

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Begriffsanalytische Rückfragen zum „Medialen Habitus“ und „Digitalen Habitus“

verfasst von | submitted by

Jonas Schober BA BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

## **Abstract**

Diese Arbeit behandelt die beiden Begriffe „Medialer Habitus“ und „Digitaler Habitus“ aus begriffsanalytischer Perspektive. Dazu wurde ein Sample von 49 Artikeln aus 4 medienpädagogischen Fachzeitschriften analysiert. Diese Artikel wurden in einer Methodenmischung aus formalistischer Literaturtheorie, Rezeptionsästhetik und Medientheorie untersucht. Diese Methoden sind eingebunden in eine Diskursanalyse, die an die Wissenssoziologie Rainer Kellers (2011) angelehnt ist.

Als Ergebnisse dieser Analyse können die sehr inkonsistente Verwendung der Begriffe, die stark divergierenden normativen Perspektiven und ein häufiges Fehlen an begrifflicher Reflexion auch zentraler Begriffe (vor allem des Medienbegriffs) ausgemacht werden. Im letzten Kapitel der Arbeit werden deshalb wissenschaftssoziologisch pragmatische Vorschläge gemacht, wie diesen Herausforderungen begegnet werden könnte. Außerdem findet sich ein (die normativen Dimensionen adressierender) anthropologischer Vorschlag, den Menschen als medial verortet, frei und zur Wahl zwischen Lebensformen fähig zu sehen.

**Hinweis:** Die Kapitel zu den Hintergründen des Habitusbegriffs bei Aristoteles, Thomas von Aquin und bei Bourdieu selbst basieren auf der Seminararbeit „Digitaler Habitus und Subjekt I. Medienpädagogische Ansätze zu Jürgen Habermas und Pierre Bourdieu“.

# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                 | 1   |
| Historische Hintergründe.....                   | 8   |
| Die praktische Philosophie des Aristoteles..... | 8   |
| Thomas von Aquin.....                           | 12  |
| Bourdieu.....                                   | 15  |
| Methodologie.....                               | 22  |
| Analytischer Hauptteil.....                     | 38  |
| Beschreibung des Sample.....                    | 38  |
| Analyse des Sample.....                         | 42  |
| Reflexionen zur Sampleanalyse.....              | 135 |
| Schluss.....                                    | 140 |
| Verwendete Quellen.....                         | 148 |
| Allgemeine bibliographische Angaben.....        | 148 |
| Siglen.....                                     | 148 |
| Sample.....                                     | 149 |
| Medienimpulse.....                              | 149 |
| Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik..... | 150 |
| Medienpädagogik.....                            | 150 |
| Merz   Medien + Erziehung.....                  | 152 |
| Andere Quellen.....                             | 153 |
| Danksagungen.....                               | 164 |

## EINLEITUNG

“Endings are elusive, middles are nowhere to be found, but worst of all is to begin, to begin, to begin” (Barthelme 1968, S. 69). Mit diesem Satz beendet Donald Barthelme seine Kurzgeschichte “The Dolt”. Im wissenschaftlichen Bereich ist diese Schwierigkeit noch immer präsent, aber ungleich dem metafikionalen Durchschlag, in dem Donald Barthelme die Schwierigkeit zu beginnen bei sich selbst wie bei seinen Charakteren verortet (aber sie, die metafiktionale Komponente wieder verzerrend, an den Schluss, nicht den Anfang, der Geschichte stellt), nimmt das Medium „Masterarbeit“ viel an Entscheidungen ab, indem eine konventionelle Form produziert werden soll, die einen Beweis für die Fähigkeit des wissenschaftlich soliden Arbeitens in Textform darstellen soll. Begonnen werden soll hier, den Konventionen wissenschaftlicher (kaum je gelesener, nur am Rande und wenn überhaupt für eine winzige Zielgruppe relevanter) Prosa, mit einer kurzen Beschreibung, was denn diese Arbeit denn nun darstellen soll, wie und in welcher Reihenfolge.

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die Begriffe „Medialer Habitus“ sowie „Digitaler Habitus“ zu konkretisieren. Diese beiden Begriffe werden nicht vollends semantisch analysiert, sondern die Studie beschäftigt sich mit der (quantitativ dominanten) Form dieser Begriffe, die sich zumindest teilweise an das Werk von Pierre Bourdieu anlehnen. Zu diesem Zweck sollen die Begriffe allerdings eingeschränkt untersucht werden und zwar liegt der Fokus darauf, vier medienpädagogische Zeitschriften, die im deutschsprachigen Raum publiziert werden, auf diesen Begriff hin zu untersuchen. Zu diesem Zweck soll mit einigen Versatzstücken aus der Diskursanalyse sowie mit Mitteln des Close Reading untersucht werden, wie die Begriffe in den wissenschaftlichen Fachartikeln aufscheinen. Dazu ist es nicht nur notwendig, die Einführung der Begriffe und ihren textuellen wie konzeptuellen Kontext zu explizieren, sondern es geht auch darum, disziplinpolitische und ethische Aspekte dieser Begriffsverwendungen klar zu machen.

Somit ist ein immer hintergründig präsent Argument dieser Arbeit, das hier, zu Beginn, jedoch explizit angesprochen werden soll, die Relevanz medienpädagogischer Forschung für nicht-medienpädagogische bzw. auch nicht-pädagogische Forschung im Allgemeinen. Die Sachlage, die mit den Begriffen „Medialer Habitus“ bzw. „Digitaler Habitus“ angesprochen ist, muss keine sein, die disziplinpolitisch in seinem Gehege bleibt, es sei denn, man vertritt die Meinung, dass die Transformation gesellschaftlicher Ordnungen anhand von (digitalen) Medien eine ist, die jenseits der Medienpädagogik keine wissenschaftliche Relevanz besitzt.

Diese Meinung wird rein empirisch kaum vertreten, es sei aber darauf hingewiesen, dass sie keine widerlegbare ist, sondern die Relevanzzuschreibung in jedem Fall eine ethische Entscheidung ist, die nur *formal* von der Praktischen Philosophie (und die Mehrheit theoretischer Pädagogik ist ein Teilfeld von jener), nicht aber *konkret praktisch* entschieden werden kann (ähnliche Entscheidungsanordnungen beschrieb Erving Goffman in seiner Rahmentheorie, siehe dazu v.a. Goffman 1974, sowie Willems 1997 und Zerubavel 2024) . Die Frage danach aber, was im engsten Sinn des Wortes *Praxis* (d.h. vernünftiges Handeln, das seinen Zweck in sich hat – unabhängig davon, ob es auch einen externen Sinn erfüllt, dazu siehe allgemein Rödl 2012, detailliert und pädagogisch fokussiert Müller 2008) ist, ist eine, die seit tausenden Jahren ein Kern pädagogischen Denkens ist, da nicht alles pädagogische Handeln auch konkrete nicht-pädagogische Ziele erfüllt. Auf diese und ähnliche Fragen wird am Ende der Arbeit zurückgekommen, um nach der stark einschränkenden Sicht, die spezialisierte Fragen bearbeitet, wieder auf eine weitere Lichtung zu treten, in der das Allgemeine mit dem Speziellen verbunden werden soll, um nicht den Eindruck zu erwecken, es handle sich um isolierte Fragen, die keine weitere gesellschaftliche Relevanz besäßen.

Nach diesem Überblick über die allgemeine Konzeption und Zielsetzung der Arbeit soll es nun darum gehen, was die pädagogische Relevanz der Arbeit sein könnte. Die Arbeit will sich mit der allgemeinen Thematik von Medienkulturen bzw. Digitalen Kulturen auseinandersetzen. Mit Medienkulturen sollen formal Weisen des Umganges mit Medien bezeichnet sein, die sich gruppieren lassen. Damit ist absichtlich nicht gesagt, ob eine Medienkultur als Einheit genau dasselbe medial bezogene Verhalten aufweisen muss, oder ob eine Familienähnlichkeit des Handelns (Vgl. PU, § 67-67) genügt. Ebenso gibt es an dieser Stelle keine Definition des Medienbegriffs. Auch das ist sinnvoll für eine rein formale Definition, da so sowohl weitere Medienbegriffe (für die etwa das Gespräch oder die Stadt Wien ein Medium sind) als auch sehr enge Medienbegriffe inkorporieren kann. Der Medienbegriff wird aber selbstverständlich im Lauf der Arbeit noch definiert und kann *für diesen spezifischen Zweck* nutzbar gemacht werden. Enge Medienbegriffe, soviel sei hier erwähnt, sind im Üblichen nicht oder nur unzureichend definiert und stellen vordergründig auf serielle Massenkommunikationsmittel ab, so wären etwa Zeitung, Computer oder Film Medien, nicht aber Gespräche, Institute für Bildungswissenschaft oder Parkbänke.

Medien, im engsten Sinn, sind im Üblichen menschengemachte serielle Artefakte mit der Primärfunktion der Informationsverteilung. Dieser Medienbegriff franst sehr schnell an den Rändern aus, was auch daran liegt, dass er einen soziologischen Idealtypus darstellt, der sich

systematisch nicht halten lässt, da der Medienbegriff einer der wenigen Universalbegriffe ist (ein Universalbegriff ist ein Begriff, der jeden beliebigen Sachverhalt - inklusive virtueller, fiktionaler etc. Ordnungen - beschreiben kann). Anders ausgedrückt: Wer mit Medientheorie beginnt, muss einen arbiträren Stop einbauen, da es keinen systematischen Stoppunkt gibt. Der Medienbegriff muss systematisch ein allgemeiner sein, um wissenschaftlich arbeiten zu können. Die Strenge dieses Wissenschaftsbegriffes mag überraschen, aber es ist systematisch nicht möglich, einen engen Medienbegriff zu verwenden, ohne vorrangig mit soziologischen Annahmen zu operieren, die wissenschaftlich aber erst aufgearbeitet werden müssten. Jene *Intuitionen*, die dazu führen, die Familienähnlichkeiten in den Beispielen zu einem Begriff verbinden zu können, erreichen nicht das Niveau moderner Medientheorie. Nachdem das grundlose Ignorieren wissenschaftlich relevanter Thesen kein Qualitätskriterium wissenschaftlicher Arbeit ist, soll im Folgenden ein enger, nicht konkret explizierter Medienbegriff als soziologisch vorliegender Sachverhalt verstanden werden, der nicht medientheoretisch begründet werden muss.

Digitale Kultur soll im Folgenden sehr weit gefasst werden, nämlich als all jene Bereiche menschlichen Handelns (worin Denken inkludiert ist), die von computerisierten, digitalen Maschinen beeinflusst sind. Computer seien im Folgenden Maschinen, die anhand der physikalisch realen Differenz von Stromfluss und Nicht-Stromfluss eine binäre Unterscheidung simulieren können, die im Folgenden dazu benutzt wird, drei- oder mehrwertige Zeichensysteme zu simulieren. Besonders im Fokus der Untersuchung sollen aber turingmächtige Maschinen mit graphischem Output, die zur Verwendung von Privatpersonen konzipiert wurden, stehen. Dieses Fokus ungeachtet sollen jedoch in dieser Untersuchung nicht grundsätzlich etwa computerisierte Ampelsysteme oder digitale Uhren ausgeschlossen werden (es ergibt sich aber meistens ein Schwerpunkt, weil die meisten Untersuchungen sich mit Smartphones, Spielkonsolen, Personal Computern oder ähnlich lebensweltlich prominenten Maschinen beschäftigen).

Diese beiden Bereiche sollen jedoch nicht direkt untersucht werden, sondern die Studie beschäftigt sich mit den wissenschaftlichen Theorien, die sich auf diese Bereiche beziehen. Der empirische Teil der vorliegenden Studie ist dann einer, der wissenschaftstheoretisch aufgestellt ist, da wissenschaftliche Informationen empirisch untersucht werden sollen. Auf dieser empirischen Basis soll dann die Konkretion der Begriffe erfolgen, die somit nicht axiomatisch, sondern auf empirischer Grundlage stehend präsentiert werden.

Digitalität und Digitale Kultur ist ein Bereich, der nicht nur im hier im Fokus stehenden deutschsprachigen Raum, sondern international sehr viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. In ihrem Aufsatz “An Education Literature Review on Digitization, Digitalization, Datafication, and Digital Transformation” analysieren Man Zhao, Han-Teng Liao and Si-Pan Sun (2020) vom Nanfang College in Guangzhou 782 Artikel aus dem Web of Science. Interessanterweise zeigt sich in diese Studie eine klare Dominanz von Artikeln aus den Bereichen Management und Ingenieurwissenschaften. Es scheint wenig überraschend, dass die technischen Folgen von Digitalisierung, die ja zuallererst einmal ein technisches Phänomen ist, zuerst in jenen Bereichen wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Zhao, Liao and Sun schreiben jedoch später dass “rapidly-growing discussions on digital transformation and datafication since 2015 signal a change in research attention from technology-centric concerns to people-centric ones” (S. 304). Diese Veränderung deutet darauf hin, dass medienpädagogische Fragestellungen, die sich eher im sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Feld verorten lassen, nun auch international wissenschaftlich gefragter sind.

Eine andere Studie von Hasan Tinmaz u.a. “A systematic review on digital literacy” (2022), beobachtete einen Anstieg von Forschungen zur digital literacy, während die meisten Studien qualitativ ausgerichtet waren, was eine weniger technische, naturwissenschaftliche Sichtweise nahelegt. In einer größeren Metastudie, die 243 Studien umfasste, analysierte Shelly Boulianne “Twenty years of digital media effects on civic and political participation” (2015). Die Studie ist besonders repräsentativ, da sie Daten aus mehr als 50 Ländern umfasste (Vgl. S. 948) und besonders darauf achtete, nicht den anglozentrischen Überhang von Web of Science zu replizieren, indem andere Datenbanken einbezogen wurden (Vgl. S. 954). Boulianne stellt fest, dass “[i]n sum, the effects of digital media on participation were smaller in the early years and have become much more dramatic” (S. 963). Diese Studien zeigen, dass Digitalisierung und die daran angrenzenden sozialen Prozesse nicht nur medienpädagogisch relevant sind, sondern auch in anderen wissenschaftlichen wie alltäglichen Bereichen als relevant gesehen werden. Ob die Ergebnisse der hier kurz besprochenen Studien nun akkurat sind oder nicht, ist hier nicht zentral, viel wichtiger ist die allgemeine Beobachtung, dass dieser Bereich intensiv beforscht wird und die implizite Annahme, dass diese Art von Forschung gesellschaftliche Relevanz hat.

Eine Studie, die das wesentlich engere Feld von medienpädagogischer Begriffsbildung betrifft, kann auch zeigen, warum die in der hier vorliegenden Arbeit im Zentrum stehende



begriffliche Klärung von Relevanz sein könnte. Géraldine Wuyckens, Normand Landry und Pierre Fastrez analysieren in ihrer Studie “Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta review of core concepts in media education” (2022) zentrale Begriffe englischsprachiger Medienpädagogik und stellen fest, dass es keine zufriedenstellenden und allgemein akzeptierten begrifflichen Standards für die Forschung gibt. Auf der einen Seite gibt es eine verwirrende Pluralität aller möglichen Begriffe, die von verschiedensten Forscher\*innen erfunden werden, aber andererseits gibt es (möglicherweise mit dem ersten Punkt in Zusammenhang stehend) auch “strong consensus on the need to organize the multiplicity of literacy concepts” (S. 172).

Eine weitere Problematik, die sie ansprechen, ist die verwirrende Interdisziplinarität, bei der Konzepte aus anderen Kontexten verwendet werden, wobei große Mengen an disziplinspezifischen Annahmen ins Feld geführt werden, die nicht erklärt sind (Vgl. S. 173). Nachdem aber Forscher\*innen in verschiedenen Feldern oft sehr unterschiedliche Vorannahmen und akademische Habitus haben, führt das oft zu Missverständnissen. Besonders problematisch ist das, wenn der disziplinäre Kontext nicht klar ist, weil “disciplinary postures are rarely made explicit and are assumed in the research works examined in the review” (S. 174).

Der deutschsprachige Raum ist mit Sicherheit nicht ident mit dem angloamerikanischen Raum, aber selbst wenn sich im Laufe der Untersuchung herausstellen sollte, dass es all diese Probleme in der deutschsprachigen Medienpädagogik nicht gibt, ist es doch bemerkenswert, wie zentral konzeptuelle Arbeit zu sein scheint. Im Zweifelsfall könnte die klare disziplinpolitische Ausrichtung der deutschen Medienpädagogik auch als ein soziologisch interessanter Sonderfall erscheinen, der einen Kontrapunkt zur (nicht nur angloamerikanisch geprägten) englischsprachigen Forschung darstellt. Im Laufe dieser Arbeit wird sich zeigen, dass disziplinspezifische Annahmen und Habitus jedoch auch und besonders beim Medialen und Digitalen Habitus finden lassen, sodass die Frage nach der wissenschaftstheoretischen wie –praktischen Relevanz von Disziplinen eine ist, die immer wieder in dieser Arbeit behandelt wird. Anders als bei Géraldine Wuyckens, Normand Landry und Pierre Fastrez ist hier jedoch auch die Frage nach der wissenschaftlichen Disziplin allgemein und nach der Wissensvermittlung und -organisation eine, die hier auch spezifisch deshalb relevant ist, weil sie eine pädagogische Frage ist. Dass die Disziplin als Möglichkeit der Wissensorganisation jedoch in dieser Studie, die sich auf Begriffe der Medienpädagogik fokussiert hatte, schon so prominent problematisiert wurde, zeigt aber, dass die Beschäftigung mit

Wissenschaftsdisziplinen in diesem Kontext keine arbiträre ist, sondern der Sache nach sinnvoll sein kann.

Die vorliegende Arbeit ist, neben den Einführungs- und Schlussteilen, in drei größere Themenblöcke gegliedert. Im ersten Schritt sollen, auch um den Begriff des Habitus (der, und eben darum wird hier oft der Terminus *Begriff* so bemüht, nicht nur das *Wort* „Habitus“ umfasst) verorten zu können, historische und theoretische Hintergründe erläutert werden. Dazu wird in einem ersten Schritt der Begriff ἕξις (hexis) im Werk des Aristoteles erläutert. Sinn dieses Teiles ist es, zu zeigen, dass Habitus seine Wurzeln in antiker praktischer Philosophie hat und die Aufnahme des Begriffes als vorrangig sozialanalytisches (nicht primär normativ, sondern deskriptiv orientiertes) Instrument für soziologische Zwecke keine epistemisch einfach zu verstehende Operation ist. Die spätere Aufnahme des Habitus in pädagogischen Kontexten ist der Sache nach keine so voraussetzungsreiche, da die Einbettung der Habitus im pädagogischen Feld wesentlich näher an Aristoteles früheren Ideen zur hexis ist, da sie immer schon in Probleme der praktischen Philosophie eingebettet ist, bei denen sich nicht nur die Frage stellt, was der Fall ist, sondern auch, was gelernt werden *sollte* bzw. *darf*.

In einem zweiten historischen Rückblick soll kurz erläutert werden, wie Thomas von Aquin den Habitus im engsten Sinn im Rahmen hochscholastischer Theologie begreift. Auch hier wird keine sozialanalytische Methodik entwickelt, sondern der Habitus soll, wie alles andere menschliche Handeln, in eine gottesgefällige Handlungsweise einmünden, die klar normativ abgestuft werden kann, in letzter Konsequenz durch die differenztheoretische Setzung Himmel/Hölle, in die sich jeder Mensch einfügen muss. Diese Echos ziehen sich auch ins Werk von Pierre Bourdieu hinein, der sich in seinem Werk *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (1997) intensiv mit der Scholastik in Zusammenhang mit seiner Position als Forscher auseinandersetzt, wobei die „scholastische Vernunft“ des Titels auch für einen gegenwärtigen Habitus einsteht, der sich durch Weltabkehr und genug Zeit, Geld und Energie auszeichnet, sodass dann die persönlichen Ressourcen für wissenschaftliche Arbeit verwendet werden können (für detaillierte historische Studien zu diesem Thema, siehe Lawrence / Shapin 1998).

Im Anschluss an die mittelalterlichen Konnotationen des Habitus soll das Konzept in der Form vorgestellt werden, wie es im Werk von Pierre Bourdieu selbst aufscheint. Hierzu soll aber nicht das gesamte Textkorpus des Werkes von Pierre Bourdieu durchforstet werden, um alle Varianten des Habitus dann detailliert kontextuell auszuwerten (was, nebenbei bemerkt, nach wie vor ein Desiderat ist und eine mehr als notwendige Studie wäre, um den nun in

großen Mengen an wissenschaftlichen Studien verwendeten und transformierten Begriff in seinen wirkmächtigsten Formen zu dokumentieren), sondern es soll zuerst darum gehen, schlicht zu zeigen, dass der Habitusbegriff bei Bourdieu kein Einzelbegriff ist, der detailliert und präzise gebraucht wird, sondern dass es viele unterschiedliche Varianten gibt, die in ihrer epistemischen wie normativen Wirksamkeit und Voraussetzung nicht ident sind. Darauf aufbauend soll es auch darum gehen, inwieweit der Habitus eine Problematik markieren könnte, die sich durch das Werk von Pierre Bourdieu zieht, und zwar die Differenz von eher sozialanalytischer (vorrangig beschreibender) und sozialkritischer (vor allem normativ geprägter) Forschung. Die Frage nach der Differenz oder Identität dieser beiden Forschungsausrichtungen (die in wesentlich weniger nuancierter Form etwa von Karl Popper auf der einen Seite, Theodor W. Adorno auf der anderen Seite vertreten wurden), so das Argument, ist eine für Bourdieus Werk entscheidende, und nicht immer klare, die auch für die Pädagogik eine zentrale Herausforderung war bzw. ist. Ob diese seismischen Wellen in letzter Konsequenz von der aristotelischen Philosophie verursacht wurden, ist eine zu große Frage für die vorliegende Arbeit, dass sie aber strukturell ähnlich verfasst sind wie viele Grundspannungen in der antiken praktischen Philosophie, sollte nach der Lektüre des historischen Teils jedoch zumindest leichter nachzuvollziehen sein.

Der zweite Hauptteil stellt die empirische Seite der Arbeit dar. Hier werden, wie oben erwähnt, alle Artikel, die auf die Medialen bzw. Digitalen Habitus fokussieren, aus vier Fachzeitschriften ausgewertet. Dazu wird zuerst die Methodik, eine adaptierte Form der wissenschaftlichen Diskursanalyse, die mit close reading Techniken gekoppelt wird, vorgestellt. Die für eine bildungswissenschaftliche Arbeit unübliche Kombination aus (für vor allem gedichtanalytische Zwecke entwickelte) formalistischer Textanalyse, medientheoretischer Hermeneutik, die erst aus dem Werk von Fritz Heider herauspräpariert werden muss, und sowohl sehr einfach in seiner Funktion, als auch sehr mächtig in seinem epistemischen Schwung ist, und zuletzt aus der Rezeptionsästhetik von Wolfgang Iser adaptierter Leerstellenanalyse bedarf einer Begründung, um nicht als arbiträr zu erscheinen. Aus diesem Grund wird die Methodik in einer Detailfülle erklärt, die möglicherweise erschlagend wirkt, aber das Ziel hat, gegen den Vorwurf einer arbiträren Wundertüte an nicht relevanten Methoden abgesichert zu sein. Die eigentliche Analyse des ausgewählten Samples stellt den größten Teil der Arbeit dar, wobei die Art und Weise der Sampleauswahl selbstverständlich auch davor erklärt wird.

An die vorgängigen Kapitel schließt sich dann noch ein Abschnitt an, der die sehr spezifischen Thesen der Arbeit mit allgemeineren pädagogischen, medientheoretischen und anthropologischen Ideen zu verbinden versucht, um die weitere Anbindung des erarbeiteten Materials auch jenseits medienpädagogischer Kontexte zu ermöglichen. Dieses letzte Kapitel der Arbeit trägt den so originellen wie eingängigen Titel „Schluss“. Es kündigt diesen aber verwirrenderweise zuerst nur *an* (entgegen z.B. vielen Kinderfilmen, in denen „Ende“ normalerweise eben jenes markiert), um dann noch einmal die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit ein Stück weit zu reflektieren, ein wenig in Sentimentalität abzukippen und dann aber endlich zu vollziehen, was der Titel versprach. *Vae victis*.

## **HISTORISCHE HINTERGRÜNDE**

### **Die praktische Philosophie des Aristoteles**

Der Begriff Habitus ist nicht nur klassisch in der Soziologie, in die ihn maßgeblich Pierre Bourdieu als heute noch intensiv verwendeter Fachbegriff eingeführt hat. Habitus ist im engsten Sinn ein klassischer Begriff, der auf das antike Griechenland zurückgeht. Der Eintrag zu Habitus im *Bourdieu-Handbuch* stellt gleich zu Beginn des Textes eine Geschichte dar, als deren zwei Höhepunkte Aristoteles und Thomas von Aquin genannt werden (Vgl. Rehbein / Saalman 2009, S. 110). Wie Camic (2015) darlegt, ist es natürlich aber nicht der Fall, dass nur diese Autoren den Begriff geprägt haben, und er findet sich in der Scholastik in vielen Kontexten wieder, aber auch schon in der früheren Soziologie bei Durkheim oder Weber. Was aber stimmt, ist, dass die Konzeptionen von Aristoteles und Aquin die für Bourdieu einflussreichsten sind, weshalb nur diese in diesem Kontext kurz erläutert werden sollen. Sehr detaillierte historische Untersuchungen zum Habitusbegriff finden sich auch im Buch *A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu*, herausgegeben von Tom Sparrow und Adam Hutchinson (2015), das auch in seinem beachtenswerten Untertitel ebenfalls zwei der drei hier behandelten Autoren zum Habitus erwähnt. Es erscheint also aus historischer Sicht nicht übertrieben, das aristotelische Konzept als das einflussreichste und wichtigste zu bezeichnen. In einer zweiten Sammlung von Texten zum Thema, *Habit and the History of Philosophy*, sind Aristoteles sogar zwei Kapitel gewidmet (Dunham / Romdenh-Romluc 2023).

Aristoteles hat im engeren Sinn kein Konzept von Habitus, denn das ist die latinisierte Form des Begriffes, den Aristoteles gebraucht: ἥξις, in lateinischen Buchstaben *héxis*, bezeichnet bei Aristoteles so etwas wie eine angeeignete Charakterdisposition. Aryeh Kosman, ein Aristotelesforscher, charakterisiert den Begriff *Hexis* wie folgt:

Virtues are cultivated and not chosen in any simple sense, for it is not as a direct result of calculation, deliberation, resolution, or any other relatively simple mode of human activity that we become courageous, temperate, or wise. We become these through a process of ἔθισμός [ethismós], or habituation, through the habitual acting out and embodying of those actualizations that the dispositions are dispositions toward (Nicomachean Ethics 2.1, 1103a28–1103b7)<sup>1</sup>. This mode of acquisition is part of the logic of a virtue, because it is part of the logic of a ἕξις, a disposition, and a virtue is a ἕξις. It is therefore part of the logic of a moral theory that, as I have suggested, places the notion of virtue at its center (Kosman 1980, S. 71).

Hier ist es wichtig, das Konzept Habitus bei Bourdieu oder bei Aquin nicht semantisch zu begrenzen, denn wie die obige Passage zeigt, geht es bei Aristoteles nicht nur um das Wort (und den Begriff) hexis, der dann später vor allem den Habitusbegriff inspiriert, sondern auch um andere Konzepte, die in einem Netz von Begriffen stehen, das nicht so leicht durchtrennt werden kann. Wie oben der Begriff ethismós eingebettet ist in den Kontext, in dem auch hexis vorkommt, so darf man nicht vergessen, dass hexis hier nur ein Teil einer wesentlich größeren Theorie ist, die Aristoteles Metaphysik, seine Naturphilosophie und die Gesamtheit seiner praktischen Philosophie beachten muss, soll der Begriff tatsächlich vollständig verstanden werden. Im engsten Sinn verstehbar würde der Begriff hexis also nur, wenn man ihn also vollständig kontextualisieren würde, vor allem im Kontext der Ethik und Politik des Aristoteles.

In der englischen Übersetzung der *Nikomachischen Ethik* (Hg. Rowe / Broadie) wird die Einbettung in andere Begriffe klar, wenn es heißt:

Excellence being of two sorts, then, the one intellectual and the other of character, the intellectual sort mostly both comes into existence and increases as a result of teaching (which is why it requires experience and time), whereas excellence of character results from habituation—which is in fact the source of the name it has acquired [ēthikē], the word for 'character-trait' [ēthos] being a slight variation of that for 'habituation' [ēthos]. This makes it quite clear that none of the excellences of character comes about in us by nature [...]" (NE 1103a).

Die Übersetzung von „ēthos“ als „habituation“ zeigt hier auf, dass es nicht nur um den Begriff hexis geht, wenn man Habitualisierungskonzepte in Aristoteles verstehen möchte. Ethós, der auch der Ethik ihren Namen gibt, ist genauso beachtenswert, wenn es darum geht, wie Aristoteles Prozesse der Gewöhnung, der Routine und des stabilen Handelns in ethische und

---

<sup>1</sup> Die Verweise auf klassische aristotelische Texte sind hier wie gewohnt nach „Buch“, Abschnitt, Bekker-Seite, Spalte und Zeile angegeben, hier heißt etwa „*Nikomachische Ethik* 2.1, 1103a28“ 2. Buch, 1. Abschnitt, Seite 1103, linke Spalte, Zeile 28 der Bekker-Zählung.

hier auch pädagogische Zwecke einbindet. Überhaupt ist es klar, dass die pädagogische Relevanz des Habitusbegriffes schon bei Aristoteles angelegt ist, der wieder und wieder die Wichtigkeit früher Gewöhnung an das gute Handeln und die zentrale Stellung der Erziehung betont (etwa in NE 1103b23–25 oder in 1105b).

Kosmans aristotelischer Begriff der Hexis, den er hier rein im Rahmen einer historischen Studie zur aristotelischen Ethik ausführt, weist hier klar auf soziologische und insbesondere pädagogische Kontexte voraus. Die Kultivierung der Tugenden ist eine aktive Aufgabe, die von einem Subjekt im theoretisch-praktischen Prozess des richtigen Lebens vollzogen wird: Eine gute Hexis ergibt sich nur aus einer richtigen Lebensform, die der Ethik des Aristoteles folgt, also im Sinne eines tugendhaften Lebens, das sich sowohl kontemplativ als auch praktisch im Verbund der gewählten Lebensformen vollzieht. Dass Tugend selbst eine Hexis *ist* und nicht nur mit einer solchen im Zusammenhang steht, zeigt den immer schon soziologischen und pädagogischen Gehalt der Theorie von Aristoteles, die sich nach Kosman auch in einer verkörperten („embodying“) Weise niederschlagen. Die Stoßrichtung des Aristoteles ist also, wenn man Kosman folgt, eine schon körperbetonte, kultivierungszentrierte, sozialkritische Theorie. Wenn man, nachdem man diese kurze historische Skizze von Kosman bedacht hat, nun den Eindruck hat, dass die Theorie von Bourdieu hier schon klar präfiguriert ist, so kann man gut erkennen, warum eben diese Stelle gewählt wurde. Bourdieu ist also, das soll hier explizit bemerkt werden, kein Bruch mit der antiken Tradition, sondern eine Fortführung eben jener, mit anderen normativen Ansätzen, anderen Gesellschaftsvorstellungen, anderen Disziplinvorstellungen (Soziologie) usw., alles das versteht sich, aber die theoretische Kontinuität zu Aristoteles ist hier hoffentlich klar gezeigt worden.

Wenn man die theoretischen Parallelen dieser Begriffskonstellation beachtet, sollten darüber nicht einfache, aber theoretisch folgenreiche metatheoretische Weichenstellungen vergessen werden. So ist etwa das Konzept von Aristoteles klar in einem ethischen Theoriekontext entstanden, ist also eine explizit normative Theorieentscheidung. Eben jener normative Einsatz macht es auch schwer, mit dem Habitusbegriff in dieser Theorietradition die Problematik des richtigen Handelns in Ethik und Politik (bei Aristoteles wie Bourdieu zwei sehr eng verbundene Bereiche) zugunsten einer angeblich rein oder deskriptiven Haltung zu verlassen, die sich jenseits von normativen Problematiken als reine Sozialanalytik (oder, im alten Sinne von Adolphe Quetelet, als „Sozialphysik“, Vgl. Belina 2016, S. 87f.) versteht. Der Hexisbegriff ist also eingebettet in die Frage, wie man Tugenden kultivieren kann – er ist,

kann man hier disziplinar gefärbt sagen, immer schon pädagogisch. Die Frage nach dem guten Leben ist die Frage nach der Kultivierung der richtigen Charaktereigenschaften, nach ihrer Beschaffenheit und Methode der Aneignung. Am Schluss des vorhin zitierten Aufsatzes macht Kosman noch einmal zusammenfassend klar, was Ethik nach Aristoteles ausmacht:

The question of moral choice in the deepest sense finally concerns questions of creating the conditions in which our actions and our feelings may be as we would wish them. These conditions include our states of character— the virtues— which we acquire through the complex practices of our moral life. So long as we consider moral questions in terms of individual moments in the agent's life, we will not be able to understand this fact. (Kosman 1980, S. 76).

Wieder erscheint die aristotelische Konzeption erstaunlich modern, und so soziologisch wie pädagogisch gefärbt: Weder ist es möglich, die Ethik individualistisch zu denken, noch kann sie jenseits der Komplexität des jeweiligen sozialen Lebens und der sich darin abspielenden moralischen Praktiken gedacht werden. Die Ethik nach Aristoteles stellt sich so als eine Gesellschaftsethik dar, die auch zutiefst von der Praxis gefärbt ist – die Frage danach, welche Charaktereigenschaften man sich wie aneignet (und aneignen *soll*), ist eine inhärent pädagogische. Aus dieser Sicht scheint es wenig überraschend, dass Aristoteles seine Konzeption eines idealen Staates in den Büchern VII und VIII der Politik (z.B. in der Übersetzung von Franz Susenfeld und Nelly Tsouyopoulos 1994 greifbar), die utopisch und nicht realistisch angelegt ist, maßgeblich aufgrund der idealen Erziehung der Staatsbürger (ohne Frauen!) ausfaltet. Das soziologische Moment der Praxistheorie, das also Bourdieu in seinen späteren Ausführungen wieder und wieder stark machen wird, ist also ohne Zweifel in seinem Kern schon im Werk des Aristoteles angelegt, der mit seinem Begriff der *hexis* (die sich natürlich begrifflich in seine im engsten Sinne systematische Philosophie einbettet) eine Sozialphilosophie konzipiert, die in ihrer Berücksichtigung des Körpers, der Gesellschaft und der je individuellen Möglichkeiten konkreter Personen eine Position darstellt, die auch heute noch ein Ausgangspunkt für systematisches Denken sein kann.

In anachronistischer Voreinstellung Richtung Bourdieu ist es aber wichtig, explizit festzustellen, dass Aristoteles kein Theoretiker ist, den man ohne grobe Verzerrungen als Ungleichheitsaktivisten darstellen könnte. Aristoteles hat kein grundsätzliches Problem mit Ungleichheit, und in seinem philosophischen System haben alle Menschen ihren Platz in der Welt. Die *theoria*, die für Aristoteles das beste Leben auszeichnet (siehe dazu Dahl 2011<sup>2</sup>),

---

<sup>2</sup> Ich folge hier der auf S. 69f. entfalteten Interpretation von Dahl: „Primary eudaimonia turns out to be a life of contemplation and ethical and political virtue, secondary eudaimonia being a life of only ethical and political virtue“. Die Interpretation macht auch deshalb Sinn, weil man sonst Schwierigkeiten hat, die theoretischen und

steht Frauen, Sklaven, Menschen der Unterschichten oder Kindern nicht offen. Wie Vlastos (1941, S. 301ff.) aufzeigt, ist Sklaverei bei Aristoteles ein normaler Teil des Lebens, der auch nicht grundsätzlich zu problematisieren ist. Der Mann des Hauses hat auch Macht und Bestimmungsgewalt über die Kinder, Frauen und Sklaven des Hauses und diese scheinen eher halb-subjektiv behandelbar zu sein, denn die volle Entscheidungsmacht und die volle Denkkraft kommt dem (aristokratischen) Mann zu (Vgl. von Lüpke 2021, S. 388). Zu guter letzt findet sich auch kruder Rassismus in Aristoteles Theorien, wenn er etwa behauptet, dass Nicht-Griechen [βάρβαροι] grundsätzlich unterwürfiger [δουλικώτεροι] seien und deshalb eher zum politischen Despotismus tendieren würden (Aristoteles, Politik 1285a19-22, zitiert nach der Loeb-Edition). Barbaren also, wie der Autor dieser Masterarbeit, sind auf natürliche Weise dümmer und unterwürfiger als Griechen. Dies alles sei nur erwähnt, um darauf hinzuweisen, dass anders als bei der pädagogischen Relevanz (die ohne jeden Zweifel schon bei Aristoteles angelegt ist) die Problematisierung von Ungleichheit auf keinen Fall ein normatives Ziel von Aristoteles war.

Obwohl es Ausnahmen gibt, etwa Aristoteles Problematisierung des nicht ethisch orientierten Strebens nach Gewinn (Vgl. Masi 2022), die sich dann natürlich in eine Theorie, die Ungleichheit problematisiert, einordnen lässt, ist der Grundtenor, dass Ungleichheit aufgrund verschiedener Geschlechter, Klassen oder gar aufgrund einer rechtlich verankerten Versklavung schlecht sei, nicht jener des Aristoteles. Eher herrscht die Idee vor, dass man anhand der richtigen Einstellung die natürliche Ordnung verstehen könne, die meisten gesellschaftlichen Institutionen auf natürliche Harmonien des Kosmos hindeuten, und dass eben nur sehr wenige (intellektuell wie aus natürlicher, biologischer wie gesellschaftlicher Eignung) zu dem berufen sind, das dann später latinisiert zur *vita contemplativa* wird.

### **Thomas von Aquin**

Sehr stark beeinflusst von der aristotelischen Philosophie (Vgl. Doig 2012) war auch Thomas von Aquin, dessen Konzept nun schon im engeren Sinn zu Bourdieu hin deutet. Er benutzte nämlich schon den latinisierten Ausdruck *Habitus*, der aber, wie erwähnt, den Begriff *hexis* approximieren sollte. Auch bei Aquin ist das Ziel der Erwerb der Tugenden. Aquin betont wieder die Wichtigkeit der Relationalität der verschiedenen Tugenden und ihre Einbettung in ganz konkrete gesellschaftliche Situationen (Vgl. Keys 2006, S. 223). Thomas von Aquin

---

praktischen Teile von Aristoteles Philosophie zu verbinden. Nun war aber Aristoteles ein sehr systematischer Philosoph (man mag daran denken, dass sein Vater Arzt war, und der junge Naturforscher vielleicht seine taxonomischen und diagnostischen *Habitus* in die Philosophie hineingetragen hat – die Taxonomie der Verfassungsarten und Aristoteles natürliche Begründung der Sklaverei lassen zumindest auf eine naturalistische Durchdringung der Sozialphilosophie schließen, wie man sie etwa in der kantischen Tradition nicht hat.



geht sogar so weit, die offizielle Gesetzeslage in ihrer ethischen Wichtigkeit unter die Kultivierung der Tugenden zu positionieren (Vgl. Ebd.) – nur jemand, der von sich aus den richtigen Habitus aufweist, kann jemand sein, der eine gerechte Gesellschaft auf Erden ermöglicht (bei Aquin ist das irdische Leben natürlich immer nur als Negation der idealen Ordnung Gottes zu sehen). Aber auch in einer bestimmten juristischen Situation kann der Habitus zur Verbesserung des Lebens beitragen:

Nonetheless, Aquinas judges that true moral freedom depends upon proper habituation for its actualization, and that legislation broadly conceived has a key role to play in moral education. Habituation from vice to virtue converts passion from an enemy or a two-faced friend into a genuine and very helpful ally in the rational creature's efforts to live well. It can also provide the needed experiential base for the self-correction of erroneous practical reason. What were once experienced as arbitrary restrictions or onerous burdens may thus be transformed into freely chosen acts that the agent recognizes as choice-worthy and performs with increasing ease, grace, and pleasure (Ebd., S. 219).

Wieder stellt sich hier eine Gewöhnungsthese dar, die auch in Aristoteles Theorie ihre Parallelen hat. Die soziologische und pädagogische Dimension, die hier anhand einer Logik der Wiederholung und langsamen Sozialisation durch gewisse, durch gesellschaftliche Praktiken aufgedrängte, Handlungen zu einer Veränderung des Verhaltens führen, sprechen für sich und auch die enge Verwandtschaft zu Aristoteles Theorien ist hier gut sichtbar. Wichtig ist hier auch, dass die praktische Vernunft hier erneut als formbar erscheint, und zwar bei Aquin ganz klar im Rahmen von institutionalisierten Praktiken, die er als Repräsentant der katholischen Kirche recht zentralisiert denkt. Ohne jedoch in einer Diskussion über christliche Sozialethik oder Religion einstiegen zu wollen, sollte hier der Fokus nur darauf liegen, zu zeigen, dass die Praxistheorie, Verkörperung und Wiederholung von bestimmten Akten aufgrund relativ festkristallisierter Strukturen auch bei Aquin ganz klar zu sehen sind.

Bei Thomas von Aquin bindet sich das menschliche Handeln ganz klar in Strukturen ein, die von Gott gelenkt und auch begrenzt werden. So ist es etwa nicht möglich, ohne die durch die Gnade Gottes durchdrungenen Tugenden ein vollkommen guter Mensch zu sein: “[A]ll deeds prompted by the virtues are good deeds (*bona opera*), but only those prompted by the infused virtues are both good and meritorious (*opera bona et meritoria*)” (Budziszewski 2017, S. 107). Diese Unterschiede finden sich nicht bei Aristoteles, der das alltägliche Leben immer sehr eng an das göttliche Erkennen bindet, sodass auch seine Theologie eng an die Idee der *theoria* und des guten Lebens gebunden ist. Wie Bonnie Kent (2006, S. 226) bemerkt, findet sich aber auch ein weiterer zentraler Unterschied, der durch ein Aristoteleskommentar des arabischen

Philosophen Averroes (in arabischer Kurzform auch als Ibn Ruschd bekannt) beeinflusst zu sein scheint. Thomas von Aquin setzt nämlich unseren Willen ganz zentral mit den Habitus in Verbindung. Dieser Wille ist auch von Gott gelenkt und durchdrungen, und die (sicher nicht zufällig auch an die Ausbildung griechischer Ringer und Soldaten erinnernde) langsame Vervollkommnung durch konstante Arbeit an den Tugenden kann in der christlichen Tradition auch durch einen plötzlichen Akt Gottes, der den Willen der Menschen verändert, ersetzt werden. Eines der zentralen Ereignisse der Apostelgeschichte, die man auch als Habitustransformation deuten könnte, geschieht in Apg 9, 3-9 (hier zitiert nach der Übersetzung der Elberfelder Bibel):

Als er aber hinzog, geschah es, dass er sich Damaskus näherte. Und plötzlich umstrahlte ihn ein Licht aus dem Himmel; und er fiel auf die Erde und hörte eine Stimme, die zu ihm sprach: Saul, Saul, was verfolgst du mich? Er aber sprach: Wer bist du, Herr? Er aber sprach: Ich bin Jesus, den du verfolgst. Steh aber auf und geh in die Stadt, und es wird dir gesagt werden, was du tun sollst. Die Männer aber, die mit ihm reisten, standen sprachlos da, weil sie wohl die Stimme hörten, aber niemand sahen. Saulus aber stand von der Erde auf. Als aber seine Augen aufgetan waren, sah er nichts. Sie leiteten ihn aber an der Hand und führten ihn nach Damaskus. Und er konnte drei Tage nicht sehen und aß nicht und trank nicht.

Diese plötzliche Transformation des Saulus durch die Gnade und das Eingreifen Gottes stellt auf eine Idee menschlichen Handelns ab, in der der Wille zwar wichtiger als die Gewöhnung geworden ist, aber die Gnade Gottes noch über allem steht, und jederzeit das menschliche Leben verändern kann, auch in dramatischer Weise. Hiermit sei nicht gesagt, dass nicht nach wie vor in den meisten Fällen die Tugendkonzeption des Aristoteles gültig ist, aber die Möglichkeit plötzlicher göttlicher Veränderung tritt zu jener Konzeption nicht nur als Randerscheinung oder Extremfall, sondern als *besonders relevante Sonderform der Habitustransformation* hinzu.

Aquin hat so eine Konzeption des Habitus, die immer potentiell von Gott störbar ist, aber auch sonst ist eine große Dynamik des Habitus auszumachen denn nach Aquin gilt: „[W]e can always refuse to act in accordance with our habits and can even choose to act against our habits“ (Kent 2006, S. 227). Diese Idee ist eine, die sich weder bei Aristoteles noch bei Bourdieu wiederfindet. Die Schließung der Handlungsform geschieht, kann man sagen, bei Aristoteles durch Gewöhnung, vor allem im Rahmen bewusster ethischer Selbstformung und erzieherischer Einflüsse, und bei Bourdieu vor allem durch die in Feldphänomenen ausgetragenen Kämpfe um Kapital. Thomas von Aquins Konzeption des Habitus ist so zur gleichen Zeit am wenigsten emanzipatorisch (denn Gott kann zu jeder Zeit den Habitus

verändern, und wirkliche Tugend ist auch nur durch Gott möglich) und am emanzipatorischsten (denn die gesellschaftlichen Schranken sind bei Thomas von Aquin offen, der Mensch kann sich immer – in logischer Anbindung an die katholische Lehre von der Sünde – dafür entscheiden, *so* oder *so* zu handeln).

### **Bourdieu**

Es ist nicht sinnvoll, den Habitusbegriff bei Bourdieu künstlich aus seinem Theoriezusammenhang herauszulösen, was auch besonders deshalb gilt, weil im Habitus andere Formen inkorporiert und verhandelt werden, die in externen Begriffen theoretisiert werden. Im Rahmen des semantischen Holismus (Vgl. Tartaglia 2007, S. 119) soll es darum gehen, zumindest die wichtigsten Stellen des Begriffsnetzwerkes, in dessen Zentrum hier aus analytischen und keineswegs epistemisch oder gar ontologisch notwendigen Gründen der Begriff Habitus stehen soll, etwas zu erläutern, was zu einer beabsichtigten und sowohl soziologisch wie philosophisch sinnvollen Ausweitung der Untersuchung führt, ohne die der Begriff isoliert und wenig gehaltvoll erscheinen müsste. Der semantische Holismus sieht Begriffe nicht als isoliert analysierbar an, sondern betont die Einbettung von Begriffen in ein Netz anderer Begriffe. Aus dieser Sicht gibt es auch keine komplett neue, normativ gereinigte Sprache, sondern es muss immer schon auf bestehende Ideen zurückgegriffen werden, die auch miteinander in Verbindung stehen. So ist auch die Idee einer neuen Sprache im Normalfall in einer alten, vorgefundenen Sprache verankert (etwa TLP).

Der Begriff ist aber auch aus einem sonstigen Grund in eben jener (oder ähnlicher) Weise produktiv untersuchbar, und zwar aus eben dem Grund, dass er ein genuin soziologischer Begriff ist. In Bourdieus Werk nimmt der Begriff Habitus die Rolle einer relativ formalen Struktur ein, die in konkreten Fällen noch mit Leben gefüllt werden muss, um tatsächlich gesellschaftstheoretisch jenseits formaler Gesichtspunkte Analysefunktion übernehmen zu können (eine ähnliche Struktur eines formalen Begriffes von Bildung findet sich in Meder 2020, S. 99f.). Jenseits dieser Überlegungen ist aber der Habitusbegriff auch, medientheoretisch gesprochen, allein deshalb nicht isoliert zu betrachten, weil die interne Ausrichtung im Medium der Soziologie an gesellschaftlichen Phänomenen interessiert ist und allein deshalb, für den Idealfall einer wissenschaftlich reflektierten Affizierung durch die konkreten sozialen Gegenstände, auch Begriffe ausbilden und verwenden sollte, die ebenfalls gesellschaftlich ausgerichtet werden sollen, es sei denn, es geht um eine konkrete Entfremdung vom soziologischen Substrat etwa in Richtung einer rahmentheoretischen Reflexion von (immer auch normativ, d.h. ethisch zu reflektierenden) Wissenschaftstheorie,

die der soziologischen Substanz zwar nicht vorausgeht, aber analytisch im Rahmen von (kontingent und *bewusst* mit Alternativen kontrastierten, nicht aber willkürlichen) Präliminarien immer notwendig ist<sup>3</sup>, weil sonst eine Analyse nicht möglich ist (für ähnliche Überlegungen zur Möglichkeit eines wissenschaftlichen Anfangs siehe Swertz 2021).

Es scheint nicht möglich, einen (möglichst) objektiv zu wählenden Anfang der Analyse des Habitus (oder vielleicht präziser *der Habitus*) bei Bourdieu zu finden, wodurch man dazu gezwungen ist, einen Anfang mit Begründung zu finden. Es scheint aus mehreren Gründen lohnend, den Aufsatz „Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld“ von 1985 an den Beginn der Analyse zu stellen. Einmal ist es einer der wenigen Aufsätze, in denen Bourdieu den Begriff explizit und primär theoretisiert, da der Begriff, aus Gründen, die oben bereits erläutert wurden, als Gattungsbegriff einer expliziten konkreten Habitusform (also als Medium) fungiert, und selten im Zentrum der Überlegungen steht. Andererseits erlaubt dieser konkrete Aufsatz, Bourdieus Entwicklung aus seiner eigenen Sicht zu verfolgen, also in einer historisch wie soziologisch konkreten Situation einzusteigen. Der letzte Grund ist, dass der Aufsatz schon den Begriff Habitus mit jenem des Feldes in Korrespondenz bringt, wodurch eben jener erwähnte soziologische Impuls der Begriffe selbst besser in den Blick kommt. Gleich relativ zu Beginn des Aufsatzes schreibt Bourdieu:

Mit der Wiederaufnahme des alten aristotelischen Begriffes der *Hexis*<sup>4</sup>, von der Scholastik in *Habitus* übersetzt, wollte ich dem Strukturalismus und seiner befremdlichen Philosophie des Handelns entgegen, die implizit in Levi-Strauss' Begriff des Unbewussten und in aller Klarheit bei den Althusserianern mit ihrem auf die Rolle eines Trägers der Struktur reduzierten Akteurs zum Ausdruck kommt. [...] Hier ging es darum, an den „Primat der praktischen Vernunft“ von dem Fichte sprach, zu erinnern und vom Idealismus, wie Marx es in den *Feuerbachthesen* nahegelegt hat, die aktive Seite der praktischen Erkenntnis zu übernehmen, die ihm die materialistische Tradition, insbesondere in der „Widerspiegelungs“theorie, überlassen hatte (HP, S. 394f.).

Es sollte, nach Lektüre dieser Passage, hoffentlich klar geworden sein, warum oben die Theorie des Habitus bei Aristoteles und Aquin so ausführlich beschrieben wurde. Bourdieu stellt sich bewusst in eine Tradition, in der er interessanterweise eine praktische Philosophie, die in einem dialektischen Zug bewusst auf den Idealismus bezogen wird, gegen eine

---

3 Und dabei auch, nebenbei gesprochen, eine hochkomplexe Verkeilung von Wissenschaftstheorie, Ethik, (doppelt *und* transzendental erscheinender) Zeittheorie und der Möglichkeit der Erkenntnis konkreter Gegenstände darstellt, die im engeren Sinn medientheoretisch kaum aufzudröseln ist, in ihrer internen Struktur des notwendigen Bezuges von Ethik, Wissen und Zeitstruktur aber interessanterweise formal eng an traditionellen Kernproblemen der Bildungswissenschaft gelagert ist.

4 Hervorhebungen hier und im Folgenden, wenn nicht explizit angegeben, im Original.

französische Tradition stellt, die er nahezu als Strukturdeterminismus charakterisiert. Soziologisch auffällig ist hier auch, dass Bourdieu hier eine praxistheoretische deutsche Tradition gegen einen französisch erscheinenden Zug ausspielt, der neben der theoretisch wie praktisch bestimmenden Struktur die Möglichkeit des handelnden Akteurs nicht mehr klar sehen kann.

Der Bezug auf Marx zeigt auch, dass Bourdieu hier nicht, wie oft an vielen anderen Stellen seines Werkes, als Neo-Weberianer auftritt, der die Gesellschaft nur analysieren will und in diesem Vorhaben selbstverständlich Normativität wegzulassen hat (zu diesem Problemkomplex siehe Bruun 2008), sondern als Veränderer der Gesellschaft. Der Bezug auf – von allen Texten Marxens ausgerechnet – die *Feuerbachthesen*, die in einer materialistischen Theorie stehend begriffen werden, zeigen gut auf, dass es hier keinesfalls um eine reine Analyse geht, sondern um ein Handeln im Einklang mit der 11. Feuerbachthese: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt drauf an, sie zu verändern“ (Marx 1845, S. 7).

Bourdieu geht es hier explizit darum, gegen das strukturalistische Programm, das auch im Sinne etwa Hegels durch den Weltgeist, die universelle Vernunft oder Ähnliches als Steuerungsmedium ersetzt werden könnte (dazu detailliert Swertz 2021), mit einer Insistenz auf das praktische Handeln von Akteuren, die frei und bewusst entscheiden können, stark zu machen (Vgl. HP, S. 394). Es sollten nach Bourdieu „die ‚schöpferischen‘, aktiven, inventiven Eigenschaften des Habitus [...] und des Akteurs“ betont werden (Ebd.). Diese Insistenz auf die Möglichkeit des Menschen, jenseits struktureller Determination zu handeln, auszuprobieren, im Schillerschen Sinn zu spielen (Vgl. Schiller 1795), ist allgemein pädagogisch wie besonders medienpädagogisch hoch relevant, da eben jene Möglichkeit des Menschen, sich aktiv zu bilden, aktiv an seinem eigenen Sozialisations- oder Erziehungsprozess teilzunehmen, und all dies im Rahmen möglichst demokratisch vermittelter Formen von reflektierten Lerntheorien- und Lernprozessen zu erleben, im Zentrum der aufklärerischen Idee von Bildung steht, die von Kant über Hönigswald und Cassirer bis hin zu Norbert Meder und seinen akademischen Schülern verläuft (Vgl. Meder 2021, Barberi 2019).<sup>5</sup> Der Habitus kann also grundsätzlich als Konzept, das dieser Idee von Bildung zumindest nicht negativ gegenübersteht, verstanden werden.

---

<sup>5</sup> Dass die skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik sich auch in derselben Tradition bewegt, sei hier nur am Rande erwähnt, zur Geschichte dieser Forschungsrichtung siehe die Beiträge in Meder 2003, besonders die ersten beiden Artikel von Meder (2003a) und Ruhloff (2003).

Der Habitus eines bestimmten Menschen (und *nur* Menschen kommt ein Habitus zu, nur jene haben die reflexive Handlungsfreiheit, die Bourdieu hier im Anschluss an Marx aufnimmt) spielt sich immer in einem bestimmten Feld (konkret natürlich immer in mehreren, aber das ist analytisch zergliederbar, aus wissenschaftspraktischen Gründen) ab, das den Habitus beeinflusst, nie aber vollkommen determiniert. Diese Felder, die etwa als ökonomische, akademische, oder sportliche Handlungsfelder zu sehen sind, in denen sich ein Spiel der sozialen Kräfte entwickeln kann, sind im Aufsatz gemeinsam mit dem Habitus erklärt und erläutert. Allgemein sagt Bourdieu hierzu:

Die allgemeine Theorie der Ökonomie der Felder gestattet es, die spezifische Form, die die allgemeinsten Mechanismen und Begriffe, wie Kapital, Investition, Interessen in jedem einzelnen Feld annehmen, zu beschreiben und zu bestimmen und damit alle Formen von Reduktionismus, angefangen beim Ökonomismus, der nur das materielle Interesse und das Streben nach Maximierung des pekuniären Profits kennt, zu vermeiden. Die soziale Genese eines Feldes zu erfassen und zu begreifen, was die spezifische Notwendigkeit des dieses stützenden Glaubens, des in ihm geübten Sprachspiels und der materiellen und symbolischen Einsätze, um die es in ihm geht, ausmacht, bedeutet, die Aktionen der Produzenten und die Werke, die sie schaffen, zu erklären, zu zeigen, warum sie so und nicht anders sind, und sie damit der Absurdität des Willkürlichen und Unmotivierten zu entreißen, und nicht, wie man gemeinhin glaubt, zu reduzieren oder zu destruieren (HP, S. 403).

In eben jenen Feldern bewegt sich der Mensch, der auch aufgrund von Feldcharakteristika einen gewissen Habitus ausbildet. So ist es etwa möglich, aber aus soziologischer Sicht unwahrscheinlich, dass ein Universitätsprofessor in einem Hörsaal in dialektaler Sprache, mit aggressiven, betont maskulinen Bewegungen, in breitbeiniger, raumgreifender Körperhaltung und mit einem Bier in der Hand spricht, eben jenes Verhalten wäre aber soziologisch auf einer Baustelle wesentlich weniger ungewöhnlich. Die Universität kann hier als Feld begriffen werden, das ökonomisch eher von der Mittel- oder Oberklasse strukturiert ist, im Rahmen des Bildungskapitals sehr hoch steht und im Rahmen politischer Ordnungen traditionell der konservativen, kirchennahen wie aristokratischen Klasse näherstand. Die „materiellen wie symbolischen Einsätze“ (Ebd.) eben jenes Feldes erlauben nun nur in Ausnahmefällen eine aggressive Körperhaltung, ein Sprechen im Dialekt, oder ein körperbetontes Verhalten, da das mit dem durch das Feld begünstigten Habitus in den meisten Fällen kaum vereinbar ist.

Eben jenen Zusammenhang ziehen auch Rehbein und Saalman, die im *Bourdieu Handbuch* den Habitus wie folgt charakterisieren:

Der Mensch übt eine bestimmte Denk-, Wahrnehmungs- oder Handlungsweise in einem bestimmten sozialen Umfeld ein, indem er sie ausübt. Diese im Leib verankerte

Ausübung bildet die Grundlage späteren Denkens, Wahrnehmens und Handelns. Die Grundlage verkörpert so das soziale Umfeld (Rehbein / Saalman 2009, S. 112).

Hier ist eine weitere, noch nicht explizit erwähnte Komponente des Habitus angesprochen, nämlich die Körperlichkeit. Der Habitus wird im Leib verankert, wodurch etwa einfache Bauern in Anwesenheit eines Bischofs ihre Kopfbedeckungen abnehmen, eher zu Boden sehen, und ihre Worte leiser und mit mehr Bedacht als im Alltag verwenden werden. Der Habitus ist also nicht idealistisch zu sehen, als reine Ideenkonstellation, sondern er strukturiert auch die Körperlichkeit der Akteurinnen so mit, dass diese in vielen Fällen Körperhaltungen, Gestik, Mimik oder eine Art, sich zu bewegen, etwa zu gehen, mitführen, die im Alltag eine Überdetermination aufgrund des Auftretens in Richtung Habitus bewirkt, die in Extremfällen ein Urteil über den Habitus anhand nur weniger Blicke erlaubt (eben dieses ist oft unschwer auf Betriebsfeiern zu beobachten, wo sich die Asymmetrie meist schon in den Körperhaltungen wie der Verteilung im Raum ausdrückt).

Eben jenes gerade Besprochene, nämlich die Betonung der Handlungsfähigkeit der Menschen wie der Körperlichkeit, die den Habitus materiell und nicht deterministisch machen, zieht sich aber nicht in dieser Radikalität durch das Werk von Bourdieu, wodurch immer zu fragen ist, ob es einen einzelnen Habitus gibt, oder ob der Begriff besser als Muster verschiedener Erklärungen und Betonungen zu sehen ist, der keine analytische Schärfe besitzt, sondern eher als genauso undeterminiert wie die Sozialwelt zu sehen ist, wobei er auch Paradoxien mitführen kann. Es heißt etwa in der Studie *Sozialer Sinn* über den Habitus:

Die Konditionierungen [...] erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen dafür sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen [...]“ (SoS, S. 98).

Es ist hier etwa dringend zu fragen, wie „dauerhaft“ diese Strukturen wirklich sein können, wenn sie in den oben beschriebenen dynamischen Feldern der sozialen Praxis von reflektierten Akteurinnen mit vollkommen unterschiedlichen Motivationen und Voraussetzungen immer wieder neu im konkreten Verlauf der historisch, sozial wie auch normativ verformten Sozialwelt vollzogen werden. Aus pädagogischer Sicht ist auch die Idee der Übertragbarkeit fragwürdig, da die Habitusformen nicht, wie etwa eine alte Jacke oder ein Brief an andere Menschen übertragen oder übergeben werden, sondern im Rahmen der menschlichen Reflexivität aus bestimmten Gründen und mit bestimmten Widerständen neu

ausgebildet werden, wenn es zu einer Irritation durch etwa Architektur, dem Verhalten anderer Menschen oder den Abläufen in Organisationen kommt, die die Habitusform mitbestimmen, nie aber determinieren, können.

Ebenfalls ist zu fragen, ob etwa im Rahmen einer aus einer Arbeiterfamilie stammenden Universitätsprofessorin, die sich im Hörsaal eine bestimmte Art zu sprechen antrainiert hat, weil sie das aus beruflichen Gründen für angemessen hält und im Fall eines Universitätsprofessors, dem das „richtige“ – d.h. im Feld akademisch förderliche – Sprechen im akademischen Kontext schon von seiner Akademikerfamilie, die Großteils aus Professorinnen und Professoren besteht, so gelehrt wurde, dass es nicht mehr reflektiert wurde, wirklich von einer Übertragung ähnlicher Konzepte reden kann. Verkompliziert wird die Idee der „Übertragung“ hier dadurch enorm, dass der erste Fall vom zweiten und seiner Habitusform beeinflusst sein könnte und das in der Regel auch ist. Ob man hier wirklich von der gleichen oder ähnlichen Habitusform (und nur im Rahmen einer suffizienten Ähnlichkeit ist der Übertragungsbegriff sinnvoll) sprechen kann, ist mehr als fragwürdig. Ebenfalls stößt der Übertragungsbegriff hart an die praxistheoretischen Wurzeln, die Bourdieu selbst konstatiert, an.

Es scheint, als wäre der aktive Vollzug der Lebensformen, der einen bestimmten Habitus ausmacht, nun doch ein Stück weit „den Althusserianern“ (HP, S. 394) zum Opfer gefallen – Marx scheint hier gegen den Strukturalismus wieder ein großes Stück in den Hintergrund gerückt zu sein. Dass diese Aushebelung der materialistischen wie freiheitstheoretischen Dimension des Konzeptes für die auf Handlungsfreiheit und Reflexion abzielende Pädagogik ein größeres Problem darstellen dürfte, ist eine wenig voraussetzungsreiche Überlegung. Eben jene Spannung von aktiver Veränderung der Gesellschaft und soziologisch verfestigendem Strukturdeterminismus ist es auch, die den Philosophen Jacques Rancière dazu bewegt hat, davon zu sprechen, dass Bourdieu mit seiner Theorie oftmals die Ungleichheit der Gesellschaft eher theoretisch einkristallisiert, als die Möglichkeit der freien Praxis der Menschen offen zu halten, die schon im Detail besprochen wurde (Vgl. Rancière 2010).

Es sei noch eine letzte Diskussion einer Habitusdefinition erlaubt, ehe zum Konzept des medialen bzw. digitalen Habitus übergeleitet wird. In einem Gespräch von 1986 (hier ist es wichtig zu wissen, dass *Sozialer Sinn* im Original 1980 erschien) definiert Bourdieu den Begriff wieder eher praxistheoretisch als strukturalistisch (der Gegensatz wurde eben erläutert und wird im Folgenden in dieser Radikalität aus dem Aufsatz von 1985 theoretisch übernommen und vorausgesetzt):



„Mit dem Begriff des Habitus als ein System erworbener Schemata, die im praktischen Zustand als Anschauungs- und Wertungskategorien bzw. als Klassifizierungsprinzipien so gut wie als Organisationsprinzipien des Handelns fungieren, war der soziale Akteur in seiner Wahrheit konstituiert, als derjenige, der die Konstruktion von Gegenständen praktisch vollzieht.“ (Bourdieu 1986, S. 152)

Bourdieu kommt hier mit ungewöhnlich starken Thesen in ausdrucksstarker Sprache an – „*der* [man beachte den Kollektivsingular, den Bourdieu eher selten gebraucht] soziale Akteur in seiner Wahrheit [es geht also, ungewöhnlich bei Bourdieu, um das Wesen des Akteurs im Allgemeinen, jenseits konkreter sozialer Situationen]“ ist hier ganz klar jenes Wesen, das „die Konstruktion von Gegenständen praktisch vollzieht“. In dieser Konstellation wird der Habitus wieder jenseits von Übertragungsmetaphern als praktische Kategorie gedacht, auch wenn nicht klar ist, was ein „Schemata“ jenseits einer praktischen Konstruktion von Gegenständen, *die immer schon von einem Akteur vollzogen werden muss*, und zwar *aktiv*, bedeuten soll. Um es anders zu fragen: Warum sollte ein Schemata nicht auch schon aktiv von Menschen mitgeformt sein, wenn es doch darum geht, dass die Essenz jeglicher Akteurin eben ist, jeden Gegenstand erst zu konstruieren? Es kann eben auch hier nicht darum gehen, dass die Schemata frei (eben strukturalistisch) pulsieren und dann vampirhaft ihre Opfer anfallen, sondern in jener Definition schlägt sich wieder der von Saussure wie Levi-Strauss ererbte Strukturalismus mit der praxistheoretischen Konzeption, die von Marx bis Baacke das reflektierte Tun des Menschen ins Zentrum stellt (dazu auch Swertz 2024a, Barberi / Iske 2023).

Bei Bourdieu ist der Habitus in eine Form der Ungleichheit eingebettet, die im Folgenden als primäre Ungleichheit bezeichnet werden soll. Mit primär ist hier gemeint, dass die Gesellschaft grundsätzlich in den meisten Fällen Ungleichheit produziert, dass also die Ungleichheit etwa von ökonomischem Kapital, aber auch aller anderen Kapitalformen, die Regel und nicht die Ausnahme ist. Diese Ungleichheit ist nicht Abweichung von einer grundsätzlich guten Gesellschaft, sondern die Gesellschaft als solche produziert die Ungleichheit strukturell. Somit hat Bourdieu einen negativ geprägten Gesellschaftsbegriff, denn sein normatives Projekt, wo es durchscheint, ist jenes der Beseitigung ungleicher Strukturen.

## **METHODOLOGIE**

Die vorliegende Arbeit bedient sich einer Methodologie die auf der einen Seite unüblich für bildungswissenschaftliche Untersuchungen ist und auf der anderen Seite auch noch im Sinne

von „mixed methods“ einen wesentlich komplexeren epistemischen Zusammenhang bildet, als das etwa die im pädagogischen Bereich wissenschaftssoziologisch standardmäßig verwendete Kombination von (meist [halb-] standardisiertem) Interview und (einer stark vereinfachten Form der) Grounded Theory tun würde. Aus diesem Grund sollen im Folgenden nicht nur die einzelnen Bausteine der Gesamtmethodologie detailliert erläutert werden, sondern es wird auch eine wissenschaftstheoretische (besonders epistemische) Reflexion geboten, die es erlauben soll, sowohl die Entscheidung für diese unübliche Konstellation als auch die Implikationen und Folgen derselben besser einordnen zu können. Nach der folgenden Überblicksvorstellung werden die einzelnen Elemente der gewählten Methodologie genauer vorgestellt werden und kritische Punkte oder potentielle Probleme benannt, bevor am Ende eine Begründung geliefert wird, warum eben jene Kombination an Methoden sinnvoll sein könnte.

Die Methodologie der vorliegenden Arbeit bedient sich zweier Stränge, von denen der zweite noch einmal in drei Untermethoden zerlegt werden kann. Die zwei großen Ansätze, die hier verwendet werden, sind Diskursanalyse und *close reading*. Die Diskursanalyse wird in stark selektiver und veränderter Form aus Reiner Kellers (2011) Methode einer wissenschaftssoziologischen Diskursanalyse adaptiert. Diese Methode bildet auch den Rahmen, innerhalb dessen der Vergleich der Positionen theoretisch verordnet ist und die die Art des wissenschaftlichen Zugriffs auf das Sample in komparativer Hinsicht leitet.

Die Phrase *close reading* kommt vor allem aus der Literaturwissenschaft, und ist zuerst einmal relativ vage, indem es sich einfach auf die Praxis bezieht. Texte in genauer Form so auszulegen, dass man meist kleine Textstücke (etwa einzelne Zeilen aus einem Gedicht) genau untersucht, um so auch das Ganze des Textes (bzw. auch das Ganze eines textuellen Zusammenhangs, etwa die englische Lyrik des 18. Jh.) besser verstehen zu können. *Close reading* als solches gibt es demnach auch nicht, sondern diese Methodik muss spezifiziert werden, sofern man nicht ohne explizite methodische Ideen operiert und schlicht Textpassagen nimmt und einfach darauf hinweist, was an diesen Passagen auffällig ist. In dieser spezifischen Arbeit setzt sich das *close reading* aus einem formalistischen Ansatz zusammen, der den einzelnen Text – hier also die einzelnen Aufsätze aus den medienpädagogischen Zeitschriften – zuerst einmal als Ganzes betrachtet, das aus seiner eigenen, stringenten Logik bearbeitet werden *kann* (nicht aber muss). Dieser Ansatz ist also explizit kein auf den Kon-text (im engsten Sinn: Der Mit-text) fokussierter, sondern nutzt eine

gewisse Isolationshaltung, um die begrifflich-semanticen Gehalte der Einzelartikel vor der Vergleichsphase detailliert und im engen Hinblick auf den Text herauszuarbeiten.

Der zweite Teil des *close reading* ist die Medientheorie, die Fritz Heider in seinem 1926 erschienen Artikel Ding und Medium (im Folgenden als *DM* zitiert) herausgearbeitet hat. Hier geht es darum, dass ein Medium ein weit gekoppelter Möglichkeitsraum ist, und das Ding (im Folgenden wird aus Gründen wissenschaftstheoretischer Präzision der weniger physikalisch klingende Begriff „Form“ substituiert, der auch von Niklas Luhmann, dem größten Popularisierer von Heider, verwendet wurde) ist ein eng gekoppelter Möglichkeitsraum. Man kann diesen Zusammenhang etwa am Beispielpaar Film – *Metropolis* verdeutlichen. Das Medium Film ermöglicht große Mengen an Formen, die durch Länge, Kameraführung, Einbettung von Texten, Musik usw. verschieden sein können, während der Film *Metropolis* von Fritz Lang bestimmte Elemente in einer bestimmten Weise feststellt und so nur eine Weise ist, im Medium Film etwas zu schaffen. Auf der anderen Seite ist aber auch das Medium an sich begrenzt, da das Medium nur abstrakt aufscheinen kann, während konkrete Formen bereits viele getroffene Entscheidungen in sich vereinen. Mit der Medientheorie von Heider soll leichter explizierbar werden, welche Medien und Formen in den Sampletexten aufscheinen.

Als letzter Teil des *close reading* wird die Leerstellenanalyse von Wolfgang Iser verwendet. Wolfgang Iser (1975) benutzte den Begriff Leerstelle, um auf Lücken (sowohl zeitliche oder örtliche als auch logische oder moralische) in literarischen Texten aufmerksam zu machen. In ähnlicher Form soll die Leerstellenanalyse hier dazu verwendet werden, um die Lücken in der Argumentation der vorliegenden Artikel besser sehen zu können, aber auch, um die *absichtlichen* ethischen und epistemischen Abstände zu akzentuieren, die nicht zuletzt einen wichtigen Reflexionsraum, aber auch eine zentrale Gestaltungsschnittstelle für pädagogisches Denken zwischen wissenschaftlicher Perspektive und konkretem pädagogischen Handeln in institutionellen oder familiären Praxisfeldern bildet.

Diskursanalyse ist ein Begriff, der mehr als schwammig ist und im Allgemeinen kaum etwas heißt (Vgl. dazu etwa Neuhaus 2018, S. 228; Sarasin 2017, S. 45; Hildebrandt et al. 2015, S. 257; Rausch 2012, S. 277; van Dijk 2015, S. 466). Aus diesem Grund ist es hier besonders relevant, zu erläutern, was im Folgenden unter Diskursanalyse verstanden wird. Die Art der Diskursanalyse, die hier in adaptierter Form benutzt werden soll, heißt Wissenssoziologische Diskursanalyse und wurde von dem Soziologen Reiner Keller entwickelt. Er veröffentlichte das Buch *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*

erstmals 2005, und mittlerweile liegt es in dritter Auflage vor (Keller 2011). In einem von Keller verfassten Überblicksartikel zur Diskursanalyse fasst Keller auch auf 2 Seiten seine Konzeption der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) zusammen. Er betont hier, dass die WDA im Ausgang von Berger und Luckmanns soziologischer Wissenstheorie eine Brücke zur Theorie von Michel Foucault schlagen will (Vgl. Keller 2013, S. 433). Dieser Bezug auf Foucault könnte dazu führen, dass im Sinne von Swertz (2024) eine monistische Konzeption vertreten wird, in der Subjekte nur mehr als eine Art Anhängsel von übermächtigen Diskursen verstanden werden, die Menschen dann keinen Raum mehr lassen, frei zu entscheiden. Keller aber betont klar die Rolle von Subjekten, die als Hegemone der Diskurse auftreten, die ohne sie nicht existieren können, sie aber auch durch ihre Existenz nicht in ihrer Freiheit bedrohen. Er schreibt dazu:

Diskursive Strukturierungen von Aussagezusammenhängen sind keine sich von selbst entfaltende Strukturbildung, sondern sie werden als kumulativer Effekt von sozialen Akteuren hervorgebracht, die als Sprecher in Diskursen in Erscheinung treten oder durch diskursiv generierte Subjektpositionen angesprochen werden, ohne dass von einer Eins-zu-eins Übersetzung solcher Positionen in tatsächliche Selbstverhältnisse der Subjekte und der Handelnden ausgegangen werden kann (Keller 2013, S. 434).

Es bleiben also, und das ist zentral für jede Form pädagogischer Theoriebildung, die sich im Rahmen aufklärerischer Theorie bewegt, die Subjekte als Träger von Diskursen erhalten, und auf der anderen Seite bleibt auch der undeterminierte Raum der Praxis erhalten, in dem freie Menschen ihre Entscheidungen treffen können. Diskurse sind somit – anders als in eben jenen Phasen des Foucault'schen Werkes, die Christian Swertz (2024) als monistisch charakterisiert hat – in asymmetrischer Weise von Menschen abhängig und vollständig von jenen determiniert, *umgekehrt* gilt aber diese Determinationsfunktion eben *nicht*. Ebenso freiheitstheoretisch wie die Rolle der Subjekte definiert Keller Diskurse in seiner Konzeption:

Diskurse werden als analytisch abgrenzbare und strukturierte Ensembles von Praktiken der Zeichennutzung und der Hervorbringung, Behauptung und Legitimierung von Wissen (Deutungen) verstanden (Ebd.).

Seine Idee von Diskursen ist also eine praxistheoretische, die sich auch durch die Legitimierungsanalyse sofort ethisch-politisch verorten lässt. Es ist eben jener Zug, der Praxistheorie, Legitimationsanalyse (bzw. die Analyse von Zusammenhängen, in denen zuerst einmal Legitimation entsteht und im Folgenden als Argument in Stellung gebracht wird, um

etwa bestimmte anthropologische Aussagen zur Quelle pädagogischer Wissenschaft machen zu können) und die semantische Substanz konkreter Sprache (anstatt die implizite Substanz, wenn etwa jemand allgemein von „Der Gegenwartspädagogik“ sprechen würde) die hier methodologisch leitend sein soll. Das Sample, das in dieser Arbeit analysiert wird, wird hier als Diskurs verstanden, der in diesem Fall weder vollkommen „natürlich“ (das heißt: soziologisch im Sinne der involvierten Akteure verstanden) noch vollkommen „unnatürlich“ ein Netz von Bezügen bildet, das heißt eine wie auch immer geartete „Einheit“ darstellt. Das Sample ist auf der einen Sicht nicht vollkommen natürlich, weil nicht alle Arbeiten aufeinander rekurren, und auch nicht aufeinander rekurren können, da keine Wissenschaftlerin in die Zukunft schauen kann, auf der anderen Seite bilden die Arbeiten aber ein Netz von Verweisen und Bezügen, da die Arbeiten allesamt in einem von 4 medienpädagogischen Journals im deutschsprachigen Raum erschienen sind.

Die Arbeiten sind also insofern ein Diskurs, weil sie alle als publikationswürdig akzeptiert wurden, d.h. sie alle wissenschaftssoziologisch (im soziologisch betrachteten Feld von den Akteuren selbst) als wissenschaftliche Beiträge gelten können, und sie alle explizit medienpädagogisch verortet sind, d.h. durchaus in einem Netz von Bezügen verortet sind, das es nicht arbiträr macht, diese Arbeiten und die darin entwickelten Ideen zu den Thematiken medialer bzw. digitaler Habitus als zumindest arbeitshypothetisch *diskursive Einheit* zu sehen. Gleichzeitig ist es wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass die Arbeiten nicht die Gesamtheit des (auch nur deutschsprachigen) Diskurses zum medialen und digitalen Habitus darstellen, und das Sample in dieser Hinsicht auch medial vorgeformt ist, so dass zum Beispiel klassische Formen monographischer Diskussion schon allein deshalb nicht sichtbar werden können, weil nur Zeitschriftenartikel untersucht werden. Auch dieser mediale Effekt formt den hier analysierten Diskurs und führt zu einer Darstellung, die auch am Medium wissenschaftlicher Fachartikel orientiert sein muss, also einen Ausschnitt eines Diskurses darstellt, der *nur über ein spezifisches Medium* geführt wird. Um diese Spezifität der Perspektive aufzulockern, soll auch der Sammelband zum Digitalen Habitus (Vgl. Langenohl / Lehen / Zillien 2021) im Anschluss an das Sample ein Stück weit eingearbeitet werden, nicht um die genannten medialen Effekte zu negieren, sondern um sie im Gegenteil sichtbar zu lassen.

Die untersuchten Arbeiten sind alle in medienpädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht, die durch zahlreiche Zitierregeln, Peer-Review Prozesse, Erwartungen an die Klarheit und wissenschaftliche Angemessenheit der Sprache epistemische Filter einbauen, damit nicht jede

Form in jenen Medien aufscheinen kann. Somit sind die untersuchten Zeitschriften kommunikative Kontexte, an denen „durch Formationsregeln voneinander unterscheidbar[e] Spezialdiskurs[e]“ (Keller 2011, S. 330) geführt werden. An kaum an einem gesellschaftlichen Ort ist die Art und Weise der „Formationsregeln“ so klar, wie in einem wissenschaftlichen Journal, wo sie zuerst einmal öffentlich expliziert werden, und auch dort, wo das nicht gilt (etwa in anonymen Peer-Review Prozessen) muss begründet werden, warum etwa ein Artikel akzeptiert wird oder nicht und Verbesserungsvorschläge müssen wieder expliziert werden, etwa wenn eine Peer-Reviewerin der Meinung ist, *wichtige* (und in diesem Wort liegt auch schon die Spannung zwischen klarem Ausdruck von normativer Wertschätzung und dem implizitem Bezug auf eine irgendwie „unabhängige“ Wissenschaftskultur, in die sich diese normativen Gehalte einbetten müssen) Forschungsliteratur wurde nicht eingearbeitet. „Spezialdiskurse“ sind es aber auch deshalb, weil die medienpädagogischen Fachdiskussionen zwar öffentlich und idealerweise an die gesamte Bevölkerung gerichtet sind, aber aufgrund ihrer impliziten Filterfunktion durch Komplexität der Sprache, Annahme wissenschaftlicher Grundkenntnisse oder Wahl ungewöhnlicher Metaperspektiven statt konkretem Sprechen über eine Einzelsituation wird die überwiegende Mehrheit von wissenschaftlichen Fachartikeln von Fachwissenschaftler\*innen gelesen.

Die oben beschriebene – klar subjekttheoretische – Konzeption von Keller, die sich nicht an die, eher in der *french theory* im weitesten Sinne (etwa auch bei Judith Butler o.Ä.) populären, strukturalistischen Züge, die Subjekte eher als Ergebnis denn als Urheber gesellschaftlicher Diskurse positionieren, sondern eher an der aufklärerischen Subjektphilosophie im Sinne Kants anhängt, wird von ihm an anderen Stellen seines Buches aufgebrochen. So heißt es etwa in einem Unterkapitel zur Adaption qualitativer Methoden:

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse begreift Texte, Praktiken oder Artefakte nicht als Produkte subjektiver oder objektiver Fallstrukturen, sondern als Manifestationen gesellschaftlicher Wissensordnungen und -politiken. Sie bilden die wichtigste Grundlage einer wissenssoziologischen Rekonstruktion der diskursiven Produktion, Stabilisierung und Veränderung kollektiver Wissensvorräte (Keller 2011, S. 275).

Hier und an anderen Stellen in seinem Buch wird klar, dass Keller zwischen Subjektphilosophie und Strukturalismus oszilliert, und zwar aus dem offensichtlichen Grund, dass sein starker Bezug auf Foucault ihm auch beides erlaubt, da der späte Foucault, etwa in seinem Text zu Kant (Vgl. Foucault 1984), sich wieder stark an subjektphilosophische

Theorien annähert. Dass hier „gesellschaftlich[e] Wissensordnungen und -politiken“ und nicht Personen die wichtigste Grundlage der Rekonstruktion sind, ist wenig überzeugend, da ja eben jene ohne Personen nicht möglich sind, umgekehrt jedoch schon. Hier fehlt der asymmetrische Bezug, der die Realität sozialphilosophischer Praxis beschreibt. Auch dass etwa Texte „nicht als Produkte subjektiver oder objektiver Fallstrukturen“ erscheinen sollen, ist überraschend. Was soll hier sonst Ursprung der Texte sein? Und was wäre jenseits von Subjekt *und* Objekt verortet, auch in der Theorie? In dem Fall, dass die Diskurse hier eine Art Makranthropos bilden sollen, der als eigene Präsenzform jenseits von Subjekt und Objekt erscheint, ist es unklar, warum dann die subjektiven (vom Subjekt hervorgebrachten) Strukturen nicht klar Ursprung jener Form sein sollen. Sollte das oder eine ähnliche Konstellation die Lösung dieser theoretischen Frage sein, so ist die Theorie schlicht fehlerhaft und widerspricht auch Kellers oben zitierter, an anderer Stelle ausgeführter Konzeption einer subjektphilosophischen (also hier auch nicht-monistischen) Diskurstheorie.

Aus eben genannten Gründen bleibt der Bezug auf Diskursforschung in dieser Arbeit ein kritischer, der von subjektphilosophischer Ethik und einer medienpädagogischen Theorie der Möglichkeit des Wählens zwischen Medienformen vorgeformt wird. Wenn nicht klar ist, ob ein Kompass nach Norden zeigt, ist sonst die Gefahr groß, sich im Dschungel deterministischer Diskursgötter zu verirren, wenn nicht sogar die Gefahr droht, von ihnen gefressen zu werden. Wir sind aber hier Saturn, und Diskurse sind unsere Kinder, die wir fressen könnten, obwohl sie niemals den Aufstand planen können.

Das zweite Standbein der Methodologie ist das *close reading*, das in drei Teilen erklärt werden soll: Formalismus, Medientheorie (nach Heider) und Leerstellenanalyse (nach Iser). Formalismus ist so eng mit dem begriff *close reading* verbunden, dass die beiden Theorien, obwohl sie unabhängig voneinander sind, oft so eng miteinander verstrickt sind, dass das eine das andere zu implizieren scheint. Das hat viel mit der Geschichte der Literaturkritik im frühen 20. Jh. zu tun, in der eine kleine Gruppe von Literaturkritikern, die Großteils politisch konservativ ausgerichtet waren, *close reading* in Abgrenzung zu kontextuellen Theorien (etwa marxistischer oder psychoanalytischer Literaturinterpretation) im später verwendeten Namen *New Criticism* stark machten (Vgl. Jancovich 1993). *Close reading* ist grundsätzlich schlicht die Praxis des genauen Explizierens von Texten, wobei die Texte der *New Critics* hauptsächlich von Gedichten handeln, wo dann tatsächlich nicht nur auf Satz- oder Wortebene, sondern auch im Rahmen z.B. von Lautanalysen einzelne Buchstaben in ihrer Signifikanz gedeutet werden.

Der Begriff Formalismus ist in der Literaturtheorie somit einer, der sich als unpolitisch versteht – dass das falsch ist, liegt auf der Hand und natürlich ist selbst die explizite Abwehr von semantisch als politisch markierten Handlungsweisen eine Art der Formung des öffentlichen Raumes, die politisch relevant ist, besonders wenn, wie bereits erwähnt, überwiegend um konservative, in der Oberschicht verortete, akademisch hoch gebildete Männer geht, die (ob zu Recht oder Unrecht ist hier nicht die Frage) bestimmte Formen der Literaturkritik als unpassend empfinden. Im Eintrag zu „formalism“ in *The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics* steht Folgendes zum Formalismus:

The New Critics, building on T. S. Eliot, I. A. Richards, and William Empson (preceded by S. T. Coleridge and, at a great distance, Aristotle), put formalist attention to lang. in the service of literary interpretation according to the following assumptions. The sources of a poem and the responses of its readers should be subordinated to examination of the literary object itself. Poetic lang. is rich, complex, and paradoxical, and poems are organic—but tensional—unities [...] (Bogel 2012, S. 500).

Es steht also der Text, und nicht der Kon-text (etwa die ökonomische Situation in marxistischer Literaturkritik) im Vordergrund. Hierbei gibt es sofort einige relativ offensichtliche Probleme, namentlich (1.) was denn überhaupt ein Text ohne Kontext sein soll und (2.) ob es überhaupt möglich ist, so zu interpretieren, ohne wichtige Dinge zu übersehen. Ein Text ist zuerst einmal *in concreto* nichts, und nur in der Lesetätigkeit werden von einem Subjekt Informationen aus Zeichenketten gebildet, wozu das Subjekt zuerst einmal große Mengen an Wissen besitzen muss. Es stehen im Hintergrund schon Kontexte bereit, wie etwa die eigene Lesefähigkeit, die Genrekonventionen (liest jemand *Finnegans Wake* gleich wie einen persönlichen Liebesbrief?) oder die Beherrschung der Sprache (ein chinesischer Text ist selbst für den hoch gebildetsten Deutschprofessor ohne Chinesischkenntnisse wenig spannend).

Es kann hier also nicht darum gehen, diese Kontexte nicht zu haben, denn ohne die wäre das Lesen von Texten dann irgendwann eine meditative Tätigkeit, die sich in dem Wahrnehmen von Leere erschöpft (ähnlich der Zen-Meditationstechnik des Zazen, dazu siehe Loori 2002). Kern der Sache ist eher die im Zitat kurz erwähnte Einheit des Textes. Im Formalismus geht es (und das auch meist nicht in jener puristischen Härte) darum, den Text als geschlossenes Zeichensystem zu verstehen, das aus sich selbst heraus Sinn ergibt, ohne notwendigerweise Kontexte zuziehen zu müssen, die nicht schon im Prozess des Lesens impliziert sind.



Bevor hier der Gedanke aufkommt, dass der Formalismus und das close reading nichts mit Sozialwissenschaft und Bildungswissenschaft zu tun haben und nur literaturwissenschaftliche Relevanz haben, sei hier kurz erklärt, warum sich diese Form des Formalismus tatsächlich meist besser für die Analyse wissenschaftlicher Text eignet als z.B. für die Analyse von Romanen oder Gedichten. Der Formalismus, wie er eben erklärt wurde, ist wesentlich einfacher auf wissenschaftliche Text anzuwenden, als auf literarische Texte, weil er darauf abstellt, dass der Text aus sich selbst heraus als möglichst explizit kommunizierende Einheit verfasst ist. Das ist bei literarischen Texten oft nicht der Fall: Diese spielen mit Ironie, Querverweisen auf andere Texte, sind Pastiches anderer Gattungen, oder sind aus Gründen möglicher Zensur oder persönlicher Gefühle verschlüsselt oder verklausuliert verfasst.

Eben dieser Punkt ist oben als zweites Problem des Formalismus angesprochen worden: Nicht jeder Text ist so verfasst, dass er als Einheit ohne (nicht impliziertem) Kontext verständlich ist. Leo Strauss analysiert in seinem Buch *Persecution and the art of writing* (1952) Arten impliziter Bezugnahmen, vor allem aus Angst vor Zensur oder sonstiger Repression versteckte Formen der Kommunikation, die hinter dem „offensichtlichen“ eine zweite Ebene der Bedeutung einziehen, die ohne historische Hintergrundkenntnisse schlicht nicht interpretierbar wäre. Ein Beispiel aus der Philosophiegeschichte ist Hegels Werk *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, das ohne die Kenntnis preußischer Zensurmechanismen und des damals als politisch annehmbar Geltenden nicht richtig verstanden werden kann, da Hegel bis zu seinem Tod in einem medialen Umfeld lebte, das in keinem Fall mit der Pressefreiheit des Mitteleuropa im 21. Jh. ident ist (Vgl. Finlayson 2021).

Alle diese Probleme stellen sich bei wissenschaftlichen Texten weit weniger: Der Bezug auf Quellen sollte immer explizit geschehen (durch Zitate), Ironie und Sarkasmus werden wenig eingesetzt und sind in vielen Feldern gar nicht üblich, und die Intention des Textes ist im Normalfall relativ klar kommuniziert. Alle diese Merkmale wissenschaftlicher Texte machen sie zu Objekten, die mit formalistischen Methoden gut bearbeitet werden können, wobei man die Probleme mit *close reading*, die oben beschrieben wurden, nicht aus den Augen verlieren sollte. Der Überhang in Richtung isolierter Lesarten verschiedenster Texte wird dadurch vermieden, dass die erarbeiteten Ergebnisse dann in diskurstheoretischer Perspektive zueinander in Beziehung gesetzt werden, wodurch gewissermaßen die Vielzahl der „geschlossenen“ Monaden eine neue Gesamtheit bilden kann.

In diesem spezifischen Kontext wird dadurch auch das Vergleichskriterium der Texte (explizit wie implizit durch aufeinander folgendes Lesen verschiedener Texte) gewissermaßen induktiv

gezogen, da die Einheit der Artikel als wissenschaftliche Artikel den Fokus der Analyse bildet. Trotzdem sei darauf verwiesen, dass eine Kontextualisierung in Fällen vorgenommen werden muss, bei denen sich ein Artikel in so einer Weise unzureichend auf eine Quelle bezieht, dass diese Quelle aufgesucht werden muss, um die Einheit des Originaltextes interpretieren zu können. Diese Verweisstruktur ist sowohl bei wissenschaftlichen Texten (bei denen externe Quellen so zitiert werden, dass sie gewissermaßen als Bezugstexte eine gewisse interne Logik annehmen) als auch bei literarischen Texten (die wenigsten literaturwissenschaftlichen Texte zu Gedichten oder Romanen drucken das Gesamtwerk als Bezugstext ab – obwohl es das gibt, siehe etwa Derridas Buch *Falschgeld* von 1993, in dem dieser eine ganze Kurzgeschichte von Baudelaire abdruckt, auf die er sich auch laufend bezieht). Die vorhin schon erwähnte Thematik zur Politik des close reading ist ohne Zweifel historisch zentral – es ist klar, dass sich T.S. Eliot und andere gegen „kontextualisierende“ Lesarten auch deshalb abgrenzen, weil vor allem marxistische wie psychoanalytische Ansätze die immer schon vorliegende Politisierung von epistemischen Eingriffen betonen, und die Möglichkeit einer wie immer abstrakt verstandenen „neutralen“ Lesart verneinen – systematisch aber dahingehend folgenlos, weil close reading selbst im Sinne der New Critics nicht in dieser (weniger naiven als bewusst konservativ *gegenpolitischen*) Haltung praktiziert werden muss.

Im Folgenden soll klar sein, dass die vorliegende Studie die Idee, unpolitische Wissenschaft zu betreiben, als theoretisch nicht haltbar festsetzt, und zwar nicht allgemein axiomatisch, sondern medientheoretisch. Es ist nämlich vollkommen unklar, was für eine Art von methodischem, systematischem Arbeiten, das sich in einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort abspielt, und bestimmte Erkenntnisinteressen mit bestimmten Methoden verfolgt, sich dahingehend als „neutral“ betreffend praktischer Philosophie (und das ist meist in konservativem Kontext mit Politisierung gemeint) bezeichnen könnte<sup>6</sup>. Betreffend der Forschungsinteressen ist es wesentlich überzeugender, anknüpfend an Adorno (1969) von einer Forschung auszugehen, die von Menschen (i.e. von bestimmten Subjekten mit bestimmten Interessen) praktiziert wird, als im Sinne Poppers die eigene Logik als Durchscheitern der Wissenschaft *tout court* zu sehen.<sup>7</sup>

---

6 In diesem Kontext relevant sind nicht nur der Inhalt, sondern auch der Titel des Buches von Steven Shapin: *Never Pure: Historical Studies of Science as if It Was Produced by People with Bodies, Situated in Time, Space, Culture, and Society, and Struggling for Credibility and Authority* (2010).

7 Ironischerweise frönt Popper oft einem Vulgärplatonismus, obwohl er ja in einer Sammlung verfeindeter Sätze die von wohlwollenden Mitbürgern als „Buch“ bezeichnet wird (Popper 1945), glaubt, zu wissen, was Platon gedacht habe (eine politische Kritik zu Poppers Platonbild findet sich bei Aruzza 2012, Cleary 2005 und Paden 2000. Einführend siehe Keum 2022.). Jene Form der Falsifizierung, die Popper vertritt, bedeutet nicht nur, dass seine eigene Wissenschaftstheorie unwissenschaftlich ist, sondern ist auch sinnlos, wenn es um die Frage geht,

Obwohl close reading, wie auch Ohrvik (Vgl. 2024, S. 241f.) bemerkt, eine sehr disparate Menge an Methoden bezeichnet, kann man doch einige Gemeinsamkeiten feststellen. Neben der oben beschriebenen Tendenz, eine Art „inneren“ Text auf sehr komplexe Art mit einem äußeren Text so zu vermengen, dass es trotzdem eine Fokalisierung auf den inneren Text gibt, sind das vor allem die Tendenzen, kurze Passagen zu zitieren und dann detailliert zu untersuchen. Im Folgenden werden vor allem formalistische Methoden aus der Praxis des close reading in der Nachfolge der New Critics verwendet. Damit gemeint sind Strategien, bei denen eine Passage im Text im Hinblick auf Wörter, rhetorische Dimension (etwa logische Folgen, Implikationen politischer Art, Einspruch gegen die dargestellte Position etc.) oder Satzstruktur analysiert wird. An Ohrvik stellt das folgendermaßen dar:

Firstly, the reader studies the text by observing any information of particular interest in an interplay between the text and the reader. Either the totality of the text or specific parts of it – or both – may be in focus. The reader may be looking for everything from linguistic elements, semantic aspects, syntax, rhetoric, structural elements, thematic, and generic references in the text – or perhaps a mixture of all of these. In this phase, the reader delves into the form and structure of the text, gaining insight into the usage, purpose, and contextual significance of the language (Ohrvik 2024, S. 248).

Die Unbestimmtheit dieser Aussage ist typisch für Beschreibungen von close reading, aber der Fokus auf Methodik, die hier als formal bezeichnet werden soll, in dem Sinne, das sie sich von explizit kontextuellen Methoden abgrenzt, wie sie etwa in den Geschichtswissenschaften, in denen auch Ohrvik arbeitet, von Quentin Skinner vertreten wird (der wohl zentrale Artikel dazu ist Skinner 1969, dazu siehe auch historisch einordnend Cadeddu 2021), der sich in einer stark von J.L. Austin beeinflussten linguistisch fokussierten Analyse der Intentionen, die in der historisch verorteten Sprache verortbar sind, ansehen will (was zu einer theoretischen Problematik führt, da seine Analyse nicht zwischen Intentionalität und textuell feststellbaren Gemeinsamkeiten bzw. Einflusskulturen unterscheiden kann und deshalb nicht davor gefeit ist, sowohl „false positives“ als auch „false negatives“ zu produzieren).<sup>8</sup> Zusammengefasst ist

---

was wir nun mit der großen Menge an Wissen tun, die weder eindeutig belegt noch widerlegt ist, und was denn nun als falsifiziert gelten soll, vor allem, sobald Geld, Anerkennung oder die Gesundheit von Menschen ins Spiel kommt. Es mag naiv wirken, hier zu fordern, Popper-Anhänger mögen John Dewey lesen, aber nur weil die Medizin bitter schmeckt, wirkt sie ja nicht weniger. Poppers tendenziöse und an vielen Stellen schlicht falsche Lesart von Hegel hat Walter Kaufmann bereits 1951 zu Genüge kommentiert.

<sup>8</sup> Die Idee von Skinner, Intentionalität in Sprache aufzufinden ist schon allein dann ein Problem, wenn man an psychoanalytische Lesarten denkt, die Intentionalität und psychisch bedingte Einflüsse auf Texte nicht in eines setzen würden. „False positives“ in diesem Sinn wären etwa Personen, die sehr ähnliche Texte in einem ähnlichen historisch-empirischen Kreis produzieren, aber kein Wissen von den Texten der anderen haben. „False negatives“ sind textuelle Verweise, die nicht erkannt werden, da sie verklausuliert oder sonst indirekt verfasst sind, nicht zu sprechen von zeitlich und örtlich weit entfernten, nicht oder spärlich dokumentierten Zusammenhängen. In der Kette textuell nachweisbarer Sprechakt → Intentionalität des Verfassers → Historische Vernetzung psychologischer Formen (dieser dritte Schritt ist nur indirekt in Skinners Werken präsent, ist aber

also close reading in dem Sinne, in dem es hier verwendet wird, eine Methode, die formale Analysen meist kurzer Textpassagen erlaubt, die auf den vorliegenden Text fokussiert sind, wohl wissend darum, dass es nicht möglich ist, eine hermetische Lesart zu praktizieren, da der Text immer schon auf andere Texte und Praktiken verweist, die man nicht monadologisch (Vgl. Leibniz 1714) ausschließen kann, ohne wissenschaftstheoretisch folgenreiche epistemische Probleme zu produzieren.

Der zweite Teil des close reading, das hier als Methodenmix praktiziert werden soll, mag etwas ungewöhnlich anmuten. Das in dieser Arbeit als medientheoretischer Teil des close reading verwendete Werk heißt *Ding und Medium*, ist von 1926 und wurde vom Sozialpsychologen Fritz Heider verfasst (allgemeine Angaben zu diesem Text setzen die zitierte Ausgabe als Referenz voraus und es wird nicht in jedem Satz extra zitiert). Dieser Text wurde maßgeblich von Niklas Luhmann popularisiert, der statt dem Unterschied von Ding und Medium von Medium und *Form* sprach – dieser abstrakter klingenden Formulierung soll hier gefolgt werden, vor allem, um physikalistische Missverständnisse zu vermeiden, die den Dingbegriff im Sinne eines physischen Objektes missverstehen würden. Das Werk steht also heute implizit in der Tradition der Systemtheorie – Matthias Plumpe spricht sogar davon, dass es „bis zu seiner Wiederentdeckung durch Luhmann kaum rezipiert wurde“ (Plumpe 2014, S. 128). Im Folgenden soll jedoch Heider nicht im Sinne der Systemtheorie interpretiert werden, und der einzige Anklang an Luhmann ist die Übernahme von „Form“ für „Ding“, die aber, wie erwähnt, als rhetorische Strategie einer weiteren Anwendung des Begriffes dienen soll.

Fritz Heider stellt in seinem Artikel (der nun als Buch veröffentlicht ist, inklusive einem Vorwort des Luhmann-Schülers Dirk Baecker) den Unterschied von Ding und Medium als Arten der Koppelung (im weitesten, logischen, Sinn) dar: Während ein Medium (etwa Sand in einer Sandkiste) weit gekoppelt ist, also viele verschiedenen Dinge (im folgenden wird für Ding stillschweigend das Wort „Form“ verwendet) bilden kann, ist eine Form, etwa eine Sandburg, eng gekoppelt: Wer die Sandburg zertritt, hat nicht wirklich die Form

---

eine Folge seiner Theoriearchitektur) ist nur der erste Schritt theoretisch abgesichert, wobei man bei Schritt 2 und 3 immer mehr an Spekulation mitbringen muss (Skinner erwähnt das auch in Skinner 1969, S. 9 als Gefahr, seine eigenen Werke beschränken sich aber nicht auf eine Analyse textueller Sprachakte – im selben Text auf S. 19 finden sich Intentionalitätszuschreibungen als fixiertes Wissen „it is known“ ist die hier zweimal verwendete Phrase). Hier sind andere Probleme, wie der Unterschied von primärer und sekundärer Illokution, die mediale Formung von Sprechakten oder die Vermengung von zitierten Texten mit der „eigenen“ Sprache oder die mögliche Trennung von professioneller Rolle und privater Rolle inklusive Sprache, noch nicht angesprochen. Um es kurz zu machen: Skinner ist ein Sprachanalytiker, der neben dieser Methode psychologische Überschüsse produziert, die wissenschaftstheoretisch schwer zu decken sind.

transformiert, sondern sie eher aufgelöst, und tatsächlich ist die Tendenz im Regelfall, Dinge wieder zeitlich aufzulösen, wobei das Medium aber als Trägersubstanz bestehen bleibt.

Obwohl Heider aber weitgehend über physikalische Medien spricht, weitet er stellenweise den Begriff auch schon auf andere Medien auf, die eher als logisch als als physikalisch zu bezeichnen sind. So schreibt er etwa, in medienpädagogisch relevanter Art und Weise, über das Alphabet als Medium:

Wir haben auf der einen Seite die ungeheure Vielfalt der Bedeutungen, auf der anderen Seite die Vielheit der den Bedeutungen zugeordneten Wörter und Sätze. Diese Vielheit kommt dadurch zustande, daß einige wenige Elemente, die 24 Buchstaben, in verschiedenster Weise kombiniert werden. Die Buchstaben lassen sich auf mannigfaltige Art zusammensetzen, weil sie nicht zusammengekoppelt sind, allgemeiner ausgedrückt, weil sie voneinander unabhängig sind (DM, S. 47f.).

Das Alphabet erlaubt also, genauso wie der Sand die Sandburg, verschiedenste Formen, die allesamt aber nicht dazu durchschlagen, dass das Medium seine Flexibilität verliert. Obwohl sich im Fall des Alphabets eine Änderung der Schreibkonventionen durch oftmalige Verwendung neuer Laute in der gesprochenen Sprache denken lässt, ist das Medium zumindest stabil genug, um mehrere Formen zuzulassen, ohne sich selbst riskieren zu müssen. Das Medium liefert also einen potentiellen Bestand (eine Art Möglichkeitsraum) der dann von verschiedenen Formen als Realisierung, also als konkret vorliegende Phänomene, ausgeformt werden können. Hierbei ist wichtig zu sagen, dass Medium und Form dialektisch aufeinander bezogen sind – das eine kann ohne das andere nicht sein, und die Flexibilität einerseits, Leere andererseits des Mediums wird durch die Rigidität und Konkretion der Form ergänzt (Vgl. DM, S. 66).

Ein anderer Aspekt, der die Medientheorie Heiders als epistemisch extrem weitreichend auszeichnet, ist sein Fehlen von dogmatischer Zuordnung der Formen in einem hierarchischen beziehungsweise eindimensionalen System. Damit gemeint ist, dass nichts an sich Form oder an sich Medium sein muss. Ein Fenster kann etwa eine Form im Medium des Hauses sein, aber dasselbe Fenster kann auch als visuelles Medium begriffen werden, durch das die Straße grün erscheint, da das Fenster getönt ist. Dieser einfache Aspekt erlaubt ein Denken, das perspektivisch ist, und das also nicht alle Aspekte der Welt *auf derselben Ebene stehend* begreift und dann in bestimmte Schubladen pressen muss. Das hat in der Sozialforschung den Vorteil, dass ineinander verschachtelte Dimensionen, oder auch sich gegenseitig widersprechende Konzeptionen beschrieben werden können, ohne dass man sich (wie bei

eindimensionalen Untersuchungen, die eine Kategorisierung auf einer Ebene anzielen) für eine Seite entscheiden muss.

Der größte Vorteil, der sich epistemisch aus der Konzeption aus *Ding und Medium* ergibt, ist aber der, dass es eine enorm leichtgewichtige Theoriearchitektur aufweist, bei der sich derselbe Nachteil umgehen lässt, der großen Maschinen und großen Theorien gemein ist: Bei steigender Anzahl der Teile und Relationen zwischen selbigen steigt auch die Gefahr für Defekte und Inkompatibilitäten. Dieser Minimalismus der Konzeption macht es auch wesentlich einfacher, diese Theorie mit anderen Ideen im Methodenmix zu kombinieren, wie es in dieser Arbeit versucht wird.

Es stellt sich nun die Frage, was das mit dem close reading von medienpädagogischen Texten zu tun hat. Diese Frage ist einfach zu beantworten, nämlich mit *gar nichts*. Man kann aber, so ist das Argument, diese Theorie adaptieren, um dahingehend relevant zu werden. Erstens ist dazu sinnvoll, anzunehmen, dass es so etwas wie abstrakte Medien gibt. Dazu zählen zum Beispiel *Geschichte*, *Medientheorie* oder *Naturkonzeption*. Innerhalb dieser Medien gibt es dann wieder konkretere Formen. Diese Idee soll auf die Texte des Sample angewendet werden – sprechen die Autor\*innen etwa viel über Politik, so kann das als Medium begriffen werden, und zwar unabhängig, welche spezifische Konzeption der Politik dann verfolgt wird. Die medientheoretische Annahme ist, dass eine Wahl von Medien schon die mögliche Auswahl der Formen determiniert, da man etwa im Falle des Sprechens von Politik nicht mehr in „unpolitische“ Formen der Wissenschaft hineinkommt, wie sie Popper in seinen Träumen erschienen sind.

Der zweite Aspekt wäre es dann, genau zu zeigen, wie diese Medien und Formen in den Texten figurieren. Dahingehend wird das oben angesprochene formalistische Vorgehen des close reading *à la* New Criticism ohne die politisch konservativen Versatzstücke adaptiert und mit der Medientheorie kombiniert, die nun dazu verwendet werden kann, die Medialitätsdimension der Passagen in Detail zu untersuchen. Die aufgefunden Medien und Formen sollen die Argumentationen (oder nichtargumentativen rhetorischen Operationen) in den Texten klarer machen, präfigurieren aber natürlich auch das close reading schon als ein medientheoretisch fokussiertes. Diese bewusste Entscheidung soll hier aber nicht als Fehler ausgelegt werden, sondern soll gewissermaßen als datensensitive Entscheidung auch dazu führen, dass die medientheoretischen Ideen in den Texten, die medienpädagogisch facheinschlägig auch oft textintern zentraler sind als sie z.B. in der inklusiven Pädagogik wären, noch von der Methodologie verstärkt werden. Metaphorisch gesprochen soll Heiders

Theorie eine Magnetwirkung haben, die das medientheoretisch relevante aus den Texten leichter herausziehen kann, auch wenn, wie oben im Detail geschrieben, Heiders Konzeption keinesfalls auf Medientheorie im engsten Sinn beschränkt werden muss (man könnte das aber natürlich tun, wobei man aber nur mehr mit einer Teiltheorie arbeiten würde).

Die Doppelung des Medienbegriffs in der Methodik der Arbeit und im inneren Teil, der methodisch bearbeitet wird, mag zu Problemen führen. Somit erscheint es notwendig, an dieser Stelle darüber Auskunft zu geben, warum diese Verzahnung, die potentiell zu epistemischen Problemen führen kann und somit als wissenschaftstheoretisches Risiko (zu diesem Begriff siehe Luhmann 1990) aufscheint, hier in Kauf genommen wird. Die Antwort ist denkbar einfach, soll hier aber trotzdem expliziert werden: Der Grund liegt darin, dass die Substanz, auf die der Begriff Medium hinweisen möchte, fundamental qualitativ unterschiedlich ist von der Substanz, auf die Begriffe wie „Fabrik“, „Werbung“ oder „Sport“ als sozial- bzw. geisteswissenschaftliche Untersuchungsmittel hindeuten. Medium ist, als substantives Geschehen, nicht Medium qua Medium (d.h. als Begriff bzw. noch expliziter als Wort) aus dem Handeln von Menschen nicht wegzudenken. Anders als bei Fabriken, Werbung oder Sport ist es fundamental unmöglich, menschliches Denken oder Handeln in irgendeiner Weise zu beobachten ohne mediale Phänomene zu behandeln. Aus diesem Grund ist die semantische Doppelung des Wortes Medium in Methodik und an der Innenseite der Arbeit nur eben eine semantische, wobei die substantive Doppelung des Medienphänomens als konkret vorliegendes Medienphänomen (und zwar vollkommen unabhängig davon, ob es *als* Medium, als etwas anderes oder gar nicht semantisch oder begrifflich markiert wird) grundsätzlich nicht vermeidbar ist.

Nachdem die vorliegende Arbeit nun keinen Fokus auf die semantische, linguistische Basis von Medium setzt, sondern die Semantik nur als Mittel benutzt, um die begriffliche Substanz freizulegen, die sich dann, in letzter Konsequenz, an jenes anlehnt, das Ludwig Wittgenstein als Lebensform beschreiben würde (Vgl. PU, §19, 23 und 241), so ist die Entscheidung für eine Doppelung von „Medium“ eine, die in dieser spezifischen realistischen Anordnung nicht als unzulängliche wissenschaftstheoretische Ablenkung wirken muss. Die Pädagogik lässt sich nicht grundsätzlich der Sache nach auf Sprachkritik reduzieren, sondern kann alphabetische Sprache als pragmatische Möglichkeit von vielen begreifen, die pädagogisch eine Möglichkeit, aber keine Notwendigkeit darstellt. Die vorliegende Studie aber, soviel sei explizit gemacht, will auf keinen Fall „hinter“ die Sprachanalyse blicken, in das Reich etwa der „Psychologie“, der „Intention“ oder gar der „Wünsche“ oder „Handlungen“ realer

Personen, sondern beschränkt sich (wissenschaftstheoretisch wäre das auch ohne Kontakt zu lebenden Menschen, d.h. Umstellung auf interaktionsbasierte Sozialforschung, gar nicht möglich) auf die Analyse vorliegender Texte, die konkret *als Texte* (d.h. nicht als „Ausdruck versteckter Wünsche“ oder als „Dokumente der Intentionen des Verfassers o.Ä.“) verstanden werden. Die semantische Ordnung der Dinge muss, das wird in der Pädagogik wahrscheinlich derzeit am prominentesten an Studien zum *hidden curriculum* gezeigt (Vgl. etwa Schmidt 2015, Orón Semper / Blasco 2018, Liebel 2006), nicht mit den faktischen Geschehnissen übereinstimmen.

Das ist eine Trivialität, dessen Auswirkungen jedoch schnell verschüttet und schwer konsequent erinnert werden (und sich an etwas Richtiges im wissenschaftlichen Kontext konsequent zu erinnern heißt: *Konsequent danach zu handeln*). Es gibt eine Magie der Sprache in dem Sinn, dass das Medium, sobald es sozialpragmatisch unsichtbar geworden ist, die Grenze unserer Welt zieht, und zwar nicht wie ein Schraubstock, sondern seidenweich wie Opiate<sup>9</sup>. Das Gegenmittel dazu ist einfach, denn als lebender Mensch kann man sich bewusst dafür entscheiden, darauf zu achten, welche Vorannahmen man trifft.

Der dritte Aspekt des close reading, nach dem formalistischen framework und Heiders Medientheorie, ist die Leerstellenanalyse nach Wolfgang Iser. Wolfgang Iser galt gemeinsam mit Hans Robert Jauss als wichtigster Vertreter der Rezeptionsästhetik (ähnliche Ansätze werden im englischsprachigen Raum eher als *reader-response theory* rezipiert). Die Rezeptionsästhetik versucht, aus den textuellen Angeboten des Textes eine Theorie zu bilden, anhand derer man die grundsätzliche Potentialität des Textes, Rezeption verschiedener Art anzubieten, festmachen kann (Vgl. allgemein Holub 1995).

In seinem Aufsatz „Die Appellstruktur der Texte“ (1975) schreibt Wolfgang Iser, dass jeder Text erst im Lesevorgang aktualisiert wird, obwohl der Text natürlich ein Reservoir an Möglichkeiten bereitstellt, die größer ist als die dann eben konkret vorliegende Interpretation (im weitesten Sinn, auch ein entspanntes Lesen im Strandurlaub produziert eine bestimmte Interpretation). Dieser Aspekt von Iser's Text ist leicht anschließbar an die Medientheorie Heiders – der Text ist ein Medium, das vielfältige Formen der Auslegung ermöglicht. Die

---

<sup>9</sup> Das sei kurz verdeutlicht an der Unterscheidung zwischen technischer und innerer Anpassung. Man kann (muss das aber nicht und die Unterscheidung ist auch nicht vollständig) zwei Arten des Umgehens mit unangenehmen Situationen unterscheiden: Entweder man passt die Welt an sich an (etwa durch Technik) oder man passt sich an die Welt an (etwa durch Meditation oder bewusstem Konformismus). Wenn man nun in der einen Weise des Anpassens die einzige Möglichkeit sieht und dann z.B. verzweifelt versucht, ein soziologisches Problem durch technische Geräte zu beheben, obwohl man dafür etwa eine neue Firmenkultur bräuchte, so ist das auch ein medientheoretisch beschreibbares Problem, da man möglicherweise den Medienwechsel als mögliche Form gar nicht mehr sehen kann.



wichtigsten Stellen, an denen Interpretation notwendig ist, nennt Iser Leerstellen. Diese Leerstellen sind Stellen im Text, in denen Unsicherheit herrscht. Wenn man zum Beispiel in einem Roman lesen würde: „Er betrat wie abgemacht pünktlich um 15:30 den Konferenzraum zur Besprechung. Eine halbe Stunde später waren alle seine Mitarbeiter tot, seine Hände blutig und er zufrieden pfeifend am Weg nach Hause“, so gibt es zwischen den zwei Sätzen große Mengen an Unsicherheit, die in literarischen Kunstwerken, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten<sup>10</sup>, nicht als grundsätzliches Problem aufscheint.

Die Leerstellen, die aber im Folgenden anhand der Sampletexte beschrieben werden sollen, sind aber wissenschaftlicher Natur (in dem Sinn, weil sie in wissenschaftlichen Fachtexten vorkommen, nicht, weil sie immer wissenschaftlich notwendig oder zulässig sind). Diese Leerstellen sollen im logischen Sinn erfasst werden – es gibt also Lücken in der Begründung, oder es gibt Lücken, die sich als fehlende Reflexion von Voraussetzungen oder Folgen ergeben. In dieser Arbeit sollen die Leerstellen aber nicht als „Umschaltelement zwischen Text und Leser“ (Iser 1975, S. 248) fungieren, sondern die Textanalyse selbst soll für sich stehend das semantische Material noch einmal nach (internen) begrifflichen Logiken aufarbeiten, sowie im sich induktiv aus dem Datenmaterial ergebenden Vergleich noch einmal anders beleuchtet werden. Dass sich in dieser Art von close reading keine allgemeine Ergebnislage abbilden wird, versteht sich von selbst, und ist in dieser Art von Sozialforschung auch nicht grundsätzlich ein Problem, mag aber im Kontrast zu z.B. der quantitativen Zählung von Worten (bzw. wahrscheinlicher von Wortformen, bei der z.B. nur kasusabhängige Variationen in eine Kategorie eingegliedert werden) als wichtige Abweichung gelten, da allgemeinere und hinsichtlich personenbezogener Idiosynkrasien stabilere Ergebnisse eine andere Form der Gültigkeit beanspruchen können.

Nach den bis jetzt vorgelegten, ausführlichen Überlegungen zur Methodologie sollte klar sein, dass die hier verwendete, weder facheinschlägige noch generell übliche Kombination von Methoden nicht wahllos aus der theoretischen Wundertüte gezogen wurde, sondern sowohl im allgemeinen Kontext der Geistes- und Sozialwissenschaften als auch in diesem spezifischen Fall eine Methodologie bildet, die auf begründeter Basis nachvollziehbare Ergebnisse liefern kann. Die formalistische Seite der Methodologie erlaubt dabei, textnahes Interpretieren, das nah an der Einheit des Textes bleibt, mit der eher kontextuellen Seite, die die Gesamtheit des Sample als eine Art Diskurs verstehen kann, sowie der grundsätzlich

---

10 Wobei es sicher wissenschaftliche Texte gibt, die auch literarische Qualität aufweisen. Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* sind aufgrund der für philosophische Texte hohen Unsicherheit, der prägnanten Formulierungen und der Vielzahl an bizarren Beispielen auch als literarisches Kunstwerk lesbar.

logisch negativen Methode, Leerstellen zu analysieren und zu guter Letzt Heiders Medientheorie, die sowohl komplexere Perspektivlagerungen als auch mediale Aspekte sichtbar machen kann, zu kombinieren.

## **ANALYTISCHER HAUPTTEIL**

### **Beschreibung des Sample**

Die erste Frage, die sich stellt, ist, warum die vorliegende Datenmenge überhaupt als „Sample“ bezeichnet wird. Es handelt sich nämlich, zumindest vom Zeitraum der Gründung der jeweiligen Zeitschrift bis zum Jahr 2024 (das auch deshalb als letztes Jahr der Sampleanalyse gewählt wurde, um alle Artikel des Jahres analysieren zu können und nicht, wie im Fall, dass 2025 auch noch inkludiert wäre, nur einen Teil des Jahres zu analysieren, was z.B. dazu führen kann, dass bestimmte Schwerpunktsetzungen oder zyklische Veröffentlichungsstrukturen nur teilweise abgebildet werden) um eine vollständige Analyse der gewählten Thematik.

Grund dafür ist, dass die vollständige Analyse der 4 gewählten Fachzeitschriften der deutschsprachigen Medienpädagogik die Sachlage nicht vollständig erfassen, weil natürlich der Diskurs zum Thema auch von Vorträgen, Buchkapiteln, Monographien, Zeitungsartikeln, Onlinevideos und noch vielem mehr geprägt wird. Es wird also, das sei hier so transparent wie möglich gemacht, die Begrifflichkeit des Medialen Habitus sowie jene des Digitalen Habitus in den 4 Fachzeitschriften *Medienimpulse*, *Medienpädagogik*, *merz | medien + erziehung* und *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* analysiert. Das vorliegende Datenmaterial ist dabei (bezogen auf diese Quellen) vollständig, bezogen aber auf den Begriff bzw. die weitere Diskussion in diesem Zeitraum selbstverständlich aber unvollständig.

Die Wahl der Fachzeitschriften hat den Sinn, die spezifisch facheinschlägige Diskussion besser beobachten zu können, was bei einer Analyse, die etwa Zeitungsartikel oder Internetvideos beinhaltet, nicht in dieser Weise möglich wäre. Ein Aspekt des Sample, der je nach wissenschaftstheoretischem oder praktischem Interesse als Vor- oder Nachteil ausgelegt werden kann, ist der Ausschluss der nichtakademischen Öffentlichkeit und die habitusspezifische Nische, die dadurch geschaffen wird und sich durch enorm spezialisierte Sprache, Tendenzen zur Verallgemeinerung von Ergebnissen und Theoretisierungsdrang auszeichnet. Auch die Profilierung der eigenen wissenschaftlichen Karriere durch die (häufige) Veröffentlichung von möglichst zitierbaren Forschungstexten formt diesen Kontext als Interesselage mit.

Sozialwissenschaftlicher Vorteil der Beobachtung von Forschungstexten ist die enorm einfache Nachvollziehbarkeit von Einflüssen (im Regelfall sind diese direkt zitiert und somit explizit zuordenbar, wobei es natürlich Zitierfehler, absichtliche Auslassungen, politisch begründete Leerstellen etc. gibt) und die zumindest intentional im wissenschaftlichen Bereich vorliegende Tendenz, Argumente und Quellen logisch miteinander zu verbinden. Diese trivial klingenden Charakteristika treffen z.B. alle bei einer Analyse von Texten eines Imageboards, wie etwa 4chan, nicht zu, bei dem Teilnehmer an der Diskussion nicht nur anonymisiert auftreten, sondern auch in nischenspezifischem Slang sprechen, die Unterscheidung zwischen etwa Ironie und Ernst nicht immer möglich ist und die Kommunikationssituation nicht immer auf die Kommunikation von logisch verknüpften Argumenten zentriert ist. So gesehen, ist ein wissenschaftliches Journal ein Ort, an dem Kommunikation sehr transparent verfolgt werden kann – wobei natürlich auch im wissenschaftlichen Bereich Ironie, Falschdarstellungen, Auslassungen oder persönliche Angriffe auf Andere möglich sind.

Nachdem im Folgenden das Sample qualitativ bearbeitet wird, sollen hier ein paar quantitative Fakten zum Sample gegeben werden, um die Daten besser einordnen zu können. Im Sample befinden sich 49 Artikel, die alle zwischen 2006 und 2024 erschienen sind. Die Häufigkeitsverteilung anhand der Jahre stellt sich folgendermaßen dar: 2006: 1, 2009: 3, 2010: 1, 2012: 2, 2013: 8, 2014: 6, 2017: 3, 2018: 5, 2019: 1, 2020: 3, 2021: 2, 2022: 2, 2023: 10, 2024: 2. Die Spitzen in den Jahren 2013 und 2023 sind dadurch erklärbar, dass in diesen Jahren die Zeitschrift *Medienimpulse* Sonderhefte zum Thema Medialer Habitus (2013) bzw. Digitaler Habitus (2023) veröffentlicht hat. Das Jahr 2014 zeigt aber, dass das Interesse an den Begriffen nicht nur durch Sonderhefte getrieben ist, und die Diskussion reißt auch nicht vollends ab, auch wenn manche Jahre keinen Beitrag vorweisen.

Es gibt 6 Autor\*innen, die mit mehr als 2 Artikeln im Sample vertreten sind. Das sind Alessandro Barberi und Ralf Biermann mit jeweils 5 Artikeln, Christian Swertz mit 4 Artikeln und Sven Kommer, Henrike Friedrichs-Liesenkötter sowie Andreas Dertinger mit jeweils 3 Artikeln. Insgesamt machen also die Spitzenreiter mit 23 Artikeln 46,9% der Beiträge aus. Die relativ hohe Anzahl an Artikeln, die durch nur 6 Personen verfasst wurden, kann darauf hindeuten, dass die Diskussion von einigen wenigen dominiert wird, kann aber zumindest zum Teil auch durch die Tätigkeit von Ralf Biermann, Christian Swertz und Alessandro Barberi als Herausgeber der oben genannten Sonderhefte der *Medienimpulse* zur Thematik erklärt werden.

Im Sample wurden alle Artikel aufgenommen, die die folgenden 3 Kriterien erfüllt haben: Es muss einen (direkten oder indirekten – etwa durch Zitieren einer vorherigen Studie zum medialen Habitus) Bezug zu Pierre Bourdieus Habituskonzept geben, dieses Konzept muss auf das pädagogisch konnotierte Medienhandeln von Menschen bezogen werden (nicht also nur z.B. auf ökonomische Ungleichheit bezogen) und schlussendlich muss der theoretische Kontext in mindestens einem Absatz formuliert werden (ein Satz allein reicht nicht aus). Das letzte Kriterium ist auch deshalb wichtig, weil bei zu kurzen Bezugnahmen nicht klar ist, wie die Theorie denn nun gelagert ist, da nicht genug eigene Positionen dazu vorliegen.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wurden die Websites der oben genannten Zeitschriften sowohl manuell als auch unter Hilfe der Suchfunktion der diversen Webauftritte mit den Schlagwörtern „Bourdieu“ sowie „Habitus“ durchsucht. Beispiele für ausgeschlossene Artikel sind z.B. „Materialität und Digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch“ von Patrick Bettinger (2020), weil der Habitusbegriff hier eher auf die Actor-network-theory bezogen auf ganz andere Weise verwendet wurde und kein Bourdieubezug besteht, oder der Artikel „Filme für’s Leben?!“ der merz-Redaktion von 2010, weil die kurze Rezension nicht genug Substanz bietet, um hier ausreichend Interpretationsmaterial zu haben.

In das Sample wurden explizit und mit voller Absicht auch kleinere Gattungen wissenschaftlichen Schreibens inkludiert, die nicht als „Hauptartikel“ zu werten sind, so beinhaltet das Sample mehrere Editorials und eine Rezension. Grund für die Inklusion dieser „kleineren“ Gattungen ist, dass Editorials und Rezensionen ebenfalls, wenn nicht im Fall von Editorials noch wesentlich mehr zeigen können, was die Erwartungshaltung bzw. die Reflexion der Herausgeber\*innen bezüglich des Inhalts der Ausgaben ist. In Editorials spiegeln sich auch die Hauptrichtungen theoretischen Arbeitens wieder, oder es wird eine größere Narrative bereitgestellt, mit der disparate Artikel verbunden werden können. Zu guter letzt bieten jene auch rhetorische Aufbrüche, weil wesentlich lockerer formuliert werden kann oder auch einmal Forschungswissen noch einmal prägnant zusammengefasst werden kann. Besonders relevant für das hier vorliegende (unter anderem auf die Analyse normativer Ordnungen konzentrierte) Forschungsinteresse ist das explizite Abstecken von Absichten, die mit der Forschung verfolgt werden oder in dessen Richtung gearbeitet werden soll.

Die Relevanz von Rezensionen ist in der Wissenschaftsgeschichte wahrscheinlich am plakativsten anhand von „A Review of Skinner's Verbal Behavior“ von Noam Chomsky

(1959) zu zeigen, ein Text, der maßgeblich daran beteiligt war, die Psychologie von behavioristischen Strömungen weg zu bewegen (zur Kritik an dieser Rezension siehe aber Gudmundsson 2018, Swiggers 1995, Goddard 2015, MacQuorcodale 1970, Newmeyer 2024, Collins 2007 sowie Palmer 2024). Damit sei nicht gesagt, dass die hier besprochene Rezension von gleicher wissenschaftsgeschichtlicher Relevanz sei oder sein wird, aber Chomsky bietet, und das ist hier auch der Grund, warum so viele Repliken auf seine Rezension zitiert wurden, ein Beispiel dafür, dass Rezensionen immense diskursive Aufmerksamkeit erzeugen können, die in diesem Fall bis heute anhält.

Die Analyse des Sample ist so angelegt, dass chronologisch zuerst solche Artikel analysiert werden, die sich explizit mit den Begriffen Medialer bzw. Digitaler Habitus beschäftigen und erst dann Artikel, in denen diese Begriffe eher untergeordnete Bedeutung haben bzw. kürzer erwähnt werden. Grund dafür ist, dass die Klärung der Begriffe in diesen Artikeln klarer versucht wird und dass dementsprechend auch das Datenmaterial klarer relevant ist. Sofern dann ein Stück weit inhaltliche Klärung und typische Erklärungsmuster, Leerstellen, Medien und Formen herausgearbeitet wurden, fällt es dann (sowohl dem Autor dieser Studie als auch der mehr als spärlichen, beruflich dazu gezwungenen Lesergruppe) leichter, auch in kürzeren Texten, indirekteren Verweisen sowie semantisch wenig expliziten textuellen Gehalten eine Verbindung zu den vorhin explizierten, klareren Sachverhalten zu ziehen.

Als solche Artikel „die sich explizit mit den Begriffen Medialer bzw. Digitaler Habitus beschäftigen“ sollen all jene Artikel gelten, bei denen sich der Begriff „Habitus“ im Titel findet, gemeinsam mit einem der Transformatorwörter „medial“ oder „digital“ (ohne Relevanz kasusabhängiger Variationen), das sich auf den Habitus bezieht. Ebenso sollen Artikel dazu zählen, die nur das Wort Habitus im Titel tragen, in dessen Inhalt aber die Begriffe medialer bzw. digitaler Habitus als Bezugspunkt dieses (semantisch ausgewiesenen) Habitus *simpliciter* ausgewiesen werden.

### **Analyse des Sample**

Der erste Artikel, der wahrscheinlich am explizitesten aus dem Sample auf begriffliche Analyse des medialen Habitus abstellt, ist der Aufsatz „Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung“ von Ralf Biermann (2013). Biermann verortet den Begriff explizit im Gefolge zweier anderer Begriffe, die ebenfalls im Titel vorkommen. Daran zeigt sich schon die Stoßrichtung: Der Medialer Habitus soll mit verwandten Konzeptionen der Medienpädagogik, die in Biermanns Artikel einen implizit übergreifenden

Charakter haben, verglichen werden. Immer wieder zeigt sich im Artikel, dass nach Biermann Medialer Habitus keine eigenständige begriffliche Form bleiben soll, sondern in die bereits etablierten, größeren Theoriezusammenhänge Medienbildung und Medienkompetenz eingefügt werden soll. Diese beiden Begriffe sind nach Biermann „zwei zentrale Arbeitsbegriffe der Medienpädagogik“ die auch noch „in praktischer und theoretischer Perspektive verbunden“ sind (S. 2).<sup>11</sup> Hierzu soll etwas weiter theoretisch ausgeholt werden, da es einerseits der erste Artikel ist, andererseits auch diese Ideen ohne externe Texte nicht zu verstehen sind – Biermann verlässt sich hier sehr stark auf ein medienpädagogisch gut aufgestelltes Publikum. In diesem Kontext macht formalistische Analyse ohne vorgehende Klärung der theoretischen Verhältnisse keinen Sinn.

Diese Perspektive der Fokussierung auf Medienbildung und Medienkompetenz überrascht, weil bei Jörissen und Marotzki (2009, S. 9-15) unter Bezug vor allem auf (einen auch durch Koller vermittelten) Humboldt und auf Wolfgang Klafki eine wenig politisch schlagkräftige Bildungstheorie unter Bezug auf klassische deutsche Philosophie entfaltet wird, während Dieter Baacke seinen Begriff der Medienkompetenz als explizit politische Theorie entfaltet. Alessandro Barberi schreibt dazu:

Und so ist es der an Habermas orientierte starke Akteurenbezug im zweiten Teil von Kommunikation und Kompetenz, der die Ausrichtung an der «systemüberwindenden» Kritischen Theorie von der «systemstabilisierenden» Kybernetik und/als Systemtheorie im ersten Teil trennt (Barberi 2017, S. 201).

Tatsächlich findet sich in der Habilitationsschrift von Dieter Baacke eine klare normative Richtung, die von Marx und Habermas ausgehend eine klare handlungs- wie subjekttheoretische Politisierung des Medienhandelns darstellt. Wiewohl die Arbeit auch maßgeblich von Niklas Luhmann beeinflusst ist (dessen Arbeiten aber nicht als normativer Ansatzpunkt, sondern als sozialanalytische Hilfe innerhalb eines von der kritischen Theorie geprägten Theorieeinsatzes Verwendung finden), so steht doch eher Habermas und dessen explizite Politisierung von Forschung durch Betonung immer schon vorhandener sozialphilosophischer Handlungszwänge, die sich an wissenschaftstheoretische Operationen anschließen bzw. diesen ein Stück weit sogar vorausgehen müssen. So endet auch Dieter Baackes Habilitation, die den Kern der von Biermann verwendeten Konzeption darstellt, auch

---

<sup>11</sup>Hinweis: In Rücksichtnahme auf das sehr große Zitatmaterial, das aus dem Sample entnommen ist, wird im Regelfall bei direkt hintereinander vorkommender Zitation nicht jedes Mal der Artikel aus dem Sample erneut zitiert, da das bei Autor und Leser große Ermüdung hervorrufen könnte. Große Fans von Klammernzitationen mögen sich diese selbst dazu vorstellen bzw. dazuschreiben. Vielen Dank für Ihr Verständnis an dieser Stelle.

nicht mit unverbindlichen Sätzen zum Selbst- Weltverhältnis und der Notwendigkeit, wachsende Komplexität durch Reflexion zu bearbeiten (Jörissen / Marotzki 2009, S. 240), sondern mit einer explizit politischen Passage, das auch nochmals die normative Stoßrichtung von Baackes Werk markiert: „der *homo educandus* und *communicator* kommt zu sich selbst als *homo politicus*“ (Baacke 1973, S. 364). Jener Mensch also, der gebildet ist und sich mitteilen kann, wird erst dann wirklich er selbst, sofern er politisch wird. Auf der vorletzten Seite des Buches wird die normative Stoßrichtung, die von Baacke gegen kapitalistische Ideologie (in guter Frankfurter Tradition) in Stellung gebracht wird, als *Strategie* explizit gemacht:

Denn nicht nur ist der *homo educandus* ein *homo communicator*; die Umkehrung gilt gleich: der *homo communicator* ist immer zugleich ein *homo educandus*. Dieser Satz impliziert eine Strategie. Ist Öffentlichkeit in allen ihren Erscheinungsformen ein System, mehr und mehr produziert und beherrscht von Public-relations-Managern und Meinungsmachern, so ist die Organisation von Erziehungsprozessen so anzulegen, daß wir unsere unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und zu behaupten lernen (S. 363).

Medienkompetenz ist unter diesem Gesichtspunkten auch eingebettet in eine Art Selbstverteidigung gegen kapitalistische Medienmacht. Das (hier nun einmal nicht zitierte) Marx-Zitat im letzten Satz des Buches steht gewissermaßen auch noch einmal als mahnender Wächter am Ausgang des Textes. Alles dies mag nun reichlich konfus wirken, geht es doch darum, einen Artikel von Ralf Biermann zu lesen, und nicht darum, wie lieb Dieter Baacke Karl Marx denn nun hatte. Aber der Eindruck täuscht, da es eben jene Tradition ist, die Ralf Biermann nun hier aufruft, die ganz und gar nicht marxistische strukturelle Bildungstheorie von Jörissen und Marotzki mit der Medienkompetenz vermengend. In diesem Sinn ist sicher die mangelnde Thematisierung der Politisierung der wissenschaftlichen Arbeitswerkzeuge (der Begriffe) hier eine Leerstelle im Text von Biermann. Es findet sich der Konflikt, der im Hintergrund aufgebaut ist, nicht expliziert, stattdessen werden zwei nach Biermann zentrale Begriffe des Feldes miteinander harmonisch verflochten. Die Frage stellt sich auch, ob nicht die Transformatorische Bildungstheorie bei Marotzki, Koller und anderen als spezifisch nationalistisch orientierte Rehabilitation klassischer deutscher Philosophie und nationalstaatlicher Partikularität des Bildungsbegriffs (dazu siehe im Detail Stieger 2020) nicht mit marxistischen Theorien massive Spannung aufbauen müsste, da die politische Tendenz Humboldts mit der Hegel-Marx Tradition wenig gemein hat. So schreibt etwa Yuichi Miyamoto zu Humboldts Einstellung zur französischen Revolution:

Young Humboldt was an enthusiastic believer in the Berlin enlightenment movement and enjoyed speculative philosophy about Bildung, or the ontological, epistemological, and teleological determination of human life and social-national form, conducted in closed communities in Berlin salons. The French Revolution, however, forced him to reverse all his inquiries on the variety of humankind, society, and the reality of the nation-state. This was a significant encounter for his inquiry on Bildung, because the ideals of the French Revolution seemed to him a fundamental contradiction to the reality of French people and society (Miyamoto 2022, S. 4).

Diese Ablehnung der Ideale der französischen Revolution ist ein Gegensatz zu Marx, der kaum größer sein könnte, da dieser seine Philosophie bekanntermaßen nicht nur in Anlehnung an die Werte der Französischen Revolution aufbaut (nämlich mindestens in der Theoriebildung, bei der er sehr viel von Hegel übernimmt), sondern auch generell ein anderes Verständnis von Revolution im Allgemeinen hat (dazu etwa Heller 2010 und Lih 2020). Hierbei sei nicht gesagt, dass Marx ein großer Befürworter der französischen Revolution war – nach Heller (2010) sah er sie in seinen späteren Schriften eher als Triumph der Bourgeoisie an, auch wenn er sie in seinen früheren Texten explizit als Bezugspunkt kommunistischer Theorie wie Praxis heranzieht (Vgl. Gilbert 1981, S. 30f.).

Alle diese Konflikte könnten hier wieder hochkochen, tun sie aber nicht. Die genannte explizite Politisierung, die das Werk Baackes prägt, findet sich bei Biermann in keiner Form wieder. Ganz im Gegenteil geht es bei Biermann stark darum, dass das politische Element erst vom Habitus kommend die Medienkompetenz als Theoriestruktur anreichern kann. Auf Seite 6 zitiert Biermann einen anderen Autor und schreibt: „[S]o konstatiert Kutscher (2009: 7), dass bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz die Aspekte sozialer Ungleichheit vielfach nicht oder nur beiläufig thematisiert werden“ (Biermann 2013, S. 6). Dass diese Auseinandersetzung keine sehr intensive gewesen sein kann, sollte nach dem kurzen Ausflug in und um Baackes Habilitation relativ klar sein. Hier wird also Fachgeschichte nicht rezipiert, dann aber auf der gewissermaßen rein theoretischen Ebene als Desiderat wieder eingeführt. Dies sollte auf keinen Fall den Eindruck erwecken, Biermann mache hier einen *Fehler*, da natürlich die Beschäftigung mit Fachgeschichte erstens nicht die einzige Zugangsweise zu Begriffen ist und zweitens der Begriff Medienkompetenz mit den Jahren stark „überwachsen“ ist, indem er immer und immer wieder von verschiedensten Personen reinterpretiert wurde. Der Begriff erscheint somit, ähnlich den Begriffen „Diskurs“ oder „Dialektik“ nicht mehr als Begriff eines einzigen Autors, der als Hauptbezugspunkt gilt, sondern avanciert zum *common good* des Faches.



Biermann will die beiden Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung aber auch erweitern, indem er sie unter Rückgriff auf das Habituskonzept auf der einen Seite reinterpretiert und auf der anderen Seite mit neuen Inhalten anreichert. Diese Transformation der Begriffe macht er (in Hinblick auf Bourdieu'sche Begriffe) explizit:

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 (S. 6f.).

Der Bezug auf das kulturelle Kapital ist hier dementsprechend interessant, weil hier wieder die Medien Politik und Ökonomie aufscheinen, die natürlich durch Baacke immer schon präsent waren. In diesem Sinn ist das Verständnis der Medienkompetenz hier auch nicht substantiv neu, rekombiniert aber Begriffe aus zwei Theoriearchitekturen, wobei zu erwähnen ist, dass Baacke schon vorhin Bourdieu kannte und mit dessen Theorien arbeitete (Baacke 1996 und 1999). Biermann (2013, S. 6) erwähnt diesen Zusammenhang auch, markiert aber seine Rekombination trotzdem rhetorisch als neu, was auch deshalb sinnvoll erscheint, weil die Bezüge von Baacke auf Bourdieu relativ wenige und kurze sind. Nach einem kurzen Abriss macht Biermann seinen Begriff von Medialem Habitus explizit, und zitiert dazu einen Text, den er gemeinsam mit Kommer verfasst hat und der ebenfalls im Sample ist. Biermann zitiert:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage 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) [Hinweis: hier endet das Zitat im Artikel] Zitat bei Biermann 2013, S. 8).

Begonnen werden soll hier mit der Bemerkung zum Schluss des Abschnittes, dass Habitus als „Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden“ verstanden werden können. Dieser Aspekt markiert eine Leerstelle, die hier relativ klar wissenschaftlich aufgefüllt werden kann, denn dieser Aspekt wird hier durch die Existenz von Biermanns Forschungsartikel substantiv negiert: Für Biermann und alle sonstigen Forscher\*innen, die

sich auf den medialen Habitus beziehen, ist es hier eine reflexive Form oder, um genau zu sein, impliziert die wissenschaftliche Bearbeitung eines Themas eine korrespondierende reflexive (d.h. wissenschaftlich begründete und axiomatisch klare) Praxis.

Die Reflexivität, die hier als explizite Leerstelle aufscheint, ist aber auch als Form im Medium der Pädagogik wirksam, weil das Reflektieren über Medialität nicht nur in diesem Artikel, sondern gemeinhin in der Medienpädagogik positiv besetzt ist (was nicht unbedingt der Fall sein muss, so kann die Reflexion über die eigene Tätigkeit beim Halten eines Vortrages oder Schulreferates nervös machen oder auf Dinge hinlenken, die bei der Ausübung präsentatorischer Tätigkeiten stören) und als wünschenswert gilt. An diesem Aspekt kann nicht nur eine Verbindung von wissenschaftlicher Tätigkeit und pädagogisch positiv besetzten Formen beobachtet werden, sondern auch eine Verbindung zu politischer Theorie, die sich im Rahmen der semantischen Umfelder „Aufklärung“, „linke Politik“ etc. bewegen.

Eine Seite vor der zitierten Definition betont Biermann nämlich an Bourdieus Habituskonzept „die Abkehr von der Denkweise eines rational berechnenden Menschen im Sinne eines homo oeconomicus“ (S. 7). Das impliziert eine positive Bewertung nicht nur von politischer Wissenschaft, sondern auch eine niedrige Bewertung ökonomisch interessierter wissenschaftlicher Praktiken. Durch die Verwendung und Weiterentwicklung des Habituskonzeptes schließt sich Biermann dieser Konzeption von Wissenschaft an und vertritt dadurch auch eine politische und implizit anthropologische Theorie, die sich zumindest *ex negativo* vom homo oeconomicus abgrenzt.

Die Problematik an dieser Sichtweise ist, dass sie Bourdieus Theoriebildung nicht akkurat beschreibt. Durch die Verwendung der Begriffe „Klasse“ „Feld“ und „Kapital“ verortet Bourdieu große Teile soziologischer Theorie im Ringen um Kapital auf bestimmten Kampfplätzen. Genauso wie Marx sich, wie Baudrillard in seinem *Spiegel der Produktion* (1973) bereits kritisierte, zwar von der Form liberaler Ökonomie absetzt, aber gewissermaßen im Medium der Ökonomie geld- und warentenziert verbleibt, ist auch im Rahmen von Bourdieus Theorie keine Abkehr vom „homo oeconomicus“ (sofern das eine Markierung ist, den Menschen als besonders um Ungleichverhältnisse im Tauschkontext modellieren zu wollen) zu sehen, sondern eher im Gegenteil eine Ausweitung ökonomischer Struktur. Die Verwendung bourdieuscher Terminologie wie „symbolischem Kapital“ oder „kulturellem Kapital“ zeigt nämlich, dass Bourdieu im Rahmen einer marxistisch beeinflussten Lesart Ökonomie jenseits von expliziten Tauschverhältnissen von Waren und Dienstleistungen auf

andere Lebensbereiche ausdehnt, also genau das Gegenteil von dem macht, was ihm Biermann unterstellt.

Diese Operation ist keine triviale soziologische Beobachtung, sondern erfolgt im Gegenteil etwa zu ähnlich strukturalistisch gehaltenen Theorien wie der von Niklas Luhmann, der Wirtschaft als jenes System beschreibt, dass anhand des Codes zahlen/nicht zahlen beschreibbar ist (Luhmann 1988). Die Beschreibungshaltung von Biermann ist, wie insinuiert, auch eine Folge der stark marxistisch geprägten Theorie Bourdieus, die implizit davon ausgeht, dass eines der Grundtheoreme marxistischer Theoriebildung, der Primat der Ökonomie im weitesten Sinn vor allen anderen soziologischen Teilsystemen, richtig ist. Bertolt Brecht hat das in prägnanter Form mit dem Satz „[e]rst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“ (Brecht 1928, S. 70) zusammengefasst. Auch wenn oft empirisch nachweisbar ist, dass die Moral auch nach dem Fressen nicht kommt, so ist doch die Stoßrichtung marxistischer Theorie (auch als spezifische Form materialistischer Theoriebildung) hier klar benannt.

Diese Unterscheidung, die hier implizit angenommen wurde, schließt zum Beispiel jedes Gesellschaftsmodell aus, dass wie Luhmann (1984) oder Latour (1991) von einer symmetrischen Anordnung unterschiedlicher sozialer Ordnungen ausgeht, und negiert auch Theoriegebilde wie jenes von Spengler (1922), bei dem kulturelle Formen materialistischen Formationen vorausgehen und diese determinieren können. Wie wir aber nun sehen können, ist die Problematik der Ungleichheit, auf die Bourdieu abzielt, nur dann als ökonomische Ungleichheit, d.h. als Ungleichheit der Verteilung von Kapital (inklusive abstrakterer Kapitalformen) zu beschreiben, sofern man sich im Medium der Ökonomie bewegen will und die eigene Theoriebildung also zumindest ein Stück weit ökonomisiert. Jene Ökonomisierung der Theoriebildung ist eine notwendige Folge von Habitustheorien, sofern sie sich auf Bourdieu beziehen und nicht durch aufwändige Theorieentscheidungen die Kapitaltheorie aus der Rezeption ausschließen.

Ein anderer Aspekt von Biermanns Habitusdefinition, der hier besonders hervorgehoben werden soll, ist Biermanns Erwähnung von Medialen Habitus als „dauerhaften medienbezogenen Dispositionen“ (S. 8). Dieser Aspekt des Habitus erinnert an die alte Dimension der hexis bei Aristoteles, zwischen temporären und gewissermaßen einkristallisierten, Logik und Ethik in der guten Gewohnheit verbundenen Strukturen zu vermitteln. Der Habitus ist bei Bourdieu streng genommen nicht dauerhaft, da er auch

veränderbar ist und wäre auch sozialphilosophisch sonst nicht als Habitus beschreibbar, sondern eher als Universalie, die anthropologisch eine Grundstruktur des Menschen wäre.

Eben jenes „dauerhafte“ Element ist es, das pädagogische wie sozialwissenschaftliche Probleme verursacht, denn es ist unklar, ab wann ein Verhalten als „dauerhaft“ zu gelten hat. Ist etwa eine Rentnerin, die jeden Tag in der Früh die Zeitung liest, aber das etwa alle zwei Wochen einen Tag nicht macht (weil sie es vergisst, oder weil die Enkel zu Besuch sind), eine Zeitungsleserin, also eine Person, deren Habitus es ist, die Zeitung zu lesen? Wie steht es mit einer Person, die das nur jedes Jahr im Urlaub zwei Wochen tut, dann dafür aber *jeden* Tag? Ist dieser (temporär begrenzte, sich aber zyklisch wiederholende) Habitus nicht stabiler? Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten, und es ist notwendig, gewissermaßen arbiträre (axiomatische) Entscheidungen zu treffen, um zwischen akzidentellem (kontingentem, besonderem..) und habituellem Verhalten unterscheiden zu können.

Im pädagogischen Bereich stellt sich außerdem die Spezialproblematik dar, dass die Zeitform besonders relevant ist, und auch noch qualitativ aufscheinen kann – wie hat jemand etwas gelernt, in welcher Reihenfolge und welcher Zeit? Der Übergang von etwas, das man wiederholt tut, zu einem Habitus ist auch etwas, das sozialwissenschaftlich schwer zu erforschen ist, es sei denn man hat klare Definitionen und kann anhand von Beobachtungen zu klaren Ergebnissen kommen. Der Großteil der in diesem Sample enthaltenen Studien beobachten auch die Habitus nicht direkt, sondern modellieren sie indirekt auf dem Weg der Kommunikation *über* habituelles Handeln oder die eigenen Vorstellungen darüber. Anstelle von „dauerhaft“ wäre es epistemisch zutreffender, von „über eine gewisse Zeit stabilen, von wenigen Irritationen unterbrochenen Mustern“ oder Ähnlichem zu sprechen – die mangelnde Präzision dieser Formulierung wäre in diesem Fall der Sache angemessener.

Biermann folgt jedoch dieser Funktion von „Dauerhaftigkeit“ im Rest des Artikels weniger, sondern kommt wenig später in anderer Form darauf zu sprechen:

[W]ir [verstehen] 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.

Der Habitus ist hier also einer „Bandbreite von Schemata“ verwandter, als einer dauerhaften Struktur. Hier wird die Dauerhaftigkeit des medialen Habitus wieder aus dem Rahmen gehoben, denn Schemata sind, in jedweder Form, durch reflexives Denken und Handeln änderbar, also nicht dauerhaft. Der Rest der Beschreibung ist deshalb interessant, weil er zwischen behavioristischer Lenkung und subjekttheoretischer Freiheit schwankt. Trotz des Vorhabens, nicht im „behavioristischen Sinne“ zu agieren, scheint die Beschreibung relativ stabile „Milieus“, die mit „einem sozialräumlichen Erfahrungsraum“ korrespondieren, als strukturalistischen Überhang zu postulieren. Das Subjekt, das auch im genau selben Sozialraum ganz anders reagieren kann (es soll zum Beispiel vorkommen, dass zwei Geschwister aus derselben Familie nicht ganz gleiche Habitus ausbilden) kommt hier nicht vor und kann nicht handlungsfähig werden.

Die Erfahrungen selbst, die das „Dispositionsgefüge“ bilden, werden hier nicht als reflexiv erlebte, das Subjekt *potentiell affizierbare Dimensionen*, sondern als grundsätzlich relevant beschrieben. Ebenso kommt es zu einer Ausdehnung eines Milieus, das in eins gesetzt wird mit einem „sozialräumlichen Erfahrungsraum“. Wieder wird hier die individuelle Dimension der Erfahrung nicht wirklich sichtbar gemacht, da dasselbe Milieu als vollkommen anderer „sozialräumlicher Erfahrungsraum“ wirken kann. Man denke etwa an ein Gebiet, in dem sich viele Straßengangs aufhalten, und in dem es große Mengen an Kriminalität gibt. Dieses Milieu mag für Gangmitglieder ein angenehmes sein und zur selben Zeit für einfache Zivilisten und Polizisten ein bedrohliches. Ebenso verhält es sich mit einer Schulklasse, die vom „Klassenclown“ und vom „Bully“ (um hier in vereinfachenden Typen zu sprechen) sehr anders erlebt werden kann. Hiermit sei nicht gesagt, dass die Definition schlicht falsch ist, sie ist aber, und das war hier der größere Punkt, eine, die Umwelteinfluss und individuelles Verhalten sehr eng aneinander bindet, was eine unschwer zu erklärende Folge der strukturalistischen Elemente in Bourdieus Theorie ist.

Von Seite 11 an bringt Biermann eine starke politische Seite in seine Arbeit ein, die Medienkompetenz und den medialen Habitus als Konzepte verwenden will, um eine klar negativ konnotierte Bildungsungleichheit verringern zu können. Eine stark vereinfachende Lesart von Medienkompetenz (hier explizit in der Fassung Baackes, der auch im nächsten Satz gleich wieder Erwähnung findet) soll hier mit dem Habitusbegriff verbunden werden. Biermann schreibt zur Medienkompetenz: „Betrachtet man nun Medienkompetenz [...] als standardisierten Output des Bildungswesens und/oder als Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse, dann können diese als Dispositionen des medialen Habitus

betrachtet werden (S. 9).“ Diese Beschreibung trifft das Gesamtkonzept der Medienkompetenz, das bereits oben als politischer Begriff in der Tradition der Kritischen Theorie beschrieben wurde, nicht. Vielmehr werden hier Teilbereiche der Medienkompetenz, die als Ganzes nicht ohne persönliche und auch explizit ethische Reflexion zu haben ist, als Ergebnisse struktureller Ordnungen modelliert, um auf diesem Weg die starke philosophische Spannung zwischen Bourdieus strukturalistischem Marxismus und dem subjekttheoretischen Marxismus von Habermas überbrücken zu können. Die Problematik, dass eine zwischen subjektivem Leben und weiterer Gesellschaft ethisch vermittelnde Reflexionstätigkeit rein logisch gar kein „*standardisierte[r]*“ [Hervorhebung J.S.] Output des Bildungswesens“ sein kann, wird hier nicht berührt. In Dieter Baackes *Medienpädagogik* heißt es dazu:

Medienkompetenz umfaßt die Fähigkeit zu *Medienkritik*, und dies in dreifacher Weise: a *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können; b *reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können; c *ethisch* ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert (Baacke 1997, S. 98).

Wenn das nun in Baackes Konzept der Medienkompetenz, auf das sich Biermann explizit bezieht, so ist, kann es gar nicht darum gehen, diese Form der Reflexion als standardisierte Form zu denken oder praktisch zu behandeln. Die Konsequenz dieser inkongruenten Entscheidung aber ist hier, dass die Variabilität von Subjekten, die für Medienkompetenz in diesem Sinn zentral ist, nicht theoretisch aufscheint, ebenso wenig wie die Variabilität der von Subjekten hervorgebrachten Gesellschaftsordnungen, die erst die von Baacke verwendete Dimension der Sozialverantwortung in konkreten Situationen verstehbar macht. Medienkompetenz erscheint nun hier bei Biermann als Form, die als kulturelles Kapital beschreibbar ist (S. 10). Biermanns Beispiel eines Computerführerscheins als Ausweis von Medienkompetenz erscheint aber als pädagogisch ungenau, da eine offizielle Bescheinigung nicht logisch mit Medienkompetenz verbunden sein muss, genauso wie das Absolvieren einer Matura im Fach Mathematik keine mathematischen Kenntnisse garantiert (ein einfaches Gegenbeispiel wäre: Man hat geschummelt.). Medienkompetenz erscheint hier also als Form, die nicht wirklich im ursprünglichen Sinn ernst genommen wird (in diesem Sinn wäre sie, wie gezeigt, auch gar nicht restlos überprüfbar, da sie reflexive Momente beinhaltet, die Subjekte für sich als Praxis ausleben können) sondern wird ganz stark im Sinne von Bourdieus Theorie verzerrt, sodass Medienkompetenz als eine Art „Ware“ am „Markt“ erscheint, die sich im

Ungleichfeld kulturellen Kapitals beschreiben lässt. Diese Theorielage ist möglich, führt aber hier zu Problemen und Ungereimtheiten, da die Problematik, nämlich subjektive Aspekte der Medienkompetenz im Rahmen der Kapitaltheorie als Ungleichsmerkmale zu beschreiben, hier durch einen Fokus auf Standards und Institutionen überlagert ist, die den Begriff der Medienkompetenz im originalen Sinn nicht vollständig abdecken können.

Im Anschluss an Medienkompetenz bezieht Biermann den Medialen Habitus auch noch auf den Begriff Medienbildung. Biermann betont hier im Anschluss an Koller die „Unwahrscheinlichkeit von Bildungsprozessen“ (S. 13). Diese These überrascht, da die Transformation von Weltverhältnissen durch die Implikationen in Bourdieus Theorie, dass sich unterschiedliche Felder, Klassen, Kapitalniveaus gewissermaßen zwanghaft bilden, sich auch von selbst ergeben müssen. Die humboldtsche Idee der Manigfaltigkeit an Spracherfahrungen (im weitesten Sinn), die zu einer Weitung oder zumindest Veränderung der eigenen Weltsicht führen kann, könnte hier theoretisch auf fruchtbaren Boden fallen – die Unterschiedlichkeit der Milieus forciert, nicht zufällig beim von Marx stark beeinflussten Bourdieu, Ungleichheitserfahrungen, die sich als Bildungserfahrungen modellieren lassen.

Auf S. 14 resümiert Biermann:

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.

Es ist, wie gezeigt, nicht notwendig, dass der Habitus so beschrieben wird, da die Stabilität bestehender Ordnungen auch schon *implizit als konkrete Folge des Lesens von theoretischen Texten*, etwa von Bourdieu, verändernd wirken kann, weil dadurch die Form *als Form* bewusst wird (dieser Vorgang ließe sich auch auf die reflexive bzw. ethische Dimension der Medienkritik bei Baacke beziehen). Die Aussage, dass „Veränderungen nur auch im Kontext der Handlungen im Verhältnis zum Feld zu sehen“ seien, ist eine axiomatisch geprägte, da die Annahme der Feldtheorie das zwingend fordert. Diese Theorielage ist eine, aus der man auch nicht herauskann, da bei Handlungen, die für ein Feld typisch sind, eine Felddetermination (die bei Bourdieu als Regelfall erscheint), bei Verstößen aber gegen feldspezifische Logiken aber ein negativer (etwa rebellischer) Bezug auf Ordnungen im Feld diagnostiziert werden können. Eine Alternative aber zu beiden Fällen könnte darin liegen, dass eine Person schlicht

*nicht daran interessiert ist, was im Feld geschieht, bzw. das gar nicht weiß*, also, allgemein gesprochen, eine Situation, in der das Feld im epistemischen Sinn als *abstrakte Negation* erscheint. Selbst hier wäre aber zu sagen, dass man Theorieoptionen hat, das in die Feldtheorie zu inkludieren – das Verhalten könnte als unbewusster Widerstand oder Ähnliches gedeutet werden, denn schließlich ist ja immer jeder zwingend der Feldlogik zumindest epistemisch unterworfen.

Eine weitere Leerstelle hier wäre die unklare Zuordnung zu Feldern, die von Biermann dann auch dann als Option, doch Bildungsprozesse erleben zu können, erwähnt wird. Biermann sieht auf Seite 15 im Anklang an Florian von Rosenberg drei Optionen für Bildungsprozesse, die *trotz* [!] des Habitus gelingen könnten:

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.

Die Überlagerungsphänomene, die empirisch dauernd auftreten und eine Zuordnung zu spezifischen Feldtypen jenseits sozialwissenschaftlicher Kategorienbildung mehr als schwierig machen, erscheinen hier plötzlich innerhalb der Feldtheorie kommentarlos als Lösung für das vorhin durch die Feldtheorie eingeführte Problem der Unwahrscheinlichkeit von Bildungsprozessen (das, wie gesagt, durch die ständige Konfrontation mit Ungleichheit und Entfremdungsverhältnissen, die aus dieser Theorie folgen muss, ohnehin nicht besteht). Hier scheint die Theorie einen negativen Wert zu haben, da zuerst eine einfache Trennung in Klassen, Kapitalformen und Habitusmuster unternommen wird, die dann mit Trommelwirbel aufgelöst wird, da die Welt nun doch komplexer sei. Ein Kaninchen aus einem Hut zu zaubern, ist natürlich relativ leicht, wenn man es vorhin hineingesteckt hat. Die grundsätzlich statistische Seite von Bourdieus Projekt, bei der es darum geht, im sozialwissenschaftlichen Sinn Kategorien zu bilden, um darauf aufbauend größere Gruppentheoreme nutzen zu können, ist in diesem Kontext ohne wissenschaftlichen Sinn. Es ist nämlich in der Theorie der Bildung von Humboldt wie in Baackes Habermas-geprägter Form der Kritischen Theorie das Subjekt *als Subjekt*, das die Bildungsprozesse bzw. die Medienkompetenz vollziehen kann. Die individualisierende Form der Bildungstheorie wird hier also gegen die Bourdieusche Sozialwissenschaft, die sich im Rahmen von Gruppentheoremen als innerwissenschaftliche Vereinfachung darstellen muss, wiederentdeckt. Es ist genau jene Spannung zwischen Subjekttheorie, die die Freiheit und Eigenheit betont, und Gruppentheorien, die eher



deterministisch und strukturalistisch auftreten, die nicht nur bei Biermann, sondern in sehr vielen anderen Artikeln im Sample wieder und wieder auftritt, Probleme theoretischer Art auslöst, und die dann gar nicht erst ignoriert werden. Hiermit sei nicht impliziert, dass jede Form erziehungswissenschaftlichen Arbeitens subjekttheoretisch aufgebaut ist, es sei aber klar gesagt, dass ein Bezug auf Humboldt und Baacke ohne Subjektzentrierung nicht möglich ist.

Ebenfalls auf Seite 15 ist die zweite Option der Bildung trotz Habitus genannt: „Der zweite Aspekt der Iterabilität beruht auf der zeitlichen Differenz von Genese und der Reproduktion von habituellen Mustern [...]“. Damit ist schlicht gemeint, dass es nicht ausgemacht ist, dass bei der Wiederholung habitueller Muster nicht etwas schief geht. Diese Leerstelle überrascht, da die Theorie Bourdieus ja die Stabilität betont, nun aber jederzeit etwas nicht gelingen kann. Somit stellt sich die Frage, warum die Stabilität von Habitusformen nun theoretisch primär sein soll, vor allem, weil ja Menschen auch selbst noch denken und miteinander reden können, das heißt, auch bewusst und organisiert aus Habitusformen ausbrechen können. Vorher zitiert Biermann dazu von Rosenberg: „Bei jeder Reproduktion des Habitus ist demnach ein Moment der Unruhe konstitutiv, der nicht stillzustellen ist.“ (von Rosenberg 2011, S. 80). Wenn aber nun ein „Moment der Unruhe“ nicht nur irgendwie möglich, sondern *konstitutiv* sein soll, sind Bildungsprozesse gewissermaßen erzwungene Folge der Habitus Theorie. Wieder scheint hier Subjekttheorie als Lösung des vorher gezeigten Problems auf, das durch Mangel an Subjekttheorie (die aber für diese Form der Bildungstheorie notwendig ist) entstanden ist.

Biermann erwähnt nun noch eine dritte Möglichkeit der Bildung (die aber nun, wo Unschärfen der Felder häufig und Störungen habitueller Muster *konstitutiv* geworden sind, sowieso theoretisch wenig Einfluss haben kann):

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 [sic!] 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 (S. 15).

Hier wird nun auch die Passung von Habitus und Feld gelockert, man kann nun auch leicht diese Relation aufbrechen, sofern man eine bedeutende Diskrepanz hat (oder *erzeugt* hat, etwa durch die Bewusstmachung der Unschärfe der Kategorien oder durch die konstitutiv zum Habitus gehörenden Störungen). Das Feld scheint nun nicht mehr primär determinierend zu sein, und die Veränderung von Habitusformen erscheint nun, sofern man diese drei Möglichkeiten ernst nimmt, keine Schwierigkeit mehr zu sein, sondern erscheint im Gegenteil als Unausweichlichkeit. Das wird auch am Ende des Artikels noch einmal klar, wo es dann heißt dass im Kontext einer von „Entraditionalisierung und Mediatisierung“ geprägten Welt „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“ (S. 16).

Bei Biermann erscheint nun in letzter Folge der Habitus als Form, die von schwer veränderbar und primär stabil zu einer Form geworden ist, die nun im implizit geschichtsphilosophischen Kontext einer als instabil beschriebenen Welt, bei der temporale Formen an Mediatisierung gebunden sind, als notwendig und häufig veränderbar scheint. Abschließend ist zu sagen, dass bei Biermann die große Leerstelle die politische Diskrepanz zwischen implizit kategorialer, vorrangig stabiler Typentheorie ist, die Bourdieu stärker repräsentiert, und individueller, stark auf Veränderung zielender Subjektphilosophie ist, die hier nicht nur Störung, sondern Ausgangs- wie Endpunkt ist. Hier wird der sozialwissenschaftliche Beiwagen, der in der Feldtheorie (ganz explizit noch *vor* dem Habitusbegriff, der leichter integrierbar ist und dann am Schluss auch stark von Feld und Kapital entkoppelt wird) mitgezogen wurde, später fallen gelassen, um sich wieder im Medium der Bildungsphilosophie bewegen zu können, in der ganz andere Hintergrundannahmen über Subjekte, Stabilität von Verhaltensformen und Handlung gelten. Genau das beschreibt auch Biermann in ähnlicher Form am Schluss des Artikels:

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 (S. 17).

Die Fragen, die bleiben, sind, warum denn nun diese Spannung nicht theoretisch reflektiert wurde (abseits von der langsamen Auflösung bourdieuscher Theoriebildung *zugunsten von* Bildungstheorie) und wieso innerhalb der Bildungstheorie ohne den Habitusbegriff „gesellschaftliche Einflüsse und Bedingungen von Bildung“ nicht bearbeitbar sein sollen.<sup>12</sup>

In Norbert Meders Artikel „Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive“ (2013) findet sich eine wesentlich theoretisch zurückhaltendere, philosophischer angelegte Darstellung des Habitusbegriffes. Meder bemerkt relativ zu Beginn des Textes:

Habitus ist zum Topos und damit zum Gemeinplatz geworden, weil für den Terminus noch keine einheitliche bzw. gemeinschaftlich verbindliche Definition vorliegt. Der Begriff des Habitus versteht sich offensichtlich eher als ein Inbegriff von Relationen, als ein Komplex von Vektoren eines Kräftefeldes (S. 4).

Der Habitusbegriff wird hier selbst als eine Art Leerstelle verstanden – es fehlt eine Definition, die für Meder als verbindlich gilt. Interessant daran ist, dass es natürlich für den Begriff sehr große Mengen an Definitionen gilt, und zwar sowohl im Werk Bourdieus als auch in der Sekundärliteratur. Es scheint hier aber darum zu gehen, eine Definition zu finden, die den von Norbert Meder verfolgten, kantianisch beeinflussten, (axiomatisch reflexiv vorgeformten) philosophischen Zielen genügt. Der Mediale Habitus ist nicht der Fokus von Meders Artikel, dazu bemerkt er:

Zum sogenannten medialen Habitus werde ich mich nur am Rande äußern. Er ist nur ein Spezial- und Anwendungsfall einer allgemeinen Habitustheorie. Außerdem steckt das Forschen um einen möglichen medialen Habitus noch in einem Anfangsstadium, so dass man sich in einem ersten Herantasten befindet (S. 5).

Dieses Vorgehen ist dasselbe, das Biermann in seinem Artikel verwendet, liegt hier aber begründet vor. Bei Biermann steht zwar der Mediale Habitus im Zentrum, es gibt aber wenig Bezüge zu dem Begriff Medialer Habitus im Speziellen, sondern es wurde, wie gesehen, eher ein Kontrast zwischen Bildung (bzw. Subjekt) und Habitus sichtbar. Meder expliziert auch die gruppentheoretische Tendenz in Bourdieus Denken, wenn er schreibt: „So wie sich ein Eisenspäncchen im magnetischen Feld gemäß der Kraftlinien ausrichtet, also sich ins Feld

---

<sup>12</sup> Baacke meint etwa in Medienpädagogik (1997, S. 96): „Medienpädagogik wendet sich [...] einem neuen Raum zwischen *Erziehungsinstitutionen (Familie, Schule, Gleichaltrige) und durch Medien konstituierten Erlebnissfeldern* zu [Hervorhebung J.S.], der als pädagogischer Handlungsraum keine wohldefinierten Grenzen hat“. Aber auch im Rahmen der Bildungstheorie nach Humboldt spielen etwa die Universität sowie Sprache eine große Rolle – beides Bereiche, die „gesellschaftliche Einflüsse und Bedingungen von Bildung“ sein bzw. erklären können.

einfügt, so ist das auch mit dem einzelnen Menschen im sozialen Feld: er richtet sich nach den Kraftlinien der Macht und Anerkennung aus“ (S. 5). Die Feldtheorie, die Meder explizit bemerkt (Vgl. S. 4-5), und nicht wie Biermann im Hintergrund behält, strukturiert also hier einen sehr kollektivistischen Diskurs mit.

Bei Meder ordnet sich die Frage nach dem Habitus ein in die Frage nach einer Theorie „sozialer Vererbung“ (S. 7). Den Habitus sieht er hierbei explizit nicht als eine solche Theorie, auch die Feldtheorie von Bourdieu scheint er nicht als eine solche zu verstehen. Meder stellt wenig später eine Dichotomie zwischen Soziologie und Pädagogik in den Raum, bei dem Soziologie weitgehend beschreibend sein soll, Pädagogik aber aktiver eingreifend erscheint (Vgl. S. 7f.). Diese Lage kann, wie oben beschrieben, in der Ungleichstheorie Bourdieu, die marxistisch vorgeprägt ist, nicht in dieser Form gehalten werden. Nichtsdestotrotz wird hier eine Disziplinergrenze markiert, die der Pädagogik nun explizit eine aktivere Rolle in der Gesellschaft (die ja einer der soziologischen Kernbegriffe ist) als der Soziologie zuweist. Diese Diagnose überrascht auch insofern, als gerade die Soziologie, die der „Alt-68er“ (Fn. 8, S. 28) Norbert Meder in seiner Jugend erlebt haben muss, sehr stark politisch geprägt ist. Die Erlernbarkeit von Prozessen stellt er hier in eine Tradition, die Pädagogik als eine Art nachträgliche Therapie begreift, also entweder große Teile der Pädagogik aus der Wissenschaft ausschließen muss, oder eine Art Praxisfeld absteckt. Zweiteres ist aber nicht zutreffend, da Meder im vorliegenden Artikel ohne Bezug auf ein Praxisfeld (im Sinne der beruflichen oder persönlichen pädagogischen Tätigkeit ohne primär wissenschaftliche Interessen) den Begriff Habitus aus pädagogischer Perspektive zu beschreiben versucht (ohne sich hier dann sich in dieser Form „pädagogisch“ darauf zu beziehen).

Meders ganzer Artikel stellt eine Zentralfrage (Semantisch etwa so formulierbar: Wie ist der Habitus im Kontext von pädagogisch verstandenem Lernen zu verstehen?), die eigentlich in Bourdieus Theoriebildung, sofern man sie als gültig ansieht und dessen Axiome akzeptiert, eigentlich geklärt ist. Die Frage ist also, inwiefern und warum Meder diese Leerstelle an einem Ort eröffnet, der in der Bourdieuschen Theoriebildung bereits besetzt ist. Es ist nun ja klar, wie Habitus und Lernen bei Bourdieu zusammenhängen, da die feldtheoretisch geprägten Subjekte im Ungleichheitsraum verschiedener Kapitalsorten habituell geprägt werden, was auch qualitativ wie quantitativ in Klassensystemen empirisch erforscht werden kann. Die Schließung, wie Biermann oben erwähnte, zwischen Sozialraum und Habitus ist

sehr eng, und jede Ausnahme ist bei Bourdieu als Unwahrscheinlichkeit theoretisierbar, wird aber nicht als Grund gesehen, den Theorierahmen aufzugeben oder neu auszurichten.

Auf S. 9f. beschreibt Meder verschiedene Ebenen der Sozialisation, wobei die Kapitalstruktur auf der Makroebene liegt, und laut Meder die Prägungen in der näheren Umwelt, die auf der Mikroebene liegen, besonders wichtig für den Habitus sind. Hier findet sich ein starker Bruch mit Bourdieu, der die Ebenen eher als sich gegenseitig zwar nicht vollständig determinierende, aber doch von den höheren Ebenen stark statistisch verzerrte Formen darstellt. Es gibt, um es anders auszudrücken, in Bourdieus Theorie keinen Grund, die Mikroebene nicht in *fast* jedem Fall (und natürlich liegt in jenem *fast* die Gesamtheit der Sozialphilosophie, die wir als Aufklärung beschreiben können) als von der Makroebene vorgeformte Struktur zu beschreiben. Die Frage nach der Privatheit „elementarer Interaktion“ (S. 9) in der Lebenswelt stellt sich in dieser Form bei Bourdieu nicht.

Für viele Seiten stellt nun Meder seine eigenen Reflexionen über Habitualisierung dar, die jedoch in diesem Kontext nicht wirklich relevant sind, da sie wenig mit dem Medialen Habitus als Begriff zu tun haben.<sup>13</sup> Auf S. 19 macht Norbert Meder den Vorschlag, den Habitusbegriff an zwei bestimmten Entwicklungsstufen festzumachen und *nur jenes* Resultat als Habitus zu beschreiben, weil danach das Problem auftritt, dass die späteren Formen „grundsätzlich änderbar und revidierbar“ seien. Der Habitusbegriff bei Meder ist also semantisch sehr eng gefasst, und kann dadurch klar verständlich gemacht werden. In Bezug auf Bourdieu und auch besonders medienpädagogisch relevant scheinen die Bemerkungen zum Geschmack zu sein. Meder schreibt dazu:

Der mediale Habitus – sofern er empirisch identifizierbar und von einem allgemeinen Habitus unterscheidbar ist – wird nach meiner Fassung bis zum ca. 3. Lebensjahr entwickelt. Alle medialen Praxen, in die das Kleinkind hineingerät, eingebunden oder hineingezogen wird, werden inkorporiert. Da der Leib mit seiner Sinnlichkeit in meiner Medienbildungstheorie das Urmedium ist, das ich habe und zugleich bin, wird in der vorsprachlichen Phase vor allem der Geschmack inkorporiert: im Bereich des Musikalischen, im Bereich der bildenden Kunst bzw. des Kitsches, der Geschmack im Bereich des Taktilen, im Bereich des Riechens und da besonders mit Bezug auf die Kochkunst (S. 20).

Norbert Meder vertritt hier eine Theorie, die nahe an Bourdieu gelagert ist, da sie nicht nur Inkorporation und Geschmack zentral behandelt, sondern diese Bereiche auch ausdrücklich verbindet. Die Erwähnung der Kochkunst in Verbindung mit Medialität zeigt, dass Meder hier

---

<sup>13</sup> Womit auf keinen Fall impliziert sei, dass sie nicht *lesenswert* wären.

mediale Praxen in sehr weitem Verständnis einbezieht, was auch deshalb Sinn macht, weil Meder den Körper selbst in seiner Medialität betont. Hier wird, das ist begrifflich besonders wichtig, auch der Unterschied zwischen einem allgemeinen Habitus und einem medialen Habitus problematisiert, wenn Meder schreibt, dass es nicht klar ist, ob der mediale Habitus „empirisch identifizierbar und von einem allgemeinen Habitus unterscheidbar ist“. Meder grenzt somit den Habitus zeitlich stark ein, begrifflich ist aber der mediale Habitus hier nicht im Fokus, sondern Meder möchte, wie im Titel seines Artikels impliziert, zuerst den Habitus im Allgemeinen klären. Bei Meder soll, das ist hier zentral, der Habitus stark eingegrenzt werden. Meder schreibt in Bezug auf die von pränatale Phase und die Phase von Geburt zur Entwicklung der Sprache: „Mein Vorschlag ist, das Resultat dieser Entwicklungsphasen als den Habitus zu bestimmen und nichts mehr“ (S. 19).

Nachdem nun etabliert wurde, dass Meder den Habitusbegriff eng fassen möchte, stellt sich die Frage, wie denn nun Menschen später reflexiv ihr Leben verändern können (denn das müssen sie, im Rahmen der Pädagogik, tun). Meder schreibt dazu:

Der Habitus als Körper gewordenen soziales Dispositiv, d. h. als Disposition, ist dann die lebbare kulturelle Welt, die im Dispositiv repräsentiert ist. Der Habitus fungiert als die gelebte je besondere kulturelle Welt zugleich transzendental als Bedingung der Möglichkeit weiterer Erfahrung, weiteren sozialen Handelns sowie als Bedingung der Möglichkeit der Reflexion auf sich selbst als Habitus und als Bedingung der Möglichkeit von dessen Revision. Wie aber das transzendente Muster, das im Modus des präreflektierten Mitmachens zur Selbstverständlichkeit gewordene Lebensform ist, sich selbst verändern soll, ist logisch nicht nachvollziehbar. Es bleibt selbst gegen sich selbst stabil. Nur der Fremde kann im Hinblick auf die Selbstverständlichkeiten Irritationen hervorrufen und genau das macht ihn gefährlich (S. 26f.).

Fremdheit erscheint hier nun als produktive Leerstelle – an Simmel anschließend sieht Meder die Irritation als Möglichkeit der Bildung. Das ist deshalb möglich, weil der Habitus, der früh entwickelt wird und nur eben dieses frühe Resultat ist, dann später durch sprachliche Formen und durch ausdrückliche Reflexion verändert werden kann. Die „transzendente Form“ kann durch externe, neue Formen irritiert und verändert werden. Hier ergibt sich auch die zentrale Bedeutung der Gemeinschaft für Meder – nur im Austausch mit anderen Menschen kann ja der Mensch, der unfertig geboren wird (Vgl. S. 26) überhaupt leben und sich dann auch, im späteren sprachlichen Austausch, Gedanken machen, die nicht nur in den eigenen transzendentalen Formen bleiben. Das ist auch möglich, weil die beiden Phasen zwischen 3. Lebensjahr und Pubertät, und die Pubertät neue Arten des Umgangs mit der Welt und sich selbst erschließen:

Die vierte Phase schließt sich an bis zur Pubertät, in der weitgehend im Modus des Spiels und des Lernens am Modell Habitus angeeignet wird, der aber prinzipiell der Reflexion und Revidierung zugänglich ist. Die Chance zu solcher Revidierung bietet dann die fünfte Phase – sofern sie durchlebt wird – die Pubertät als die Phase der Entwicklung, in der die eigene Identität im sozialen Kontext aktiv gesucht und reflektiert wird. Erst in dieser Phase können normalerweise Habituskorrekturen stattfinden (S. 9)

Die Identität, die vorhin sich eher ergab, weil die Inkorporierung von verschiedenen Formen nicht sprachlich reflektierbar war (in der pränatalen Phase) kann spätestens in der Pubertät aktiv problematisiert werden. Habituskorrekturen werden hier nun möglich und die Irritation durch das Fremde (oder personell: *den Fremden*) wird vor allem ab dieser Phase besonders wichtig. Bei Meder zeigt sich Habitus nun als eine begrifflich sehr enge Form, die sich aber in andere Möglichkeiten der Veränderung, der Irritation und in letzter Konsequenz der pädagogischen Praxis einbetten lässt. Zentral ist hier aber, im Unterschied zu fast allen anderen Artikeln des Sample, die zeitlich eng gefasste Form der Habitus, die eine sehr genaue Lokalisierung habituellder Formen ermöglicht.

Sven Kommer fokussiert in seinem Artikel „Das Konzept des 'Medialen Habitus': Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren“ (2013) nun mehr auf die explizit medienpädagogische Seite der Diskussion, die bis jetzt eher theoretisch bzw. philosophisch geprägt war. Kommer beginnt mit einer geschichtlichen Einordnung des noch jungen Begriffs, wenn er schreibt:

Das von Kommer (2006) in ersten Überlegungen vorgestellte Konzept des 'medialen Habitus' orientiert sich dann auch eng an Bourdieus Überlegungen (der 2003<sup>[14]</sup> von Swertz in Wien ebenfalls unter dem Label 'medialer Habitus' entwickelte Ansatz ist – mit einem expliziten Rekurs auf McLuhan – theoretisch zunächst anders konturiert). Von allen inzwischen an der Weiterschreibung beteiligten AutorInnen wird davon ausgegangen, dass eine auf Bourdieu rekurrierende Empirie und Theoriearbeit wichtige Beiträge für die Selbst-Aufklärung einer weitestgehend mediatisierten Gesellschaft leistet (S. 3).

---

14 Kommer zitiert hier offenbar keinen Text, also spricht einfach von einem zeitlichen Prozess oder Nachweis einer Publikation oder hat diesen in der Bibliographie vergessen. Es findet sich aber ein Text von Christian Swertz von 2003, in dem der Begriff Medialer Habitus vorkommt, mit dem Titel „Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medienpädagogik“.

Hier finden sich nun aufschlussreiche Annahmen, nämlich geteilte Theorielinien, die dann aber mit Rekurs auf einen Aufklärungsprozess, d.h. in Einbettung in einen politischen Zielkontext, verbunden werden können. Diese Annahmen verorten sich nun in einer „weitestgehend mediatisierten Gesellschaft“. Formulierungen dieser und ähnlicher Art können üblicherweise als Selbststilisierungen und Aufmerksamkeitsmarker in disziplinpolitischer Hinsicht verstanden werden, da es mit einem allgemeinen Medienbegriff etwa nicht klar ist, warum denn nun die Gesellschaft des antiken Roms mit den häufigen Rekursen auf Rhetorik (dazu siehe etwa Kennedy 1972) nicht eine mindestens so „mediatisierte“ Gesellschaft ist wie das Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts. Die Form der Formulierung bietet wichtigerweise eine Lösung für zwei Bezugsprobleme, indem einerseits das Fach Medienpädagogik (als eines von vielen ‚Beistrichpädagogiken‘) legitimiert werden kann, und andererseits ist es meist ein Gemeingut, die Wichtigkeit ‚der Medien‘ zu betonen, und man hat etwas, das in einen Artikel geschrieben werden kann und die abstrakteren Ideen mit einer angenehmen Gewohnheit erweitert.

Kommer beschreibt die frühe Genese des Konzeptes aus der Forschung zu Lehramtsstudierenden und bemerkt in diesem Kontext:

Die Relevanz eines Konzeptes, das auch (aber nicht alleine) die subjektiven Perspektiven, Deutungsmuster und Dispositionen (sowie ihre Genese), die den Medien entgegengebracht werden, reflektiert und analytisch zugänglich macht, zeigte sich im besonderem Maße bei dem Vergleich der Lehramtsstudierenden mit den SchülerInnen. Hier wurden sehr unterschiedliche, längst habitualisierte und der Reflexion entzogene Zugangsweisen zu den verschiedenen Medien sichtbar (S. 5).

Besonders hingewiesen sei hier auf den Schluss der Passage, wenn „sehr unterschiedliche, längst habitualisierte und der Reflexion entzogene Zugangsweisen zu den verschiedenen Medien“ betont werden. Diese Formulierungen implizieren das Entziehen habitueller Formen aus Denk- und Handlungsweisen. Dieser Entzug kann im weiteren Kontext des Artikels wieder als relativ stabil gelesen werden. Meist, so die Implikation, kann auch nach Bewuswerden des Habitus dieser nicht grundlegend geändert werden. An einer anderen Stelle heißt es zur Verortung des Habitus im sozialen Feld: „Diese soziale Verortung wird aber nicht reflexiv, vielmehr wird das eigene Geschmacksurteil (wie auch andere kulturelle Wertzuschreibungen) essentialisiert“ (S. 6).

Kommer weist in diesem Artikel aber auch auf ein Phänomen hin, das bis hierhin noch nicht vorgekommen ist, nämlich auf die Dauerhaftigkeit von Habitusformen. Durch diese



Hysteresis kann es vorkommen, dass Habitusformen gar nicht mehr passend sind, wenn sich gesellschaftliche Strukturen schon verändert haben (Vgl. S. 6f.). Bourdieu ist nach Kommer so zu lesen, dass „die Wertzuweisungen stets als Produkte gesellschaftlicher Diskurse und auf Dauer gestellter Machtkämpfe im sozialen Raum, wie auch in den verschiedenen sozialen Feldern“ (S. 7) zu verstehen sind. Die Habitus Theorie gerät hier in Konflikt mit der Feldtheorie und der Kapitaltheorie, wodurch sich eine größere Leerstelle ergibt, die einer Erläuterung bedarf. Wenn nämlich Habitusformen sozialen Kontexten „hinterherhinken“ können, so kann die Passung von Feldern, Kapitalformen und Klassen nicht so eng sein, dass sie nachvollziehbare Habitusformen hervorbringen. Noch wesentlich weiter kompliziert wird die Sache dadurch, dass ja ohne habituelles Handeln keine Felder im Sinne Bourdieus zustande kommen können, sofern man Gesellschaften keine unabhängige Existenz von menschlichen Handeln zuschreibt. Also muss das veränderte Feld, auf das die Habitusformen dann nicht mehr passen, als Emergenzphänomen beschrieben werden, in dem Habitusformen unpassend werden. In dieser Konstellation müssen aber dann die Habitusformen nicht nur als manchmal veränderbar, sondern als notwendig verändernd beschrieben werden, vor allem wenn man wie Kommer die ständig wechselnden Medienkontexte betont (dass er das hier so ähnlich wie Biermann macht, ist kein Zufall, da die beiden gemeinsam zu diesem Thema gearbeitet haben und sich öfter gegenseitig zitieren). Dieses Phänomen wurde schon in ähnlicher Form oben beim Artikel von Biermann beschrieben, lässt sich aber eben nun auch im Hysteresiskontext neu beschreiben.

Kommer verortet Bourdieu explizit als „ein Vertreter der Macht- und Ungleichheitssoziologie“ (S. 7) und bringt damit eben jene politische Komponente ein, die in den vorherigen Analysen oft unterschwellig blieb. Auch die statistische Komponente, die oben vielfach erwähnt wurde, findet bei Kommer Erwähnung, wenn er die Thesen zum Habitus als „empirisch fundierte Wahrscheinlichkeitsaussagen“ (Ebd.) bezeichnet. „Die vielfach an Bourdieus Ansatz geübte Kritik allzu deterministischer Annahmen“ (Ebd.) sieht er aber als nicht begründet, da er (Maturana und Luhmann folgend) die Formierungsprozesse der Habitus als dynamische, autopoietische Systeme versteht. Hier findet sich wieder, wie oben bei Biermann, eine Ineinssetzung zweier fundamental unterschiedlicher Ansätze, da Luhmann Ungleichheit nicht als zentrales Phänomen seiner Theoriebildung gesetzt hat. Die funktionale Differenzierung, die bei Luhmann (1984) im Zentrum steht, negiert gerade stratifikatorische Gesellschaftstheorien, in denen sich hierarchische Gruppen gegenüberstehen (etwa Arme und Reiche, Gebildete und Ungebildete etc.) und so die Gesellschaft zentral konstituieren.

Kommer nimmt Bourdieus Idee, dass der Habitus als Grenze des Handelns (inkl. Denkens) auftritt, zum Anlass, hier auch „[v]or der Folie einer konstruktivistischen Wahrnehmungstheorie [...] hier auch von 'Blinden Flecken' als Grenzen der Wahrnehmung und der Wertschätzung sprechen“ (S. 9) zu können. Ähnlich wie in dieser Arbeit Leerstellen, figurieren bei Kommer auch die Grenzen des Habitus als Blinde Flecken, die nicht gesehen werden. Diese Form des Arguments setzt Epistemologie sehr zentral, was auch deshalb wenig überraschend ist, weil die meisten pädagogischen Theorien davon ausgehen, dass man etwas ändern kann und will, sofern man verstanden hat, dass es schlecht ist. Der Habitus ist nun nicht auf diese Argumentationsform bezogen, sondern eher davon geprägt, das Gegenteil zu erklären, nämlich warum sich Handlungsweisen, die gegen emanzipatorische Tendenzen des Subjekts gehen, trotz des Wissens um ihre Schlechtheit halten können.

Im Artikel kommt immer wieder Luhmann vor, der gemeinsam mit Maturana dafür verwendet wird, im systemtheoretischen Duktus von Systemen, Irritationen usw. zu sprechen. Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Divergenzen scheint hier jene Leerstelle zu sein, die diese scheinbare theoretische Verbindung von Bourdieu und Luhmann ermöglicht. Maturana und Luhmann verschwinden aber im zweiten Teil des Artikels fast vollkommen, wodurch sich die Frage stellt, wie operativ dieses Einbringen der Systemtheorie in diesem Kontext letztendlich ist.

Auf S. 18 findet sich eine explizite Aussage zum Begriff des Medialen Habitus:

Der Blick auf den medialen Habitus ist letztendlich eine pragmatische, den zu bearbeitenden Themenstellungen geschuldete Fokussierung der Habitusanalyse auf den gesamten Bereich der medienspezifischen Handlungspraxen und der diesen zugrundeliegenden Dispositionen.

Diese pragmatische Verengung stellt aber darauf ab, dass man weiß, welche Handlungspraxen denn nun medienspezifisch sind. Wie bereits früher in dieser Masterarbeit beschrieben, lässt sich schwer für einen engen Medienbegriff argumentieren, außer man stellt sich gewissermaßen soziologisch geprägt in die Position des ohnehin schon Wissenden. Der Medienbegriff scheint hier eher ein enger zu sein, also wie oben formuliert, ungefähr ‚menschengemachte serielle Artefakte mit der Primärfunktion der Informationsverteilung‘. Hier hinein fällt dann eine Zeitung, nicht aber etwa ein Gespräch oder die Entscheidung, einen Sachverhalt nicht mit anderen zu besprechen, sondern im Medium des Bewusstseins zu bearbeiten.

Kommer bemerkt auch, dass es „zukünftig noch zu diskutieren ist, inwieweit eine solche Hervorhebung eines Bereiches der Lebenswelt sinnvoll (und im Sinne des Habitusansatzes zulässig ist“ (S. 19). Eine Teilantwort auf die zweite Frage ist in jedem Fall, dass diese Hervorhebung der Medien bestenfalls einen Teil der Habitus Theorie abbildet, die man aber dann, um den Begriff klären zu können, dennoch als Ganzes beschreiben muss, um mit dem Begriff arbeiten zu können. Diese Strategie, nämlich jene, zuerst den Habitusbegriff allgemein zu klären, um erst danach und meist kurz auf die Besonderheiten des Medialen Habitus einzugehen, findet sich häufig im Sample und in allen bis jetzt beschriebenen Artikeln.

Es ist auffällig, dass hier die Problematik der Legitimation nicht besprochen wird, nämlich jenes Problem, dass man den Habitusbegriff nicht aufteilen kann, ohne arbiträre epistemische Stoppunkte einzubauen, die keinen offensichtlichen Sinn oder Grund haben. Anders formuliert: Der Habitusbegriff kann entweder als ganzer übernommen werden, oder nicht, sofern man eine soziologische Medienpädagogik betreiben möchte. Einen Teilhabitus zu beschreiben macht wenig Sinn, genauso wie es wenig Sinn machen würde, nur das kulturelle Kapital ohne ökonomische Kontexte zu analysieren. Auf der anderen Seite könnte man doch einwenden, dass der mediale Habitus dazu dient, den Geschmack im Feld der Medien zu bezeichnen. Zulässig ist diese Hervorhebung eines Teilbereiches sicher, sinnvoll (im Rahmen temporärer forschungsstrategischer Beschränkung) auch, dort aber problematisch, wo aus disziplinpolitischen Gründen eine soziologische Theorie zerschnitten wird, um sie fachspezifisch verändert und mit dem Novitätswert neuer Begriffe ausgestattet nun ins eigene epistemische Netz integrieren zu können.

Auf S. 22 wird wieder die oben beim Artikel von Biermann zitierte Definition zitiert, die Biermann und Kommer auch gemeinsam ausgearbeitet haben. Daran schließt sich aber bei Kommer nun eine explizit aktivistische Perspektive an:

Ein zentrales Ziel der empirischen Feldarbeit ist die Beobachtung von medial formierten Aspekten sozialer Ungleichheit, ihres Prozessierens und ihrer Ursachen. Auf dieser Basis können dann Interventionsstrategien im Sinne von Bourdieu (2001) theoretisch und empirisch grundiert erarbeitet, erprobt und evaluiert werden (S. 22f.).

Hier wird nun eine Strategie im Sinne politischer Normen zu einem zentralen Ziel erklärt. Die Problematik, die sich hier stellen müsste, ist die, dass die mediale formierten Aspekte nicht durch bestimmte Medienformen im Sinne von Kommer, sondern durch die Schließung durch

Feldphänomene (wie etwa klassenspezifischen Habitus) geschieht. Medien sind hier nur Ausdruck der Ungleichheit, die durch weitere Ungleichheit im Feld entsteht. Auch die inkorporierte Ungleichheit des Verhaltens (stabiler Habitus) ist eher als Mediatisierung des Körpers zu verstehen.

Bei den „beobachtbaren medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster[n]“ zeigt sich nach Kommer „dass ihre Genese im Sinne einer strukturellen Koppelung keinesfalls zufällig (oder ausschließlich individuell) ist“ und die „Position im sozialen Feld“ grundsätzlich „komplexer [...] als beispielsweise die Verortung in traditionellen Schichtmodellen“ sein muss (S. 25). Die Komplexitätsdimension wurde bereits oben angeschnitten, und nach wie vor erscheint es zumindest als logisch nachvollziehbar, nicht von einer Auflösung, Umstrukturierung etc. eines Schichtmodells (oder Klassenmodelles) zu sprechen, sondern schlicht von einer Ausweitung ökonomischer (v.a. der Logik abstrakter ökonomischer Formen, wie sie besonders seit dem 6. Jh. v. Chr. in Griechenland durch Münzgeldsysteme aufkommt, dazu siehe etwa Seaford 2011, allgemeiner dazu von Mises 1924<sup>15</sup>) Strukturen auf andere Lebensbereiche.

Bei Bourdieu erscheint nun jemand als „reich“ an kulturellem Kapital (genauer gesagt handelt es sich hier um inkorporiertes Kulturkapital), der viele Bücher gelesen hat und deren Inhalte gut miteinander verknüpfen kann, und jemand als „arm“ der gar nicht lesen kann – es ist nicht Komplexität, sondern im Gegenteil die *Reduktion* komplexer sozialer Phänomene auf vergleichbare Formen, die hier als sozialwissenschaftliche Möglichkeit zur Vereinfachung im Feld der Wissenschaft epistemische Interventionen erlaubt. Diese Struktur ist dieselbe, die Tauschgesellschaften von abstrakten Geldgesellschaften unterscheidet – eine ganz klare *Reduktion von Komplexität* erlaubt es, einen Geldschein gegen jede Ware zu tauschen, und nicht erst überlegen zu müssen, wer mir denn nun diese Woche eine Ziege gegen mein Brennholz geben wird (eine ungleich komplexere Situation, in der die Haltbarkeit der Waren, die spezifischen Bedürfnisse der Tauschpartner, die Möglichkeit indirekter Tauschüberlegungen, lokale und temporäre Logiken viel wichtiger sind als im Tausch von Ware gegen Geld). Die Verortung ist nun nicht komplexer als in traditionellen Schichtmodellen, sondern einfach weiter ausgedehnt.

---

<sup>15</sup> Die Thesen von Ludwig von Mises sind eingebettet in normative Thesen, die hier nicht vertreten werden (nämlich jene der Österreichischen Schule der Nationalökonomie, die Ungleichheit gewissermaßen naturalisiert und als notwendig beschreibt, dazu siehe etwa de Beistegui 2018, S. 64-67, 74-78) andererseits aber auch in eine Theorie der Ökonomie, die sich als letztbegründet versteht (Vgl. von Mises 1949, bes. Kap. 2), wobei schon Carl Menger gegen die Historische Schule der Nationalökonomie eine apriorische, naturalistische Ökonomie stark machte (Vgl. Campagnolo 2010, Menger 1884). Von Mises Analysen von Geldsystemen und deren Voraussetzungen und Folgen sind dennoch wissenschaftlich verwendbar, auch wenn man deren normative Kontexte nicht übernehmen möchte.

Auf S. 27 beschreibt Kommer die Suche nach einem „mediale[n] Habitus, der der Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung förderlich ist“ im Rahmen empirischer Forschung zu der Kommunikation von Lehrern über deren eigene Einstellungen zu Medien (hier verkürzend als Studie zu deren Habitus beschrieben). Ebenfalls tragend für die empirische Forschung war die Überlegung, „ob in der gesellschaftlichen Institution Schule möglicherweise in einem Dualismus Lehrpersonen–SchülerInnen Habitusformen aufeinander [treffen] die kaum aneinander anschlussfähig sind“ (Ebd.). Die Hintergrundüberlegungen sind also, medienpädagogische Forschung als jenes zu verwenden, das oben bei Meder als „nachträgliche Therapie“ beschrieben wurde. Medienkompetenz und Medienbildung sollen durch medienpädagogische Forschung, die die Fehler in der Schulpraxis diagnostizieren kann, verwirklicht werden.

Auf den folgenden Seiten findet sich Forschung referiert, die aufbauend auf den statistischen Grundannahmen Bourdieus nun tatsächlich die Habitusformen medialer Praxis nach Kategorien differenziert und in gut sozialwissenschaftlicher Tradition zu empirisch fundierten Ergebnissen gelangt. Kommer erwähnt nach der Zusammenfassung diverser Studien eine Theoriediskussion, die bereits zu Beginn des Artikels Thema war:

Ein wichtiger Aspekt war dabei die Frage, inwieweit die eher auf medientheoretische Ansätze (insbesondere McLuhan) zurückgreifende Diskurslinie (wie sie von Swertz begründet wurde) und die auf Bourdieu rekurrierende Linie (Kommer) zusammengeführt werden können. Mit dem von Swertz eingebrachten Vorschlag, Habitus als "Ausdruck eines Eindrucks" zu verstehen, konnte hier fraglos eine Grundlage für eine gemeinsame Weiterentwicklung gelegt werden (S. 30).

Hier erscheint nun die Differenz von Medientheorie und Bourdieu (der hier für eine stark sozialwissenschaftliche Vorgehensweise zu stehen scheint). Ganz am Schluss des Artikels betont Kommer nun noch einmal die Sinnhaftigkeit des Habitus, der zwischen strukturalistischen und subjektivistischen (Kommer verwendet den Ausdruck „sozialphänomenologisch“) Exzessen hindurchschiffen könne, und noch einmal wird betont, wie sinnvoll der Habitus sei, wenn man Interventionen setzen möchte (Vgl. S. 32). Mit den letzten Worten, in denen Kommer eine „Arbeit am Habitus' als Ziel der LehrerInnenbildung“ (Ebd.) vorschlägt, scheint Kommer doch klar in einer subjekttheoretischen Tradition verortet, die implizit die Veränderungsfähigkeit des Menschen hervorhebt und diese ganz klassisch über Bildungsinstitutionen fördern möchte. Somit endet die normative Ausgangsstellung, die

die Habitustheorie anbietet, und in der die Unveränderbarkeit als Regelfall gilt, hier doch als praktisch nicht relevant, weil das pädagogische Element trotzdem wieder durchschlägt<sup>16</sup>.

Im Artikel „Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer\*innen“ von Andreas Dertinger (2019) geht es wiederum um Lehrer\*innenbildung, die überhaupt einen Fokus in der deutschsprachigen Literatur zum Medialen Habitus darzustellen scheint. Bei Dertinger erscheint der Begriff Medialer Habitus stark gefestigt, was in allen bisher analysierten Artikeln nicht der Fall war:

Innerhalb der Medienpädagogik stellt dieses Konzept einen theoretisch fundierten Ansatz dar, der explizit und mit einer tragfesten soziologischen Grundlage konsequent den Einfluss impliziter Wissensbestände beim pädagogischen Medienhandeln von professionell Tätigen berücksichtigt (S. 1).

Auffällig ist hier der Schluss des Satzes, der den Medialen Habitus auf Lehrer\*innenforschung eingrenzt. Dertinger führt dann aus, dass der Begriff in verschiedenen Theoriekontexten, etwa der Dokumentarischen Methode, verwendet wurde, und beendet seine ersten Reflexionen mit den Worten: „Es handelt sich im Folgenden um theoretische Überlegungen, deren empirische Fundierung noch aussteht. Aus diesen Überlegungen können somit anhand des aktuellen Forschungsstandes *noch*[!] keine Handlungsempfehlungen für die Lehrerbildung abgeleitet werden“ (S. 2). Jenes noch bringt wieder die Perspektive des Aktivismus ein, die eine klare Entsprechung von medienpädagogischen Ergebnissen und konkretem pädagogischem Handeln in der Lebenswelt annimmt. Es findet sich weiters eine Hierarchisierung von empirischer Forschung und theoretischer Forschung, bei der zumindest in diesem speziellen Kontext empirische Forschung höherwertig ist. Dertinger bemerkt explizit die gruppentheoretische Dimension des Denkens von Bourdieu: „Bei der genaueren Betrachtung der bourdieuschen Habitustheorie fällt auf, dass diese sich vorwiegend auf die Abbildung gesellschaftlicher Strukturen im Individuum fokussiert“ (S. 3). Dertinger trennt hier (in der Beobachtung an Bourdieu anschließend) Gesellschaft und Individuum, in einem offensichtlichen Übernehmen strukturalistischer Muster, sodass die Gesellschaft wie ein Fremdkörper im Individuum abgebildet wird – der Mensch wird (in der Leiblichkeit) zum Medium der Gesellschaft. Diese Subjekt-Objekt Umkehrung kollektiviert Handlungen von Einzelpersonen, sodass sie später das Individuum als übermächtige Form bedrohen können. In Anlehnung an das oben schon zitierte Buch von Rosenberg (2011) individualisiert Dertinger

---

16 Dies gilt nicht für jeden Teil des Artikels – die Teile, die näher an Luhmann und Struktureller Kopplung verfasst sind, wie etwa in Fußnote 5, deuten eine alternative, maschinell geprägte Sozialphilosophie an, die aber im Verlauf des Artikels versandet und der klassischen Bildungstheorie weicht, die den Artikel dann abschließt.

den Habitus und schlägt vor, ihn „als individuelles respektive subjektbezogenes Merkmal [...], das zudem auch empirisch rekonstruierbar ist und [...] als grundsätzlich veränderbar“ (S. 4) zu denken. Diese (stark subjekttheoretischen) Punkte werden im Anschluss mit dem Anspruch verbunden, einen „professionellen Habitus“ (S. 5) auszuarbeiten. Dertingers Konzeption schlägt sehr stark in Richtung Subjekt aus und die strukturalistische Seite erscheint hier als wenig bedrohlich – die Kapitalungleichheiten, die die meisten Menschen in ihren Habitusformen festsetzen und gewissermaßen wie Treibsand hineinziehen, sind in diesem Artikel keine großen Themen. Die zentrale Stelle ist in diesem Kontext jene:

Da der Habitus zudem als transformierbar gedacht wird, ist dieser prinzipiell der Veränderung (z. B. durch Aus- und Fortbildung) zugänglich. Mit diesen Voraussetzungen kann auch der mediale Habitus aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen kann er in Anschluss an den aktuell dominierenden Diskurs als deskriptiver Faktor herangezogen werden, um Schwierigkeiten des pädagogischen Medienhandelns zu beschreiben und zu verstehen. Aus der anderen Perspektive heraus kann der mediale Habitus aber auch als Ausgangspunkt gesehen werden, an welchem Professionalisierungsangebote ansetzen können (S. 6).

Hier scheinen so ziemlich alle Seiten des Strukturalismus und der gesellschaftlichen Züge Richtung Ungleichheit nicht mehr wirkmächtig zu sein. Der Habitus kann nun durch Aus- und Fortbildung verändert werden, wobei jene Formulierung schon eine institutionelle (v.a. juristisch) geprägte Perspektive verrät, die den Habitus in ein Reservoir von „Professionalisierungsangebote[n]“ einbetten, die als gezielte Initiativen andere Habitus erzeugen können. Auffällig ist hier unter anderem, dass diese Form des Habitus nun nicht mehr als Ungleichheitsbeschwerde wirkt, die sich an wie auch immer unwahrscheinlich zu besiegende Feinde (die Verteilungsmechanismen der Kapitalformen) richtet, sondern eher selbst als Instrument im Machtkampf erscheint. Jene Lehrer\*innen, die den falschen Habitus aufweisen, können im Rekurs auf Fortbildung usw. verändert werden. Diese Logik der Planung diagnostiziert „Schwierigkeiten des pädagogischen Medienhandelns“ und kann sie danach lösen. Mitsamt der Problemlage der Ungleichheit verschwindet hier auch Bourdieus eher fatalistische Weltsicht und wird durch eine wenig durch Ungleichheit geprägte, bearbeitbare Sicht auf diese Ungleichheit ersetzt. Die resultierende Theorie erinnert eher an Management- und Führungskurse als an pädagogische Reflexion. Das Moment, in dem Bildung als Instrument eingesetzt wird, um vorhin schon normativ eingesetzte Ziele diagnostisch und praktisch zu begleiten, weist den Artikel als Ausdruck einer Soziologie der Planung aus. Dieser Eindruck wird dann durch Wiederholung dieses Vorhabens noch verstärkt, bekommt dann aber später ein zweites Teilziel zur Seite gestellt:

Auf der anderen Seite sollten die Beziehungsgeflechte zwischen gesellschaftlichen (Kompetenz-) Anforderungen und der Integration dieser Anforderungen in die eigene Handlungspraxis detaillierter geklärt werden, um ein differenzierteres Verständnis zu entwickeln, wie die Umsetzung pädagogischen Medienhandelns durch Lehrpersonen in Abhängigkeit der gesellschaftlichen Diskurse und Erwartungen erfolgt (S. 7)

Die Logik politischer Planung wird hier also noch durch eine Reflexion der „gesellschaftlichen Diskurse und Erwartungen“ (damit sind wahrscheinlich die normativen Aspekte gemeint) ergänzt, bekommt also eine näher an bildungstheoretischen Überlegungen liegende Aufgabe. Die Phrase „Umsetzung pädagogischen Medienhandelns“ ist jedoch wieder Ausdruck einer Theorie, die klare Zieldimensionen konkreter pädagogischer Praxis im Hintergrund mitführt. Der Artikel von Dertinger variiert also politische Planung mit klassischen, hegemoniekritischen Ansätzen aus, wobei sich eine Reduktion der Ungleichheitsdimension von Bourdieus Theorie zeigt – der Fatalismus, aber auch die kritische Seite von Bourdieus Projekt sind hier beide schwächer ausgeprägt und der politische Subtext der Artikels scheint einem gemäßigten Liberalismus zu entsprechen. Die Lehrpersonen scheinen Probleme zu haben, reflektierte Zieldimensionen selbst bilden zu können.

Im Artikel „Die Notwendigkeit einer kritischen medienpädagogischen Praxis im Kontext von medialem Habitus und Habitat“ beschreibt Ken Nilles (2023) den Habitus in jener Weise, die bis hierhin als subjekttheoretisch bezeichnet wurde, nämlich im Rahmen bestehender Entscheidungschancen. Er schreibt gleich zu Beginn: „Gesellschaftliche Strukturen als unabänderlich zu empfinden, eröffnet den Zwang, sich diesen fügen zu müssen“ (S. 2) und setzt damit jene Kritik, die bis hierhin eher implizit in den Artikeln vorkam, explizit. Die Passung der Habitus wird hier als Problem dargestellt, das politisch negativ bewertet wird. Nilles will im Artikel den Begriff des Habitats mit dem Habitus in Verbindung bringen, was überrascht, weil ja in Bourdieus Theorie schon mit dem Feldbegriff ohne weitere theoretische Arbeit eine räumliche Logik enthalten ist. Obwohl Felder nicht nur auf Räume bezogen sind, lassen sie sich doch räumlich untersuchen, sofern das empirisch nahegelegt ist. So kann man etwa die Aktivitäten von österreichischen Polizisten oder von Weinviertler Weinbauern ohne konkrete räumliche Analysen nur schwer erklären, und deren „Feld“ ist stark räumlich geprägt, etwa durch Bindung an eine Dienststelle oder die Trockenheit des Bodens.

Nilles macht das auch später im Artikel klar, wenn es heißt „dass der physische Raum eine materielle Existenz besitzt, wohingegen der soziale Raum als bloße Abstraktion und als Produkt einer Klassifikation zu fassen ist“ (S. 6). Bourdieu sieht aber auch eine Vernetzung



beider Phänomene, die er dennoch als getrennt behandeln will, wenn Nilles Bourdieus Position referiert: „Dennoch manifestiert sich der soziale Raum erst durch den physischen Raum, da er in diesen eingeschrieben ist“ (Ebd.) Auf S. 7 zieht Nilles so folgerichtig den Schluss, dass die *wechselseitige* Beeinflussung beider Phänomene ein Desiderat in Bourdieus Theorie ist. Nilles stellt sein eigenes Vorhaben auch in Verbindung mit dem allgemeinen Begriff:

Wer sich mit dem Begriff und dem Konzept des medialen Habitus befassen will, muss in diesem Sinne also nach den Orten fragen, die aufgrund von Medien konstituiert wurden und sich im Zuge eines habitualisierten Verhaltens ständig reproduzieren. In erster Linie stellt sich damit auch die (medien-)pädagogische Frage, wie nun mit diesen Habitualitäten gebrochen werden kann (S. 12).

Wieder zeigt sich hier eine politische Zukunftsoffenheit, die Habitusabweichungen als Ausgangspunkt praktischer Philosophie nimmt. Die daran anschließende Kritik, dass der Habitus zum „Schicksal“ (S. 13) wird, setzt die nun schon bekannte Theorielinie der Kritik von deterministischen Elementen in Bourdieu fort. Nilles abstrahiert später den Raum und spricht von „kritischen Räumen“ (S. 21) in denen eine Offenheit für andere Perspektiven zentral sei. Bei Nilles erscheint im Artikel relativ durchgängig der Habitus als stark veränderbar, und die Betonung der politischen Verantwortung führt hier auch dazu, dass der implizit eher als ein Phänomen unter anderen erscheint, denn als primär stabile Form, wie es etwa bei Bourdieu oder bei Meder der Fall war. Medienpädagogische Forschung ist hier stark auf eine kritisch zentrierte Praxis bezogen, die ausdrücklich „brechen“ soll „mit den aktuellen Ungleichheitsverhältnissen und Habitualitäten, welche sich räumlich durch Medien konstituieren“ (S. 24). Medialität erscheint im Artikel eher am Rand auf, und erscheint meist im Verweis auf digitalisierte Gesellschaften, die nun ein anderes Handeln fordern würden. Erwähnenswert ist hier auch, dass sich Nilles auf S. 19f. auf Meder und sein Konzept des *Trahere* bezieht.

Wie besprochen, ist jedoch Meder am anderen Ende des Kontinuums von notwendig bis unmöglich veränderbaren Habituskonzeptionen zu finden, und sein Konzept des Habitus eignet sich sehr wenig als Ausgangspunkt jener reflexiven politischen Praxis, die Nilles fordert. Hier zeigt sich eine sehr selektive Rezeption des Textes von Meder, die seinen Habitusbegriff, der stabil und zeitlich begrenzt ist, nicht übernimmt, aber dessen *Trahere* ohne Transformation übernommen wird. Die von ihm zitierte Passage enthält auch einen Teil, der nicht mit den Ideen von Nilles kompatibel ist: Die Möglichkeit pädagogischer Beeinflussung

ist bei Meder begrenzt, denn wenn man dieses Ziel hat, „dann kann man nur das Trahere kultivieren, d. h. das Kind so früh wie möglich in die Praxis des eigenen, für richtig empfundenen Lebens hinein zu ziehen“ (Meder 2013, S. 25, bei Nilles zitiert auf S. 19f.).

Das Habituskonzept im Rahmen seiner „Medialen“ bzw. „Digitalen“ Transformation wurde, wie oben in der Beschreibung des Sample bereits erwähnt wurde, maßgeblich durch zwei Schwerpunktausgaben der *Medienimpulse* geprägt, die durch den Fokus auf die Themen „Medialer habitus „, bzw. „Habitus / Medialer Habitus /Digitaler Habitus“ aktiv eine große Menge an Artikeln zum Thema provozierten, die das Sample ausmachen. Diese Ausgaben werden jeweils von einem Editorial begleitet, das nicht nur Zusammenfassungen der Artikel, sondern auch kurze Passagen zu den Ideen der Herausgeber beinhaltet.

Im Editorial 4/2013: Medialer Habitus schreiben Alessandro Barberi und Christian Swertz über die Motivation, dieses Thema für die Zeitschrift zu wählen. Auf Seite 1 schreiben sie:

Die breite soziale Verwendung und Nutzung von Medien in unserer Wissens- und Informationsgesellschaft hat seit der dritten industriellen Revolution auch zu tiefgreifenden Änderungen in den Verhaltensweisen und Erfahrungsräumen der Menschen geführt. Angelehnt an die Bildungssoziologie Pierre Bourdieus, der mit dem Begriff des (individuellen und kollektiven) Habitus derartige gesellschaftliche Transformationen praxeologisch und d. h. immer auch handlungstheoretisch zu fassen suchte, diskutieren MedienpädagogInnen seit geraumer Zeit den Wandel von Mediennutzung und Medienkompetenz rund um den Begriff des "Medialen Habitus".

Hier wird die dritte industrielle Revolution als auch und vor allem mediale Revolution gesehen. Wieder erscheint hier eine Zeitlogik als Anregung, sich mit dem Begriff (und den damit beschriebenen Phänomenen) zu beschäftigen – die Gegenwart scheint so als handlungslogisch gestaltbar, denn gesellschaftliche Transformationen treten als temporäre Formen auf und sind somit verstehbar zu machen. Die geschichtliche Dimension dieser Begründung überrascht wenig, denn Alessandro Barberi, einer der Koautoren dieses Editorials, war vor seiner explizit medienpädagogischen Forschung als Historiker tätig (dazu siehe vor allem Barberi 2000) und erscheint nach wie vor als Vertreter einer stark historisierenden, ideengeschichtlichen Form theoretischer Medienpädagogik.

Die Referenz auf eine schon bestehende Fachdiskussion, die nun auch in einer, wie bereits gesehen, nicht immer tatsächlich „praxeologischen“ Konzeption eingefasst wird, klammert nun die temporäre Form mit einer fachsoziologisch schon bestehenden Diskussion zusammen. Dabei wird die „Bildungssoziologie“ Bourdieus hervorgehoben, was in den meisten Artikeln dieses Samples nicht wirklich geschieht. Der Wandel von „Mediennutzung und Medienkompetenz“ impliziert entweder eine stark theoretische Fassung beider Begriffe, eine integrierte Dimension oder eine praktische Dimension von Medienkompetenz. In jedem Fall sind hier Theorie und Praxis der Pädagogik stark aneinander gebunden. Weiters schreiben die Herausgeber:

Denn Zeitungen, Filme, Bilder, Fernsehen oder Fotografie spielen eine eminente Rolle in der Konstitution von gesellschaftlicher Wahrnehmung und erfordern auch spezifische Praxisformen. Dabei überkreuzen sich die traditionellen Bestände der Sozial- und Medienwissenschaften schon auf begrifflicher Ebene und werfen so eine ganze Reihe relevanter medienpädagogischer Fragen in Theorie und Praxis auf [...] (Ebd.).

Diese Perspektive ist vor allem in diesem spezifischen Kontext der Sampleanalyse aufschlussreich, denn Barberi und Swertz diagnostizieren hier explizit eine disziplintheoretische Kreuzung. Hierbei scheinen Medien- und Sozialwissenschaften als Bezugspunkte der (Medien-)Pädagogik zu dienen, die nun integrale Funktionen erfüllen kann, um diese Irritationen zumindest als Fragen deutlich zu machen. Verschiedene massenmediale Formen sind hier konstitutiv für gesellschaftliche Wahrnehmung und die „spezifische[n] Praxisformen“ hier leicht als Formen medialer Habitus erkennbar. Die Forderung nach Klärung dieser Phänomene erfolgt hier nun also a) im Licht temporaler Formen die sich b) in eine existierende Fachdiskussion einbetten, die nun c) durch Medien konstituierte Praxisformen erläutern kann und soll. Die Medialität von Habitusformen wird nun hier weniger als Spezialfall von Habitusforschung denn als vernachlässigtes, konstitutives Element verstanden, denn die Medialität anderer gesellschaftlicher Praxen ist meist ebenfalls leicht nachzuweisen (dazu siehe z.B. die schon 1934 beschriebene Beobachtung bei Marcel Mauss über das aus Filmen gelernte Verhalten von Krankenschwestern bei Mauss 1934, S. 211f.<sup>17</sup>). Das folgt auch leicht aus der zeittheoretischen Überlegung zu Beginn – sollte die Veränderung

---

17 „Ich war krank in New York. Ich fragte mich, wo ich junge Mädchen gesehen hatte, die wie meine Krankenschwestern gingen. Ich hatte genug Zeit, darüber nachzudenken. Ich fand schließlich heraus, daß es im Kino gewesen war. Nach Frankreich zurückgekehrt, bemerkte ich vor allem in Paris die Häufigkeit dieser Gangart; die jungen Mädchen waren Französinen und gingen auch in dieser Weise. In der Tat begann die amerikanische Gangart durch das Kino bei uns verbreitet zu werden. Dies war ein Gedanke, den ich verallgemeinern konnte“.

medialer Praktiken im Rahmen einer dritten Industriellen Revolution denkbar sein, so ist es schwer bis unmöglich, Habitus ohne mediale Phänomene zu erklären, selbst mit einem engeren Medienbegriff.

In einem zweiten „Editorial 04/2023 Habitus / Medialer Habitus /Digitaler Habitus“ erweitern Ralf Biermann, Alessandro Barberi und Barbara Zuliania die begriffliche Diskussion und inkludieren den nun etablierten Begriff „Digitaler Habitus“. Die Schließung zu praktischer Pädagogik erfolgt bereits zu Beginn, denn es „hat Bourdieus Theoriebildung auch in der konkreten Unterrichtspraxis ihre Relevanz, weil sie das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden auch unter medialen Bedingungen gut erläutern kann“ (S. 2). Unklar bleibt hier, was ein Lehren ohne mediale Bedingungen sein sollte und wie man ein solches auch nur theoretisch fassen könnte. Die Passung von Erläuterung zu einer nun als besser konzipierten Praxis kann auch als eine intellektualistische Hoffnung verstanden werden, durch Erklärung direkt praktischen Einfluss zu generieren.

Die im vorigen Editorial schon erscheinende Dringlichkeit aufgrund tempoaler Formen wird nun hier unter etwas anderen Vorzeichen wiederholt, denn „die Prozesse der Mediatisierung, Medialisierung, Digitalisierung und Algorithmisierung“ deuten auf „einen enormen historischen und systematischen Wandel gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Verhaltensweisen“ (Ebd.). Der Habitusbegriff wird hier mitsamt seinem medialen Beiwerk als dringliche Lösung für ein zeitpolitisch drängendes Problem verstanden. Dass die Zeitdiagnose hier keine primär deskriptive ist, wird durch das vorige Zitat klar: Ziel ist eine Veränderung, auch im konkreten Sinn in den Schulklassen, die in klassisch aufklärerischer Tradition durch Erklärung und Reflexion praktisch verändert werden können.

In diesem Rahmen soll „das Verhältnis von Mensch(en) und Maschine(n)“ (S. 2) neu durchdacht werden, auch um das „Verhalte[n] von Lehrenden und Lernenden an die digitalisierte Wirklichkeit in unseren Schulen“ (S. 3) neu zu fassen. Die temporale Logik treibt hier wieder die wissenschaftliche Analyse, die als Instrument erscheint, durch temporale Formen veränderte politische Konfigurationen der zeitlichen Logik zu verstehen. Die Handlungsmöglichkeit ist hier zwar vom historischen Strom eingerahmt und in diesen eingebunden, hat aber jenseits der monokausalen Historizität einen Platz übrig, um auf diese Herausforderungen jeweils spezifisch reagieren zu können. Als Zentrum dieser Konzeption erscheint nun nicht Geschichte, sondern eine *historisierte Politik*, die durch Wissenschaft aufklärbar ist, dieser aber normativ voraus zu sein scheint. Der Digitale Habitus ist in diesem Artikel nun keine besonders theoretisch abgehobene Transformation oder Art des Medialen

Habitus, sondern scheint eine schlichte Unterform zu sein, die sich mit Praktiken, die durch Computertechnologie beeinflusst sind, auseinandersetzt.

Der Artikel „Habitusformen von Eltern im Kontext der Computerspielnutzung ihrer Kinder“ von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Friederike von Gross, Katharina Herde und Uwe Sander (2014) sucht nun einen medialen Habitus zu beschreiben, der ohne theoretische Schwierigkeiten als Digitaler Habitus (im Sinne des Editorials) gefasst werden kann. Das geschieht aber im Artikel interessanterweise nicht. Stattdessen wird zwischen einem medialen und einem erzieherischen und medienerzieherischen Habitus unterschieden (Vgl. S. 6). Hierbei bildet „[d]er medienerzieherische Habitus [...] die Schnittmenge des medialen und erzieherischen Habitus, da dort Aspekte beider Habitus-Formen zusammenkommen“ (S. 8). Die pädagogische Relevanz dieses Begriffs wird als hoch bewertet: „Der medienerzieherische Habitus generiert damit alle Vorstellungen und Beurteilungen von medienerzieherischem Handeln und deren Umsetzung hinsichtlich aller Arten von Medien“ (S. 9). Sofern der mediale Habitus also als pädagogischer Begriff verwendet werden würde, ist er somit nutzlos, da er in jedem beliebigen pädagogischen Sachverhalt vom medienerzieherischen Habitus abgelöst werden kann. Der mediale Habitus bleibt hier bestenfalls noch als Begriff, mit dem abstraktere Sachverhalte beschrieben werden können, übrig. Auch wenn die Illustration auf S. 9 den medialen Habitus als gleichberechtigt mit dem erzieherischen Habitus darstellt, entspricht das nicht der pädagogischen Relevanz, die der Begriff in diesem Artikel hat. Auch der erzieherische Habitus überrascht in diesem Kontext, da dieser vom medialen Habitus getrennt ist. Somit sind in diesem Artikel mediale von pädagogischen Praktiken künstlich isoliert, nur um jene im Begriff des medienerzieherischen Habitus wieder integrieren zu können.

Die Strategie mag disziplinpolitisch motiviert sein (eine Isolierung der Erziehungswissenschaft von der Medienwissenschaft) aber die Härte der Trennung überrascht in einem medienpädagogischen Artikel doch stark. Zentrale Leerstelle ist die Überlegung, dass jede Form pädagogischen Handelns immer schon medial geprägt ist. Selbst die Etymologie von Medium, das auf das lateinische Mittel oder die Mitte verweist, ist in der pädagogischen Didaktik mit der Terminologie Vermittlung leicht zu parallelisieren. Ein Lernen ohne Medien ist nicht möglich, Sprechen, Lesen, Schreiben und Diskutieren sind alles mediale Praktiken, die jeweils eigene Medienphänomene bilden. Die Trivialität dieser Überlegung macht die Leerstelle umso auffälliger, da jene in einem *medienpädagogischen* Fachartikel eine starke Trennung von Pädagogik und Medien impliziert. Gleichwohl es eine

Schnittmenge von Medialem und Erzieherischem Habitus (der medienerzieherische Habitus) gibt, wird hier keine medientheoretische Form der Pädagogik vertreten. Somit ist die Form der Medienpädagogik, auf die hier rekurriert wird, tatsächlich eine ‚Bindestrichpädagogik‘.

Der erzieherische Habitus, „der erzieherische Praktiken und Vorstellungen (u. a. hinsichtlich Erziehungszielen) hervorbringt“ (S. 8) ist in der Theoriekonzeption Bourdieus (in der er nicht als separater Begriff vorkommt, aber theoretisch extraktierbar ist) klar von eigenen Erfahrungserfahrungen, der Position im sozialen Feld und den eigenen Fähigkeiten bezüglich Lesen, Schreiben oder Präsentieren abhängig. Hier noch nicht erwähnt sind die explizit medialen Formen, die den medialen und erzieherischen Habitus von Lehrer\*innen und Eltern explizit beeinflussen, etwa durch schriftliche Lehrpläne, Erziehungsgesetze, Kinderrechte oder durch Filme oder Internet konsumierte Vorstellungen, was ideales oder schlechtes Lernen ist. Die Integration medialer und erzieherischer Formen ist also nicht nur möglich, sondern empirisch die Norm. Eine medientheoretische Medienpädagogik würde es erlauben, den medialen und erzieherischen Habitus nicht als separate Formen, sondern als Korrelata einer Korrelation zu sehen.

Derselbe Artikel findet sich in einer Kurzform noch einmal im Sample, diesmal in merz veröffentlicht, unter dem Namen „Habitusformen im Kontext elterlicher Medienerziehung“ (2014). Auf S. 56 findet sich folgende begriffsanalytisch aufschlussreiche Beobachtung:

Die Auswertung der Elterninterviews hat gezeigt, dass dem medialen Habitus im Hinblick auf den medienerzieherischen Habitus eine Schlüsselrolle zukommt, da der mediale Habitus als begrenzendes Element wirkt: In Abhängigkeit davon, welche medialen Kenntnisse und Erfahrungen als auch welche Vorstellungen und Beurteilungen mit dem Medium Computerspiel verknüpft werden, gestaltet sich die medienerzieherische Praxis der Eltern [...].

Das Ineinanderschieben beider Habitusformen geschieht hier nun in eher theoretisch verwirrender Form, denn schon die „Beurteilungen“ die „mit dem Medium Computerspiel verknüpft werden“ sind nicht wirklich zuordenbar – sind diese nun Medialer Habitus oder Medienerzieherischer Habitus, oder beides? Es ist auch nicht klar ausgewiesen, wieso denn nun jene nicht alle drei Habitusformen inkludieren sollten, und zwar nicht als „Schnittstelle“, sondern als empirischer Ausweis, dass hier die Begriffsbildung keine trennbaren, wenn auch überlappenden Phänomene, sondern ein praktisch integriertes Medienhandeln beschreiben, in dem gewissermaßen alle Aspekte eins sind, bzw. in dem die Trennung von erzieherischen

Vorstellungen, eigenem medialen Habitus und medienerzieherischen Aspekten nicht möglich ist.

Ebenso wenig klar wird, warum nun der Mediale Habitus eine „Schlüsselrolle“ im „Hinblick auf den medienerzieherischen Habitus“ haben sollte, da ja letzterer eine Schnittmenge von Medialem und Erzieherischem Habitus ist. Eine Teilmenge kann nicht auf eine Obermenge bezogen jener eine „Schlüsselrolle“ zuweisen – die Obermenge *konstituiert* die Teilmenge. Der Medienerzieherische Habitus ist nun auch in der wieder abgedruckten Illustration vollständig im Medialen Habitus enthalten. Die rhetorische Erklärung dafür wäre, dass einfach die Wichtigkeit medialer Phänomene für Lernprozesse betont werden soll, was medienpädagogisch trivial ist. Außerdem soll hier offensichtlich keine allgemeine Medientheorie in Anschlag gebracht werden, sodass der Hinweis auf die Relevanz medialer Aspekte hier eher halb durchgedacht wirkt.

Im Artikel „Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik: Für die "Medienperformanz“ plädiert Christine Trültzsch-Wijnen (2017) für eine handlungstheoretische Aufladung medienpädagogischer Forschung. Im Artikel wird ein „Primat der Kompetenz über die Performanz [...] welche entweder ausgeblendet, mit Kompetenz gleichgesetzt oder sogar als Störfaktor begriffen wird“ (S. 12) diagnostiziert, der, wie oben beschrieben, den Begriff Medienkompetenz nach Baacke nicht trifft. Die Autorin sieht das gleich, weil es fehlt der „(eigentlich schon bei Baacke angelegte) Blick auf die Performanz“ (Ebd.). Der Habitusbegriff wird hier dazu verwendet, zwischen Kompetenz und Performanz einen Keil zu treiben, denn „einzig die Medienperformanz ist im Verhalten eines Individuums sichtbar“ (S. 15). Abgesehen davon, dass das falsch ist, weil Medienkompetenz zumindest in Teilen messbar ist (etwa dadurch, dass man ein Email entweder schreiben kann oder nicht, und dass jene Kompetenz beobachtbar ist), setzt die Autorin hier Medienkompetenz vollkommen vom Habitus ab, was keinen Sinn ergibt, da der Habitusbegriff auch inkorporierte Fähigkeiten oder reflexive, praktisch wirksame ethische Ideen inkludiert, die allesamt Teile der Medienkompetenz sind. Trültzsch-Wijnen spricht von „Angehörige[n] jener sozialen Klassen, die über ein hohes kulturelles und/oder ökonomisches Kapital verfügen und [...] ihrem verinnerlichten Verhalten, dem sogenannten Habitus“ (S. 17) und stellt fest, dass es jene Personen sind, die Medienkompetenz als praktische Leitlinie für Lehren und Lernen festschreiben. Die Autorin folgt in ihrem Schluss der oben beschriebenen Erklärung, nach der Baackes Werk immanent

politisch und emanzipatorisch ist, und fordert eine reflexive Rückbesinnung auf die Klassenlage und den Habitus der Wissenschaftler\*innen:

Diese Forderung ist in den dezidiert gesellschaftskritischen Überlegungen Baackes [...] zur Emanzipation im Sinne gesellschaftlicher Partizipation bereits angelegt und sollte im Hinblick auf zukünftige medienpädagogische Auseinandersetzungen erneut in Erinnerung gerufen werden (S. 18).

Somit fungiert der Habitusbegriff in diesem Artikel als Bewusstmachung der eigenen medialen Logik, die im wissenschaftlichen Handeln impliziert ist. Sie warnt vor einer replizierbaren Habitusgenerierung und vor allem vor einer „oft anzutreffende[n] Reduktion von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung auf einfach zu operationalisierende und pädagogisch vermittelbare Fähigkeiten“ (S. 19). Die Medialität des Habitus erscheint in diesem Artikel als Medialität im Sinne des Aufscheinens medialer Habitus im Medienkompetenzbegriff der jeweiligen Forscher. Die Klärung des Begriffs Medialer Habitus wurde hier zwar nicht unternommen, aber der Artikel zeigt, dass die Verwendung des Habitusbegriffes im Rahmen von Medialität nicht explizit auf diesen Begriff rekurrieren muss. Die Literaturliste zeigt dann aber doch ein klares Rekurrieren auf Texte, die den Medialen Habitus explizit besprechen. Eine Zieldimension im Sinne politischer Praxis, die klar an Baacke anschließen will, jedoch den Medienkompetenzbegriff wissenssoziologisch von ungeklärten Machtverhältnissen überformt sieht, findet sich im Text auch:

Im Mittelpunkt einer sozial gerechten Medienpädagogik, die solche Trugschlüsse vermeiden will und die nicht lediglich auf eine Erziehung zu sogenannten 'effektiven BürgerInnen' ausgerichtet ist, muss der subjektive praktische Sinn der Mediennutzung stehen. (S. 18).

Die Idee dieser Klärung ist *de facto*, nicht aber *de jure*, eine Darlegung Medialer Habitus. Das politische Ziel hier ist, im Sinne der Aufklärung, wie in vielen Artikeln dieses Samples, eine praktische Veränderung durch wissenschaftlich-politische Klärung, die indem auch explizit einen „Platz für alternative Medienumgangsformen lässt“ (Ebd.). Der „subjektiv praktische Sinn der Mediennutzung“, der jenseits institutionell geprägter Strömungen realisiert werden kann, erinnert an den subjekttheoretischen Rahmen dieser Untersuchung, der eine Klärung politischer Phänomene nur von eigenständigen Akteur\*innen ausgehend erwartet. Die Bindung an eine sozial gerechte Medienpädagogik ist hier an den Habitusbegriff



gekoppelt, was natürlich schon in Bourdieus Theorie angelegt ist. Die Ungleichheitsthese Bourdieus wird hier übernommen, aber nicht die strukturalistische Seite von Bourdieus Theorie – der Habitusbegriff erscheint hier im Gegenteil als Möglichkeit, durch reflexives Handeln zu einer emanzipatorischen Praxis zu gelangen. Die Schließung, die statistisch zwischen Klassen und Habitus besteht, ist in diesem Text nicht relevant, sie wird nur als unreflektiertes Feld derzeitiger Konzeptionen von Medienkompetenz ausgewiesen. Der „subjektive praktische Sinn der Mediennutzung“ erscheint eher als Abkehr von gruppengeprägten Habitusformen hin zu einer Möglichkeit freien Handelns, die jenseits der Kapitallogik verortbar scheint.

In ihrer Rezension von Sven Kommers Buch *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden* mit dem Titel „Ein Kultiviertes Verhältnis“ analysieren Iris Bockermann und Heidi Schelhowe (2010) wieder eine Thematik aus der Lehrer\*innenbildung. Sie greifen hier die von ihnen als prävalent begriffene Klage „dass Medien im Unterricht – und gerade auch in Deutschland – wenig eingesetzt werden“ (S. 1) auf. In diesem Kontext fällt ein geradezu irrational enger Medienbegriff auf, in dem offenbar nicht einmal Schulbücher, die in nahezu jeder Unterrichtseinheit eine Rolle spielen, als Medien verstanden werden. Zieldimension dieser Klage scheinen die „neuen Medien“ zu sein, also vor allem computerbasierte Medienformen und deren aktive pädagogische Einbettung im Unterrichtsgeschehen. Eine habitualisierte Differenz ergibt sich aus der Unterscheidung von privat und beruflich: „Computer und Internet werden von Lehrerinnen und Lehrern privat – durchaus vergleichbar mit anderen Berufsgruppen – häufig genutzt. Was also ist es, was sie daran hindert, den Computer im Unterricht einzusetzen“ (Ebd.)? Im Artikel, der weitgehend das Buch von Kommer eher referiert als kritisch mit jenem umzugehen, scheint der Einsatz von Computern im Unterricht weitgehend und unkommentiert als positiv bewertet zu werden. Im Artikel (wie auch im Buch von Kommer) kommt somit oft der Eindruck auf, eine wichtige Zieldimension der Medienpädagogik sei die Gewöhnung an das neue Medium, das häufig axiomatisch als gut begriffen wird. Diese normative Dimension kann erklärt werden, indem man sie als Kompensationsmechanismus versteht, denn in Kommers Studie kommen konservative Mediale Habitus auf, die Computertechnologie in genau jener Weise umgekehrt als axiomatisch schlecht begreifen (Vgl. S. 2).

Kommentierungswürdig ist der Schluss, bei dem Kommer ein fehlender „Blick auf das spezifische «Kapital», das die Jugendlichen aus einem gegenüber den Lehramtsstudierenden

anders gearteten Milieu mitbringen“ (S. 5) attestiert wird. Seine Tendenz „die Medienpraxen und -einstellungen der Jugendlichen mit den Maßstäben des Baakeschen Kompetenzbegriffs zu messen“ (S. 4) geht gegen den „Kern“ (Ebd.) des Bourdieuschen Projekts, der eben im Hinblick auf das Kapital beschrieben wurde. Die Autor\*innen schließen den Artikel mit dem Fazit, Kommer bliebe

letztendlich bei alten, aber bekanntermaßen wirkungslosen normativen Postulaten für die Medienerziehung stehen. Das Dilemma, dass die Forscher/innen selbst ihren Blinden Fleck, ihre *Illusio* (in diesem Fall der Vorstellungen von Medienkompetenz) nicht einbeziehen können, ist schwer zu überwinden (S. 5).

Wenn man den Autorinnen folgt, kommt es hier zu einem Kampf von Pest gegen Cholera, denn die normative Form Medienkompetenz soll hier von der normativen Form Kapitalanalyse/Habitusanalyse (die Trennung dieser beiden Theorieteile ist, wie schon mehrfach bemerkt, nicht leicht, und die Autorinnen binden sie hier auch eng zusammen) abgelöst werden. Sehr in die Hände der Argumentation dieser Masterarbeit spielt hingegen die Rede vom Blinden Fleck, die hier aber etwas deplatziert wirkt, ist doch die Vorstellung von Medienkompetenz, die Kommer hat, keinesfalls ein Blinder Fleck, sondern eine bewusst getroffene Theorieentscheidung, die reflexiv und auf der Basis von wissenschaftlicher Forschung geschehen ist. Die Autorinnen unterstellen Kommer hier einen Blinden Fleck, um nicht offene normative Diskussionen führen zu müssen, denn es ist klar, dass es sich hier nicht um eine *Illusio* im Sinne Bourdieus handelt: Kommer bietet in Kapitel 3 seines Buches nicht nur „eine kurze Begriffsgeschichte“ von Medienkompetenz, sondern auch Kritik an jenem Begriff (Kommer 2010, Kap. 3.1 und 3.2). Ein wichtigerer Bezugspunkt für eine kritische Rezension könnte in diesem Kontext eher die Identifizierung des (hier als konservativ und in Teilen reaktionär begriffenen) Bildungsbürgertums mit computerfeindlichen Habitus, die einer emanzipatorischen Praxis mithilfe der Computertechnologie gegenübergestellt wird, sein.

In Andreas Dertingers Artikel „Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt: Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln“ (2021) wird die gesellschaftstheoretische Dimension der Analyse schon im Titel klar markiert. Die bis hierhin schon öfter beobachtete Tendenz, die Gegenwart als in irgendeiner Weise besonders „medial“ durchtränkt oder „mediatisiert“ zu begreifen, findet sich hier erneut. Die größere Präsenz digitaler Medien (die bis vor einigen Jahrzehnten gar nicht möglich war) führt hier wiederum

zu einer Dringlichkeitserzählung, die Zeitlichkeit, Medien und Pädagogik zu einem Phänomen verknüpft, das auf reflektiertes Handeln hindrängt. Jene Reflexion ist nun, so die These, vor allem von der Medienpädagogik zu leisten. Ganz am Schluss des Artikels fasst der Autor seine Thesen noch einmal zusammen:

Möglicherweise kann durch die weitere Auseinandersetzung mit den vorgestellten Überlegungen dazu beigetragen werden, das Spannungsverhältnis von (Kompetenz-) Erwartungen und der habituellen Handlungspraxis in einer durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten Welt zu reduzieren und Lehrperson [sic!] so beim Erwerb der erforderlichen Kompetenzen zu unterstützen (S. 20).

Die Kompetenzen, die von Lehrpersonen erworben werden können, sind also die letzte Zieldimension des Textes. In Referenz auf Kommer (2016) spricht Dertinger davon, dass „der mediale Habitus von Lehrkräften die Qualität ihrer medienpädagogischen Arbeit einschränken kann und eine Veränderung des medialen Habitus einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Handlungspraxis bedarf“ (S. 10). Die in diesem Artikel wichtigste Dimension dürfte also die sein, was die Qualität medienpädagogischen Handelns ausmacht, denn hier finden sich immer wieder klare normative Ziele wieder. Auf S. 12 weist Dertinger darauf hin, dass das Habituskonzept nicht sehr klar definiert ist: „Unterschiedliche Theorietraditionen verstehen den Begriff variierend, kausale Zusammenhänge [...] sind nur schwer – oder überhaupt nicht – zu bestimmen und die empirische Erfassung gestaltet sich schwierig“. Der Autor stellt trotzdem einen Begriff zur Verfügung, der aber auch Aspekte der dokumentarischen Methode integriert, und der Habitus auch als erst handlungsermöglichend sieht und Aspekte des Determinismus fast ganz ausschließt (Vgl. S. 14-16). Dertinger sieht die medienpädagogische Qualität durch Kompetenzmodelle abgesteckt, die er zwar als politisch bzw. normativ geprägt charakterisiert, aber nicht also solche problematisieren möchte (S. 4-7). Auf S. 8 spricht Dertinger von einer „Soll-Seite“ kompetenzbezogener Erwartungen an die professionelle Arbeit von Lehrkräften“ im Unterschied zu einer ‹Ist-Seite›, die den tatsächlichen unterrichtlichen Medieneinsatz beschreibt“.

Diese starke Trennung von analytischer und normativer Dimension erinnert strukturell an Teile der Bourdieuschen Theorien, in denen diese Trennung manchmal auch vollzogen wird. Dertinger kommt aber, soviel wurde gezeigt, am Schluss des Artikels zu einer Position zurück, in der die Kompetenzen als positive Ziele gesehen werden, wobei nicht klar ist, was die „erforderlichen Kompetenzen“ sind und welche dynamischen (etwa: notwendige Fähigkeiten in einem konkreten Klassenzimmer in einer konkreten Schule) oder fixierten

(etwa Erfüllung festgeschriebener Kompetenzpläne) Aspekte hier gültig werden. Dertinger bindet den Habitus hier stärker als in den Artikeln bis hierhin an Kompetenzmodelle, die, ob dynamisch oder auf konkrete, planartig verfasste Modelle bezogen, immer Bezugspunkt der Überlegungen sind. Statt der oft aufgerufenen, emanzipatorisch-aufklärerischen Idee der Reflexion von Habitusformen, die dann zu einer Art Freiheit führen, ist hier der Habitusbegriff und die Reflexion des medialen Habitus viel enger auf eine Verbesserung von Kompetenzen im Lehrberuf bezogen.

Implizit bleibt hier auch die Differenz von Person und Rolle, wobei die Lehrer meist als Fachkräfte behandelt werden, deren private politische Prägung bleibt hier hinter der Kompetenz der professionellen Rolle zurück, was darauf hindeutet, dass Dertinger eine wesentlich organisationstheoretischere Fassung des Habitusbegriffs anbietet, als sie meist im Sample vorkommt. Thematik des Artikels ist eher der Durchschlag persönlicher Formen auf die professionelle Rolle und deren Irritationsfaktor für kompetenzbezogenes Handeln. Auch der immer wieder auftauchende „professionelle Habitus“ (etwa S. 15) zeugt von dieser Tendenz. Dieser erlaubt „sich in einer durch Antinomien geprägten schulischen Alltagspraxis situationsgerecht zu positionieren“ (S. 15), wobei hier wieder die unklare Referenz auf eine Form der Situationsgerechtigkeit vorkommt, die am Ende des Artikels die Kompetenzen ähnlich charakterisiert. Unklare Begriffsverwendung muss aber nicht zwingend ein Problem sein, sie ist hier auch Ausweis dafür, dass Dertinger weder ein konkretes Kompetenzmodell noch konkrete Handlungsempfehlungen geben will. Das Fehlen klarer Bestimmungen ist hier auch ein Zeichen dafür, dass der Autor die Praxis des Lehrens nicht als determiniert denkt, sondern den Raum gewissermaßen offen lässt. Die Komplexität des konkreten Lehrens kann hier unterschwellig eben doch nicht durch Kompetenzmodelle aufgelöst werden, sondern bleibt konkrete Praxis jenseits abstrakter Formalisierung.

Beim Thema Schule bleibt auch Malte Delere mit seinem Artikel „Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung“ (2023). Der Artikel ist stark normativ geprägt, und es geht vor allem um die Teilhabe an digitalen Prozessen, die von denjenigen Menschen, die hier „inklusive“ behandelt werden, nicht gleichgestellt mit jenen vollzogen werden kann, die hier außerhalb der Semantik von „Inklusion“ verortet sind. Auf S. 2 wird wieder die nun zu Genüge bekannte Erzählung der besonderen Relevanz von Medienpädagogik in einer mediatisierten Welt aufgefaltet, in die sich nun aber besonders „Inklusion“ stellen kann und muss. Digitale Teilhabe soll vor allem von Lehrkräften im Schulkontext ermöglicht werden (Vgl. S. 3). Der digitale Habitus wird sehr weit gefasst: „Der

digitale Habitus beschreibt sozusagen einen medialen Habitus unter den Bedingungen einer Gesellschaft, deren Struktur sich im Kontext des gegenwärtigen ‚Mediatisierungsschub[es] der Digitalisierung‘ (Krotz 2023: 154) verändert hat und dies weitertut“ (S. 9). Digitaler Habitus ist hier also keine thematische Unterkategorie des Medialen Habitus, sondern transformiert das Habituskonzept grundsätzlich unter Bedingungen der digitalen Veränderung der Gesellschaft. Die Organisation Schule hat aus rechtlichen Gründen (S. 3) zu verantworten, dass unter den Bedingungen der Digitalität Digitale Habitus so ausgestaltet werden, dass nicht (beschulte!) Gruppen exkludiert werden:

Der digitale Habitus steht damit in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung als Ankerpunkt zur fachbezogen umsetzbaren Beschäftigung mit dem Konzept des Habitus, das in der Perspektive einer konkreten Diversitätskategorie, nämlich der digitalen Teilhabe, reflektiert werden kann (S. 18).

Digitalität ist hier ein weiterer Ungleichsraum, in dem Ausschlussmöglichkeiten aufkommen können. Inklusion macht hier strukturell einen Schritt Richtung Habitus, da beide Theorien stark auf Ungleichheitsverhältnisse, und hier primär auf eine als Gefahr konzeptualisierte Ungerechtigkeit als *Regelfall*, abstellen. Ab S. 19 beschreibt Delere ausdrücklich eine „Zieldimension von Ausbildung“. Als solche soll eine „Offenheit für sich wandelnde Mediennutzungspraxen und die aktive Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsweisen als Ermöglicher von digitaler Teilhabe für alle Schüler\*innen“ (S. 19) gelten. Eine so verstandene, sowohl an Digitalität als auch an Inklusion orientierte, Pädagogik „löst sich so von der Vermittlung von Tools für digitale Arbeit und nimmt strukturelle Veränderungen des Unterrichts und der Ansprüche an Lehrkräfte in den Blick“ (S. 20). Hier impliziert ist eine Konfliktdimension zwischen technischem Verstehen, das in Arbeitskontexte eingebettet ist, und soziales Verständnis, das im Hinblick auf Gerechtigkeitsvorstellungen strukturiert ist und hier vor allem die Teilhabe aller an digitalen Räumen anzielt.

Kompetenzmodelle spielen, wie im vorherigen Artikel, wieder eine zentrale Rolle, und die Organisation Universität sollte durch richtige Kompetenzmodelle transformiert werden (Vgl. S. 21). Der letzte Satz des Artikels lautet: „Das Konzept des digitalen Habitus könnte [...] zu einer Anpassung der Ausbildung unterschiedlicher Professionen an die moderne Welt auf dem Weg zur Erreichung von Inklusion führen“ (S. 23). Die geradezu utopische Dimension, die hier aufgemacht wird, bindet die Geschichtlichkeit der Jetztzeit, die als gegeben verstanden wird, an das *Mittel* des Digitalen Habitus, das hier klar dazu dient, unter den Bedingungen der Gegenwart einen Schritt Richtung Inklusion gehen zu können. Die „Anpassung der

Ausbildung“ impliziert hier eine Schließung von Ausbildung und pädagogischem Handeln, die in den Studien zu Medialen Habitus eben nicht nachgewiesen werden konnte. Auch die Berücksichtigung und Befolgung anderer Kompetenzmodelle garantiert nicht die Erreichung sozial hoch komplexer Phänomene wie „Inklusion“. Eine organisatorische Sicht wird hier an größere gesellschaftliche Entwicklungen gebunden, um das Ziel der Inklusion als klar erreichbar festmachen zu können. Diese Einfachheit der organisatorischen Vorschreibung inklusiver Formen scheint hier aber als naiv, auch und vor allem im Kontext von habituellen Formen, bei denen es oft wichtiger ist, was zeitlich in den Alltag der Lehrerin passt oder ob man privat Kontakt zu Menschen mit Behinderungen hat, als was denn nun genau in den Kompetenzmodellen, Lehrplänen oder sonstigen offiziellen Dokumenten steht, die die meisten Lehrer\*innen wohl nie lesen.

Ralf Biermann, einer der wichtigsten Protagonisten in der Definition des Medialen Habitus, erarbeitete ebenfalls einen Text zum Digitalen Habitus. Dieser erschien 2023 unter dem Titel „Der digitale Habitus: Das Habitus- Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität“. Wieder wird eine zunehmende Wichtigkeit von „Medien“ in der Gegenwart diagnostiziert, eine Steigerung des „kulturellen und sozialen Wandel[s] in Verbindung mit der Digitalisierung“ (S. 4) wird bemerkt, denn „[w]ie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen, begreifen und definieren, ist immer stärker durch Medien und unsere Interaktionen in medialen Sphären beeinflusst“ (S. 5). In Anlehnung an Stalder (2017), spricht Biermann von einer Kultur der Digitalität, die durch „Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität“ (S. 7) geprägt ist. Damit sind die Verwendung bestehender Artefakte, der Austausch mit anderen und der Bezug auf mathematisierbare Ablaufmuster gemeint. Algorithmizität ist für Biermann besonders zentral. Nach Biermann lassen „Algorithmen als Akteure [...] keine instrumentelle Sicht auf digitale Medien zu, denn ihre Funktionen gehen weit über das reine Problemlösen hinaus“ (S. 15). Die Formulierung, nach der Algorithmen als Akteure bezeichnet werden können, weist darauf hin, dass hier keine Subjekttheorie betrieben wird, sondern der Akteurbegriff auch auf nicht-denkende, nicht-handelnde Strukturen angewandt wird.

Das passt nicht mit der auf die Strukturelle Bildungstheorie bezugnehmenden Aussage eine Seite davor zusammen, nach der der „digital[e] Habitus, [...] in einer Kultur der Digitalität durch ständige Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen gekennzeichnet ist“ (S. 14). In diesem Kontext ist auch, dem Bildungsverständnis dieser Denkschule folgend, eine ständige Bildung durch Digitalität impliziert. Nachdem der Bildungsprozess dieser Schule

folgend klar normativ und klar positiv (siehe dazu Koller 2016, aus einem Band, der nur nebenbei bemerkt auch von Ralf Biermann mit herausgegeben wurde) ist, ist es unklar, was denn nun die Probleme mit Algorithmen sein könnten.

Somit muss der Artikel entweder den Bildungsbegriff als normativ neutral oder negativ fassen oder Computertechnologie als (positiv) bildend darstellen. Biermann stellt nun auch Algorithmen als Akteure dar (etwa auf S. 17) womit sich die Frage aufdrängt, ob denn Algorithmen auch gebildet werden können. Die klassische Bildungstheorie nach Humboldt, auf die sich Koller, Marotzki, Jörissen usw. beziehen, würde das verneinen. An zahlreichen Stellen (etwa auf S. 21f.) wird auch klar, dass Biermann Algorithmen nicht grundsätzlich oder primär als gute, bildende Phänomene einschätzt. Somit hat er ein Problem, seine Bildungstheorie in seinen Analysen des Algorithmus unterzubringen.

Auf S. 25 formuliert Biermann das Ziel, „über Bildungsfragen als Kompetenzakkumulation hinaus die Aushandlungen und Interpretationen mit dem Habitus als Habitustransformation zusammenzuführen und als empirische Grundlage zu nutzen“, das genau jene normative Differenz zwischen Habitusveränderung und der Veränderung von „Selbst- und Weltverhältnissen“ trifft, die hier ein theoretisches Problem ist. Denn Veränderung ist in der Strukturalen Bildungstheorie primär gut und als Bildung kontextualisiert, sofern sie reflexiv ist (also eine andere Weltsicht anstößt, die bewusst ist), während die meisten Veränderungen des Habitus in Bourdieus Theorie weiter in ein Netz von Kapitalungleichheiten eingebunden sind und primär der Ungleichheit der Felder weiter folgen. Wenn bei Biermann „von möglichen Habitustransformationen und damit von Bildung“ (S. 26) die Rede ist, kommt es zu einer theoretischen Überkreuzung, in der offenbar der Habitusbegriff vollkommen in der Strukturalen Bildungstheorie aufgegangen ist. Der Habitusbegriff erscheint hier eher als rein rhetorischer Anknüpfungspunkt, mit dem die Strukturele Bildungstheorie empirisch ausgeweitet werden kann. Es ist anzunehmen, dass dieser Anknüpfungspunkt hier eher als Schrittfolge gelesen werden sollte, in der mögliche Habitustransformationen zu Bildung führen *können* und diese Möglichkeit deshalb wichtig ist, trotzdem bleibt die Primärstellung von Habitustransformation als bildend hier zentral. Abschließend ist zu sagen, dass bei Biermann die Strukturele Medienbildung in stark übergreifender Weise die Habitusstheorie irritiert, wodurch z.B. die negative Wirkung der meisten Habitusformen im kapitalungleichen Feld nicht theoretisch erscheinen kann und sogar durch die positive Möglichkeit zur Bildung ersetzt wird, bei der Veränderung primär positiv konnotiert wird.

Ricarda Bolten beschäftigt sich, wie sehr viele der Artikel des Samples, wieder mit der Lehrer\*innenbildung. In ihrem Artikel „Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung“ (2018) scheint der mediale Habitus ähnlich wie bei Norbert Meder als fixiertes, nur temporär dynamisches Phänomen zu sein. gegen Schluss des Artikels heißt es:

Schon in frühen Bildungsphasen, wenn der mediale Habitus noch kein festes Dispositionssystem wie im Erwachsenenalter darstellt, erweist sich der mediale Habitus als habituelles Untersystem als Grenze für die Entwicklung von medienbezogenen Handeln und Medienkompetenz. Es kann davon ausgegangen werden, dass ohne Anreize zur Reflektion und Irritation des medialen Habitus' aufgrund der primären individuellen Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung, der mediale Habitus einen besonders grossen Einfluss auf die Entscheidungen hat, in welchen Bereichen medienpädagogische Professionalisierung stattfindet (S. 105).

Die Grenze ist somit eng gezogen, denn der Habitus kann zwar in der Kindheit verändert werden, spielt aber dann in der Erwachsenenbildung nur mehr insofern eine Rolle, als er indirekt Einfluss auf die pädagogisch veränderbaren Dimensionen hat. Die hier vorgestellte Konzeption hat diverse Probleme, das größte davon ist, dass der mediale Habitus hier aus irgendeinem Grund schon vor seiner Fixierung als Grenze verstanden wird, was keinen Sinn ergibt, bildet sich doch der mediale Habitus zumindest in dieser Zeit dynamisch aus, kann verändert werden, und *muss* sogar durch Feldphänomene verändert werden. Der Aufruf zur Reflexion und Irritation ist auch wenig überzeugend, soll dieser doch dann ein festes Dispositionssystem irritieren – das geht aber in dieser Konzeption gar nicht, wodurch sich die Frage stellt, inwieweit die Erwachsenenbildung der richtige Ort ist, um über diese Themen zu verhandeln. Innerhalb dieser Theoriekonzeption ist die Antwort klar: Nein. An anderen Stellen wird diese Theorie aber negiert, wenn etwa betont wird, dass der Habitus „eben kein unveränderbares System darstellt, sondern unter bestimmten Voraussetzungen durchaus transformierbar ist“ (S. 101). Diese Position wird im Hinblick auf den Medialen Habitus noch einmal wiederholt, denn „[a]uch für den medialen Habitus – als Teil des Gesamthabitus – gilt, dass er nicht unveränderlich ist“ (S. 104). Eine Erklärung, warum die Habitus denn nun feste Dispositionen sein könnten, findet sich auf derselben Seite:

Die Lehrenden gestalten ihre Professionalisierungswege in der Regel autark und entscheiden selbst, mit welchen Inhalten sie sich formal, non-formal oder auch informell auseinandersetzen. Lehrende mit einem den digitalen Medien eher negativ eingestellten Habitus werden dementsprechend eher vermeiden, sich in diesem Bereich fortzubilden und zu professionalisieren als medienaffine Lehrenden [sic!].



Es könnte sein, dass hinter der sehr starken Formulierung gegen Ende des Artikels, die auch vom Rest nicht gedeckt zu sein scheint, einfach die Beobachtung steckt, dass in der Erwachsenenbildung, die hier die Theorie stark mitstrukturiert, eine Veränderung medialer Habitus mit (aus Sicht der Autorin) zu wenig Inzentiven verbunden ist, und der Habitus dadurch als feste Disposition erscheint. Die Professionalität, die hier gefordert ist, wäre demnach eine solche, die näher an medienpädagogischer Reflexion liegt. Implizite Lösung dieser Problematik wäre klar eine nicht-subjektive, d.h. organisatorische, Fortbildungslogik zu schaffen, in dem dieser Drang zum eigenen Habitus und dessen Proliferation dann negiert wäre.

Ein anderer Aspekt, der den Artikel stark trägt, ist das Besprechen von Professionalität als Zieldimension. Schon eher zu Beginn des Artikels heißt es:

Die Lehrenden müssen in der Lage sein, eine kritische Stellung zur individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Medien einzunehmen, um ihren beruflichen Medieneinsatz zur Unterstützung der Lernprozesse der Teilnehmenden auf (fach-) inhaltlicher Ebene zu unterstützen und auch um die Lebens- und Arbeitswelt der Teilnehmenden zu verstehen. (S. 97).

Die berufliche Position sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden wird hier klar hervorgehoben, was wieder stark darauf hindeutet, dass Beruflichkeit ein Zentralthema der Erwachsenenbildung ist, da jene oft auf berufliche Fort- oder Weiterbildung zentriert ist und auch sonst überwiegend von berufstätigen Menschen in Anspruch genommen wird. Die „kritische Stellung“ die hier erwähnt ist, kommt sonst im Artikel wenig vor, und es scheint, dass die Normativität des Textes sich eher auf eine Verbesserung der Professionshandlungen richtet, die über organisierte Angebote laufen soll. Dazu heißt es im letzten Satz:

Um medienpädagogische Professionalisierungsangebote für Lehrende in der Erwachsenenbildung zu entwickeln – die möglichst viele Lehrende mit unterschiedlichen medialen Habustypen erreichen – stellt der mediale Habitus eine Analyse-kategorie dar, die die Grenzen der medienpädagogischen Professionalisierung aufdecken kann, die somit in der Gestaltung der Angebote berücksichtigt und reflektiert werden können (S. 105).

Zieldimension ist vordergründig eine Verbesserung der eigenen professionsbezogenen Habitus durch Inanspruchnahme von gezielten Bildungsangeboten, die dann auch weitgehend

wirksam sind. Wie in anderen Artikeln des Sample zeigt sich hier eine starke organisatorische Logik. Es ist theoretisch nicht klar, inwieweit der Habitus nun veränderbar ist oder nicht, und wenn ja, zu welcher Zeit. Auch wenn die Erwähnung von „Grenzen“ zu Beginn des Artikels, am Ende und im Titel eine Lesart impliziert, die einen stark fixierten Habitus *à la* Bourdieu nahelegt, wird das genaue Gegenteil öfter betont. Der Habitus als veränderbares System stellt keine Grenze dar, und wenn, dann eher temporäre, ob schwer oder leicht veränderbare, dann doch der Pädagogik zugängliche. Die bei Bourdieu klare Schwierigkeit der Veränderbarkeit von Habitus wird hier rhetorisch zu einer „Grenze“ stilisiert, obwohl klar ist, dass der Habitus als Sozialisationsform nie eine enge Grenze war, auch nicht bei Bourdieu. Die statistische Wahrscheinlichkeit wird hier stark als Unmöglichkeit ausgelegt, aber wie gezeigt auch an anderen Textstellen explizit negiert. Zu diesem Artikel ist abschließend zu sagen, dass die Theoriebildung hier einfach unklar ist, und eine klare Aussage zum Habitusbegriff nicht auffindbar ist.

In ihrem Artikel „Der Mediale Habitus in der frühen Kindheit“ bieten Christian Swertz, Gudrun Kern und Erika Kováčová (2014) eine Analyse, die explizit auf das Individuum konzentriert ist, und „immer schon normative Momente“ (S. 2) in die Diskussion eingehen sieht. Während Bourdieu nun eher die kollektiven Aspekte menschlichen Lebens in den Blick nimmt, ist es aus „einer medienpädagogischen Sicht, die im Unterschied zur soziologischen Perspektive das Individuum stärker betont, [...] jedoch erforderlich, eher den einzelnen Akteur in den Mittelpunkt zu rücken“ (Ebd.). Die Art der Medienpädagogik, die hier vertreten wird, ist also eine subjekttheoretische, die die Entscheidungskapazitäten der Einzelnen stärker in den Blick nimmt. Der Charakter von Bourdieus Begriffsbildung wird explizit zum Thema der Untersuchung:

In der Bourdieu-Rezeption wird immer wieder betont, dass Bourdieu keine stringenten Definitionen seiner Begriffe liefert. Das ist wenig überraschend, denn Bourdieus Theorie ist eine aus empirischen Beobachtungen emergierende Theorie. Eine solche Theorie ist zweifelsohne wertvoll, wirft aber im Blick auf medienpädagogische Fragestellungen wie z. B. der nach der Begründung der Medienkompetenz das Problem auf, dass der Schluss von einer empirischen Beschreibung auf ein Sollen problematisch ist (S. 4).

Hier wird relativ klar mit einem philosophischen Verständnis von Begriffen operiert. Die Gegensätze zu einer empirischen Begriffsbildung ist eine hier dann auch versuchte philosophische Klärung, die auf axiomatischer Grundlage Begriffe formt, die dann nicht nur aus empirischen Okkasionen heraus, sondern auf logisch aufgestellter Grundlage wirken

können. Die hier bemerkte normative Leerstelle ist ebenfalls ein klassisches Problem nicht nur der Pädagogik, sondern der gesamten praktischen Philosophie, und wirkt hier auch als isolierendes Element, um nicht sich die aus der empirischen Sozialforschung kommenden, unreflexiven aktivistischen Elemente einzutreten, die sich bei Bourdieu häufig finden.

Eine volle theoretische Konzeptualisierung des Begriffs ist gar nicht angedacht, stattdessen „beschränken wir uns darauf, den Begriff des medialen Habitus in Bezug zum Medienbegriff zu setzen“ (S. 5). Medien sind in dieser Studie nun breit definiert (anders als in allen anderen Artikeln des Samples bis jetzt, die den Begriff nicht oder eng definiert haben), Medien sind nämlich „die Relationen von materiellen Zeichenträgern, Zeichen und Subjekten, in denen materielle Zeichenträger von Subjekten als Zeichen verwendet werden (vgl. Swertz 2009)“ (Ebd.). Auf S. 6 wird klar, dass hier eine wissenschaftstheoretisch genaue Analyse vorgenommen wird, in dem nur der Ausdruck von Habitus, nicht aber deren gewissermaßen aus der Empirie herausfallende – Realität oder „innerer Kern“, oder wie man es nun nennen will, beschrieben werden kann. Die empirische Erhebung, die sich auf Kinder zwischen 3 und 6 Jahren bezog, kann nun theoriegeleitet eben Ausdruck dieses Habitus festmachen. Der mediale Habitus mediale Habitus ist „nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar im Geschmack“ (S. 6) ersichtlich. Im Hinblick auf die – vor allem über Hönigswald – übernommenen neukantianischen Ansätze, die sich im Werk von Christian Swertz finden (dazu siehe etwa Swertz 2003, wo Hönigswald explizit mit dem medialen Habitus verbunden wird, oder Swertz 2017) erstaunt die hier genau vorgenommene erkenntnistheoretische Fassung der empirischen Studie wenig. Ebenso wird hier ein Stück weit die Diskussion um das Ding an sich und Phänomene reinszeniert, das mit Sicherheit ein Zentralstück jeglicher von Kant inspirierter Erkenntnistheorie sein muss (dazu siehe Karampatsou 2022). Ein Stück weit kommt hier auch ein Empirismus zum Tragen, der Innerlichkeit und dessen Erfahrung (etwa: des eigenen Medialen Habitus) als nicht empirisch erfassbar sieht. In der Tradition von Ryle und Wittgenstein etwa wäre diese Idee der Innerlichkeit gar nicht vertretbar, da jene eher auf behavioristisch-anthropologische Weise die Gemeinschaftlichkeit von Handlungen zum Ausgang der Analyse machen würden, also sich gar nicht auf diese Ebene der Psychologie begeben können und wollen (dazu siehe Kenny 1989, PU, Ryle 1949).

Der Begriff wird aber nun nicht der Spekulation überlassen, denn: „Die bewusste Gestaltung des Ergebnisses des Eindrucks (Mediendidaktik) und die dichte Interpretation des Eindrucks (Medien- und Rezeptionsforschung) sind allerdings möglich“ (S. 6). Eine ausdrückliche Normativität wird auch angesprochen, wenn es um eine Aufladung des Begriffes „im

Interesse der Möglichkeit der Freiheit“ (Ebd.) geht. Das Subjekt kann diese Freiheit auch in einer „aus Sicht eines begrenzt gedachten Menschen unbegrenzten Kombinierbarkeit von Zeichen gewinnen“ und zwar weil „es sich nur so zu seinem Habitus in ein Verhältnis setzen kann“ (Ebd.). In diesem Kontext (des primär freiheitsfähigen, also nicht im strukturalistisch stark gebundenen Netz von Feldphänomenen verorteten, Menschen) ist nun auch die endgültige Definition zu lesen: „Der mediale Habitus ist der Ausdruck des von Menschen bewusst und unbewusst wahrgenommenen Eindrucks, den Medien im Menschen hinterlassen haben“ (Ebd.). Die Weite des Medienbegriffs, gepaart mit der Freiheit, die Menschen in dieser Konzeption haben, macht diesen Begriff zu einem sehr viel größerem Phänomen als in allen bisher behandelten Artikeln des Sample. Die normative Richtung des Artikels ist nun eine relativ klar aufklärerische, die die Freiheit des Menschen einmal als Fakt, dann aber auch als Möglichkeitsraum sieht, der zu bewahren und praktisch zu nutzen ist, und zwar nicht nur organisatorisch, etwa schulisch, sondern durch die Beförderung der eigenen subjektiven Freiheit, die dann die jeweils eigene Gestaltung erlaubt.

Im Artikel „Individuelle und kollektive Folgen von Social Media-Plattformen aus Sicht der Medienpädagogik“ schreiben Anette Richter-Boisen und Claudia Mertens (2023) über den Habitusbegriff vor allem als Mittler zwischen „sozialen/gesellschaftlichen Strukturen und dem Handeln/Verhalten auf der Ebene von Individuen“ (S. 9). Der Habitusbegriff wird hier nun zweimal eingegrenzt, einmal auf den Medialen Habitus, und dann noch einmal auf den „Social-Media-Habitus“ (S. 10). Die Problematik stellt sich vor allem angesichts einer primär negativ konnotierten Welt der Social Media:

„Insbesondere mit Blick auf die dritte Dimension des Digital Divides stellt sich die Frage inwieweit Nutzer\*innen neue Formen von Kompetenzen benötigen, um der Herausforderung einer eventuellen algorithmischen Manipulation angemessen begegnen zu können und um selbstbestimmt agieren zu können“ (S. 10).

Hier stellt sich nun eben jenes dar, das Norbert Meder oben als nachträgliche Selbstverteidigung als eine der traditionellen Bilder der Pädagogik beschrieben hatte. Die Kompetenzen, die mithilfe des Habitus beschrieben und verändert werden können, sind nun Mittel gegen externe, negative Manipulationen. Selbstbestimmung ist das Gegenteil dessen, also scheint dieses Bild wieder ein aufklärerisches zu sein, das aber von wesentlich stärkeren Habituszwängen ausgeht, als der letzte Artikel. In Anlehnung an Konzepte aus der Systemtheorie wird hier dann im Rest des Artikels aber nicht mehr vom Habitus gesprochen, sondern von „informationeller Selbstbestimmung“ (Ebd.). Am Schluss der Ausführung

kommen die Autorinnen aber darauf zurück, dass man durch Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung die gesellschaftlichen Gefahren durch Social Media abfedern kann (Vgl. S. 23f.).

Der Medienkompetenzbegriff soll nun „mit der Weiterentwicklung zum Konzept der Medienbildung eine Renaissance und neue Rahmung“ (S. 27) erhalten. Die Unterschiede von Medienbildung und Medienkompetenz wurden schon zu Genüge besprochen und sollen hier nicht noch einmal aufgerollt werden. Social Media wird hier nun vor allem als Gefahrenfeld gesehen, vor dem uns Bildung abschirmen kann. Die Autorinnen betonen aber auch, „dass digitale Medien nicht nur potenziell sozialtrennende und negative Folgen haben können, sondern auch Teilhabepotenzial bieten“ (S. 29), aber diese Möglichkeit scheint analytisch hinter die Gefahren jener Medien gestellt zu sein. Das Ende des Artikels bietet Reflexionen zu den Vorteilen sozialer Medien eher als *Gegenperspektive* an, als sekundäre Möglichkeiten, die der aufklärerisch-kritischen Hauptaufgabe der Medienpädagogik nachgelagert sind. Tatsächlich soll „kritische Auseinandersetzung eben nicht als einmaliges Geschehen, sondern fortlaufend“ (S. 27) stattfinden. Somit lässt sich die Untersuchung als stark von aufklärerischen Ideen geprägte, die Nachteile von social media betonende Studie lesen, die den Habitusbegriff am Schluss eher unter das Hauptziel der Medienbildung stellt, das hier stark normativ aufgeladen ist.

Rebecca Breg stellt in ihrem Artikel „Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche“ (2023) die beiden Begriffe medialer und Digitaler Habitus ausdrücklich heraus:

Der mediale Habitus beschreibt in den vielfältigen Forschungsansätzen medienbezogene Handlungen, Meinungen, Denkweisen sowie Sozialisationsprozesse, die Medienpraktiken und den Besitz von Mediengeräten beeinflussen. [...] Der digitale Habitus wird als aktuelle Debatte in soziokulturellen Forschungen und Beiträgen diskutiert, wobei oft nur der Begriff des Medialen mit dem des Digitalen ausgetauscht wird und beide die Entwicklung von Lebenswelten umfassen (S. 12f.)

Auffallend ist hier, dass zum ersten Mal so eindeutig die Besitzkomponente eine Rolle spielt, die in Bourdieus ökonomisch geprägten Theorien eine große Rolle spielt. Der Besitz wird hier gleich neben die Praxis gestellt, was bis jetzt noch nicht vorgekommen ist. Der Digitale Habitus wird hier offensichtlich nicht als avancierte theoretische Weiterentwicklung, sondern eher als Konzentrierung auf eine andere „Lebenswelt“ verstanden. Auf S. 13 heißt es, im Kontext von Digitalität könne die „Omnipräsenz der auf uns zugeschriebenen Inhalte [...]“

somit den medialen, familiär induzierten Habitus noch zusätzlich verstärken“. Hier wird der Habitusbegriff in einer Form verwendet, die nahe an Bourdieu liegt: Als zwar stabile, aber nicht unveränderbare Sache.

Der Digitale Habitus wird aber weiters eher als rhetorische Markierung, denn als klarer Theoriebegriff gesehen, wenn dessen Kernaufgabe ist, darauf „hinzuweisen, dass habituelle Muster im Rahmen des historischen Moments gesehen werden und das Jetzt der Forschung und der sozialen Lebenswelt unter digitalen Bedingungen betrachtet werden sollte“ (S. 14). Hier markiert der Begriff einfach die Jetztzeit, die dann implizit auch besonders durch Digitalität geprägt sein soll, und stellt keine eigenständige Theoriebildung dar. Indirekt wird davon ausgegangen, dass medienpädagogische Forschung die Gegenwart nicht oder zu wenig „unter digitalen Bedingungen“ sehen würde.

Diese These überrascht angesichts der riesigen Menge an Artikeln zu Algorithmen, AI, Digitalität, und allen möglichen Sorten von spezifischen Apps, Trackersystemen oder Meinungen über digitale Phänomene sehr stark. Die disziplinstrategische Markierung der eigenen Relevanz, die hier unter anderem auch durch das Anheften des trendigen Adjektivs „digital“ an bestehende Begriffe geschieht, ist hier keinesfalls das Thema, obgleich die Autorin dem Begriff eher skeptisch gegenüberzustehen scheint.

Die Studie „Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten.“ von Henrike Friedrichs-Liesenkötter (2013) enthält wieder die schon oben besprochenen, zwischen Integration und Isolierung schwankenden, Thesen zum medienerzieherischen Habitus, die eine nicht auf Medientheorie beruhende Medienpädagogik auffalten. Es entstehen dann viele Begriffskonkretionen, als Beispiel sei hier eine Passage von S. 24 zitiert:

Der Gesamt-Habitus der angehenden ErzieherInnen lässt sich u.a. hinsichtlich des medialen, berufsethischen Habitus und medienerzieherischen Habitus der angehenden ErzieherInnen spezifizieren. Der medienerzieherische Habitus ist als Schnittmenge des medialen und berufsethischen Habitus zu verstehen.

Dieser eher abstrakt wirkende Zuschnitt von Habitusformen führt hier auch zur Zergliederung der beobachteten Praxis der ErzieherInnen, deren Verhalten nun nicht mehr als Ganzes, bzw. aufgrund empirisch strukturierter Einheiten beschrieben wird, sondern stark nach den Begriffen getrennt werden muss. Auf S. 24 werden dann noch bestimmte Dimensionen der

Medienkompetenz nach Baacke spezifiziert und bemerkt, die „Rahmenbedingungen der Arbeit als angehende/r Erzieher/in(Dimension 2) teilt sich in strukturelle Bedingungen (Dimension 2a) und Bedingungen der Einrichtung auf (Dimension 2b). Diese Form des Habitusbegriffs scheint in eine auf der einen Seite sehr klare Logik, auf der anderen Seite in eine große Menge an wenig empirisch erhellenden Strukturen eingelassen zu sein. Der Habitusbegriff ist hier in eine große Fülle anderer Begriffe und Thematiken eingelassen: Erziehung, Personal- und Zeitressourcen, „Relevanz und Intensität der einzelnen Bedingungen“ (S. 25), Familie, die Kita als Organisation, spezifische Medienformen und deren Verwendung, Medienkompetenz usw. Die Menge der aufgerufenen Phänomene und Konzepte führt hier zu einer großen Menge an theoretischer Komplexität, die das Datenmaterial enorm verformt.

Im Text „Der Mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden“ von Sven Kommer und Ralf Biermann (2012) verhandeln die Autoren vor allem „die Frage, warum [...] sowohl medientechnische Innovationen (Multimedia, Internet etc.) wie auch medienbezogene, inhaltliche Neuerungen [...] kaum breitenwirksam im Schulalltag angekommen sind“ (S. 81). Die schon oben oft erwähnte (und auch im Sample häufig zitierte) Studie zu Lehramtsstudierenden, bei denen 4 Habitusformen gebildet wurde (Vgl. Ebd.) soll nun mithilfe einer Befragung speziell zu der „am stärksten vertretenen – und im Sinne der Fragestellung als besonders problematisch angesehenen – Habitusform der ‚Bürgerlichen‘“ (Ebd.) empirisch erweitert werden. Die Autoren gehen implizit von einer Problemstellung aus, da es nicht genug Akzeptanz für Computertechnologie in den Schulen gäbe, was rhetorisch als unvernünftig markiert wird (Vgl. S. 82-86). Der von Kommer und Biermann verwendete Habitusbegriff wurde bereits oben in ihrer älteren Studie festgelegt, und folgt wieder der Formulierung: „Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen“ usw. (S. 90).

Der zentrale Punkt des Artikels ist die Besprechung des bürgerlichen Medienhabitus:

Unter den Studierenden dominiert [...] mit den ‚bürgerlichen‘ Habitusformen eine Gruppe, bei der [...] davon auszugehen ist, dass sie in ihrer zukünftigen Rolle als LehrerInnen nicht dazu beitragen werden, gesellschaftliche Ungleichheit beim Umgang mit den Medien zu verringern. Im Gegenteil: Nimmt man an, dass diese Studierenden sich dem in der Schule streckenweise noch immer herrschenden Klima der Distanz zu den elektronischen und insbesondere digitalen Medien anpassen, werden sie dazu beitragen, den „second digital divide“ der Gesellschaft noch zu verstärken (S. 100).

Diese Habitusform wird als eine nah am „System“ gelagerte gesehen, durch die Veränderung (und die damit einhergehende Auflösung der primären, systematisch eingebetteten Ungleichheit) schwer wird. Im Artikel findet sich eine starke Bindung digitaler Medien an das Ideal der Gleichheit. Die Annahme, dass durch die Annahme digitaler Technologien Gleichheit kausal verbessert werden kann, führt zu einer normativen Abwertung der ‚altmodischen‘ Medienhabitus des bürgerlichen Milieus. Die Lücke zwischen den medialen Habitus der Lehrpersonen und jener der Schüler\*innen führe dann zu einem qualitativ schlechteren Unterricht, da die Vielfalt der Medienformen und damit einhergehenden Benützungsweisen nicht gelehrt werden könne (Vgl. S. 101f.). Eine Leerstelle, die hier auffällt, ist die scheinbar nicht existente Möglichkeit, eben jene Entfremdung von Habitusformen als pädagogisch relevant und potentiellen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu sehen. Ebenso fehlt die Möglichkeit der Schüler\*innen, hier als handelnde Subjekte zu erscheinen. Das Lehrpersonal scheint fast durchsteuernd im Schulsystem aufzutreten, während die Möglichkeiten der Lernenden die sind, vom Unterricht gewissermaßen erfolgreich „erreicht“ zu werden, oder eben nicht. Die Möglichkeit, anhand dieser Entfremdungserfahrung Bildung zu erfahren, wird den Schüler\*innen nicht gegeben. Die Lehrerperspektive dominiert sehr stark den Text, was in einer Untersuchung über den Habitus von Lehramtsstudierenden zunächst trivial anmutet, aber auf den zweiten Blick entsteht hier eine klar hierarchische Versuchsanordnung, in der die Schüler\*innen nicht als Partner eines dynamischen Bildungsprozesses ins Bild kommen, sondern eher als zu beispielbare ‚Rohlinge‘, die man durch die Änderung der Lehramtsausbildung nun besser bearbeiten kann.

Im nächsten Artikel, „Begeisterung ist die Voraussetzung: Eine Analyse qualitativer Interviews mit Lehrenden zur praktischen Audioproduktion im Unterricht an österreichischen Schulen aus Sicht des medialen Habitus“ von Daniela Fürst, Christian Swertz, Wolf Hilzensauer, Christian Berger, Gerhard Scheidl und Katharina Mildner (Sontag) (2014) wurden abermals qualitative Interviews mit Lehrer\*innen durchgeführt. Im Artikel wird die „Arbeit mit der Audioproduktion als mediendidaktischer Methode auch gegen strukturelle Widerstände“ (S. 21) am Schluss als Trend festgestellt. Mehrere der Thesen von Kommer und Biermann konnten nicht bestätigt werden, unter anderem die Distanz von Lehrer- und Schüler\*innenhabitus oder die Technikfeindlichkeit der (durch den bürgerlichen Habitus geprägten) Lehrer\*innen (Vgl. S. 24f.). Der Habitus erscheint in diesem Artikel



wieder als Form, die durch Reflexion oder bewusste Anstrengung durchaus verändert werden kann, und auch an der Form der Wiederholung (Vgl. S. 36) orientiert ist, jedoch nicht als mechanische Wiederholung, sondern als freiheitsförmige Entscheidung zur Routine medialen Handelns.

Die stark subjektive Seite, die zum Schluss des Artikels die Freiheitsfähigkeit der Menschen betont, geht ab von den Ideen zum Habitus, der nach „Bourdieu die Grundlage bewusster Handlungen, die aber gleichzeitig dem Bewusstsein entzogen ist“ (S. 5) sei. Überraschend erscheint diese Definition des medialen Habitus auch deshalb, weil er somit weniger leicht pädagogisch bearbeitbar ist. Während im letzten Artikel von Kommer und Biermann somit die Reflexion der Habitusformen klar Änderungspotential freisetzen kann, scheint der Habitus hier wesentlich mehr in die Subjektivität „eingebettet“ zu sein, wobei es aber natürlich sein kann, dass hier, ähnlich wie in der Psychoanalyse, die Bewusstmachung jener Muster nur als *schwieriger als evident bewusste Akte* gesehen wird. Ebenfalls auf S. 5 heißt es: „Entscheidend dafür, welche Disposition Teil des Habitus wird, ist die positive Sanktion, die durch die jeweilige Handlung im Feld erfahren wird“. Diese Annahme einer Kausalwirkung der positiven Sanktion im Feld ist nun im empirischen Feld der Schule in dieser Klarheit nicht zu beobachten. Die medialen Habitus, die auch in der Schule vermittelt werden, wirken nicht sozialpsychologisch als einfache Motivation zum schulorganisatorisch gewünschten Verhalten.

So ist es etwa möglich, als Teenager etwas gerade deshalb nicht zu mögen und zu machen *weil* es der Lehrer verlangt, oder sich am „Mittelmaß“ des medialen Habitus der Klasse zu orientieren, um nicht aus der Masse herauszustechen. Das Feld der Schulklasse ist nun auch zuletzt durch sehr unterschiedliche Habitus geprägt, man stelle sich etwa eine Klasse vor, in dem die sehr konservative Deutschlehrerin Computer für sinnlose Zeitverschwendung hält und das so auch der Klasse mitteilt, während der junge Geschichtslehrer seine Inhalte mittels YouTube-Videos, Videospielen und Online-Quizzes vermittelt. Die (hier als nicht empirische, aber *empirisch mögliche* Formen beschriebene) innere Spannung der Feldphänomene entsteht nun hier schon in einem Feld, das relativ klar durch Lehrpläne, Schulregeln, zeitliche Begrenzung und örtliche Einschränkung beschreibbar ist, und kann selbst hier nicht als einfache positive Sanktion begriffen werden.

In „Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen“ von Katharina Grubescic (2013) beginnt die Autorin wieder mit der schon häufig beschriebenen Bindung der Relevanz von Medienpädagogik an die zeitlich-

gesellschaftliche Ordnung. Aufgrund der „Heterogenität der heutigen Medienlandschaft“ (S. 2) sei eine „reflexive Haltung gegenüber der Medienwelt“ (S. 2f.) eine „weitere Basiskompetenz“ (S. 2) die zu Lesen, Schreiben und Rechnen dazu gelernt werden müsse. Erneut kann hier die Frage gestellt werden, warum gerade jetzt diese reflexive Haltung notwendig wird. Kernpunkt scheint hier, wie in den meisten Artikeln, die die Zeitform dazu verwenden, Medienpädagogik als – sehr allgemein formuliert – heute besonders wichtig zu setzen, scheint hier Computertechnologie zu sein, denn „digitale Medien, wie beispielsweise der Computer“ seien „nicht mehr aus der Schule und der Freizeit wegzudenken“ (S. 3). Grubescic verfolgt den Medialen Habitus auch historisch zurück, sie schreibt dazu, dass dieser „erstmal bei Swertz (2004) nachzulesen ist“ (Ebd.). Wie bereits oben bemerkt, ist das aber nicht das erste Auftreten des Medialen Habitus, auch nicht im Werk von Christian Swertz. Vor dem zitierten Artikel „Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis“ (Swertz 2004) findet sich der Begriff schon im Text „Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medienpädagogik“ von 2003 kurz erwähnt. Es ist jedoch möglich, dass Grubescic hier eine spezifische Schwelle zur „Konzeption eines medialen Habitus“ (Ebd.) setzt, wobei die kurze Erwähnung in Swertz 2003 nicht ausreicht, die ausführlichere, im Kontext der Toronto School entwickelte Konzeption jedoch schon.

Auf S. 4 bemerkt die Autorin, dass „[a]ls theoretischer Bezugsrahmen [...] Bourdieus Habituskonzept, das eine Weiterentwicklung zum medialen Habitus erfahren hat (Swertz 2004)“ benutzt wird. Jedoch kommt im zitierten Artikel Bourdieu nicht vor und der Habitusbegriff wird bei Swertz vor allem unter Bezugnahme auf Marshall McLuhan und Norbert Elias ausgeführt. Hier scheinen die neueren Arbeiten, wie jene von Kommer und Biermann, die älteren Konzeptionen zu überlagern, und es entsteht so eine Genealogie des Begriffes, die nicht ganz stimmig ist. Der Ausschluss der Theorien Bourdieus im Artikel von Swertz führt auch dazu, dass gegen Ende des Artikels eine primär auf Skepsis abstellende Konzeption entwickelt wird, die sich stark von Bourdieus Ungleichheitssoziologie unterscheidet (Vgl. Swertz 2004, S. 15f.).

Nachdem Grubescic die zitierten Kontexte (die Bourdieu eben nicht beinhalten) durch etliche Bourdieu-Zitate ergänzt hat (Vgl. Grubescic 2013, S. 5f.) und somit gewissermaßen eine Kontextverschmelzung hergestellt hat, arbeitet sie mit einem Begriff des Medialen Habitus, der näher an Biermann und Kommer ist als an den frühen Arbeiten von Swertz dazu. Gegen Schluss des Artikels skizziert die Autorin Konsequenzen für das Unterrichtshandeln, und

betont dabei die „Partizipationsfähigkeit der SchülerInnen“ (S. 25), spricht vom „Klassenraum als dem entscheidenden Medium“ (S. 26) und hält „einen vielfältigen Umgang mit Medien“ (Ebd.) für wünschenswert. Die Untersuchung zielt somit klar auf eine praktische Verbesserung des Unterrichts durch Reflexion des Habitus, und lässt sich ähnlich wie bei Swertz (2004) auf eine skeptische Praxis der Pädagogik hin deuten, die durch Bewusstmachung der Medienformen und der Handlungsmöglichkeiten eine ethischere Pädagogik möglich machen. Der „vielfältig[e] Umgang mit Medien“, der hier gefordert wird, soll offenbar die ohnehin schon im Rest der Gesellschaft ubiquitäre „Heterogenität der heutigen Medienlandschaft“ (S. 2) abbilden, mit der der Artikel begonnen hat. Die Frage, die sich aufdrängt, ist jene, warum die anscheinend große Heterogenität von Medienformen nicht in den Sozialraum Klasse durchdringen kann. Hierzu ist es hilfreich, sich das Feld (im Sinne Bourdieus) Schulklasse anzusehen, das hier im Sinne eines weiten Medienbegriffes als Medium begriffen wird. Das Klassenzimmer ist laut der Autorin deshalb ein wichtiges Medium, weil vor allem Volksschulkinder eine große Menge der Schulzeit in *einer* Klasse verbringen – dabei ist jedoch problematisch, dass der Klasseninhalt (die Gegenstände) wenig flexibel ist (Vgl. S. 8). Nach Grubec ist „eine adäquate Raumeinteilung sowie die Positionierung der unterschiedlichen Medien“ somit zentral für „die Entwicklung von Handlungsweisen und Einstellungen gegenüber Medien“ (S. 8f.).

Die Lehrkräfte können also gezielt die Begrenztheit des Klassenzimmers nutzen, um Medien(inhalte) zu problematisieren, sodass die Schüler\*innen dadurch angeregt werden, in vielfältiger Weise mit Medien umzugehen. Somit scheint hier im Klassenzimmer einerseits eine enorme Begrenzung (die Einrichtung des Klassenzimmers ist meist nicht durch die Kinder bestimmbar oder eigenständig veränderbar) andererseits aber auch eine pädagogisch nutzbare Chance (die Lehrkräfte können das Klassenzimmer durch die Zeitmenge, die die Kinder dort verbringen und nicht nur trotz sondern auch *wegen* seiner Begrenztheit als Containermedium für andere Medien sowie Problematisierungen des Mediengebrauchs nutzen) zu bieten. Heterogenität, die zu Beginn des Artikels und an dieser Schlüsselstelle angesprochen wird, scheint das wenig theoretisierte Kernkonzept des Artikels zu sein. Die folgende Passage erwähnt, im Kontrast zum Ende des Artikels, die Heterogenität der Medialen Habitus nicht als ein Desiderat, sondern als den Regelfall:

Es ist davon auszugehen, dass in Volksschulen eine große Zahl an Lehrenden mit einem heterogenen, medialen Habitus zusammenkommt und damit auch mit unterschiedlichen Auffassungen von adäquaten Unterrichtskonzeptionen, Gestaltungsmöglichkeiten der Lernumgebung und des Mediengebrauchs. Es stellt sich die Frage, wie sich der jeweilige mediale

LehrerInnenhabitus mit dem medialen Habitus der SchülerInnen, die ebenso durch eine enorme Heterogenität gekennzeichnet sein können, vereinen lassen (S. 22).

Die Praxis scheint nun doch wieder durch enorme Heterogenität geprägt zu sein – nachdem aber eben jene Vielfalt der Medialen Habitus auch zu einer Vielfalt an Verwendungsweisen von Medien sowie Wahl von Medien führen muss, scheint die pädagogische Problematik des (irrational) begrenzten Handlungsraums gelöst zu sein. Die „Gestaltungsmöglichkeiten der Lernumgebung“ sind hier wieder erwähnt, diesmal aber als axiomatisch unterschiedlich ausgeformt. Die zitierte Passage zeigt, dass im Artikel mehrere divergierende Ideen über Heterogenität vorherrschen, und es auch (wie der Rest der Zitate zeigte) keine durchgehende normative Bewertung von Heterogenität gibt. Auf der nächsten Seite nach dem Zitat wird die Heterogenitätsaussage (die, das soll hier betont werden, axiomatisch mit „Es ist davon auszugehen“ eingeleitet wurde) wieder zurückgenommen, denn es „besteht die Annahme, dass bestimmte mediale Habitusformen von Lehrenden in einem besseren Passungsverhältnis zu den medialen Gewohnheiten der SchülerInnen stehen, als andere Formen“ (S. 23). Diese Konzeption steht der axiomatischen Heterogenitätsauffassung entgegen, weil es *per definitionem* in einer heterogenen Umgebung kein präferiertes Handeln entlang der als heterogen betrachteten Achse gibt. Eine solche ethische Entscheidung kann konstruiert werden, jedoch nur dann, wenn man die Auflösung der heterogenen Struktur anstrebt und diese durch eine teleologische Struktur ersetzen möchte, bei der man selbst das Ziel vorgeben muss. Dies ist jedoch ausdrücklich nicht das Ziel der Autorin, weil die Vielfalt medialer Handlungsweisen eben das Ziel der hier vertretenen Medienpädagogik ist. Somit versucht die Autorin, hier die Lösung für ein vorhin präsentiertes Problem in einem anderen Kontext wieder als Problem einzuführen. Abschließend kann gesagt werden, dass der mediale Habitus, den die Autorin hier vorstellt, stark von der Idee der Heterogenität abhängt, und wie diese nun empirisch wie normativ verstanden wird. Die Autorin bietet mehrere Versionen an, die jedoch nicht alle logisch verbunden werden können.

In „Tücken der Pädagogisierung: Bourdieus Habituskonzept mit Kollers "Bildung als Transformation" und Ruhloffs "Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch" gelesen, unter exemplarischer Berücksichtigung von Instagram“ von Sabine Oberneder und Stanislaus Plügel (2023) kommt wieder die in Grubesics Artikel unterschwellig präsente transzendental-kritisch-skeptische Theorietradition vor, diesmal jedoch als zentraler Punkt. Es sei erlaubt, am Ende zu beginnen:

Statt im Kontext von kulturell-medialen Rollen von Habitus zu sprechen, schlagen wir – die Autor:innen – vor, den Begriff Akteur:in vorzuziehen, da dieser ein Subjekt impliziert, das sich – unter Voraussetzung des Habitus – aktiv mit seinen Rollen in verschiedenen Feldern auseinandersetzt und bewusste Handlungen setzt (S. 32).

Die Forderung hier berührt eben jene subjekttheoretische Position, die im Werk von Bourdieu den strukturalistischen Motiven entgegensteht, und der Konflikt wird hier klar in Richtung Subjektphilosophie aufgelöst. Die Autoren hinterfragen auch, ob es sinnvoll ist, den Habitus in mehrere Teilbereiche zu unterteilen, da der Mensch jeweils eine Gesamtheit lebt und nicht analytisch zergliedert handeln würde (Vgl. S. 31f.). Abgesehen davon, dass das nicht richtig ist, da Menschen sehr wohl einen bewusst zergliederten Habitus aufweisen können (so ist das etwa eine relativ häufige Grundlage von Rollenhandeln, wobei Menschen in ihrer Rolle als z.B. Lehrerin oder Polizist Handlungen setzten, die sie vielleicht als Privatperson nicht so oder gar nicht setzen würden) stellt sich hier die Frage danach, ob es demnach sinnvoll ist, von Medialem bzw. Digitalem Habitus zu sprechen.

Die beiden Konzeptionen von Bildung, die Oberneder und Plügel aufrufen, sind einerseits im Hinblick auf die Wichtigkeit von epistemischen Brüchen (der Problematisierung bei Ruhloff und der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bei Koller) sehr ähnlich, andererseits bezüglich Integrations- und Normativitätsvorstellungen enorm schwer auf einen Nenner zu bringen. Es ist nämlich bei Koller nicht nur die Integrationsvorstellung eines ganzen Menschen, der durch Bildung seine Möglichkeiten erweitert, zu beobachten, sondern auch eine klar normative Bildungsvorstellung, die er (wie den vorherigen Punkt) stark von Humboldt geerbt hat (dazu siehe vor allem Koller 2016). Diese Integration bietet Ruhloffs Theorie nicht. Wie bei skeptischen Theorien üblich, ist hier jeglicher Rückzug auf eine Position, die nicht den (notwendigen) skeptischen Rahmen des Handelns (der natürlich selbst normativ ist, aber gewissermaßen das *Regelwerk* des Sprachspiels, und keinen *Zug in jenem* darstellen soll) berührt, nicht erlaubt – eine integrale Position ist nicht wünschenswert, weil unskeptisch. Es kann keine normative Festschreibung geben, die das „ungelöste Normproblem der Pädagogik“ (Ruhloff 1979) endgültig zu klären vermag. Bei Koller ist das jedoch möglich, da er (im Rekurs auf Lyotard, der im Übrigen das genaue Gegenteil mit seinem Text bezweckt hat) jene Phänomene als Bildung bezeichnet, die „geeignet sind, einen bereits artikulierten Widerstreit offenzuhalten oder einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen“ (Koller 2016, S. 159). Koller hat also einen Ansatz, der

relativ klar normativ orientiert ist, indem er an die Widerstreitstheorie eine Ungleichheitstheorie anhängt.

Die Autoren thematisieren nun diese Gegensätze nicht, da ihr Ziel explizit ein Kontrastierung ist (Vgl. S. 5) sehen aber andere Gegensätze zwischen Koller/Ruhloff und dem Habitusbegriff. So konstatieren sie etwa, dass Ruhloff nicht, wie Bourdieu, den Körper in seine Theorie integriert hat (zumindest nicht explizit, aber möglicherweise als *conditio sine qua non* in geltungstheoretischer Sicht, dazu siehe S. 21) und einen spezifischen Habitus mit seiner Theorie verkörpert, der relativ spezifisch deutsch zu sein scheint (Vgl. S. 21-26). Die Bildung durch Transformation bei Koller hingegen „vollzieht sich in krisenhaften Prozessen, entstanden durch neuartige Problemlagen, anscheinend relativ rasch, wohingegen sich der Habitus durch seine Trägheit auszeichnet“ (S. 11). Der schon bis hierhin in der Sampleanalyse oft erwähnte Punkt, dass der Habitus eine primäre Stabilität voraussetzt, wird ebenfalls von den Autoren thematisiert (Vgl. Ebd.). Transformationschancen könnten sich durch „die symbolischen Kämpfe um individuelle Macht auf Instagram“ (S. 16) ergeben. Ebenfalls können die Instagram-gebundenen Phänomene Teile eines Übersetzungsprozesses werden, der Bildungspotential entfalten kann (Vgl. S. 19).

Die Bruchpunkte zwischen Koller und Bourdieu sind den Autoren nach die folgenden:

Bourdieu beschreibt den Habitus als träge und betrachtet zudem nicht den Habitus des Einzelnen, sondern die Gesellschaft und deren immanente habituelle Struktur. Während Bildung an das reflexive Vermögen des Individuums gekoppelt ist, wird in der Habitus Theorie verdeutlicht, dass soziales Handeln nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen ist (S. 30).

Der Gegensatz zwischen Einzelem und Gesellschaft, der hier aufgemacht wird, trifft die Theorie von Bourdieu nicht. Es ist eben die Unmöglichkeit jener (humanistisch bei Humboldt in einem aristokratischen Habitus getroffenen) Trennung, die eben die Theorie Bourdieus ausmacht. Es gibt *gar keine* Habitusphänomene die „individuell“ (d.h. ohne gesellschaftliche Einflussfaktoren, die statistisch das Feld prägen) vorliegen könnten. Darüber hinaus beschreibt Bourdieu immer den Habitus einzelner Personen, da es einen Gruppenhabitus nur als Sammelbezeichnung gibt (als ich im letzten Satz von einem aristokratischen Habitus sprach, war das ein solcher), der Habitus aber als konkretes Phänomen nur an Einzelpersonen beobachtet werden kann, was auch deshalb Sinn ergibt, weil sich der Habitus auch mit dem Phänomen *inkorporierten* Wissens (inkl. praktischem Wissen) verbinden lässt. Der Kollersche

Zug zur Individualtheorie treibt hier etwas vorschnell die Bourdieusche Theorie in eine kollektivistische Position, die in dieser Form nicht zutrifft.

In Bezug auf Ruhloff stellen die Autoren folgendes fest:

In Bezug auf das Verhältnis von Bourdieu und Ruhloff bedarf es einer Entscheidung, welcher Begründungszusammenhang mehr überzeugt: Ist der Habitus tatsächlich vorreflexiv, dann stellt er die Grundlage für jegliche – auch problematisierende – Annäherung an die Welt dar. Die leiblich-soziosymbolische Disziplinierung gibt die Grenzen des Problematisierungsraumes vor. Wird sich nicht damit begnügt, dass die Vernunft ausschließlich unter dem Vorbehalt des Habitus steht, weil Bourdieus Konzept nur eine bestimmte Relationierungsmöglichkeit des Vernunftgebrauchs darstellt, so wäre Ruhloffs Bildungskonzeption Rechnung getragen (S. 30f.)

Vernunft wird hier nun als Reflexionsmöglichkeit des Habitus positioniert, die jenen auch verändern kann. Diese Möglichkeit ist an keiner Stelle des Werkes von Bourdieu ausgeschlossen, wodurch sich jene Gegenüberstellung wieder nicht in dieser Weise ergeben kann. Bei Bourdieu ist es schlicht die *Wahrscheinlichkeit* der langwierigen, statistisch breitflächigen Veränderung, die sehr niedrig ist. Die Grenzen des Problematisierungsraumes sind grundsätzlich auch bei Bourdieu verschiebbar, sind aber klassenspezifisch statistisch vordeterminiert, auch wenn das nicht immer eine zwingende Passung in einen klassenspezifischen Habitus zur Folge haben muss. Dass die Vernunft nicht „*ausschließlich* unter dem Vorbehalt des Habitus steht“, ist schon im Rahmen der Habitus Theorie von Bourdieu impliziert, weil dieser sonst nicht über Habitusformationen sprechen könnte, die nicht die seinen sind. Die Reflexion, die die Habitus Theorie von Bourdieu ist, zeigt eher eine praktische Bindung an Verhaltensweisen und stabile Routinen an, als dass sie epistemisch zentriert wäre. Bourdieu ist (ungleich Ruhloff) kein Neukantianer und seine Theorie ist wesentlich mehr an Handlungen ausgerichtet als die (nicht zufällig den alten kantianischen Begriff *Vernunft* in der Kriegsflagge führenden) epistemisch fokussierte und stark philosophische Theorie von Ruhloff.

Im Artikel von Oberneder und Plügel lenkt die jeweilige Bildungstheorie den Habitusbegriff stark ab, sodass dieser auf eine Weise transformiert wird, die eine Kontrastierung (die ja eben das explizite Ziel war, wie sie auf S. 5f. schreiben) forciert. Hierzu werden verschiedene Teile von Bourdieus Theoriekonzept so radikalisiert, dass sie der subjekttheoretischen Zieldimension der Bildung möglichst im Weg stehen, um sie dann als unkritisch bzw. bildungsfeindlich ausweisen zu können. Im Fall von Ruhloff führt das auch zu einer

Übertragung von epistemisch zentrierten Theorieteilern in einen Kontext, in dem Epistemologie einen ganz anderen Stellenwert hat. Dieser Gegensatz von Ruhloff und Bourdieu lässt sich allerdings als praktisch relevanter Gegensatz beschreiben, der auch die von Obernder und Plügel aufgerufene Frage nach dem Standpunkt von Reflexivität bei Bourdieu berührt. Zum Schluss sei auch noch einmal betont, dass die Autoren die Zergliederung des Habitus in Teilaspekte aus sozialphilosophischen Gründen für schlecht halten, da sie von einer integrativen Subjektivität der Person ausgehen, die *von dieser Subjektivität* aus durch Brüche in der *Einheit* der Erfahrungsinhalte Bildungserfahrungen machen kann.

Helmut Pecher und Sonja Gabriel beschreiben in „Mediale Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender Primarstufenlehrender“ (2020) ein relativ offen normatives Modell, das an empirische Phänomene im Lehrberuf angelegt wird. Auf S. 11 heißt es etwa:

„Das Habituskonzept nach Bourdieu ist zwar zentrale Bezugstheorie, die Auseinandersetzung des Habitus berufseinsteigender Lehrpersonen mit Normen wird dabei jedoch als Spannungsverhältnis konzeptualisiert, in dem wahrgenommene Normen in Diskrepanz zur Logik der Praxis stehen“.

Die Spannung zwischen Normen und Praxis wird hier noch durch die Habitus verkompliziert, die sowohl durch normative Vorstellungen als auch durch praktische Kontexte jeglicher Art geprägt sein können. Die Normen sind hier stellvertretend für eine Logik der Gleichheit zu lesen, während die Praxis als primär ungleich zu sehen ist. Somit ist diese Idee nicht ergänzend oder konträr zu jener von Bourdieu, sondern eine relativ orthodoxe Habitusstheorie. Im gesamten Artikel wird die professionelle Ausbildung und ihre Möglichkeit zur Beeinflussung von Habitusformen immer wieder betont. Somit handelt es sich hier wieder um eine relativ organisatorische Habitusstheorie, die eine normativ wünschbare und empirisch machbare Veränderung von Habitusformen über professionelle Weiterbildung für realistisch hält.

Im Bezug auf die „Beruflichen Entwicklungsaufgaben“ stellen die Autoren eine klare Logik des Fortschritts dar, die anhand von Ausbildungs- und Arbeitsprozessen angeregt und evaluiert wird. Besonders kritisch zu sehende Übergänge werden durch „Stufen- oder Phasenmodelle zur Beschreibung und zeitlichen Eingrenzung“ (S. 8) konkret untersucht. Der



Bezug auf den Habitus erfolgt nicht immer unter Verwendung des Bourdieuschen Begriffs, sondern auch jener der Dokumentarischen Methode. So schreiben sie etwa zu Habitusypen:

Während Lehrpersonen mit modifizierter Basistypik versuchen, wahrgenommene Normen mit ihrem persönlichen Habitus in Einklang zu bringen, betrachten konsolidierende Basistypen diese Normen distanzierter und streben danach, den berufsbezogenen Habitus durchzusetzen (S. 11).

Diese Lagerung impliziert eine subjektive und hierarchische Schichtung von Habitusangeboten. Während so die eine Gruppe etwa die Schule zu „ihrem“ Ort machen möchte, kann die andere Gruppe sich auf die professionelle Rolle zurückziehen und das Handeln subjektiv externalisieren, indem die Organisation als primärer Handlungsträger bewertet wird. Diese Theorie steht in keinem Konflikt zur Habitus Theorie bei Bourdieu. Im Text wird allerdings auch „eine Abgrenzung zu Bourdieu betont, da dessen Ansatz für eine Überlagerung oder Modifizierung von klassenspezifischen Habitus als unzureichend erachtet wird“ (S. 12). Wie das genau gemeint ist, wird nicht ausgeführt, jedoch könnte es wieder mit Hinblick auf humanistische Bildungstheorie ein wahrgenommenes Defizit individueller Entscheidungsfreiheit sein, das hier gemeint ist. Unter Bezug auf Koller sprechen Pecher und Gabriel davon, dass ein „möglichst offener medialer Habitus [...] als Grundlage von transformativen Prozessen“ (S. 13) gesehen wird. Dieses Bildungsverständnis strukturiert den normativen Charakter des Artikels sehr stark, und scheint auch ganz zum Schluss des Artikels, im Resümee, noch einmal auf:

Nach wie vor bleibt aber unklar, ob eigene Geschmäcker beim Einsatz digitaler Medien eher unreflektiert tradiert werden, oder ob es im Zuge beruflicher Entwicklungsaufgaben und der Festigung berufsbezogenen Handlungspraxen zu einer habituellen Neuinterpretation bzw. der parallelen Entwicklung eines berufsbezogenen (möglicherweise „maskierten“) medialen Habitus kommt. Der eher als System mit Grenzen verstandene Bourdieusche Habitus steht einem scheinbar offenen Bildungssystem gegenüber, welches aber seinerseits durch systemische Vorgaben und standortspezifische Reglementierungen die Entfaltungsmöglichkeiten Lehrender begrenzt (S. 35f.).

Diese „Entfaltungsmöglichkeiten Lehrender“ in einen „offenen Bildungssystem“ wären hier das Ideal des Lehrberufes. Diese werden aber jedenfalls begrenzt, wobei die Grenze hier mit Bourdieu verbunden wird, das offene Bildungssystem aber danach ebenfalls wieder Grenzen bekommt. Hier kommt es zu einer Kontrastierung einer offenen Bildungstheorie, die auch auf eine offene Praxis abstellt, mit einer geschlossenen Praxis, die Bildung verhindert. Nun

konnte aber diese offene Praxis nicht gefunden werden, wodurch die Kontrastierung auch nicht mehr funktioniert – Teile der Grenzziehung des Bourdieuschen Habitus konnten nun empirisch bestätigt werden, da „systemische Vorgaben und standortspezifische Reglementierungen“ den Habitus prägten. In diesem Artikel kommt es zu einer theoretischen Situation, bei dem der Feldbegriff gewissermaßen empirisch wiederentdeckt wurde, da die Kollersche Bildungstheorie ihn nicht theoretisch anbietet (zumindest nicht, um frei zu sprechen, mit ‚Bordmitteln‘). Es mag sein, dass nun der vorhin erwähnte konsolidierende Basistyp, der sich an die Schullogik anpasst, nun als primär gesehen werden muss, oder zumindest doch als habituell wahrscheinlicherer Typ, während die Offenheit des medialen Habitus nun nicht als empirisch gefördert oder sogar als empirisch häufig gehindert erscheinen muss. Der „Theoriekampf“ wurde nun zugunsten von Bourdieu entschieden, zumindest was die Umsetzung der kompletten Offenheit der Habitus im Schulkontext angeht.

Alessandro Barberi, Christian Swertz und Barbara Zuliani zielen in „‘Schule 4.0‘ und medialer Habitus“ (2018) auf ein Verständnis von Medialem Habitus in Verbindung mit den Begriffen *Kompetenz*, *Bildung* und *Medien*. Grundsätzlich wird festgestellt, dass man, sofern man „das Zeichenhafte als Primärmedium“ versteht „jeder Bildungsprozess als medial bzw. mediatisiert begriffen werden“ (S. 6) könne. In jenem weiten Medienbegriff lassen sich nun folglich auch weit mehr Phänomene mit Bezug auf den *Medialen* Habitus verorten. Laut den Autoren ist ein Zusammenhang von „Medienkompetenz und symbolischem Kapital im Sinne Bourdieus evident“ (S. 8). Dieser Zusammenhang wird jedoch nicht im Sinne Bourdieus radikalisiert und auf eine statistisch primäre Ungleichheit, die Veränderung unwahrscheinlich macht, bezogen.

Die Autoren stellen sich eher in die emanzipatorische Tradition der Bildungsphilosophie, in der gesellschaftliche Zudringlichkeiten nicht als verbindlich, sondern als kritisch der Bildungstheorie untergeordnet gesehen werden. Somit gibt es auch die Möglichkeit den „Wert digitaler Medien nicht als ökonomischen Wert, sondern als pädagogischen Wert, als „Bildungswert“ zu begreifen“ (S. 11). Die Ablehnung der ökonomischen Logik macht hier die Pädagogik als eigene Logik verstehbar, die sich parallel zur ökonomischen Realität positioniert. Im Rahmen des Begriffs des „Bildungswertes“ kann pädagogisches Handeln hier als Praxis im engsten Sinn verstanden werden, also als Handeln, das seinen Sinn in sich hat. Der Mediale Habitus ist somit kein ökonomisch durchdeterminierter, auch nicht im Rahmen einer erweiterten ökonomischen Logik, auch wenn diese Möglichkeit explizit als gesellschaftliche Realität derzeit empirisch nachweisbar und, wie gezeigt, auch als „evident“

gelten kann. Diese Form der Medienpädagogik bezieht sich nun aber nicht primär auf empirisch bestehende Sachverhalte, sondern möchte vor allem eine normative Handlungsorientierung bieten, die auch am Ende des Artikels mit Bezug auf den Begriff der Zukunft noch einmal klarer wird:

Nun kann die Zukunft nicht ausweglos sein, sondern entzieht sich notwendig dem Zugriff und bietet, sobald in die Gegenwart transformiert, immer wieder eine neue Zukunft. Dadurch entzieht sich Zukunft jedem Versuch der Kalkulation, sei es in Form des Kredits, der ein zukünftig einzulösendes Versprechen in der Gegenwart ist, sei es in Form der kybernetisch motivierten Wahrscheinlichkeitsrechnung, die nichts anderes als eine Hochrechnung des Bestehenden ist. Damit ist das kreative und ästhetische Spiel mit Medien, Mediatisierungen und dem eigenen medialen Habitus im Sinne einer utopologischen Medienpädagogik in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns gerückt (S. 13)

Eine „utopologische“ Medienpädagogik ist keine, die sich empirisch festsetzen lässt, sondern die Logik der Zukunft (die nicht eingegrenzt werden kann, auch nicht durch tatsächlich feststellbare statistische Muster) ist hier parallel gesetzt zu der Logik der frei handelnden Menschen, deren Statistik des Habitus immer nur auf die Vergangenheit begrenzt sein kann, wobei die Zukunft als Raum des freien Spiels mit Medien gezeichnet wird. Der Kontrast zwischen dem Bestehenden, das mit der Vergangenheit und mit statistischen Mustern verbunden ist, steht hier der offenen Zukunft entgegen, die mit Kreativität, reflexiver Medienbildung und dem *eigenen* medialen Habitus verknüpft ist. Diese Form der Politik ist nun im engsten Sinn als progressiv zu bezeichnen, da es die Zeitform in Hinblick auf die Vergangenheit eher problematisiert, im Hinblick auf die Zukunft aber normativ positiv auflädt. Ebenso fällt hier die Ästhetisierung auf, die auch im Hinblick auf den sehr alten Begriff *scholé* bei Aristoteles, der Muße bezeichnet und der Schule ihren Namen gab, in die Geschichte der Pädagogik eingeordnet werden kann.

Das Bestehende wird hier angesichts einer Möglichkeit, frei und ästhetisch zu spielen, normativ negativ konnotiert und scheint dadurch implizit dazu aufzufordern, das Bestehende im Hinblick auf den *eigenen* medialen Habitus abzuändern. In diese stark aktivistische Bresche schlägt auch das Ende des Artikels noch einmal: Unter Bildung ist „das Erkennen, Verstehen [sic!] von zu lernenden medienpädagogischen Inhalten zu verstehen, die es verantwortungsbewusst, reflektiert und sorgsam zu nutzen gilt“ (Ebd.). Die Betonung der individuellen Verantwortung und der Sorgsamkeit implizieren beide eine stark freiheitstheoretische Ausrichtung, bei der die Subjekte eigentlich nicht mehr stark durch die

statistischen Bestände beeinflusst sind. Die oben beschriebene Transformation der Zukunft in die Gegenwart, die dann wieder neue Zukunft bietet, entspricht auch jener Form der Bildung als *Praxis*, die immer wieder neu angegangen werden muss, und eben auch sorgsam vollzogen werden muss, da sie nicht auf das Ziel hinzielt, sondern es *ist*.

Ralf Biermann beschrieb schon 2009 „Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik“. In diesem früheren Artikel wird der Begriff jedoch nicht in Bezug auf Medienkompetenz und Medienbildung (obwohl es kurz auf S. 5 so wirkt), sondern nur in Bezug auf Medienkompetenz erläutert. Biermann betont stark die Zentralität des Medienkompetenzbegriffs (etwa auf S. 3) und es liegt damit in dieser Studie ein Versuch vor, einen neueren Begriff in das Zentrum der fachlichen Logik zu bringen. Auf Seite 4f. zitiert Biermann Baacke, was man wiederum als Ausweis der Integrierbarkeit des neuen Konzeptes in eine alte, etablierte Form sehen kann. Im Gegensatz zum letzten Artikel wird hier das Bestehende als Forschungslogik laufend sehr positiv besetzt – die Medienpädagogik ist hier, mitsamt ihrem Zentralbegriff der Medienkompetenz, ein Bestehendes, das gut ist. Der Artikel beinhaltet relativ lange Strecken, in denen das Habituskonzept von Bourdieu zusammengefasst wird, die hier nicht analytisch zergliedert werden, weil hier ein ziemlich summarischer Bezug auf das geboten wird, das bei Bourdieu schon vorliegt.

Biermann spricht davon, dass es sinnvoll sei, Gegensatzpaare in kapitallogischer Form zu bilden, und thematisiert auch den Forschungszugriff auf den Habitus: „Problematisch ist dabei die methodische Vorgehensweise, da sich habituelle Muster aufgrund der unbewussten Form des Habitus oft dem Zugriff der Forscher entziehen“ (S. 14). Biermann empfiehlt, was hier auch medienpädagogisch bedeutsam ist, die Verwendung von mehreren Ansätzen und Medien um damit „einen tiefergehenden Blick aus verschiedenen Perspektiven auf die Dispositionen werfen zu können“ (S. 15). Sonst kommt es bei Biermann zu vielen Annahmen und Begründungsmustern, die bis hierhin im Sample schon bekannt sind: Er stellt eine besondere Relevanz der Medienpädagogik aufgrund unserer medial geprägten Zeiten fest und will „Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit abzuschwächen“ (S. 15), indem eine offene Bildungslogik ermöglicht wird. Ein Aspekt ist jedoch bei Biermann wichtiger als in den meisten Artikeln des Sample. Er beschreibt etwa durch die schon bekannte besondere Relevanz der Medienpädagogik eine gesteigerte Relevanz der Medienbiographie, die nun „zentralen Stellenwert bei der Betrachtung soziokultureller Unterschiede [und] bei der Betrachtung unterschiedlichen Medienhandelns“ (S. 15) erhält. Es geht jedoch weiter, denn:

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

Wenn man berücksichtigt, dass eine große Anzahl der Artikel der Sample empirische Arbeiten sind, und dazu viele zur Lehrerbildung fallen, überrascht tatsächlich die fehlende Theoretisierung methodischer Gesichtspunkt *in spezifischem Bezug auf den Habitus*. Es sei damit nicht gesagt, dass Methoden nicht beschrieben würden, aber der spezifische Bezug auf die empirischen Gehalte des Erfassens des Habitus fehlt in vielen Artikeln tatsächlich. Die Thematisierung des Unbewussten zeigt hier auch auf, wie weit der Habitus zwischen schwer greifbar (unbewusst, nicht verbalisierbar, den Menschen selbst überhaupt kein Begriff, fällt nicht auf, tritt als „logisches“ Verhalten in den Hintergrund, usw.) und offensichtlich (jeder weiß, dass die Leute hier diskriminiert werden, soziokulturelle Unterschiede sind evident, man sieht den Leuten ihre Klasse an, usw.) schwanken kann, je nachdem, welche methodische Logik im Zentrum steht. Die Möglichkeit, jeweils einen der beiden Pole zu betonen, ermöglicht auch diametral entgegengesetzte Habitusmodelle, die etwa in den Modellen von Meder sehr stark Stabilität betonen und in anderen Kontexten (etwa bei Barberi / Swertz / Zuliani 2018) die Möglichkeit der Freiheit in den Mittelpunkt rücken.

An dieser Stelle soll nun dazu übergegangen werden, die Artikel zu analysieren, die sich nicht vorrangig auf den Habitusbegriff konzentrieren. Aus Gründen der meist schlicht quantitativ kürzeren und theoretisch weniger detaillierten Beschäftigung<sup>18</sup> mit dem Begriff werden die Analysen von hier an wesentlich kürzer, und bereits erarbeitete Muster (etwa die Vorrangigkeit organisatorischer Muster, oder die emanzipatorische Bildungsform, die an den Habitus geknüpft werden kann) werden nur mehr cursorisch ausgeführt. Es sei hier aber betont, dass neue Phänomene jedoch nach wie vor wie oben analysiert werden, um nicht systematisch die Artikel der ersten Gruppe zu bevorzugen.

Alessandro Barberi beschäftigte sich in zwei Artikeln mit der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu, die er medientheoretisch neu liest, und sie auch auf Medienpädagogik bezieht. Das Argument, das sich durch beide Artikel zieht, ist eines, das an die oben beschriebene Strategie

---

18 Wobei hier ausdrücklich betont sei, dass eine quantitativ kürzere Beschäftigung mit einem Begriff in keiner Weise eine theoretisch weniger ausgearbeitete Konzeption implizieren muss. Es kann z.B. in empirischen Kontexten zu einer ‚pragmatischen‘ Verwendung von Begriffen kommen, die halb aus der Lebenswelt adaptiert und nur bei Bedarf theoretisch aufgearbeitet werden – in der Medienpädagogik geschieht das oft mit dem Medienbegriff, der auch in Studien in Buchlänge oft nicht definiert oder sonstwie *als Begriff* ernst genommen wird.

Biermanns erinnert, den Habitusbegriff unter Hinweis auf die ohnehin bereits vorhandene Theorietraditionen der Medienpädagogik als – implizit – schon eingebettetes Konzept einzuführen. Im Artikel „Von Medien, Übertragungen und Automaten: Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie“ (Barberi 2013) wird die Bildungssoziologie von Bourdieu in ihrer immanent schon angelegten medientheoretischen Relevanz neu gelesen.

Die Zentralbegriffe „Praxis“ und „Medien“ werden dabei in ihrer Funktion im Theoriesystem Bourdieus und im Zusammenhang mit den prominenteren Begriffen von Bourdieu, wie Feld, Klasse oder Habitus gezeigt. Bei Barberi selbst wird das als Annahme formuliert, dass sich „bei Bourdieu selbst eine gehäufte Verwendung des Medienbegriffs nachweisen lässt und mithin im Gesamtwerk Bourdieus bereits eine „praxeologische Medientheorie“ avant la lettre rekonstruiert werden kann“ (S. 3). Ähnlich wie in dieser Masterarbeit verfolgt Barberi auch das ausdrückliche Ziel „die medienpädagogischen Diskussionen zum „medialen Habitus“ anhand eines Close Reading der Schriften Bourdieus zu intensivieren“ (Ebd.).

Nach Barberi können bei Bourdieu „Akteure selbst als Medien von sozialen und psychologischen Strukturen“ verstanden werden, die „sich umgekehrt durch die generative Vermittlung des Habitus „objektivieren“ und vergegenständlichen“ (S. 12). Daran anknüpfend wird der Gedanke, dass die Habitus Theorie medienpädagogisch relevant ist, trivial, da jeder Akteur *grundsätzlich* ein Medium ist – einen Menschen *ohne* Habitus wird man nach Bourdieu nicht finden. Unter Einbindung des Habitus, des „Kernstücks von Bourdieus Bildungssoziologie“ (S. 15), wird auch die Kreativität und Entscheidungsfähigkeit des Menschen damit modellierbar (Vgl. Ebd.). Wie oben im Artikel, den Alessandro Barberi fünf Jahre nach diesem Text (2013) mit Christian Swertz und Barbara Zuliani (2018) verfasste, wird hier eine emanzipatorische Logik aufgemacht. Der Habitus ist hier nicht nur nicht begrenzend, sondern wirkt im Gegenteil „im Sinne eines „Generators“, „Regulators“ oder „Operators“ für schöpferische Aktivität, für praktische Kreativität“ (Barberi 2013, S. 15). Wenn man weiterführend „die Sprache im Sinne eines (Primär-)Mediums“ versteht, so kann „der Leib eines Menschen“ als „eine Form von „Speicher“ [...], aus dem Informationen abgerufen werden können“ (S. 17) verstanden werden.

Die Konzeption hier bindet den Habitus an den Körper und an gesellschaftliche Formen (wie Erwartungshaltungen, organisatorische Interessen usw.), federt aber die Grenzsetzung durch eine stark emanzipatorische Subjektkonzeption ab. Die Idee des Körpers als Primärmedium, das hier – wie alle anderen Medien – kreativ und eigenständig gestaltet werden kann, verleiht

dem Habitusbegriff hier eine fast künstlerische Dimension. Tatsächlich finden sich Passagen, die etwa „den Sinn für das Praktische im Habitus eines menschlichen Körpers [...] besonders deutlich bei TänzerInnen oder SchauspielerInnen“ (S. 16) ausmachen wollen. Dieser künstlerische Habitus mag auch biographisch bedingt sein – zumindest findet sich auf der Website des Autors der Nachweis: „1988–1993 Studium der Klassischen Konzertgitarre an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst sowie am Linzer Bruckner-Konservatorium“ (u:cris Eintrag zu Alessandro Barberi). Der Habitus des Gitarrenspielers, der dann natürlich nicht aufgezwungen scheint, sondern mühsam antrainiert ist und die Formung des Habitus wie die Formung des Körpers zu einer lohnenden und künstlerischen Aufgabe macht, mag hier Pate stehen für den primär positiven Durchschlag des Habitusbegriffes allgemein in das – klar über Marx kantianisch inspirierte – Reich der Freiheit, das hier dem Menschen als grundsätzliche Möglichkeit gegeben ist.

Der ein Jahr später erschienene Artikel „Von Fotografien, Televisionen und symbolischen Maschinen: Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie“ (Barberi 2014) ist, wie unschwer zu erkennen ist, eine direkte Fortsetzung des letzten Textes. Nachdem die Besprechung des Habitusbegriffes Fokus des ersten Artikels war, soll hier nicht jedes Aufkommen des Wortes im neuen Artikel besprochen werden, es sei hier aber kurz auf eine Schlüsselstelle hingewiesen, die den Habitusbegriff in seiner gesamtgesellschaftlichen Relevanz sehr klar zeigt:

Im Medium der Worte, die vom Medium des Körpers getragen und gespeichert werden, nutzen die Akteure mit ihrem (medialen) Habitus im jeweiligen Feld auch technische Medien wie Fotografie, Fernsehen und Tonbandgeräte. Dabei stellen technische Medien maschinelle Produktionsbedingungen im Sinne einer widerständigen Materialität dar, welche als mediale Voraussetzungen der menschlichen Praxis gelten können. Sie spielen dabei auch eine gewichtige Rolle bei der praktischen Konstruktion und Konstitution von sozialer Wirklichkeit, die ihrerseits über die Vermittlung des (medialen) Habitus wieder formend auf die Materialität von technischen Medien zurückwirken kann (S. 15).

Hier wird eine komplexe mediale Schichtung beschrieben, die mithilfe des medialen Habitus leichter verstehbar gemacht werden kann. Denn das Primärmedium Körper wirkt hier über (handlungs- und entscheidungsfähige) Subjekte auf andere Medien ein, wobei sowohl die anderen Medien auf den Körper- als auch der Körper umgekehrt auf diese Medien einwirken kann. Die praktische Konstruktion der Wirklichkeit geschieht auch über die Neukonstruktion von Medienformen im medialen Potential des menschlichen Körpers: Die Konstruktion von Sonnenuhren, Grammophonen oder Digitalen Trackern wirkt unter Bedingungen der

Materialität des Körpers, können jene aber auch wieder verändern, etwa wenn das eigene Verhalten im Hinblick auf das Schrittziel der Smartwatch verändert wird. Das Handeln von Menschen wird nicht zuletzt auch unter Rekurs auf die Informationen aus den Massenmedien stark geprägt – man denke etwa an die enorm schnelle Verbreitung der Information, dass es eine globale Pandemie (COVID-19) gibt, und an die sehr stark internetbasierten Arbeitsformen, die sich in kurzer Zeit als Reaktion darauf entwickelten. Bei Barberi wird in dieser Weise der Habitusbegriff dialektisch (aber asymmetrisch) mit der Praxis freier Menschen verwoben.

Die „Materialität“, die hier gemeint ist, kann immer noch unter eine freie Entscheidung von Akteuren gestellt werden. Der Körper, der hier immer wieder thematisiert wird, könnte jedoch in dieser Konzeption ein Punkt sein, von dem aus man fragen könnte, wie viel an Steuerungszwang in jener Idee des Körpers als Primärmedium stecken muss. Der künstlerische Zugang zum Habitus könnte hier leicht durch einen Zugriff im Rahmen einer körperlich verorteten Biopolitik verformt werden, der jene ‚kreative‘ Seite eher als Notfallplan eines körperlich gebundenen, soziologisch eingegrenzten Individuums sieht, das sich mit Müh und Not gegen körperliche und gesellschaftliche Schranken stemmt. Diese Alternative sei hier aber nur als normative Gegenposition aufgerufen, und die Position Barberis scheint nicht intern inkonsistent zu sein.

Der nächste Artikel, „Schreiben im Sprachmarkt: Ein Essay zur Funktion von Schreibberatungen als Bildungsinvestition“ (Miglar 2022) bleibt bei der Frage nach Kreativität und Praxis. In diesem Essay findet sich keine Erwähnung von medialem oder digitalem Habitus, jedoch wird hier ein von Bourdieu beeinflusster Habitusbegriff ganz klar auf das Feld medialen Lernens bezogen. Die Konstruktion eines *Schreibhabitus* ist hier relativ klar die Konstruktion eines bestimmten medialen Habitus. Der Habitus wird hier als Hilfskonstruktion benutzt, um dafür zu argumentieren, dass im Rahmen von Schreibberatungen unter Bezug auf verschiedene Habitus auch unterschiedlich didaktisch (oder sonstwie pädagogisch) gearbeitet werden soll (Vgl. S. 20f.). Der Habitus ist hier eher eine Hilfe, um defizitäre Situationen auffangen zu können, wenn etwa Studierende „in entwertenden Aussagen“ (S. 20) über sich selbst sprechen.

Diese Form des medialen Habitus ist erstens eine stark eingegrenzte (was oben beschriebenen Tendenzen, den *ganzen* Habitus ohne analytische Zergliederung zu fordern, klar widerspricht) und ist zweitens eine, die den Habitus relativ klar in eine Form von ‚Reparaturfunktion‘ einspannt. Hier erscheint der Habitus eher als diagnostisches Tool, um darauf aufsetzend dann



die didaktischen Angebote verändern zu können. Das Ziel ist dann etwa, auf der Universität „jenen offenen, angst- und hierarchiefreien Raum künstlich zu kreieren, der für gelingendes wissenschaftliches Schreiben notwendig“ ist, damit dann „Schreibende mit diversem Schreibhabitus Wissenschaft als sozialen Raum erleben können“ (S. 23). Der Habitus ist hier dann wieder klar eingebettet in ein normatives System, jedoch nicht wie bei Barberi *Teil* dieser normativen Beschreibung, sondern eher ein externes analytisches Hilfsmodul, das bei der normativen Verbesserung akademischer organisatorischer Strukturen helfen kann.

Im Artikel „Digital natives: myth busted. Digitale Kompetenzen und habituelle Verstrickungen“ von Andrea Schaffar und Claudia Friesinger (2013) nimmt der Habitusbegriff zwar breiteren Raum ein, aber es finden sich nicht viele hier relevante Theorieansätze. Interessanterweise findet sich hier im Abstract ein expliziter Bezug zum medialen Habitus, aber keine Anbindung an die zu dieser Zeit schon vorliegende medienpädagogische Forschung dazu. Überraschend ist das auch deshalb, weil der Artikel in den Medienimpulsen im Band „4/2013 - Medialer Habitus“ erscheinen ist, einem Schwerpunktband, der sich explizit auf die schon vorliegende Forschung bezieht. Es ist also davon auszugehen, dass die Autorinnen diese Diskussionslage kennen (da sie den Artikel ja auch nach einem *Call for Papers* in diese Zeitschrift eingereicht haben) sich aber aus irgendwelchen Gründen nicht darauf beziehen. Es finden sich auch tatsächlich im Literaturverzeichnis keine medienpädagogischen Texte aus der Diskussion zum Medialen Habitus zitiert. Der hier vertretene Habitusbegriff ist wesentlich näher an Bourdieus Theorien gelagert als an einer freiheitstheoretischen Subjektphilosophie, so wird etwa unter Rekurs auf den Feminismus von einer „Reproduktion und Inkorporierung einer patriarchalen, sozialen Ordnung“ (S. 9) im Rahmen habituelier Handlungen gesprochen, oder es wird konstatiert, dass egal wie „hemmend ein negativ gestalteter Unterricht sein kann“ doch „ein inspirierend empfundener Unterricht fördernd wirken“ (S. 6) kann.

In dieser Konzeption scheint das Subjekt nun doch wieder stärker auf Reproduktion ausgerichtet zu sein, und das Risiko schlechter Habitusformen ist genauso als wichtig zu betrachten wie die positiven Möglichkeiten, wenn nicht (wie beim Beispiel des Feminismus) als primäre Gefahr zu deuten. „Die unterschiedlich geschichteten Vor- und Nachteile, die sich [...] milieuspezifisch ergeben, bindet Bourdieu als Ergebnis differierender Kapitalformen in seine Überlegungen ein“ heißt es auf S. 3, während jedoch die „milieuspezifischen Verortungen“ aber „träge und schwer wandelbar“ (S. 4) sind. Hier wird die klar ungleichheitsfokussierte Sozialtheorie von Bourdieu in eine abwägende Deliberation

transformiert – bei Bourdieu ist die Gefahr primär, ohne Nachzudenken ungleiche Strukturen zu reproduzieren, hier wird das nur als Risiko modelliert. Wie am Beispiel des Feminismus gezeigt, zieht sich diese Konzeption aber nicht durch, und die Balance scheint tendenziell eher in Richtung Ungleichheit zu kippen. Die Autorinnen sind vorsichtig abwägend daran interessiert, habituelle Formen für didaktische Zwecke potentiell nutzbar zu machen. Gegen Ende des Artikels schreiben sie: „Schule und Unterricht haben Potenziale, um als Kompensationsort zu wirken – sofern auf die Ressourcen der SchülerInnen eingegangen wird“ (S. 16). Die Verwendung der Begriffe *Potenzial* und *Kompensation* markieren die risikoorientierte Form der Praxis, in die sich der Habitus hier einbettet. Die Bindung von Kompensation an Ressourcen macht auch stark die pragmatische Haltung deutlich, bei der auf negative wie auf positive Phänomene gleichsam eingegangen wird. Anders als bei Barberi steht hier also nicht die Handlungsfreiheit im Mittelpunkt, sondern eher eine Kompromisslösung zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und Gestaltungsmöglichkeit. Es kann hier nicht besser formuliert werden als im (pragmatischen, zwischen Risiko und Erfolg positionierten) Satz, der die Conclusio eröffnet und die normative Basis dieses pädagogischen Ansatzes expliziert: „Zwei Leitgedanken sollten im Unterricht stets im Vordergrund stehen: ‚Learning by Doing‘ sowie ‚Trial and Error‘“ (S. 15).

Katharina Biringer bettet in „Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung: Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive“ (2023) den Habitusbegriff stark politisch ein. So spricht sie (als bis hierhin erste Autorin des Sample) vorrangig von einem „Klassenhabitus“. Auch wenn das Habituskonzept bei Bourdieu „keineswegs als deterministisch verstanden“ (S. 407) werden darf, formt doch der Klassenhabitus das Verhalten von Menschen sehr stark, sodass der Klassenhabitus „weitgehend den Geschmack, die Wahl von Veranstaltungen, aber mitunter auch den Medien- und Nachrichtenkonsum sowie den Umgang mit Informationen“ bestimmt, sowie in der Regel die „Medienkompetenzen zwischen den Individuen ähnlich ausgeprägt sein werden bzw. ähnliche Schwerpunktsetzungen“ (S. 408) beobachtbar sind.

Diese Form des Habitus ist nun eben jene Form primärer Ungleichheit, die sich bei Bourdieu findet. Die Leerstelle, die nun bleibt, ist die Ermöglichung realistischer pädagogischer Praxis. Diese wird hier über die axiomatische Idee von Demokratie, die sich in findet, die Demokratie als Selbstzweck verstehen (Vgl. S. 410) geleistet. Es wird konstatiert, dass „Gruppen, die wenig formale Bildung aufweisen“, mitunter Probleme „mit klassischen Lernsettings, wie wir sie aus der Schule kennen“ haben würden, jedoch findet sich bei Dewey und bei

Radikaldemokratischen Theorien ein anderer Ansatz „indem sie auf mehr Partizipation pochen“ und „die Teilnehmenden als gleichwertig handelnde, interessierte Erwachsene“ (Ebd.) behandeln. Die Form der Praxis, die sich aus den Beschreibungen des Artikels ergibt, ist als eine Art Mut der Verzweiflung zu verstehen, denn im klassenspezifischen Habitus mehr oder weniger fest verankert, lassen sich nur sekundär Veränderungen pädagogischer Art anstoßen.

Die Behandlung aller Teilnehmenden als gleichwertig scheint aus dieser Sicht relativ seltsam, da mit einer konsequenten Theorie des Klassenhabitus Kompensationsmechanismen eingeführt werden müssten, um die klassenspezifischen Unterschiede einzuebnen (ähnlich etwa einem progressiven Steuersatz, der nach dieser Logik ökonomische Ungleichheit adressiert). Aus pädagogischer Sicht haben Stefan Hopmann und Sonja Bauer-Hofmann (2015) die Problematik, dass durch gleiche Behandlung Ungleichheit nicht beseitigt werden kann, als „Equity-Paradox“ bezeichnet. Auf S. 412 findet sich die nun zu Genüge bekannte Bindung der Medienpädagogik an zeitliche Dringlichkeit: „Media Literacy ist ein Bündel an Fähigkeiten, die permanent aktualisiert werden müssen. Aufgrund der nach wie vor rasch voranschreitenden Digitalisierung wird dies zukünftig immer häufiger und schneller der Fall sein müssen“.

Die Habitusdiskussion bei Sylvia Buchen und Ingo Straubs Artikel „Die Rekonstruktion der digitalen Handlungspraxis Jugendlicher als Theoriegrundlage für eine geschlechterreflexive schulische Medienbildung“ (2006) zentriert auf den sehr spezifischen Begriff *digitaler Spezialistenhabitus*. Im Rahmen geschlechtertheoretischer Überlegungen fiel den Autorinnen auf, dass sich – in ihrer Beobachtung ausschließlich männliche Jugendliche – als Spezialisten im Bereich digitaler Technologie inszenierten. Das war in den beobachteten Interaktionen im Gymnasium meist erfolgreich, in den Hauptschulen jedoch weniger oft, wodurch es zu Situationen kam, bei denen Jugendliche „ihre Computerkompetenz durch symbolisches Handeln unter Beweis stellen“ wollten, besonders „wenn diese explizit (durch die Rivalen) oder implizit (durch die Mädchen) angezweifelt wurde“ (S. 4). Im Hinblick auf einen Spezialistenhabitus, der nicht durch die implizierten Kompetenzen gedeckt ist, sprechen die Autorinnen deshalb auch von einem *Pseudo-Spezialistenhabitus*. Dieser „digitale Pseudo-Spezialistenhabitus [...] und die damit verbundenen Kompetenzinszenierungen sind milieu- und geschlechtsspezifisch vorstrukturiert“ und es finden sich „tradierte technikinduzierte Muster von Dominanz und Unterordnung“ (S. 16) in jenen Verhaltensweisen.

Die Habituskonzeption hier ist wieder eine enorm spezifische, und wird hier auch explizit auf die Dimension des Geschlechts hin interpretiert. Der Habitus wird hier auch als ein Kampf um Anerkennung gesehen, und ist explizit positiv besetzt: Einen Spezialistenhabitus zu haben, ist gut. Somit ist hier der Begriff normativ positiv vorstrukturiert, und es wird etwa nicht von einem „Amateurhabitus“ oder Ähnlichem gesprochen. In der Logik, die hier geboten wird, ist Technik auch relativ unkritisch positiv besetzt – sich mit Technik auszukennen, ist gut und man sollte so viel wie möglich darüber wissen. Der Habitus wird hier jedoch – das scheint hier wichtig zu sein – relativ klar als empirischer Beobachtungsbegriff verwendet. Die Beschreibungen des Habitus ergeben sich auch in dieser sehr spezifischen Form aus einer empirischen Beobachtung, und die normative Vorstrukturierung, bei der „adoleszente Inszenierungen von Autonomie und Abgrenzung“ (S. 14) mit Computertechnologie verbunden sind, ist ebenfalls ein Ergebnis aus den Daten.

Ziel der hier ausgeführten empirischen Beobachtungen ist in letzter Hinsicht ein näher an den Schüler\*innen gelagertes Lehrverhalten, um nicht „an den Erfahrungen [der] Schüler/innen vorbei“ (S. 15) zu handeln. Dieses Ziel folgt auch den Studien von Kommer und Biermann, die ebenfalls die Differenz von Habitusformen nicht als bildungsfördernd, sondern als Problem feststellen. In der Zieldimension „fallbezogene Urteilkraft‘ zu entwickeln“ (Ebd.) ist es klar das Ziel, das das Lehrpersonal den Schüler\*innenhabitus durchdringt, um von dieser Position aus dann didaktisch aktiv werden zu können. Voraussetzung dieser Überlegung ist, wie bemerkt, dass es überhaupt als Problem konzeptualisiert wird, dass es diese Differenz gibt. Im letzten Satz auf S. 17 wird die Frage gestellt „wie sich Schule ein Stück weit den Wünschen nach Entzauberung und Profanisierung von Technik öffnen kann, um Jugendliche auch für eine zweckrationale Nutzung der digitalen Medien zu motivieren“. Die Formulierung *ein Stück weit* stellt hier den Möglichkeitsraum fest – es soll nicht darum gehen, mit den Schülern gemeinsam reale Differenzen als Bildungsanlass zu nehmen, sondern eher darum, sie durch Verständnis ihres Habitus auf die Seite der lehrplanförmigen Inhalte zu ziehen. Wichtig ist hier auch, dass eine tatsächliche Veränderung des Lehrerhabitus oder gar der Lehrplaninhalte hier nicht angedacht sind – die Beeinflussungsrelation ist hier eine einseitige, auch wenn durch die Forderung nach Verstehen der Schülerhabitus der Eindruck erweckt wird, es gehe um ein dynamisches Verhältnis. Ziel ist hier jedoch eine Passung der Schüler\*innen in vorgefertigte Ideen, die von der Lehrer- und Schulseite ausgehen.

Eva Dalhaus analysiert in „Digitale Kompetenz-Bildung zwischen institutionellen Anforderungen und lebensweltlichen Zugehörigkeiten“ (2023) geforderte Kompetenzen von

Schüler\*innen unter anderem in Bezug auf einen „Schüler:innenhabitus“ (S. 242 und passim). Auf S. 243 wird Habitus als „eine subjektive (bezogen auf das handelnde Subjekt) und kollektive (bezogen auf die soziale Gruppenbezogenheit des Subjekts) Handlungskompetenz von Individuen“ beschrieben. Eben jener Unterschied zieht sich durch den ganzen Artikel. Wie im Titel markiert, wird hier die Lebenswelt von institutionellen Zusammenhängen isoliert, was vor allem im Bereich Schule ein Missverständnis der Theorie Bourdieus ist, da die Theorie des Habitus eben konkrete Handlungen im Feld mit strukturellen Anforderungen (etwa dem Lehrplan oder der Schulordnung) verbindet. Der Habitus bezieht sich zwar auf beides, kann aber konkret nur Individuen zugeschrieben werden.

Wieder kommt es zu einer Rezeption der primären Ungleichheit, wenn es etwa heißt, dass die Schule „auf der Basis akademisch-geprägten Denkens und Handelns ein negatives Passungsverhältnis zwischen schulischen Anforderungen und dem Habitus ‚wenig privilegierter‘ Kinder und Jugendlicher“ (S. 247) aufbaut. Die Anforderungen schulischer Strukturen entsprechen auch dem Habitus des Lehrpersonals, denn diese „folgen in ihrer beruflichen Praxis [...] den Schemata und Vorgaben ihres ‚Klassenhabitus‘, den sie im Zusammenhang mit ihrem ‚Herkunftsmilieu‘ erworben haben“ (Ebd.). Hier findet sich eine relativ klare Konzeption des Habitus als störendes Phänomen, das den Unterricht stört, indem sich in ihn hauptsächlich Ungleichheitsformen einlagern. Wenn man jene Konzeption des Habitus im Hinterkopf hat, scheint es sehr unwahrscheinlich, dass man durch „Wissenschaftlich-fachliche (Weiterbildungs-)Kurse [...] das eigene pädagogische Denken und Handeln kritisch zu reflektieren“ lernt um schließlich „Diskriminierung und der Konstruktion von Chancenungleichheit entgegenzuwirken“ (S. 252). Besonders wenn man die milieubedingte Bindung von Habitusformen (Vgl. S. 247f.) bedenkt, kann dieses Handeln zumindest kein statistisch weitreichend effektives sein. Folge der hier skizzierten Habituskonzeption wäre wohl eher, sofern man jenes Ziel anstrebt, das hier zitiert wurde, die Milieus vor dem Schulantritt systematisch zu ändern, um damit einen geeigneteren Habitus beim Lehrpersonal und bei den Schüler\*innen zu produzieren. Sofern Schule das aber nicht kann, scheint sie nach dieser Konzeption wenig Einfluss auf die Habitus nehmen zu können und muss hier Ungleichheit relativ klar reproduzieren. Der Durchbruch bestehender Klassenhabitus durch Weiterbildung ist zumindest nicht theoretisch konsistent.

In „Revidierbarkeit, ein Muster der Hypersphäre“. (2018) erwähnt Nika Daryan den Habitusbegriff nur sehr am Rande. Der Begriff zieht sich aber durch ihr Werk und scheint so etwas wie ein wiederkehrender Forschungsfokus zu sein (Texte zum Habitus sind etwa

Daryan 2016, 2020). Auffallend am Artikel ist, dass sich die Suchfolge „Habitus“ nur 4 mal finden lässt, beim Belassen auf „habit“ aber sehr viel mehr Suchergebnisse erscheinen, wodurch es sich um eine wenig theoretische Konzeption handelt, die meist mit dem semantischen Marker „habituell“ (oder Ähnlichem) ausgewiesen ist. Auf S. 76 heißt es, dass „pädagogische Praxis [...] als Habitualisierung eines bestimmten Technik- und Technologiebewusstseins nachgezeichnet werden“ kann. Auf derselben Seite gibt es kurz einen Bezug auf Bourdieu, dessen Logik der Praxis dazu verwendet wird, über die lineare Logik des Fortschritts zu sprechen, die wohl bald von einer Logik der Transformation abgelöst wird (Vgl. S. 76f.). Im Text geht es unter anderem um „hypersphärische Präsenz“ womit schlicht die Simulation virtueller Welten gemeint ist, wie sie etwa im Text unter Bezug auf Pokemon Go dargestellt wird (Vgl. S. 81ff.). Die Welten, die hier „habitualisiert“ werden, sind die Simulation einer Welt, die sich über die Gegebene lagert, sodass z.B. das Auffinden virtueller Monster in einem realen Einkaufszentrum durch Kamera- und Standorttechnologie möglich wird. Die Sprache des Artikels ist sehr komplex, so erfährt man etwa auf S. 84: „Die Dependenz aus Bildtechnologie, Mimesis und Habitus erzeugt eine hypersphärische Präsenz, die sich potenzieren und einziehen kann“. Der Habitusbegriff ist hier jedoch nicht als theoretischer Begriff verwendet, sondern scheint sich, wie im eben zitierten Satz, auf Wiederholung zu beziehen. Die Bildtechnologie, der Habitus und die Mimesis bilden hier ein begriffliches Netz, das die Wiederholung von Handlungen wie die Wiederholung der echten Welt in einer simulierten Overlay-Ebene ansprechen soll. So interessant das auch sein mag, es finden sich auf jeden Fall keine theoretisch avancierten (oder auch andere) Ideen zum Habitus in diesem Text, obwohl auf den Habitus wie auf Bourdieu explizit Bezug genommen wird.

Im Artikel „Diversitätssensible Didaktik Mit Digitalen Medien: Theoretische Fundierung Eines Kompetenzmodells für Eine diversitätssensible Und Digital gestützte Lehre“ von Birte Heidkamp-Kergel und David Kergel (2022) kommt der Habitus vor allem als Teil einer „habitussensiblen“ Lehre in den Blick. Im Artikel wird eine Differenz von individuellem Habitus und strukturellen (und Habitus voraussetzenden, bzw. bestimmte Habitus bevorzugenden) Gegebenheiten angenommen. Der Artikel führt zu einer Art utopischem Denken, wenn es auf S. 21 heißt: „Um die Anerkennung von Vielfalt theoretisch nachvollziehen zu können und im Zuge der Hochschulpraxis zu leben, bedarf es eines Diversitätsverständnisses, welches ein Denken in Kategorien überwindet“. Dieser Anspruch ist offensichtlich mit dem Habitusbegriff nicht kompatibel, der (zumindest in seiner Ausführung bei Bourdieu) ganz deutlich auf kategorischem Denken aufbaut. Abgesehen davon ist das Diversitätsverständnis (oder allgemein jede Form von Ansatz, der sich im

konzeptuellen Bereich „Inklusion“ „Behinderung“ etc. bewegt) maßgeblich davon abhängig, dass ungleiche Behandlungsweisen anhand erlaubter (d.h. ungleiche Behandlung anhand etwa von Vorlieben: Laura bekommt einen Kirschenkuchen, Paul hat keinen Hunger und deswegen bekommt er keinen) und unerlaubter (Paul geht ins Museum, Laura sitzt im Rollstuhl und darf wegen der vielen Stiegen nicht mit) Kategorien differenziert werden.

Probleme ergeben sich noch mehr mit dem Habituskonzept, da eine habitussensible Lehre das genaue Gegenteil einer Theorie ist, die ohne Kategorien auskommt. Eine nicht-kategoriale Lehre wäre eher das Ignorieren jeder habituellen Form, der Kultur des Elternhauses, der Sprache usw. unter Annahme einer grundsätzlich sinnvollen, allgemein gültigen didaktischen Form. Habitussensible Lehre *führt Kategorien ein*, die das eigene Verhalten auch anhand der (im Artikel wichtigen) Differenz von Strukturen, die den Habitus prägen oder geprägt haben, kategorial aufschlüsselt. Das Ziel der Autoren, damit natürlich kein Vermeiden von Kategorien überhaupt, sondern das (hier normativ ungültige) Reduzieren von Menschen auf solche Kategorien wie ‚Rollstuhlfahrerin‘ oder ‚Gehörloser Mensch‘ zu vermeiden (Vgl. S. 21) ist ebenfalls nicht sehr überzeugend. Im analytischen Vorgang, wenn etwa Habitusformen verglichen werden, muss auf diese Kategorien zugegriffen werden und diese müssen handlungsleitend werden – jede Form von Diversitätsförderung muss Differenzen markieren, um jene in ihren normativ ungültigen Formen ausweisen und praktisch verändern zu können. Um es klar auszudrücken: Die Kategorisierung von Menschen ist eine der Fokuspunkte der inklusiven Pädagogik. Ohne eine solche Kategorisierung ließen sich auch diskriminierende Handlungsweisen struktureller Form, etwa Rassismus, nicht verstehen, da es dazu erst Gruppentheoreme geben muss, um dann verstehen und eingreifen zu können.

Der Habitusbegriff im Text bezeichnet „das sozio-ökonomisch präfigurierte, milieuspezifische Selbstverständnis und Weltverhältnis des Individuums“ (S. 18). In jenem Verständnis können auch bei oberflächlichem Lesen viele Kategorien festgestellt werden. Tatsächlich ist es ja Annahme der Habitus Theorie, dass hinter dem „unsichtbaren“ „logischen“ „selbstverständlichem“ Verhalten ganz klare, statistisch nachweisbare Muster stehen, die etwa erklären können, warum die Söhne von Putzfrauen so selten Professoren werden. Es ist also genau im Gegenteil die explizite Kategorisierung, die auf der Seite der (möglichen, aber unwahrscheinlichen) Emanzipation aus ungerechten, weil ungleichen, Verhältnissen steht. Im Rahmen einer „habitussensiblen Lehre“ soll „das sensible und bildungsfördernde Eingehen auf Menschen mit verschiedenen Bildungshintergründen bzw. mit verschiedenen sozio-

ökonomischen Lebensbedingungen“ (S. 19) ermöglicht werden. Das ist aber nur dann möglich, wenn man *diese Verschiedenheit* in den Vordergrund stellt.

Diese Form der Hin- und Her zwischen mehr und weniger Kategorisierung prägt den Artikel als Ganzen sehr stark, nachdem hier aber keine Vollanalyse angestrebt, sondern die Funktion des Habitusbegriffes untersucht werden soll, sei nur gesagt, dass der Habitusbegriff nicht dabei dienlich sein kann, ein weniger an Kategorien oder Differenzen zu bewirken, und die Zieldimensionen Inklusion und Diversitätssensibilität sich grundsätzlich gegenüberstehen. Die Einbettung des Habitus in die verschiedenen Kapitalsorten gibt dem Begriff auch eine implizit hierarchische Struktur, die schwer mit inklusiver Pädagogik, die von einer normativen Dimension der Gleichheit aller Menschen (mit Ausnahme jener, die diskriminieren) ausgehen.

Nadia Kutscher nimmt in „Ungleiche Teilhabe - Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs“ (2009) ebenfalls das Thema Ungleichheit wieder auf. Fokus ist, wie der Titel vermuten lässt, der Begriff *Medienkompetenz*. Dieser situiert sich nach der Autorin jedoch in einem Feld, das von einem bestimmten Habitus geprägt ist und somit nicht für alle Milieus gleich geeignet ist. Da Medienkompetenz „vielfach zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt“ sollte sie „Gegenstand eine[r] kritischen, machttheoretischen Reflexion“ (S. 7) werden. Habitus steht hier als Chiffre für eine sozialanalytische, zugleich aber auch kritische Einordnung der Forderung nach Medienkompetenz. Der nun schon hinreichend bekannte Sachverhalt, dass auch Lehrer einen spezifischen Habitus mitbringen, der den Schulunterricht auch qualitativ negativ beeinflussen kann, wird hier auch wieder erwähnt (Vgl. S. 11). Die Autorin sieht auch in einer „Reflexion auf das zugrunde liegende Zusammenspiel von Habitus und Feld ein erweitertes Verständnis der Ermöglichung von Teilhabechancen“ (S. 12). In diesem Artikel kommt es laufend zu einer Kontrastierung von Medienkompetenz und Habitus. Diese ist jedoch nicht notwendig, da Dieter Baacke selbst schon von Bourdieu beeinflusst war und sich affirmativ auf dessen Theorien bezog (siehe etwa Baacke 1996, ein Text, der vor dem Buch *Medienpädagogik* 1997 erschien). Wie Baacke (Vgl. 1996, S. 5) bemerkt, bezog sich auch Bourdieu auf den Kompetenzbegriff und Baacke macht keinen Gegensatz zwischen seinem eigenen und dem Kompetenzbegriff bei Bourdieu auf.

Somit ist auch die folgende Charakterisierung nicht wirklich zutreffend, nach der ein „reflexiver Umgang mit dem Medienkompetenzbegriff, der habituell-normative Aspekte in seiner theoretischen und praktischen Ausdeutung zugänglich und bearbeitbar macht“ deshalb



notwendig sei, „um nicht im medienpädagogischen Kontext Bildungs- und Teilhabebenachteiligungen zu reproduzieren“ (S. 13). Nachdem der Medienkompetenzbegriff ein pädagogischer ist, der immer reflexive Praxis anzielt, ist die Bemerkung des reflexiven Umgangs hier nicht notwendig, da Medienkompetenz diesen beinhaltet (Vgl. Baacke 1997, S. 98, Punkt 1b der Medienkritik). Der Medienkompetenzbegriff enthält tatsächlich schon in der dritten Dimension der Medienkritik, dem ethischen Vermitteln zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen, eine immanente Aufforderung, sich mit Ungleichheitsansprüchen auseinanderzusetzen. Diese gesellschaftliche Verantwortung wird von Baacke mit den Worten „ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert“ (Ebd.) berücksichtigt. Die Erweiterung von Medienkompetenz durch den Habitus (oder ähnliche Begriffe) scheint somit rein theoretisch nicht angezeigt zu sein, da im Rahmen von Medienkompetenz die von der Autorin besonders betonten Dimensionen bereits enthalten sind, und sich auch im Werk von Baacke der Bezug von Medienkompetenz auf Bourdieu bereits finden lässt.

Gudrun Marci-Boehncke, Matthias Rath und Anita Müller schreiben in „Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung“ (2012) wieder zur Medienkompetenz, diesmal jedoch überwiegend affirmativ. Die Suchanfrage „habit“ findet nur im Abstract und auf S. 2f. Ergebnisse. Trotzdem ist der Habitusbegriff hier systematisch zentral. Im Abstract heißt es:

Vor dem Hintergrund der Kapitalsorten- und Habitusstheorie Bourdieus wurde ein Forschungs- und Interventionsprojekt konzipiert, das bei Erzieherinnen und Kindern gleichzeitig den integrierten Medienumgang fördert und über metakognitive Prozesse der Evaluation und Fortbildung die Einstellung zu Medien positiv beeinflussen soll.

Der Bezug erfolgt hier über den mit dem Kapitalbegriff gekoppelten Habitus auf normative Art und Weise, da das Projekt ausdrücklich eine Förderung und positive Beeinflussung des Medienumgangs bewirken soll. Die Beschreibung der Habitusstheorie als Hintergrund der ganzen Forschung überrascht hinsichtlich der wenigen Bezüge auf den Begriff. Bildung verstehen die Autoren als „soziales Feld“, in dem Angebote „zum Erwerb inkorporierten kulturellen Kapitals“ (S. 2) gemacht werden. Der Bildungsbegriff der Autoren ist also ein stark institutionell fokussierter, der etwa nicht auf die eigene Motivation, eigenständig neues zu lernen, abstellt, sondern eher auf didaktisch explizit aufbereitete Lernprozesse abstellt. Der

Habitus wird hier in einem weiteren Bereich verortet, der das Individuum und dessen Feld einander gegenüberstellt:

Unter Habitus versteht [Bourdieu] die konkreten Dispositionen der Alltagskultur eines Handelnden, die er erworben hat und mit denen er in einem kulturellen Raum agiert. Das Repertoire solcher Habitus machen [sic!] den Handlungsraum aus, über den ein Individuum verfügt. Da nicht das lernende Individuum allein massgebend ist, sondern das Feld, in dem es kulturelles Kapital inkorporiert, müssen auch die Akteure dieses Feldes – Institutionen, Personen – in den Blick genommen werden (S. 3).

Die Einschränkung des Handlungsraumes impliziert einen relativ geschlossenen Habitus, der andererseits aber auch dynamisch sein muss, damit Veränderung überhaupt möglich ist. Tatsächlich scheint der Habitus hier ein zentraler Begriff zu sein, da hier dann ohne Veränderung des Habitus gar keine neue Handlung möglich ist. Die Schließung der Handlung und des Habitus erfolgt hier vollkommen, wodurch es etwa nicht möglich ist, durch uncharakteristische (dynamische) Handlungen jenseits des (stabilen) Habitus aufzufallen, auch nicht kurzzeitig oder auch nur einmalig. Der Habitus ist hier ein geschlossenes System, das bestenfalls von außen irritiert werden kann, jedoch gibt es keine habitusexternen Handlungen. Diese Konzeption unterscheidet sich enorm stark z.B. von der bei Barberi vorkommenden künstlerischen Version des Habitus, die auf eine habitusexterne Subjekttheorie aufbauen kann. In diesem Artikel schient das Subjekt wenig Wirksamkeit zu haben – das Feld prägt den Habitus, der den Handlungsraum nicht prägt, sondern *determiniert*. Auch die Beschreibung mehrerer Habitus als Repertoire kann diese Beschreibung nicht wirklich aufbrechen, weil auch mehrere Habitus immer im durch Kapitalsorten stark determinierten Feld verortet sind. „Das lernende Individuum“ hat hier wenig Handlungsmöglichkeiten, und der Hinweis auf eine Berücksichtigung der Umstände jenes Individuums ist aus dieser Sicht trivial, weil eine aus Habitusformen (und damit vom Feld) gelöste Subjektivität nicht existiert.

Die Spannung zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen steht auch bei „Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts - Ein Widerspruch?“ von Sebastian Hacke und Stefan Welling (2009) wieder im Mittelpunkt. Den Habitus verstehen die Autoren als „eine Art implizite Grammatik des Handelns bzw. Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip der unterschiedlichen (Medien-)Praxen“ (S. 16). Die Schließung ist hier keine dichte – die „implizite Grammatik“ lässt sich leicht im Kontrast zum letzten Artikel als eine Möglichkeit denken, die befolgt werden kann, aber keinesfalls den ganzen Handlungsraum absteckt.

Der Zusammenhang von Subjekt und Struktur ist hier ein wesentlich weniger geschlossener als im vorigen Artikel, die „Abarbeitung an gesellschaftlich strukturierten Anforderungen“ ist für sie „ein zentraler Bildungsaspekt, der jedoch in seiner Wahrnehmung an milieuspezifische Formationen des Habitus gebunden ist“ (S. 9). Diesen gilt es aber „in pädagogischer Absicht [...] zu rekonstruieren und angemessen zu begleiten“ (Ebd.). Jene *angemessene Begleitung* impliziert auch ein Veränderungspotential, das pädagogische Formen relevant hält. Auffällig ist hier auch, dass die „gesellschaftlich strukturierten Anforderungen“ als „Bildungsaspekt“ konturiert werden. In diesem Zug findet sich eine pädagogische Konzeption, die den Habitus nicht als determinierendes Phänomen, sondern auch als Bildungsanlass in den Blick kommen lässt. Die Habitusformation, die gesellschaftlich eingebunden ist, kann demnach durch Reflexion bildungspraktisch verändert werden. Die pädagogische Aufgabe wird hier, zumindest ein Stück weit, die Ausweitung milieuspezifischer Habitusformen anhand von Alternativsetzungen.

In diesem Sinn sollen auch die aus der „Alltagspraxis emergierenden Medienaneignungsformen Jugendlicher in ihrer Rationalität“ als „konstitutiver Bestandteil eines Bildungsprozesses (an)erkannt werden“ (S. 9f.). Die bestehenden Habitusformen der Jugendlichen sind somit nicht fixierte Formen, die ohnehin nicht mehr viel verschoben werden können, sondern sind selbst Bildungsprozesse, die dynamisch im pädagogischen Feld reflektiert und verändert werden können. *Konstitutiv* für Bildungsprozesse sind sie auch deshalb, weil ohne die Aneignung medialer Formen keine Bildung stattfinden kann. Es soll aber auch nicht zu einer bloßen Affirmation der Habitusformen kommen (Vgl. S. 9), sondern die Praxen der Jugendlichen wie die pädagogischen Ziele selbst werden hier in einer Differenz gedacht, die zum einen asymmetrisch gewichtet ist (da die geplanten Bildungsziele hierarchisch über der Alltagspraxis der Jugendlichen stehen) aber andererseits *als Differenz selbst* Bildungsanlass ist. Diese Konzeption ist deshalb pädagogisch reichhaltig, weil es so *auch dann zu Bildungsprozessen kommen kann, wenn das explizite Bildungsziel scheitert*. Somit scheint der Habitusbegriff hier weniger als analytischer Begriff brauchbar und mehr deshalb funktional zu sein, weil er die Konzeption einer bildungstheoretisch ungewöhnlich verflochtenen Praxisform ermöglicht.

„Praxeologisch-Wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität“ von Andreas Dertinger (2024) bezieht sich für den Habitusbegriff auf die Studie zum medialen Habitus von Sven Kommer (2010). Bei Dertinger wird davon ausgegangen, dass der mediale Habitus „insbesondere durch die Sozialisationsprozesse in der

Familie geprägt wird und für die Handlungspraxis mit Medien ausschlaggebend ist“ (S. 191). Ein Desiderat ist nach Dertinger die Frage, wie Habitus „auf die medienpädagogische Praxis wirken, welche Möglichkeiten zur Veränderung dieser Orientierungen bestehen und wie diese Möglichkeiten zur Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen genutzt werden können“ (S. 193). Habitus steht hier als Gegenbegriff zur Norm, aber diese Spannung „wird von den Akteur:innen implizit bearbeitet und ist – in der Regel – nicht der Reflexion zugänglich“ (S. 194). Neben dieser Spannung findet man auch weitere Spannungen kontextueller Natur, denn der Habitus setzt sich „aus verschiedenen Handlungsorientierungen im Kontext unterschiedlicher Weltausschnitte zusammen“ (Ebd.). Der hier gebotene Habitus ist generell keine Einheit, ein Gegensatz zu dieser Perspektive findet sich im Sampleartikel von Oberneder und Plügel (2023, S. 31f.), die argumentierten, dass der Mensch immer einen einheitlichen Habitus lebt und eine analytische Zergliederung nicht sinnvoll ist. Hier hingegen ist der Habitus ein „Zusammenspiel verschiedener Orientierungen, deren Relationen, Wechselwirkungen aber auch Widersprüche einen spezifischen Modus Operandi bedingen“ (S. 195).

Die starke Zergliederung, aber auch theoretische Nebenstellung des Habitus, der hier durch Normen oder kontextuelle Formen ergänzt wird, ist sehr viel anders als in den meisten Artikeln des Sample. Es überrascht daher nicht, dass diese Zergliederung auf S. 198f. auch dazu führt, dass der Autor zum Schluss kommt, dass sich empirisch eher Orientierungsschemata als Habitus als dominant erwiesen haben, wenn es um schulisches Medienhandeln geht. Der Habitus wird so pragmatisch ein Stück weit aufgelöst, da er gewissermaßen nur eine Teilorientierung in einem Kontext bietet. Habituelle Praxis ist hier durch Norm und die spezifischen Weltausschnitte theoretisch begrenzt, oder doch zumindest stark transformiert, und lässt sich keineswegs, wie in einigen der oben analysierten Artikel, als harte Grenze der Handlungsmöglichkeiten modellieren. Die Orientierung an den Komplexitäten der konkreten Lehrpraxis könnte erklären, warum die (hier explizit in Richtung empirische Forschung ausgerichtete) Theoriebildung hier eher als ein Hybrid von Konzepten, die eher wie Werkzeuge einsetzbar sind, ist, als eine stringente, auf wenige Begriffe zentrierte Theorie. Gegen Ende des Artikels formuliert Dertinger das Ziel, ein Konzept

Medienpädagogischer Professionalität zu entwickeln, welches diese als einen auf Erfahrungen basierenden biografischen Entwicklungsprozess versteht, in dem sich habituelle Orientierungen im Zusammenspiel mit normativen Erwartungen transformieren und relevante medienpädagogische Kompetenzen erworben werden (S. 208).

Die Vielfalt der Begriffe mag hier auch die Vielfalt praktischer Ordnungen abbilden, in denen sich, wie der Autor auch immer wieder erwähnt, die Problematiken normativer Ansprüche und ins Feld eingebrachter, nicht auf diese Normativität bezogene Habitusformen gegenseitig beeinflussen können. Der Kompetenzbegriff bleibt hier jedoch wieder als zentraler Begriff über, denn am Schluss sind die Feldprozesse nachrangig, sofern sie nicht gegen die Erwerbung von Kompetenzen ausschlagen. Die hier beschriebene Logik soll nämlich, wie es am Schluss ganz klar heißt, einerseits dazu dienen, „die medienpädagogische Professionalität von Pädagog:innen wissenschaftlich zu beschreiben“, im Anschluss daran aber auch dabei helfen, „deren Professionalisierungsprozesse zu gestalten“ (S. 208). Somit bleibt hier am Ende doch die normative Logik vor der wissenschaftlichen Beschreibung als zentraler Anspruch über. Auffallend ist hier, dass jene Problematisierung, das Zusammenspiel von habituellen und normativer Ordnung, nicht in den Theorierahmen aufgenommen wurde. So scheint die Verordnung von Kompetenzen am Schluss relativ unproblematisch einfach *so zu sein*. Die Einbindung der Habitus der Forscher\*innen in jenes lebensweltliche Geflecht, in dem sich normative und habituelle Ordnungen befinden, scheint hier nicht Ziel der Fassung zu sein. Überhang hat hier ganz klar die Basis didaktischer Prozesse in der Schule, nämlich der Rahmen, der stabil vorgibt, welche Ziele zu erreichen sind. Dass eben jenes Modell nicht allgemein empirisch nachweisbar ist, ist klar, denn nicht alle Inhalte von Lehrplänen oder auch nur alle persönlichen Ziele der Lehrer mit ihren Klassen sind problemlos umsetzbar – die Existenz einer wissenschaftlichen Disziplin, die sich jenseits der administrativen Erfassung ständiger Lernerfolge mit jenen Phänomenen auseinandersetzt, wäre sonst relativ überraschend. Als Grenze jener Konzeption kann man also die Reichweite der Theorien sehen, die den Rahmen der Überlegungen, aber auch den Rahmen didaktischer Praxis nicht berühren können, da sonst ein Überschuss an Problematisierung entsteht, der schulisches Handeln gewissermaßen ‚verbildet‘.

„Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen Digitaler Bildung“ von Christine Kramer (2023) bezieht sich stark auf jene ökonomische Komponente, die Bourdieu so wichtig war. Der Digitale Habitus kommt hier jedoch nur am Rand im Kontext des *digital divide* vor. Im Rahmen der Ungleichheit im „konkrete[n] individuelle Nutzen des Internets“ kann von einem „third digital divide“ (S. 229) gesprochen werden. Diese „strukturierenden Elemente“ sind jedoch „erst messbar, wenn sie mit einem theoretischen Konzept verbunden werden, wie es etwa in Bourdieus Kapitaltheorie zu finden ist“ (Ebd.), wie es auch mit dem Begriff des „Digitalen Habitus“ nach Langenohl, Lehnen, und Zillien 2021 verbunden wird.

Auch wenn es im Abstract heißt, dass „das Modell des ‚digitalen Habitus‘ [...] hier vorgestellt und diskutiert“ wird, findet sich keine weitere Erwähnung des Habitus.

Der digitale Habitus scheint hier eher eine weiterführende Analyseform zu sein, die dazu dient, die ökonomische Ungleichheit im engsten Sinn weiterführend als kulturelle Ungleichheitsformen verstehen zu können – ähnlich wie der first digital divide mit konkreten, physischen Zugangsmöglichkeiten zum Internet anhand elektrischer Infrastruktur zu tun hat und der third digital divide nun eine Ungleichheit der Nutzung des Web anzeigt, zeigt auch der digitale Habitus hier auf eine Enkulturation ökonomischer Ungleichheit. Somit erscheint der Begriff hier eher als Schaltstelle zu dienen, um ökonomisches Kapital als Ungleichheit theoretisch weitertragen zu können, und zwar in seinen individualisierten Folgen auf Handlungsoptionen. Diese Struktur entspricht auch der Struktur der Kapitalformen bei Bourdieu, die auch ausgehend von ökonomischer Logik im engsten Sinn die Struktur auf andere Teilbereiche ausweitet.

Burkhard Schäffer analysiert in „Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen“ (2017) kategorisch geschichtete zeitliche Formen des Medienhandelns. Der Habitusbegriff in Bezug auf Bourdieu kommt nur einmal vor, und zwar in Bezug auf ein Konzept Karl Mannheims. Mannheim spricht von konjunktiven Erfahrungsräumen, bei denen die Akteure aufgrund strukturell ähnlicher Bedingungen auch strukturell ähnliche Reaktionen ausbilden (Vgl. S. 199). Da diese nun ähnlichen Strukturen nicht nur auf explizitem Wissen, sondern auch auf „Gesten, Körperhaltungen und vor allem in allen ästhetisch-kulturellen Ausdrucksformen“ (Ebd.) aufbauen, sieht Schäffer eine Parallele zu Bourdieu: „Diese Kategorie des Präreflexiven, im Mannheimschen Begriffsapparat diejenige des ‚A-Theoretischen‘, weist zudem Parallelen auf zum Bourdieuschen Begriff des ‚Habitus‘“ (S. 199). Hier wird, wie schon ähnlich oben analysiert, der Habitus auf eine seiner Dimensionen, die bei Bourdieu häufiger mit dem Begriff „unbewusst“ bezeichnet wurde, reduziert, und die andere Seite des Habitus, die eine Offensichtlichkeit z.B. aufgrund körperlicher Ausdrucksformen (man denke an den gebückten Gang eines Hofdieners und an die aufrechte, raumgreifende Haltung eines mittelalterlichen Königs) anzeigt, nicht berücksichtigt. Ob Schäffer nun den Habitus auf diese Perspektive *reduzieren* würde oder einfach auf jenen Aspekt *aufmerksam machen wollte*, ist ob der Kürze des Verweises nicht festzustellen. In jedem Fall *zeigt* sich hier nur die eine Seite, aus welchem Grund auch immer.

Isabel Steinhard versuchte in „Open Science-Forschung und qualitative Methoden – fünf Ebenen der Reflexion“ (2018) mithilfe von narrativen Interviews eine Ungleichheitsdimension digitalen Handelns aufzuklären. Die Schlüsselstelle in diesem Kontext sei hier in voller Länge zitiert:

Ziel der Analyse ist die Rekonstruktion des Habitus und damit verbunden der ‚Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata‘ (Bourdieu 1987, 101) der Studierenden in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien. Hierdurch soll ermittelt werden, ob es durch digitale Medien zu neuen strukturellen Ungleichheiten kommt, oder ob Studierende, die von strukturellen Ungleichheiten betroffen sind, von digitalen Medien im Studium profitieren (S. 125).

Die Bindung des Habitus an strukturelle Ungleichheit fällt hier auf – es gibt eine Schließung von „Rekonstruktion des Habitus“ zu „strukturellen Ungleichheiten“, die anhand der im letzten Beitrag im Vordergrund stehenden unbewussten Dimension des Habitus allerdings nicht immer so klar ist. Die Annahme hier ist jedoch klar – der Habitus ist primär von Ungleichheit strukturiert, oder ist doch zumindest, sollte er sich in solche Strukturen einfügen lassen, klar strukturell durch jene Ungleichheiten geprägt. Die Möglichkeit eines positiven Habitus, wo etwa sich eine Person bei struktureller Ungleichheit *aufgrund* dieser Ungleichheit widerständig verhält, ist hier nicht angedacht. Auch ein Austarieren positiver und negativer Einflüsse anhand einer bestimmten Achse (etwa viel kulturelles Kapital des Elternhauses, aber lustlose Schulfreunde, die zum Schlafen im Unterricht motivieren), das dann trotz qualitativer Höhen zu einem quantitativ unscheinbaren Ergebnis führen könnte, sind somit schwerer in den Blick zu bekommen. Hiermit sei nicht gesagt, dass es hier zu einer vollkommenen Schließung dieser Art kommt, nur, dass die Tendenz in diese Richtung gehen könnte, sofern man sie radikalisiert.

Maximilian Waldmann bezieht sich in „Abwerten, Aussortieren, Separieren: Algorithmische Ungleichheit als neuartiges Gegenstandsfeld soziologischer, neomaterialistischer und medienbildungstheoretischer Positionen“ (2024) auf den Begriff „Maschinenhabitus“. Im gesamten Text wird die Auffassung vertreten, Maschinen könnten einen Habitus haben. Maschinen wird hier eine Urteilsfähigkeit zugeschrieben, die sie Menschen ähnlich macht, sofern man diese Annahme akzeptiert. Die folgende Passage macht das Kernproblem relativ klar:

Indem [...] Maschinen lernen, was Menschen implizit wissen und tun, überträgt sich ein soziales auf ein techno-soziales Unbewusstes, den Maschinenhabitus. Er formiert und verändert sich mit den analysierten Mustern, die als verdatete Spuren der

habituellen Nutzungspraktiken von User:innen zur primären Maschinensozialisation zählen. Zwar verwendet Airoidi (2022, 29) den Habitusbegriff von Pierre Bourdieu als beschränkte Metapher, weil Habitualisierungen stets verkörpert stattfinden und Maschinen keine erfahrenden oder fühlenden Wesen sind, denen es um den Zugewinn von symbolischen und anderen Meriten geht (S. 5f.) Konzeptionell erfüllt sie jedoch ihre Funktion, weil sich durch sie erklären lässt, wie ‚intelligente‘ Maschinen interagierend pfadabhängige, dauerhafte diskriminatorische Dispositionen, kurzum: einen praktischen Urteilssinn ausbilden (Airoidi 2022, 66) (S. 5f.).

Die Lage von Maschinen ist hier nicht klar, denn sie sind auf der einen Seite „keine erfahrenden und fühlenden Wesen“ können aber auf der anderen Seite „einen praktischen Urteilssinn ausbilden“. Nachdem ein praktischer Urteilssinn von Zielen, Wünschen, einem Körper und einem reflexiven Verständnis der Welt abhängt, ist das mit Sicherheit nichts, das eine Maschine kann, vor allem deshalb, weil Maschinen nicht zentriert sind – die Algorithmen, von denen hier gesprochen wird, können ohne Probleme geteilt, kopiert und in veränderten Kopien auf neuer Hardware wieder verwendet werden, ohne dass es zu einer funktionalen Störung kommt. Dadurch stellt sich die grundsätzliche Frage, wer denn nun hier der Akteur sein soll und welche Ziele dieser verfolgen sollte.

Wenn es Maschinen nun nicht um „den Zugewinn von symbolischen und anderen Meriten geht“ so ist klar, dass der Habitusbegriff, der sich anhand einer Verteilungslogik in ungleichen Feldern der Auseinandersetzung aufbaut, hier nicht nutzbar gemacht werden *kann*. Sofern es gar kein Interesse an Verteilungsgütern gibt, gibt es auch keinen Habitus im Sinne von Bourdieu. Auch unklar bleibt, inwieweit der Habitusbegriff auch als „beschränkte Metapher“ hier sinnvoll ist, da die gesamte Logik von Feldern, sozialem Handeln und dem Vergleichen von Kapital in keiner Weise auf Computerprogramme zutreffen. Die im Artikel vorliegende Analyse schiebt dann auch sehr oft Habitusphänomene, die sich durch das algorithmisch beeinflusste Handeln *von Menschen* in die Computerprogramme hinein. Das ist unzulässig, denn in dieser Weise gäbe es auch einen „Germteighabitus“, wenn etwa eine Bäckerin ihre nun klebrigen Finger anders hält als zuvor. Hier wird aber ohne Grund ein Objekt mit anthropologischen Eigenschaften aufgeladen. Das ist zulässig, aber nicht in der Wissenschaft, sofern man an eine Grenze von magischer oder religiöser Tradition und wissenschaftlicher Forschung glaubt.

Eine weitere Verwirrung im Artikel ergibt sich durch die Verwendung des Wortes „Lernen“ und durch die Anwendung jenes Wortes auf Maschinen. Hier ist impliziert, dass Maschinen wie Menschen lernen, obwohl es sich hier um statistische Programme handelt, die aufgrund von Simulationen einer einfachen Unterscheidung (1/0) höherwertige Logiken (etwa die



semantischen Outputs, die das System etwa bei ChatGPT erzeugen kann) simulieren kann. Das hat jedoch mit dem körperlich, ethisch und kulturell eingebundenen Lernen von menschlichen Wesen nichts zu tun, es sei denn, man hält jeden sinnvollen Output für ein Ergebnis von Lernen, wodurch dann aber etwa ein Lehrbuch der Medizin plötzlich sehr viel über das menschliche Herz „weiß“.

Die Zuschreibung eines Habitus an Maschinen verkennt auch vollkommen die körperliche Dimension, die bei Bourdieu ein zentraler Punkt von Habitusformationen ist. Wie oben schon häufig beschrieben, wird der Habitus inkorporiert und verändert auch den Körper, die Gesten oder die Mimik der Menschen. Der Artikel muss nicht detaillierter analysiert werden, da es hier schon im Ansatz zum Maschinenhabitus zu schwerwiegenden Fehlern kommt, die weder empirisch noch logisch begründet sind. Nachdem es keine „Habitusformation von Maschinen“ gibt, gibt es auch keine „Art und Weise, wie Algorithmen am techno-sozialen Feld partizipieren“ (S. 16). Es ist zu vermuten, dass hier anthropomorphisierende *Metaphern* irgendwann rhetorisch in die Sachebene umgeschlagen sind, wodurch nun aber plötzlich Computerprogramme als Akteure auftauchen. Algorithmen *partizipieren* aber nicht im sozialen Feld (hier übrigens wieder eine Bourdieu—Referenz) sondern *beeinflussen* jenes, so wie Fließbänder, Stahlwerke oder ein Wasserkocher. Die Verwechslung, die hier entsteht, ist das Zuschreiben von Denkprozessen oder Handlungsoptionen an komplexe, semantischen Output generierende Computerprogramme, aber wie erwähnt geben auch Bücher semantischen Output, da diese jedoch nicht durch elektrische Prozesse im laufenden Betrieb neue Signale erzeugen können, ist es lebensweltlich schwerer, diesen Fehler zu machen. Trotzdem erinnert diese Art von pseudo-wissenschaftlicher Betrachtung an ein Volk, das anhand der ersten Fotos, die es zu Gesicht bekommt, zu magischen Formeln greift, und davon ausgeht, dass nun die Seele der Abgebildeten darin gefangen sei (Vgl. zu dieser Idee, und ob sie tatsächlich jemals auf reale Völker zutraf, Strother 2013<sup>19</sup>).

Im „Editorial: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung“. (Wolf u.a. 2021) des Jahrbuchs Medienpädagogik Nr. 16 geht es wieder stark um die Zeitform, die die Dringlichkeit der Medienpädagogik betont. Der Habitusbegriff findet sich unter Bezug auf den schon analysierten Artikel von Andreas Dertinger (2021) „Medienpädagogische Professionalisierung Von Lehrpersonen in Einer Mediatisierten Welt“ im Editorial. Die Einbettung der Mediatisierungstheorie in den Habitus erscheint aus diesem Kontext jedoch noch einmal anders, und folgerichtig argumentiert. Die Autor\*innen sehen nämlich „Kultur,

---

19 Es deutet viel darauf hin, dass diese Erzählung auf eine Fehlinterpretation von Wörtern zurückgeht, die gleichzeitig *Schatten* und *Seele* hießen.

Gesellschaft und Individuen als interdependenter Zusammenhang [...] welcher sich durch Mediatisierungsschübe – gegenwärtig in Form der Digitalität – verändert“ (S. ii). Hier würde dann folgerichtig die Analyse medialer Aspekte des Habitus (semantisch als „Medialer Habitus“ oder anders gefasst) logischerweise größere Dringlichkeit erhalten. Nach der Betonung der „Vorstellung der sozialen Konstruktion von Gesellschaft und Individuum vor dem Hintergrund gegenwärtiger medientechnologischer Entwicklungen“ (S. iii) ist es folglich besonders wichtig, die Art und Weise, wie die *gesamte* Gesellschaft verfasst ist, aus der Perspektive des Erfassens medienpraktischer Formen neu verstehbar zu machen.

Wenn Medien „überall“ sind und „alle sozialen Sphären wie z. B. die Politik, die Religion, aber auch die Bildung“ (S. ii) berühren, so kann man aber auf der anderen Seite kaum mehr von einem medialen Habitus sprechen, weil dieser ohnehin schon impliziert ist. Aus dieser Perspektive mag die Analyse medialer Theorien und Handlungsformen nur der Fokus auf einen ohnehin zentralen Gesichtspunkt sein. Tatsächlich sind „Medien aber so tief in unsere Gesellschaft und Kultur integriert, dass ein analytisches Herauslösen nicht mehr möglich erscheint (Hepp 2020)“ (S. iii). Diese Form der Mediatisierung wird tatsächlich auch als fundamental und gesamtgesellschaftlich relevant postuliert (Vgl. S. iv), und die Medienpädagogik, bzw. das Analysieren medialer Praktiken sowie medialer Routinen (etwa mit dem Begriff medialer / digitaler Habitus) scheint so ein zentraler Punkt im Verständnis der Gesellschaft *von jeglicher Perspektive aus* zu sein. Um es ganz klar zu sagen: Dieses Editorial einer medienpädagogischen Fachzeitschrift behauptet eine besonders zentrale Relevanz medienpädagogischer Forschung (und auch einer bewussten medienpädagogischen Perspektive) für die Gesamtgesellschaft. Das ist ein beliebtes wissenschaftliches Spiel, das man auch mit thematischen Zeitschriften aus Geschichte oder Klimawissenschaften (sehr einfach), Germanistik (schon schwerer) oder Buddhismuskunde (ziemlich schwer) spielen könnte. Hier wird einfach (und relativ erwartbar) die Werbetrommel für die eigene Disziplin gerührt – aber andererseits gelingt es hier, anders als in vielen anderen Artikeln, konsistent und klar zu bleiben, warum diese Relevanz nun entfaltet wird. Wenn aber, so ist klar ersichtlich, diese Relevanz in dieser Form besteht, so muss auch der Habitus in Hinsicht auf mediale Formen dringend intensiv beforscht werden.

Günther Anfang (2018) rezensierte für merz | medien und erziehung unter dem Titel „Frühe Kindheit und Medien“. Das *Buch Frühe Kindheit und Medien – Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita* (Brandt u.a. 2018). Das Wort Habitus kommt zwei Mal vor, die Erwähnungen seien hier im Kontext zitiert:

Im zweiten Kapitel stellt Henrike Friedrichs-Liesenkötter Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieherinnen und Erzieher vor. In ihrer Untersuchung zur Ablehnung von digitalen Medienkompetenzprojekten durch pädagogische Fachkräfte wird deutlich, dass angehende Erzieherinnen gegenüber älteren Erzieherinnen dem Thema Medienerziehung nicht offener gegenüberstehen. Hier bedarf es praktischer Erfahrungen und struktureller Unterstützung, um Medienpädagogik in der Kita zu verankern und Vorurteile abzubauen (S. 86).

Zielpunkt des Artikels ist eine Durchbrechung bewahrpädagogischer Formen, die als normativ gut kategorisiert ist. Die schon bei der Autorin aufgefallene starke Aufsplitterung des Habitus in verschiedene Formen erscheint hier wieder, in der nun uns schon bekannten Form des medienerzieherischen Habitus. Nach der Autorin in ihrem Artikel ist „Medienerziehung auf pädagogische Aktivitäten mit Heranwachsenden mit dem zentralen Ziel, deren Medienkompetenz zu stärken“ (Friedrichs-Liesenkötter 2018, S. 53) bezogen. Medienpädagogik als Ganze wird hier von Anfang mit digitalen Strukturen in Bezug gesetzt, auch wenn das bei Friedrichs-Liesenkötter (Vgl. S. 54) explizit nicht im Artikel steht, sie erwähnt, dass aus der Studienlage eher eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Medienerziehung (und damit auch Medienpädagogik, denn Medienerziehung ist systematisch nach Friedrichs-Liesenkötter eine Unterkategorie dieser) beobachtet werden kann, und nur eine ablehnende Haltung gegenüber *digitalen* Medien. Problematisiert wird eine fehlende praktische Medienerziehung, die Einstellung der Kindergartenpädagog\*innen ist aber nicht das zentrale Problem. Anfang erwähnt den Artikel von Friedrichs-Liesenkötter dann noch ein zweites Mal, diesmal schreibt er eine Art Fazit:

Das Sichtbarmachen von Studienergebnissen und damit des Widerspruchs zum politischen Willen inklusive Bildungsauftrag gegenüber Kitas gelingt [...] im folgenden Kapitel, gesteigert um eine, für die adressierten pädagogischen Fachkräfte angemessene, fachliche Aufbereitung. In einer anregenden Ursachenforschung über medialen Habitus und Dispositionen von Erziehenden werden schließlich neue Kompetenzbereiche für Fachkräfte in der Frühpädagogik erschlossen und damit gut begründet – neben dem 'An-die-eigene-Nase-fassen' – auf eine Verbesserung der Ausbildung und dem Ausbau der Kita hinsichtlich einer virtuellen Lehr- und Lernkultur verwiesen (S. 87).

Der strukturelle Gesichtspunkt ist hier nun mit persönlicher Verantwortung vermischt – das 'An-die-eigene-Nase-fassen' und die „Verbesserung der Ausbildung“ und der „Ausbau der Kita“ sind hier beide Faktoren, die den Habitus positiv beeinflussen könnten. Die rhetorische Form wird gelobt („für die adressierten pädagogischen Fachkräfte angemessene, fachliche

Aufbereitung“) und die Studie allgemein für gut befunden („anregend[e] Ursachenforschung“). Interessant ist, dass hier die Studie als „gut begründet“ bezeichnet wurde, aber in der Studie keine Begründung für den Einsatz von mehr digitaler Technologie im Kindergarten geliefert wird – es wird zwar eine empirische Begründung vom Kindergartenpersonal geliefert, warum das nicht sinnvoll ist, sowie Argumente des Kindergartenpersonals dafür, aber Friedrichs-Liesenkötter selbst erwähnt aus ihrer Perspektive tatsächlich keine Argumente für die Verwendung digitaler Medien. Es wird auch von der Autorin sehr oft der Einsatz digitaler Technologie mit medienpädagogischen Handlungen überhaupt gleichgesetzt. Angesichts von Musikinstrumenten oder Büchern, die in Kindergärten üblicherweise sehr präsent sind, ist das aber nicht der Fall, da es auch andere medienpädagogische Medien im Kindergarten geben kann. Die Studie von Friedrichs-Liesenkötter ist tatsächlich sehr stark auf die empirischen Gehalte (den Aufbau der Studie, die Durchführung, die Interpretation) fokussiert und liefert nur zu Beginn und am Ende der Studie die *Annahme* (ohne Begründung) dass man digitale Medien im Kindergarten verwenden sollte. Die Autorin hat auch einen sehr engen Begriff von Medienerziehung, wenn etwa „Sprachförderung“ und „musikalische Früherziehung“ mit „dem Bildungsbereich Medienerziehung“ (S. 66) kontrastiert werden. Somit kann die gesehene Leerstelle an medienerzieherischer Arbeit auch sehr stark auf den Fokus auf digitale Medien und auf den sehr engen Medienerziehungsbegriff zurückgeführt werden. Wenn man etwa normativ in jenem Feld so eingreifen wollte, dass es zu mehr Medienerziehung mit digitalen Medien kommt, könnte man etwa an bestehende Sprach- und Musikbildung mit kindgerechten Programmen und Videospielen einhaken. Die durchaus vorhandenen Computer in den Kindergärten sind nach der Autorin pädagogisch auf die „Begleitung der Computernutzung auf zeitliche Restriktionen und vereinzelte Nutzungshinweise begrenzt“ (S. 67). Dass das ein medienpädagogisches Programm *ist*, auch wenn man es nicht gutheißen mag, erwähnt die Autorin nicht, auch nicht, dass sich die zeitliche Restriktion und die seltenen Kommentare (die auch nicht als solche empirisch weitererforscht wurden) nicht mit der Annahme einer digitalisierungsfeindlichen, bewahrpädagogischen Haltung zu decken scheinen.

Diese Bemerkungen sollen nicht dazu dienen, die Arbeit von Frau Friedrichs-Liesenkötter herabzuwürdigen<sup>20</sup>, sondern sollen nur einen Kontrast zur laudatorischen Logik von Günther Anfang bieten, der den Artikel nicht detailliert zur Kenntnis genommen hat. Das ist in jedem Fall verständlich, da Herr Anfang mit Sicherheit viele andere Dinge zu tun hat, aber auf einer

---

20 Ich empfinde die Studie tatsächlich als ziemlich interessant und habe sie mit Gewinn gelesen, auch wenn sie normativ nicht gut gedeckt ist, der Medienbegriff des Textes für mich zu eng erscheint und die empirischen Ergebnisse viele Fragen offen lassen.

wissenschaftlichen Ebene ist die Rezension nicht sehr aussagekräftig. Die Problematik, dass Friedrichs-Liesenkötter einen Habituswechsel fordert, ohne jenen in irgendeiner Weise zu begründen, sollte nicht explizit negiert werden.

Patrick Bettinger nimmt in „Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung“ (2017) an, dass es nicht-menschliche, maschinelle Akteure gibt. Bettinger betont, anders als die freiheitstheoretischen Theoretiker im Sample, wie Barberi, eher die Grenzen menschlichen Handelns anhand von strukturellen Prozessen oder Zufällen. Bildungsprozesse sollen bei Bettinger „als Habitustransformationen“ (S. 14) verstanden werden. Bettinger ist ausdrücklich von ANT-Ansätzen beeinflusst und spricht daher etwa von „Formen des Zusammenwirkens von Menschen und medialen Artefakten“ (Ebd.). Der Durchschlag auf subjektives Terrain erfolgt aber bei den nicht-Menschen offenbar doch nicht, denn man kann nach Bettinger doch zwischen dem „menschlichen Habitus“ und dem „Quasi-Habitus der medialen Artefakte“ (S. 15) unterscheiden. Die Annahme des Hybriditätskonzeptes, das hier vorgestellt wird, scheint bei näherer Betrachtung eher unspektakuläre Folgen zu haben, nämlich sich mehr mit der Rolle von medialen Artefakten im menschlichen Handeln auseinanderzusetzen. Ob „Subjektivität“ nun „erst im handlungspraktischen Umgang mit den Dingen“ (S. 15) entsteht, ist im Hinblick auf handlungstheoretische Möglichkeiten irrelevant, oder trivial, denn jeder Mensch isst, steht auf dem Boden, trägt Gewand. „Handlungsfähigkeit als etwas zu sehen, das erst durch das Zusammenwirken unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Elemente zustandekommt“ (Ebd.) ist ebenfalls klar, denn Handlung, und das menschliche Handlungsfeld, kann sich immer nur auf etwas anderes beziehen – vor allem in der Medienpädagogik, in der die verschiedenen Medienformen auch in ihrer Differenz (und daran anschließenden Möglichkeit zur Bildung ) zentral sind. Verwechseln sollte man jedoch nicht das operative, kausale Subjekt, von dem die Handlung *ausgeht*, und die nicht handlungsfähigen Objekte, mit denen der Mensch in der Welt *umgeht*. Dass diese Objekte Menschen im übertragenen Sinn *etwas zu sagen haben*, versteht sich von selbst, daran anschließend jedoch, wie Bruno Latour, eine animistische Metaphysik zu bauen, scheint etwas überzogen, und ist eher als Verzauberung durch die Grammatik zu interpretieren.

Nachdem der Habitus jedoch, wie schon oft beschrieben, mit Handlung wie mit Körper zu tun hat, ist kein Hybridhabitus von Menschen und Artefakten zu konstatieren – selbst wenn ein *anderer Mensch* unser Verhalten beeinflusst oder gar determiniert, ist deshalb unser Habitus doch nicht der Habitus *des jeweils anderen*, sondern noch immer *unser eigener* Habitus. Auch

die Bildungsprozesse, so man sie denn als Habitustransformation sehen will, sind immer jeweils die eigenen. Gebildet wird *ein* Mensch, *ein* Subjekt als monadisch geschlossene Gesamtheit, gleichwohl sie „offen“ insofern ist, dass sie die Welt wahrnehmen und wahrgenommen werden kann. Unsere Subjektivität ist aber geschlossen – andere können sich nicht für uns bilden lassen, und wir können Bildung nur *indirekt*, im kommunikativen Prozess bildender Medien, „von Anderen“ beziehen. Die Artefakte können Bildungsanlass sein, aber sie haben keinen Habitus.

„Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit?“ fragt Guido Bröckling (2020) in seinem gleichnamigen Artikel. Die Einbettung des Habitus in ungleichheitsfördernde medienpädagogische Annahmen (weil die Annahmen den Schüler\*innen aus einkommensstarken Familien entgegenkommen) war bereits oft im Sample Thema, und war auch eine jener Thematiken, die Biermann und Kommer in den Ansichten von Lehrer\*innen wiederfanden. Überraschend ist jener theoretische Fehlschluss, bei der der Medienkompetenzbegriff nach Baacke (der ein normativer ist, eine *Zieldimension*) dafür kritisiert wird, dass jener bildungsbürgerlich geprägt sei (Vgl. S. 33f.). Hier ist zum einen anzumerken, dass es wenig überraschend ist, dass professionelle pädagogische Ideen bildungsbürgerlich geprägt sind (man mag sogar einen Zusammenhang zwischen einer Professur für Medienpädagogik und einem bildungsbürgerlichen Habitus vermuten) und zum anderen die gesamte normative Struktur des Unterfangens darauf abzielt, dass jede Person, die im Rahmen von Medienkompetenz gebildet werden kann, per Definition jenen Habitus nicht hat. Einfach gesagt: Es bringt nichts, jemandem etwas beizubringen, der es schon kann. Erweitern kann man diese Überlegung auf die Aussage: Der Sinn der Medienkompetenz ist eben jener, dass Personen *nicht* medienkompetent agieren können, und Medienkompetenz zielt als normatives Projekt *davon ausgehend* auf eine Habitustransformation ab, die (wie jede andere Habitustransformation auch) natürlich in einer Welt stattfindet, die von Ungleichheit geprägt ist.

Der Autor macht wenig später aus dieser Differenz ein „Dilemma“ (S. 35), das allerdings einfach eine Verwechslung normativer mit sozialanalytischer Logik ist, da die Erweiterung ehemals aristokratischer Privilegien auf die breite Masse historisch der gesamte Zug der pädagogischen Entwicklung zumindest der Errichtung westlicher Schulsysteme war. Die Ausweitung der *scholé*, die bei Aristoteles noch die Muße bezeichnete, ist nun etymologisch Pate für die *Schule*, in der selbstverständlich allen, die es irgendwie lernen können, lesen und schreiben beigebracht werden soll. Dieses Erlernen von „Grundfähigkeiten“ war tausende

Jahre lang ein Privileg einer winzigen Minderheit. Der Autor thematisiert die Unterschiede im Habitus, die beim Lehrpersonal und bei Schüler\*innen aus weniger bildungsnahen Klassen auftreten können, mit den Worten: „Selbst wenn sie [die Lehrer\*innen] Verständnis zeigen, erlaubt es das Bildungssystem nicht, die unterschiedlichen Voraussetzungen in die Bewertung einfließen zu lassen (vgl. El-Mafaalani 2020)“ (S. 36).

Das ist insofern seltsam, da der Autor hier etwas verlangt, das explizit eine Zweiklassengesellschaft wäre, da man ja, sofern man Menschen, die einen weniger „bildungsbürgerlichen“ Habitus haben, ungleich benotet, nun tatsächlich eben jene Ungleichheit reproduziert, die ins Bildungssystem hineinkommt, nun aber tatsächlich offiziell sanktioniert. Es ist eben jene Gleichbehandlung abstrakter Art, die die Vermittlung von Wissen an *die Klasse* (nicht: an einzelne Personen) erlaubt, indem die Gesamtheit ein gleiches, gemeinschaftlich verfolgtes Lernziel hat. „Das Bildungssystem“ erscheint hier deshalb als Organisation, die eine Gleichbehandlung erlaubt, die allerdings natürlich nicht sozialreflexiv erfolgen kann, da man sonst die normativen Ziele schulpädagogischer Didaktik auflösen (oder zumindest sehr stark individualisieren) müsste. Auch wenn die Forderungen des Autors nach einer mehr an der Zielgruppe (und deren Habitus) orientierter Pädagogik verständlich ist, bleibt das Problem, dass man die Ungleichheit, sofern sie tatsächlich habituell vorhanden ist, nicht auflösen kann, sofern man sich dann *an eben jenem Habitus* orientiert. Es mag das wesentlich näher an jenem „Dilemma“ sein, das der Autor gesucht hat.

Sofern es also in einem bildungsbürgerlich geprägten Habitus (der sich etwa an den Ausdruck „Medienkompetenz“ knüpft) nun etwas gibt, das *auch für Menschen, die jenen Habitus nicht haben*, als wünschenswert gesehen wird, so kann man nur ausgehend von jenem Habitus eine Transformation anregen. Die Ungleichheit lässt sich auch theoretisch nicht so leicht auflösen, sondern sie muss gezielt adressiert werden, auch um nicht (wie in diesem Artikel) zu suggerieren, es gäbe etwas inhärent normativ Positives an einem Habitus, der fern von Bildung ist, auch wenn gleichzeitig Medienkompetenz als etwas Gutes verstanden wird. Sofern man nämlich Bildung (etwa die Fähigkeit zu medienkompetentem Handeln) für etwas Gutes hält, gibt es keinen Grund, sozialromantisch den Habitus jener zu schützen, der eigentlich Ausdruck von gesellschaftlicher Repression ist. Die von Bröckling besprochene „vorurteils- und wertungsfrei“ (S. 40) operierende Medienpädagogik kann, sofern sie Ziele hat, keine sein. Zentrale Leerstelle des Artikels von Bröckling (das kann hier in dieser Deutlichkeit gesagt werden) ist die Verdrängung des hierarchischen, normativen Potentials der Pädagogik.

Dieses Stück Gewalt, das etwa jenen, die nicht medienkompetent sind, vorschreibt, dass sie aber Medienkompetenz nun trotzdem bekommen, lässt sich nicht auflösen, weder theoretisch noch praktisch. Es können im vorgreifenden Umschlag, der so epistemisch wie ethisch kompliziert ist, die nun transformierten Subjekte in eine Zukunft projiziert werden, in der sie die nun gelernten Dinge, die ihnen ohne ihr konkretes Wissen (und ohne ihre Zustimmung, oder sogar *gegen* jene) vermittelt wurden, nun für sinnvoll befinden. Wichtigerweise ist diese Erkenntnis der Sinnhaftigkeit des Bildungsprozesses aber nicht Teil der *normativen Logik von* Beschulung, sonst müsste man nämlich ständig das Bildungswesen ändern, wenn ehemalige Schüler finden, das von ihnen Gelernte sei nicht sinnvoll für ihr Leben. Das Schulsystem aber ist nur indirekt demokratisch, und die Schüler\*innen sind meist nicht wahlberechtigt und auch daran nicht beteiligt.

Der Artikel von Bröckling wirft auch kurz im Text „Soziale Ungleichheit 4.0. Polarisierungen der Sozialstruktur und die Rolle der Medien(-pädagogik). Editorial“ von Susanne Eggert, Andreas Lange und Bernd Schorb erwähnt. Die Ausgabe der *merz*, in der dieser Text erschienen ist, konzentriert sich auf soziale Ungleichheit. Laut den Autoren des Editorials ist die Studie von Bröckling dadurch charakterisiert, dass das oben beschriebene „Dilemma“ Probleme verursacht, denn es führt

die Nichtreflexion des eigenen gesellschaftlichen Status‘ und damit verbundenen medialen Habitus‘ dazu, dass die genuinen Interessen der weniger privilegierten Kinder und Jugendlichen in den Projekten der Medienpädagogik nicht angemessen berücksichtigt werden und daher auch ein geringer Grad der Beteiligung seitens dieser Gruppe vorprogrammiert ist. Gleichzeitig müssten aber wirklich kompetenzfördernde Angebote für diese Zielgruppe auch deren Habitus überschreiten und Neues bieten – eine Ambivalenz, welche die Schwierigkeit emanzipatorischer Medienarbeit gut umreißt (S. 10).

Hier stellt sich in keiner Weise ein Dilemma dar, denn wenn es darum geht, dass Medienkompetenz vermittelt werden soll, geht es keineswegs um eine Gleichstellung von Habitus, die der Medienkompetenz entgegenstehen, mit anderen Habitus, sondern bestenfalls um ein strategisches Umgehen mit negativen Habitusverwerfungen auf dem Weg zu einem besseren Habitus. Auch muss man deren Habitus nicht „überschreiten und Neues bieten“, sondern er soll negiert werden. Es versteht sich von selbst, dass Personen, die nicht medienkompetent sind und deren Habitus nun in Richtung Medienkompetenz transformiert werden soll, nicht „in ihrem Verhalten ernst genommen“ (oder Ähnliches sozialromantisches Gleitmittel) werden, sondern es geht ganz klar um eine schon im Voraus von Pädagogen



beschlossene und für gut befundene Intervention, die sich klar gegen die subjektiven und habituellen Teile richtet, die Medienkompetenz entgegenstehen. Auch das ist eine Form von Ungleichheit, die man nur auflösen könnte, indem man Kinder selbst entscheiden lässt, ob und was sie lernen möchten. Die meisten Personen halten das für eine schlechte Idee, es wäre desaströs für die Berufsaussichten von Pädagog\*innen jedweder Art und (zumindest im deutschen Sprachraum) auch flächendeckend illegal, aber möglich wäre es. Sofern man das aber nicht wünscht, oder zumindest (als Minimalkonsens) glaubt, dass klar hierarchische *top-down* Bildungspläne sinnvoll sein *können*, so muss man diese Form der Ungleichheit und der epistemischen Gewalt akzeptieren.

Der letzte Artikel, der nun behandelt werden soll, heißt „Digitale Heimat“ und ist von Franz Josef Röhl (2014). Der Autor bezieht den Begriff Habitus auf den Begriff Habitat und spricht darüber, inwieweit Menschen sich im digitalen Kontext zuhause fühlen können. Röhl hat eine genaue Vorstellung von Habitat, er versteht darunter „die vorhandene Umwelt, genauer den dispositionellen Zugriff auf die Lebenswelt, es handelt sich um in der Vollzugswirklichkeit der Praxis gegenwärtige Artefakte in Abhängigkeit zum jeweiligen Habitus“ (S. 16). Das Habitat ist also nicht die Umwelt, sondern eher das Verhältnis zu jener – hier gibt es keine große Nähe zum Feldbegriff, der ebenfalls nicht einfach auf Umwelt reduziert werden kann, sondern sich als epistemisch geformter sozialer Raum präsentiert. Röhl psychologisiert den Begriff auch stark: „Es ist zu vermuten, dass Heimatgefühle vor allem da entstehen können, wo der Habitus ermöglicht, die Bedingungen von Habitat in einer Weise zu nutzen, dass Selbstzufriedenheit entsteht“ (S. 17) Die Bindung von Heimat an Habitat scheint hier wenig theoretisch gedeckt, da ja Heimat auch etwa ein Ort sein kann, den man negativ bewertet und nicht mit Selbstzufriedenheit oder sogar mit Hassgefühlen verbindet.

Röhl bezieht die Gegenwart auch auf eine massive Veränderung von Raumverhältnissen: „Im Zeitalter der digitalen Medien verliert Heimat seine raumbezogene Bestimmung“ (S. 18). Für diese Diagnose findet sich im Text keine Begründung, und es ist unklar, was damit gemeint ist. Der Autor bezieht das gegen Ende des Textes auf eine vage dynamische Logik des Entwerfens des Selbst: „Da das Selbst ein dynamisches, un abgeschlossenes Projekt ist und bei der Narration des Selbst der Einzelne mitwirken muss, finden die Selbstentwürfe und die Realisierung der identitätskonstitutiven Projekte vor allem im digitalen Raum statt“ (S. 20). Wieder findet sich keine logische Geschlossenheit. Auch wenn der Beginn des Satzes eine argumentative Figur suggeriert (Da...), ist das Folgende keine Begründung. Weder müssen digitale Medien auf ein offenes Konzept des Selbst bezogen sein (man denke etwa an die

Persönlichkeitsquizzes, die den Einzelnen auf Knopfdruck eine Person aus *Sex and the City*, *Spongebob* oder sonst etwas zuweisen können) noch müssen nicht-digitale Medien dieser Art des Entwerfens des Selbst entgegenstehen (das Musizieren auf einer Gitarre in Kombination mit der Möglichkeit, dazu zu singen, ermöglicht offene Selbstentwürfe sowie im engsten Sinne Narrationen des Selbst auszuprobieren). Im Artikel ebenso nicht beachtet ist auch eine Überlagerungslogik, da das Internet es etwa auch erlaubt, gleichzeitig spezifisch ortsgebunden und international zu agieren – etwa durch das Vernetzen mit Rechtsradikalen aus aller Welt, oder über das Teilen der besten ‚Touristenspots‘ der eigenen Stadt.

Nach Röhl ist Digitale Heimat die „Rekonstruktion der strukturellen Bedeutungszuschreibung von Heimat, umgedeutet und gerichtet auf Entwurf, Projektion und Entfaltung innerhalb der aktuellen und der zukünftigen Kommunikationskultur“ (S. 20). Digitale Heimat ist somit relativ unverbindlich das Verstehen des Begriffes Heimat im Kontext neuer medialer Formen. Der Artikel spricht sehr wenig über konkretes Handeln oder auch nur über normative Systematiken, die nun an den Begriff der Digitalen Heimat gerichtet sein könnten. Am klarsten ist noch diese Aussage:

Die Nahwelt jüngerer Generationen ist von der (mobilen) Medienwelt durchdrungen. Die Konstruktion ihres Habitus steht nicht nur im Kontext ihrer sozialen Herkunft, sondern auch in Korrespondenz mit den Beziehungskonstellationen, die sich im virtuellen Kommunikationsraum ergeben (S. 20).

Diese Form der Beobachtung ist nun weder neu noch stark an irgendwelche praktischen oder theoretischen Programme gebunden. Der Habitus ist natürlich mit jeder Form von Beziehungskonstellation grundsätzlich in Verbindung zu bringen, auch wenn nicht jede Beziehung grundsätzliche Veränderungen des Habitus zur Folge haben muss. Dass eine lange Zeit im gleichen Umfeld auch im Normalfall die Wahrscheinlichkeit für Veränderung erhöht, ist ebenfalls klar. Im Artikel von Röhl findet sich aber keine neue Fassung des Habitusbegriffes, und seine zentrale These einer Digitalen Heimat ist entweder nicht bewiesen (und auch ohne Beweisversuche) oder auf triviale Beobachtungen reduzierbar. Wir haben seinen Artikel trotzdem gelesen, und sind als Fremdkörper in jenem Feld unterwegs gewesen. Nun ist aber das Sample zwar *longa*, *vita* aber noch immer *brevis*, also gehen wir nun zu einigen Reflexionen aus der Analyse über.

### **Reflexionen zur Sampleanalyse**

Hier soll explizit nicht dazu übergegangen werden, die stark divergierenden Ansätze im Rahmen klassischer Sozialwissenschaft in irgendwelche Kategorien zu pressen, um dann eine

Klärung unklarer Verhältnisse mithilfe verzerrender Methodologie zu forcieren. Das soll auch deshalb nicht geschehen, weil einer jener Vorteile, die eine Masterarbeit hat, die Länge ist. Aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Platzes kann die Analyse einfach für sich stehen, und wer die ganze Geschichte will, kann einen Teil in jener Analyse finden. Stattdessen scheint es sinnvoll, die Ergebnisse noch einmal anders einzuordnen, diesmal nicht gewissermaßen mit der Nase im Text, teilweise Halbsätze analysierend, sondern bewusst in einem größeren Schwung, der die so populäre Vereinfachung, die in den Kategorien gelegen hätte, zwar nicht ersetzen kann, aber doch ein Stück weit dieselbe Luft atmet.

Beginnen wir mit dem Klarsten: Es gibt einen klaren „Sieger“ im Theoriekampf um den medialen Habitus, dieser ist mit großem Abstand der Artikel von Kommer und Biermann (2012, S. 90) und die darin enthaltene Definition des Medialen Habitus als „System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen“ usw. Die daran angeschlossenen Theoriesysteme bei Kommer und Biermann, vor allem die Zwangsheirat von Medienbildung und Medienkompetenz, werden allerdings von den anderen Artikeln kaum übernommen. Überhaupt stört es die Atmosphäre auf dem Siegerpodest, dass Kommer und Biermanns Definition zwar am häufigsten zitiert wird, aber es enorme Divergenzen gibt, was die normative Stoßrichtung angeht.

Wie gezeigt, stellen manche den Habitus stark fest, andere sehen ihn eher als Ergänzung zu anderen Konzepten, manche sehen schon den Begriff des medialen Habitus als zu eng an, während anderswo ein „medienerzieherischer Habitus“ die Lage noch einmal zusätzlich analytisch zergliedern soll. Weder Methodik, noch bildungstheoretischer Bezug, noch die Position des Habitus im theoretischen Raum sind einheitlich festgelegt, auch eine größere Konsensposition lässt sich nicht ausmachen. Stattdessen wird der Habitus (egal ob medial oder digital) meist auf jeweils vorliegende Kontexte, in denen man sich ohnehin schon bewegt, bezogen, etwa auf Erwachsenenbildung, Kindergärten oder Musikproduktion in der Schule.

Ein weiterer Punkt, der überraschend erscheinen mag, ist die enorm unpräzise Verwendung des Medienbegriffes. Medien werden kaum je definiert, und die meiste Zeit scheint es ein aus der Lebenswelt kommender Begriff von „Medien“ zu sein, bei dem Medien so etwas wie technische Geräte, die zur Informationsdarstellung verwendet werden können, zu sein scheinen. Gerade in einer Disziplin, die sich als Medienpädagogik bezeichnet, mag es angedacht sein, sich darüber zu wundern, ob denn nicht dieser Zentralbegriff nicht doch wert wäre, theoretisch präzise gefasst zu werden. Das ist hier nicht eine abstrakte Beschwerde (der

Form „Sie haben den Begriff nicht explizit definiert, und ich tue so, als würde ich ihn nicht verstehen“) sondern es ist tatsächlich oft unklar, was mit Medien gemeint ist, wobei in manchen Artikeln klar wird, dass nicht einmal Musik und Sprache als Medien gefasst werden (dazu siehe Friedrichs-Liesenkötter 2018, S. 66). Es ist aber klar, dass ein *medialer* Habitus ohne klares Medienverständnis sehr schnell ausfranst. Somit ergibt sich die bizarre Empfehlung, dass die deutschsprachige Medienpädagogik idealerweise einen Medienbegriff entwickeln soll. Es gibt Ausnahmen, wie Meder und Swertz, aber der Großteil der analysierten Artikel verwendet den Begriff Medien auf eine unreflektierte, aus der Lebenswelt in die Wissenschaft hinein schwappende Form, die wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen kann.

Eine klare Mehrheit gibt es hinsichtlich jener (im Voraus nicht einmal gesuchten) Form der Zeitdarstellung, bei der die gesellschaftliche Dringlichkeit, die *jetzt* durch neue Medien erzeugt wird, an die Wichtigkeit der Medienpädagogik geknüpft wird. Die Medienpädagogik scheint *jetzt* besonders dringend benötigt zu werden, da *heute* ohne Verständnis der Digitalität (oder Ähnlicher Phrasen) die Welt nicht mehr verstanden werden kann. Hier ergibt sich ein klarer Durchschlag der Logik der Praxis, die trivialerweise immer nur *jetzt* relevant ist, in die Logik der Wissenschaft hinein, die sich dadurch als besonders wichtig setzen kann, da sie auch *jetzt* helfen kann. Aus diesen Überlegungen ergeben sich auch sehr naive Vorstellungen davon, wie Wissenschaft auf die Gesellschaft einwirken kann, wobei man den Vergleich mit Therapie, den Meder (2013, S. 7f.) aufbrachte, durchaus verwenden kann: Die Gefahren und Herausforderungen, die durch „die neuen Medien“ (oder so etwas) entstehen, können von der Medienpädagogik diagnostiziert und behoben werden.

Die Medienpädagogik ist somit eine technologische Disziplin, die die Krankheiten des Patienten Gesellschaft heilen kann – das ist nicht nur eine maßlose Überschätzung von Wissenschaft im Allgemeinen und Medienpädagogik im Speziellen, sondern auch zutiefst flach und undemokratisch. Die komplexen Bewegungen, die sich etwa zwischen Wirtschaft, Schule, Universität und privaten Haushalten im Bereich Bildung ergeben, sind somit negiert. Die Gegenwart ist, möchte man sagen, natürlich immer die dringlichste Zeit (weil *die einzige Zeit, in der man handeln kann*), aber die Vorstellung, dass Wissenschaft dem Rest der Gesellschaft Dinge verordnen kann, geht unter anderem davon aus, dass es ganz klare Vorstellungen davon gibt, was überhaupt eine ideale Gesellschaft ist, wer das entscheidet und durchsetzt, wann etwas bewiesen ist, oder ganz klare Konsensschwellen (und –werte). In diesem spezifischem Fall, der Analyse der Begriffe „Medialer Habitus“ „Digitaler Habitus“

sowie „Habitus“ im Allgemeinen, gibt es jeweils gar keinen Konsens darüber, was denn nun (1.) das Problem wäre und wie es (2.) zu lösen wäre. Konsens besteht nur darüber, dass „Medien“ sehr wichtig seien und „Medienpädagogik“ mindestens so wichtig. Das ist nun aus der Feder von Medienpädagog\*innen wenig überraschend. Unklar ist, warum bei einer solchen Dringlichkeit nicht ein wissenschaftlicher Austausch stattfindet, bei dem man z.B. die Texte der Kolleg\*innen genau genug liest, um deren Grundtheoreme zumindest zur Kenntnis zu nehmen. Stattdessen findet sich eher ein Nebeneinander von Meinungen, die alle irgendwas mit Medien und auch irgendwas mit Habitus zu tun haben, aber selten konkrete Ziele haben, die nicht in vagen Äußerungen zur Wichtigkeit des sozialen Kontexts münden.

Zentrale Unterschiede im Sample fanden sich in der Konzeption des Subjekts. Dieses wurde in manchen Artikeln in klassischen Aufklärungserzählungen auf dem Weg zur Emanzipation gesehen, in anderen Artikeln mit Maschinen kombiniert, und sehr oft in organisatorische Logiken eingebunden, die es fast auflösten. Die Form der Organisation fiel sehr oft als eine solche auf, die in Konkurrenz zum Subjekt stand – die Schule war oft Ort der Ungleichheit, gegen die sich Subjekte nur selten behaupten können. Die Organisationsform Schule wurde durchgehend als negativer betrachtet als solche Organisationsformen, an denen Lehrer\*innen ausgebildet werden, wie etwa Universitäten und Weiter- oder Fortbildungsinstitute. Die Schüler\*innen scheinen sich auch wenig als Subjekte auszuzeichnen, sondern wurden im Großteil der Artikel (das Sample hatte, wie bereits öfter erwähnt, einen Überhang hinsichtlich Literatur zur Lehrer\*innenbildung) eher unter die durch Habitustransformation zu verbessernden Lehrersubjekte gestellt.

Sehr häufig wurden hierarchische Verhältnisse, sowie Konstellationen, in denen Bildung auch negative Komponenten hat, da sie andere Strukturen negieren soll, unterschlagen und oft wurde suggeriert, Habitus zu tolerieren, die nach der beschriebenen Logik ganz klar *schlecht* waren. Diese Vermeidung von Kommunikation über Gewalt und Hierarchie ist keine, die aus der Bourdieuschen Theoriebildung kommt (Bourdieu stellt im Gegenteil die Gesellschaft als grundsätzlich ungleich und von Kämpfen um Kapital durchsetzt dar), sondern scheint genuin pädagogisch zu sein. Es finden sich also auf der einen Seite klar normative Zieldimensionen, die Menschen verordnet werden, aber auf der anderen Seite rhetorische Dämpfungsgesten, die dafür sorgen sollen, dass die offensichtlichen Brüche nicht sichtbar werden. In vielerlei Hinsicht scheint diese Art der Sprache Elemente des Marketings zu beinhalten, denn das Negative wird unterschlagen, ist aber dennoch bei genauem Hinsehen klar zu erkennen (Ähnlich dem berühmten ‚Kleingedruckten‘). Unklar ist, warum diese Art der Argumentation

in der Wissenschaft notwendig ist. Hier könnte man zum Beispiel eine ideologische Lesart anstellen, nach der liberale Versprechen internalisiert wurden und bis ins Vokabular hinein wirken, obwohl substantiv klassisch hierarchische Muster weiter wirken. Es mag aber auch sein, dass diese Form des Ausdrucks der leichteren Integration in die pädagogische Praxis dient, bei der Lernen nun immer lustig, sinnvoll, leicht und auf keinen Fall frustrierend sein muss (da sonst etwas nicht so einfach an praxisnahe Institutionen ‚verkauft‘ werden kann). Das ist nun aber, wie gerade die Studien zum medialen Habitus zeigen, aber gerade nicht der Fall – viele Menschen sind schon vor dem Schulantritt strukturell benachteiligt und schleppen diese Probleme dann mit.

Das letzte Themencluster, der hier kurz angerissen sei, ist Politik. Es gab eine Vielfalt politischer Strukturen, es fiel aber auf, dass die Texte kaum auf Bourdieus politisches Projekt Bezug nahmen. Ökonomische Ungleichheit erschien meist eher indirekt, und Marx war kein Name, der oft Erwähnung fand. Manche Texte schienen auch so verfasst, dass Ungleichheit, die bei Bourdieu schon angelegt war, dann am Schluss als Kaninchen aus dem Hut gezaubert wurde. Die Spannung zwischen Sozialwissenschaft und politischem Aktivismus war auch oft nicht reflektiert oder gar nicht als Problem bekannt. In mehreren Artikeln wurde etwa der Begriff Medienkompetenz schlicht missverstanden und als analytischer, nicht als normativer Begriff interpretiert. Die politische Dimension, die sich wie auch bei Bourdieu bei Baacke auch unter starkem Rückgriff auf Marx ergibt, war kaum jemals Thema. Somit wurde Baacke auch z.B. mit der Transformatorischen Bildungstheorie kombiniert, ohne dass hier Probleme gesehen wurden.

Baacke erschien jedoch öfter als gewissermaßen logischer Bezugspunkt, von dessen Medienkompetenzbegriff man als Gegebenem ausgehen konnte, und der auch als Ausgangspunkt für den neuen Begriff des Medialen Habitus dienen konnte, da Baacke disziplinpolitisch gut befestigtes Gebiet ist. Nachdem in der deutschsprachigen Medienpädagogik der sehr seltene Fall einer marxistisch inspirierten Theoriedominanz vorliegt, fällt auf, wie wenig der Medienkompetenzbegriff politisiert wurde. Baacke erscheint überhaupt weniger als Theoretiker, dessen Medienkompetenzbegriff in einem Kontext erarbeitet wurde, sondern eher als Vorlage der schematisch reduzierten Medienkompetenz, die ihre Popularität wahrscheinlich auf eben jene Schematisierung zurückverfolgen kann. Dass selbst bei genauem Lesen nur jener weniger Seiten, in denen sich die berühmten Aufteilungen in Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung finden, viel an Missverständnissen geklärt werden konnte, deutet darauf hin, dass Baacke eher als eine Art

gemeinsame Chiffre verstanden wird, denn als ernst zu nehmender Theoretiker. Die mehrmals wiederholte Warnung vor der Reduzierung des Lernens auf neoliberale Logiken *durch* den Medienkompetenzdiskurs zeigt, dass es hier nicht um Baacke und seine spezifische politische Theorie gehen *kann*.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es zwar Bezug auf eine gemeinsame Definition beim Medialen Habitus gibt, sonst aber kaum irgendwelche geteilten Ziele. Der Bezug auf Medienkompetenz als Schlüsselbegriff des Faches scheint weniger theoretisch als durch die Operationalisierungsfähigkeit der Medienkompetenz durch didaktikreife Zergliederung motiviert zu sein. Der Medienbegriff ist kaum je definiert, wodurch sich eine unklare Lage auf die Phänomene ergibt. Wenn man nun die Analyse in Richtung Empfehlung, Operationalisierung etc. ausdeuten möchte, so wäre schlicht zu sagen, dass eine klarere Verwendung von Begriffen anhand theoretischer Gesichtspunkte (nicht: unreflektierter soziologischer Artefakte aus der Lebenswelt), das explizite Ansprechen unangenehmer Aspekte und eine weit detailliertere Berücksichtigung der pädagogischen Zieldimensionen und deren Voraussetzungen wünschenswert wären.

## SCHLUSS

Es mag in den vorhergehenden Kapiteln der Eindruck einer latenten Aggression gegen die organisatorische Form „Medienpädagogik“ entstanden sein, zumindest in der Form, in der „Medienpädagogik“ auf das Sample beziehbar ist. Deshalb sei hier klar betont, dass es nicht Ziel der Arbeit war, die Autor\*innen, die Artikel des Sample verfasst haben, bloßzustellen, oder ihnen akademische oder persönliche Unredlichkeit zu unterstellen. In vielen Fällen sind auch die aufgetretenen Widersprüche oder die fehlende Klarheit der Begriffsbildung darauf zurückzuführen, dass die Ziele der Autor\*innen und die in dieser Arbeit verfolgten (stark spezialisierten) begriffsanalytischen Thematiken sich grundsätzlich stark unterscheiden.

Die (sozialwissenschaftliche) rhetorische Konvention, theoretische Einbettungen kurz als eine Art epistemologischen Anker im Wissenschaftsfeld zu setzen, und auch hier nur *zu Beginn* des Artikels breite theoretische Verortungen zu liefern, ist ebenfalls weit weg von der in dieser Arbeit praktizierten, stark philosophisch eingebetteten Form der Bildungswissenschaft. Ausdrücklich sollen die besprochenen Kritikpunkte der Artikel nicht auf die Verfasser\*innen als Personen, sondern auf die in *diesen spezifischen Texten explizierten Inhalte in dieser konkreten rhetorischen Form* bezogen werden. Die Menschen hinter den Artikeln sollen daher ausdrücklich nicht kritisiert werden. Jene sind, wie im Folgenden gezeigt werden soll, auch

ganz anders zu verstehen als es ein Text ist. Der Philosoph Sebastian Rödl schreibt über Menschen im Allgemeinen: „[G]enerality and particularity come together in the human being in a distinctive way: a human being is not an exemplar, instance or specimen of a species, nature or life-form; rather, she is her own principle.“ (Rödl 2020, S. 290). Dieses Prinzip soll in diesem Sinn in keinem Fall verflacht werden, noch dazu im Hinblick auf so etwas soziologisch Spezifisches wie einen medienpädagogischen Fachartikel. Nachdem all das nun gesagt ist, soll nun (1.) in systematischer Sicht noch einmal ein Blick auf die Problematiken, die im Sample sichtbar geworden sind, geworfen werden, (2.) ein Argument für Medienpädagogik als universale Disziplin gebracht werden und zum Ende (3.) eine Skizze einer pädagogischen Anthropologie geliefert werden.

Die Problematik, die in den Artikeln häufig aufkam, war fehlende begriffliche Klarheit (dazu zählt ausdrücklich ein vollkommenes Fehlen wissenschaftlicher Begriffsbildung) sowie mangelnde normative Transparenz. Hier sei schlicht noch einmal der Punkt gebracht, dass es für eine wissenschaftliche Medienpädagogik zentral scheint, einen Medienbegriff zu haben, der nach wissenschaftlichen Kriterien erarbeitet ist. Sollte es so einen Begriff noch nicht geben, mag es sinnvoll sein, in medienpädagogischen Organisationen einen gemeinsamen Vorschlag zu erarbeiten, der als Kompromiss- und Minimaldefinition dann den verschiedenen Konzeptionen zu Grunde gelegt werden kann (sofern man keine eigene Begriffsbildung erarbeiten möchte). Auf diese Weise wäre auch das Problem gelöst, dass empirische Arbeiten oft schlicht keinen Platz haben, um begrifflich in die Tiefe zu gehen. Dass es diese Form von Konsens geben kann, zeigt klar die starke Präsenz der Medienkompetenz, die auch meist in klarem Hinweis auf Dieter Baacke verwendet wird und die als impliziter Ausgangspunkt sehr vieler Arbeiten in der deutschsprachigen Medienpädagogik dient. Dass, zuletzt, eine Konzeption von Medien nicht kompliziert sein muss, konnte auch in Hinweis auf die theoretisch sehr leichtgewichtige Konzeption von Fritz Heider gezeigt werden, die (mit entsprechend instruktiven Beispielen versehen) in wenigen Minuten vermittelbar ist.

Substantiv problematischer war die fehlende normative Klarheit, sodass in manchen Artikeln problematische Gesichtspunkte der pädagogischen Ideen verschleiert wurden. Hier kann nicht, wie oben, eine Lösung empfohlen werden, die diese Bereiche kurz anhand eines Konsens anschneidet, sondern es muss dringend, im Rahmen praktischer Philosophie (und die Pädagogik, insofern sie normative Ideen hat, *ist* praktische Philosophie) klar sein, woher die verhandelten Zieldimensionen kommen. Ein mögliches Ziel wissenschaftlicher Pädagogik kann sein, die Axiome und die davon abgeleiteten Theoreme klar zu bezeichnen. Das



beinhaltet auch und vor allem Bereiche pädagogischen Denkens und Handelns, die sich lebensweltlich als unangenehme Aussagen fassen lassen, etwa den Zwangscharakter vieler pädagogischer Handlungen oder die Ungleichwertigkeit bildungsferner oder bildungsfeindlicher Feldphänomene mit jenen, die Bildung fördern. Besonders wichtig scheint das auch, weil die meisten Artikel normative Ziele haben, die sich in spezifische Institutionen einbetten.

Medienpädagogik hat sich nun in jenem Raum zu orientieren. In vielen Fällen aber ist das kaum Aufgabe der Medienpädagogik, wie sie verstanden wird. Ein Bild der Medienpädagogik, das relativ typisch ist, ist im Buch *Pädagogisches Grundwissen* (Gudjons / Traub 2025) zu finden, das mittlerweile in der 14. Auflage erschienen ist, also als publizistisch recht erfolgreiches Einführungswerk gelten kann. In jenem Buch findet sich die Medienpädagogik nur recht kurz besprochen, und sie findet sich nicht in die Schulpädagogik (die den Großteil des Buches ausmacht) integriert, auch nicht im Kapitel zu außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern, sondern sie ist im Kapitel „Aktuelle Herausforderungen der Pädagogik – Beispiele“ zu finden. Das Unterkapitel „Neue Medien und Medienpädagogik“ (S. 427-434) bezieht seine Relevanz aus dem Bezug der Medienpädagogik auf zeitliche Dringlichkeit. Medienpädagogik sei vor allem jetzt wichtig, da ChatGPT die Schule verändert. Der Wandel der Welt, so scheint das Kapitel zu suggerieren, kann durch diese Disziplin verstanden werden, die vor allem als Löwendompteurin der „neuen Medien“ auftritt.

Hier wird die Medienpädagogik eben als eine bestimmte Subdisziplin gesehen, die hineingerollt wird wie der Fernsehwagen. Wenn man aber etwas anderes machen will, so muss man die Medien nicht nutzen und die Medienpädagogik hat dazu auch aus Sicht von Gudjons scheinbar nichts zu sagen. Eine eher engere Sicht auf Medien, die diese besonders auf massemmediale Formen beziehen und den Medienbegriff nicht als sehr weiten Reflexionsraum sehen, findet sich in vielen Artikeln des Sample. Diese Trennung ist aus einer im Folgenden skizzierten Sicht einer wissenschaftlichen Medienpädagogik wenig sinnvoll. Schon der Resonanzraum des menschlichen Körpers, der die Stimme trägt, ist Medium, geschweige dessen, dass anhand von Schulbüchern, Arbeitsblättern und Heften kaum eine Minute im schulischen Kontext vergeht, die nicht an massenmedialen Formen orientiert ist.

Ein weiterer Blick auf Medien (und auf Medienpädagogik) kann dazu dienen, Medienpädagogik nicht als ‚Bindestrichpädagogik‘ zu sehen, sondern als genuin universale Perspektive auf Pädagogik als Ganzes. Wenn Medien im Sinne Fritz Heiders verstanden werden, so kann die Sicht auf alle pädagogischen Phänomene aus medialer Perspektive

erfolgen (denn alles kann innerhalb von Medium/Form Relationen dargestellt werden). Nachdem aber potentieller Gegenstand der Pädagogik alles ist, das vermittelt werden kann, so ist der Gegenstand einer solchen Medienpädagogik die *Gesamtheit möglicher Zeichen*. Um es deutlicher zu machen: Diese Form der Medienpädagogik erschließt für sich alles Ausdrückbare überhaupt. Diese raumgreifende Fassung der Medienpädagogik sollte jedoch nicht als Einnehmen fremder Burgen interpretiert werden, sondern als *eine mögliche universale Perspektive unter anderen*<sup>21</sup>. So könnte etwa in äquivalenter Weise die inklusive Pädagogik als Universaldisziplin der pädagogischen Sicht verstanden werden, da die Besonderung menschlichen Verhaltens, das uns Behindernde (in uns) und die Gleichheit oder Ungleichheit der Teilhabe ebenfalls Perspektiven sind, die auf alle pädagogischen Sachverhalte bezogen werden können.

Norbert Meder schreibt in ähnlicher Weise wie oben beschrieben zur Lage der Medienpädagogik:

Was aber der eigentliche Gegenstand der Medienpädagogik ist, ist die Medialität des Pädagogischen. Genau besehen ist das eigentlich ein Thema der Allgemeinen Pädagogik. Die Allgemeine Pädagogik als Subdisziplin in ihrer gegenwärtigen Ausprägung und in ihrer gegenwärtigen empirischen Präsenz bzw. Erscheinungsform ist allerdings nicht in der Lage dieses Problem zu behandeln. Von daher ist es notwendig, dass sich eine gesonderte Teildisziplin um das allgemeinpädagogische Problem der Medialität in Bildungssituationen und in pädagogischen Handlungszusammenhängen zum Gegenstand macht und in speziellen Forschungen ihre disziplinäre Identität findet (Meder 2017, S. 15).

Hier soll aber auf keinen Fall die rein zufällige (weil empirisch defizitäre) Position übernommen werden, dass die Medienpädagogik gewissermaßen nur als Hilfskraft den von der Allgemeinen Pädagogik verwaisten Raum betreut. Hier ist erstens anzumerken, dass alle pädagogischen Inhalte Inhalt der Allgemeinen Pädagogik sind, sofern sie abstrakt genug sind (insofern ist die Allgemeine Pädagogik damit *in bewusst vage gehaltener Form*, weil diese Vagheit der Ausfransung die Sache gut beschreibt, der Philosophie, von der sie auch kommt, ähnlich) und zweitens, wie oben beschrieben, das Ausgehen von einer zentrierten (hier: auf Medien zentrierten) Perspektive trotzdem ein genuines Merkmal der Medienpädagogik ist. Zuletzt ist es auch aus wissenschaftlicher Sicht nicht sehr wichtig, ob die Medienpädagogik nun Teilbereich der Allgemeinen Pädagogik ist oder von dieser entfernt eine eigene Perspektive ausbildet oder ausbilden kann (hier ändert sich nur der *Ort*, nicht die *Mittel* oder

---

21 Hilfreich mag es hier sein, die Unterschiede der Disziplinen nicht im Sinne von Schubladen zu sehen, sondern als Karten, die das gleiche Territorium anders vermessen können.

*Ziele* der Disziplin). Wichtig ist es, hier gemeinsam mit Norbert Meder auf die allgemeine Möglichkeit der Medienpädagogik hinzuweisen, die eben nicht im „normalen Unterricht“ eigentlich nicht wichtig ist, und somit, um die Metapher zu Beginn dieser Argumentation wieder aufzugreifen, gemeinsam mit dem Fernsehwagen hinausgerollt werden kann. Vielmehr ist es Möglichkeit einer genuin medienpädagogischen Perspektive, die Wahl von Medien und Formen in allen Lebensbereichen untersuchen zu können, was explizit Dinge wie Theorien, Stadtteile oder Zigarettensmarken als Medien inkludieren soll. Die Position, die hier markiert wurde, ist keine verbindliche, soll aber als eine logisch sinnvolle Möglichkeit, die Disziplin zu begreifen, verstanden werden. Ausgangspunkt ist die axiomatische Setzung, dass es Medien (und damit auch Formen) gibt und dass alles, das vermittelt werden könnte *grundsätzlich* (nicht aber zwingend: im Hinblick auf bestimmte gesellschaftliche Zwecke) pädagogisch relevant ist.

Im Rahmen jener Disziplin, die man als mögliche annehmen kann, gibt es die Möglichkeit, eine pragmatische Anthropologie zu entwickeln. Das Bild, das im Folgenden als ein logisch mögliches vorgestellt werden soll, ist das des *medial situierten, freiheitsfähigen Menschen, der sich zwischen verschiedenen Lebensformen bewegen kann*. Medial situiert ist dieser Mensch, weil schon sein Körper, der dem Menschen in seiner sinnlichen Resonanz (in seinem Erleben) als Leib erscheint, ein Medium ist. Der Mensch ist auch Medium, weil in seinem Körper Zeichen erscheinen und verändert werden können. Der Körper kann auch selbst zum Zeichen werden, wenn sich etwa ein Asket selbst verbrennt, um damit ein politisches Zeichen zu setzen. Dieses Medium ist nun in Verbindung mit anderen Medien zu sehen, etwa der Sprache, dem Raum oder dem Bild. Somit ist der Mensch immer medial situiert, da schon die Geburt den Menschen mit einem Selbstbewusstsein und einem Körper ausstattet, die in komplexester Weise aufeinander bezogen, aber nicht ident sind.

Freiheitsfähig ist der Mensch im Sinne Kants, als axiomatische Setzung. Kant schreibt dazu:

Das angeborne Recht ist nur ein einziges. Freiheit (Unabhängigkeit von eines Anderen nöthigender Willkür), sofern sie mit jedes Anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist dieses einzige, ursprüngliche, jedem Menschen kraft seiner Menschheit zustehende Recht (Kant 1797, S. 237).

Die Freiheit ist hier eine normative Forderung. Begründen kann sie, indem man davon ausgeht, dass man selbst nicht willkürlich begrenzt werden möchte, und dann eine universalistische Konzeption von Ethik vertritt, die in etwa so ausdrückbar ist: Was für den Einen gilt, soll für alle Anderen auch gelten, sofern es dagegen keine guten Gründe gibt. Man

kann aber auch logisch zeigen, dass sich bei der Annahme, dass ich ein Recht auf abstrakte Freiheit (absolute Freiheit, die jenseits aller Schranken operiert) habe, große Schwierigkeiten mit der Freiheit anderer Menschen ergeben, und dass diese Annahme, sofern verallgemeinert, die Freiheit an sich abschafft, da diese nun dem Recht des Stärkeren unterworfen ist. Auch so kann man leben, aber es scheint diese Logik nur dann Sinn zu machen wenn man (1.) hedonistisch, das heißt jenseits allgemeiner Ethik, denkt und (2.) der Stärkste, oder einer der Stärksten ist. Sofern man also eine Gesellschaft möchte, die auch den weniger Durchsetzungsfähigen (zu denen man, bei Verteilungsschwierigkeiten, aus statistischer Sicht meist selbst gehört) Freiheit ermöglicht, macht diese Konzeption beschränkter (sofern sie nach einem allgemeinen, rationalen Gesetz verfasst werden kann) Freiheit Sinn. Jeder hat so das Maximum an Freiheit, das nicht den allgemeinen Rahmen, anhand dessen die Freiheit bestehen kann, angreift. Diese Konzeption ist stabil und genügt auch den Ansprüchen der weniger Privilegierten.

Dieser Mensch, der nun medial und in der Freiheit positioniert ist, kann sich zwischen verschiedenen Lebensformen entscheiden. Der Begriff Lebensform kommt aus den *Philosophischen Untersuchungen* von Ludwig Wittgenstein. Dieser sagt, „eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen“ (PU, § 19). An einer anderen Stelle heißt es: „Das Wort »Sprachspiel« soll hier hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform“ (PU, § 23). Die gewählten Lebensformen sind also mit Sprache verbunden – wer etwas tut, und das womöglich sogar begründen kann, bewegt sich in einer bestimmten Lebensform. Lebensformen sind nicht gut oder schlecht, sondern sie sind einfach Kontexte, in denen wir uns bewegen. Dabei können Lebensformen auch überlappen, und dieselbe Aktivität mag Teil mehrerer Lebensformen sein, auch mehrerer Lebensformen derselben Person. So mag eine Schülerin mit ihren Freundinnen gemeinsam ein Referat vorbereiten, und in derselben Aktivität mag sich die Lebensform des Lernens für die Schule verbinden mit jener Lebensform der Freundschaft, ohne dass die Lebensformen miteinander in Konflikt kommen. Sofern die Lebensformen miteinander in Konflikt geraten, können wir auf unsere oben erarbeitete Idee der Freiheit verweisen.

Der Mensch ist also in dieser Weise grundsätzlich in der Lage, seine Lebensformen zu wählen. Der Mensch kann eine Differenz erkennen, setzen und zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen. Zwischen Sprachen oder anderen Medien (Vgl. Swertz 2021a, S. 7) wählen zu können, heißt, unterschiedliche Perspektiven wählen zu können. „Bildungsanlässe sind Anlässe, die einen Menschen zur Bewegung zwischen Kulturen anregen können.

Gebildet zu werden bezeichnet also den Akt, an Anlässen für diese Bewegung teilzunehmen“ (Ebd.). Diese Differenz selbst, die zwischen Medien besteht und in der sich der Mensch bewegt, ist Gegenstand der Pädagogik (die die Differenz anhand spezifischer Phänomene auffächern muss, da eine Differenz selbst nicht konkret in den Blick kommen kann).

Bezogen auf die konkrete Tätigkeit, die den Kern dieser Arbeit bildete, nämlich die Analyse des Sample, kann man nun sagen, dass die Wahl der Begriffe, mitsamt der mit ihnen verbundenen wissenschaftlichen oder praktisch-institutionellen Handlungsrahmen, sich in Lebensformen einbetten, die auch implizieren, dass gewisse Freiheitsrahmen Anderer beschränkt werden. Es scheint auch deshalb so wichtig, in vorsichtiger, behutsamer Weise mit Begriffen und normativen Aspekten umzugehen, da diese Ideen tatsächlich Einfluss auf das tägliche Leben von Menschen haben können. Es scheint unwahrscheinlich, dass die Durchschnittsperson, die nicht medienpädagogisch interessiert ist, sich mit den hier behandelten Begriffen auseinandersetzen wird, und es wäre vermessen, zu glauben, man selbst wäre nicht ebenso ein Wesen voller blinder Flecken. Was aber durchaus möglich ist, wäre, dass einer oder mehrere der analysierten Artikel die Art und Weise beeinflussen, wie konkrete Institutionen oder Menschen auf konkrete Weise das Lernen mit und über Medien gestalten. Das Umgehen *mit* Medien, das Lernen *über* neue Medienformen und die Wahl der Lebensformen aber sind eng verbunden und für jeden Menschen relevant. Vielleicht kann die Wissenschaft eine Weise des Sprechens wahrscheinlicher machen, die unsere gegenseitige Verantwortung füreinander ernst nimmt.

Es kann hier aus zeittechnischen Gründen, aber auch aus Gründen der Logik dieser Arbeit, nicht darum gehen, nun kurz vor dem Ende noch eine ganz andere Argumentation einzuführen, die den Hauptteil der Arbeit negieren oder stark erweitern würde. Wenn es, der Methodologie der Arbeit folgend, darum gehen soll, bestimmte Texte nach bestimmten Kriterien zu lesen, und sich dabei vor allem auf die interne Funktion der Argumente zu beziehen, kann auch keine umfassende oder konsensbasierte Form der Kommunikation gefunden werden, die nicht trivial ist (alles sind medienpädagogische Texte, alle haben mit Habitus zu tun usw.). Wenn die Absenz dieser Form von Drehung nun als Mangel oder Desiderat gelten soll, kann das ohne wissenschaftstheoretische Probleme hingenommen werden. Die Position, die hier erarbeitet wurde, ergibt sich aus dem Datenmaterial und ist, zumindest in Bezug auf genau dieses Sample und genau diese Methodologie, begründet.

Die stark disparate Form der Argumentation, des Bezugs auf sehr verschiedene wissenschaftliche Kontexte (die dann natürlich alle auf Medienpädagogik bezogen werden)

und die stark divergierenden Formen normativen Bezugs könnten jedoch auch anders gelesen werden, als das bisher geschah. Die Methodologie dieser Arbeit impliziert eher eine defizitorientierte Form des Lesens, die sich vor allem in Bezug auf den Begriff der Leerstelle zeigt. Diese Lesart, die man im weitesten Sinn als „kritische“ bezeichnen könnte, produziert nun Formen, die im Sinne scharfer Kanten gegeneinander stehen, da die verschiedenen Logiken gar nicht auf einen Punkt gebracht werden müssen.

Jenseits dieser kritischen Punkte könnte man jedoch das Material auch noch anders auswerten. Im Hinblick auf die Disziplin der Pädagogik ist es möglich, divergierende Formen als Möglichkeiten des Lernens zu sehen. Die Perspektiven der verschiedenen Positionen erscheinen so nicht als unverbundene Muster, sondern als Möglichkeiten, wie man einen Begriff (Habitus), aber auch verschiedene Arten, die Praxis der Pädagogik zu denken, sehen kann. Aus der Differenz der verschiedenen Positionen ergibt sich dann die pädagogische Möglichkeit, im eigenen Handeln (inkludierend die Praxis des Denkens) auszuwählen, welche Probleme man auswählen möchte, welche Lösungen oder Teillösungen, und wo es sinnvoll ist, etwa zu sagen, man weiß nicht genug oder möchte das Problem gar explizit offen lassen, um es z.B. im demokratischen Rahmen gemeinsam mit anderen neu besprechen zu können. Diese Lesart erfordert mit Sicherheit mehr an praktischer Urteilskraft als die oben präsentierten, stark methodisierten Analysen, kann aber dafür auch mit mehr lebensweltlicher Positivität, weniger an (hier beabsichtigter) Skepsis und wesentlich mehr dynamischen Spielräumen aufwarten. Diese Art der „Datenauswertung“ könnte von den Leser\*innen dieser Arbeit gewissermaßen als Zweitanalyse, sofort vorgenommen werden und soll hier als Gegengewicht zu dem dienen, das in der Arbeit als (mehr oder weniger latente) Form der Negativität erscheint. Die Form der Negativität, die in der Arbeit vorherrscht, sei als wissenschaftstheoretische Form des Respekts verstanden.



## VERWENDETE QUELLEN

### Allgemeine bibliographische Angaben

Die Jahresangabe, die in der Klammer steht, ist die Originalangabe des Jahres, das als „Originalpublikation“ des Textes zählen kann – in den meisten Fällen die erste Auflage, aber in manchen Fällen wurde ein Buch noch einmal überarbeitet – so wird etwa Habermas‘ *Strukturwandel der Öffentlichkeit* mit der Jahreszahl 1990 (nicht 1962) zitiert, da Habermas in diese Auflage ein neues Vorwort schrieb, die den Kontext des Buches noch einmal verändert. Am Ende der Zitation (ggf. vor der Seitenzahl des Aufsatzes o.Ä.) steht dann die Jahreszahl der konkreten Publikation, etwa bei „Kant, Immanuel (1781/1787): Kritik der reinen Vernunft. Hg. von Jens Timmermann, mit einer Bibliographie von Heiner Klemme. (Philosophische Bibliothek, Band 505). Hamburg: Meiner **1998**.“. Diese Doppelung von Jahreszahlen scheint nicht üblich zu sein, erlaubt aber mit wenig Mehraufwand eine konkrete Einbettung der bibliographischen Arbeitsmittel.

Wenn ein Beitrag in einem Band enthalten ist, der etwa nur eine Verfasserin hat, so wird ohne erneute Angabe der Autorin einfach „In: [etc.]“ geschrieben.

Beim Zitieren von Universitätsverlagen wird der Ort weggelassen, weil der Ort ohnehin eher institutionell als geographisch wirkt und mit der Universität trotzdem eine klare Ortsangabe da ist.

### Siglen

- DM:** Heider, Fritz (1926): Ding und Medium. Hg. von Dirk Baecker. Berlin: Kadmos 2005.
- HP:** Bourdieu, Pierre (2020): Habitus und Praxis. Schriften zur kollektiven Anthropologie 2. Berlin: Suhrkamp..
- PU:** Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophical Investigations. The German text, with an English translation by G.E.M. Anscombe, P.M.S. Hacker and Joachim Schulte. Revised 4th edition. Malden / Oxford: Wiley Blackwell 2009. (auch in Werkausgabe 1: S. 225-580.)
- SoS:** Bourdieu, Pierre (1980): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1993.
- TLP:** Wittgenstein, Ludwig (1922): Tractatus logico-philosophicus. In: Ders.: Werkausgabe Bd. 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen. Herausgegeben von Rush Rhees. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1960, S. 7-86.



NE: Aristoteles: Nikomachische Ethik. Die genaue Ausgabe wird jeweils angegeben, allgemeine Verweise werden wie üblich nach Bekker zitiert.

## **Sample**

### **Medienimpulse**

Barberi, Alessandro & Swertz, Christian (2013): Editorial 4/2013: Medialer Habitus. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-02>

Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten: Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1. 51(4), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-01>

Barberi, Alessandro (2014): Von Fotografien, Televisionen und symbolischen Maschinen: Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 2. 52(1), 42 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-52-01-01>

Barberi, Alessandro / Swertz, Christian / Zuliani, Barbara (2018): "Schule 4.0" und medialer Habitus. 56(2): <https://doi.org/10.21243/mi-02-18-06>

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03>

Biermann, Ralf (2023): Der digitale Habitus: Das Habitus- Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität. 61(4), 33 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-08>

Biermann, Ralf / Barberi, Alessandro / Zuliani, Barbara (2023): Editorial 04/2023: Habitus / Medialer Habitus / Digitaler Habitus. 61(4), 22 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-21>

Breg, Rebecca (2023): Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche. 61(4), 26 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-10>

Delere, Malte (2023): Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung. 61(4), 32 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-14>

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-04>

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike / von Gross, Friederike / Herde, Katharina / Sander, Uwe (2014): Habitusformen von Eltern im Kontext der Computerspielnutzung ihrer Kinder. 52(3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-14-10>

Fürst, Daniela / Swertz, Christian / Hilzensauer, Wolf / Berger, Christian / Scheidl, Gerhard / Mildner (Sontag), Katharina (2014): Begeisterung ist die Voraussetzung: Eine Analyse qualitativer Interviews mit Lehrenden zur praktischen Audioproduktion im Unterricht an österreichischen Schulen aus Sicht des medialen Habitus. 52(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-14-08>

- Grubestic, Katharina (2013): Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-05>
- Kommer, Sven (2013): Das Konzept des 'Medialen Habitus': Ausgehend von Bourdieus Habitus-theorie Varianten des Medienumgangs analysieren. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07>
- Meder, Norbert (2013): Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive. 51(4): <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-08>
- Miglar, Katrin (2022): Schreiben im Sprachmarkt: Ein Essay zur Funktion von Schreibberatungen als Bildungsinvestition. 60(4), 25 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-22-11>
- Nilles, Ken (2023): Die Notwendigkeit einer kritischen medienpädagogischen Praxis im Kontext von medialem Habitus und Habitat. 61(4), 27 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-11>
- Oberneder, Sabine / Plügel, Stanislaus (2023): Tücken der Pädagogisierung: Bourdieus Habituskonzept mit Kollers "Bildung als Transformation" und Ruhloffs "Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch" gelesen, unter exemplarischer Berücksichtigung von Instagram. 61(4), 36 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-09>
- Pecher, Helmut / Gabriel, Sonja (2020): Mediale Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben berufseinstiegender Primarstufenlehrender. 58(03), 50 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-13>
- Richter-Boisen, Anette / Mertens, Claudia (2023). Individuelle und kollektive Folgen von Social Media-Plattformen aus Sicht der Medienpädagogik. Medienimpulse, 61(4), 39 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-19>
- Schaffar, Andrea / Friesinger, Claudia (2013): Digital natives: myth busted: Digitale Kompetenzen und habituelle Verstrickungen. 51(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-06>
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2017): Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik: Für die "Medienperformanz". 54(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-06>

### **Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik**

- Dertinger, Andreas (2019): Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer\*innen. Ausgabe 20, S. 1–10. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/03>

### **Medienpädagogik**

- Biermann, Ralf. (2009): „Die Bedeutung Des Habitus-Konzepts für Die Erforschung Soziokultureller Unterschiede Im Bereich Der Medienpädagogik“. 17 (Soziokulturelle Unterschiede): S. 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.08.14.X>.
- Biringer, Katharina (2023): „Desinformation, Media Literacy Und Erwachsenenbildung: Eine Diskussion Aus Demokratietheoretischer Perspektive“. 19 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 393-419. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.15.X>.

- Bockermann, Iris / Schelhowe, Heidi (2010): „Ein Kultiviertes Verhältnis“. [Rezension zu: Kommer, Sven. 2010. Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen Farmington Hills, MI: Budrich UniPress Ltd.] Nr. Reviews - Rezensionen (August): S. 1-5. <https://doi.org/10.21240/mpaed/XX/2010.08.24.X>.
- Bolten, Ricarda (2018): „Der Mediale Habitus Als System Von Grenzen medienpädagogischen Handelns Von Lehrenden in Der Erwachsenenbildung“. 32 (Offenheit in Lehre und Forschung): S. 96-107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.26.X>.
- Buchen, Sylvia / Straub, Ingo. (2006): „Die Rekonstruktion Der Digitalen Handlungspraxis Jugendlicher Als Theoriegrundlage für Eine Geschlechterreflexive Schulische Medienbildung“. 12 (IT im schulischen Kontext): S. 1-19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/12/2006.04.26.X>.
- Dalhaus, Eva (2023): „Digitale Kompetenz-Bildung Zwischen Institutionellen Anforderungen Und Lebensweltlichen Zugehörigkeiten“. 52 (gerecht - digital - nachhaltig): S. 237-56. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.12.X>.
- Daryan, Nika / Pietraß, Manuela / Grell, Petra / Hug, Theo / Fromme, Johannes. (2018): „Revidierbarkeit, ein Muster der Hypersphäre“. In Jahrbuch Medienpädagogik 14, S. 75–94. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_5).
- Dertinger, Andreas (2021): „Medienpädagogische Professionalisierung Von Lehrpersonen in Einer Mediatisierten Welt: Der Habitus Als Bindeglied Zwischen Gesellschaftlichen Anforderungen Und pädagogischem Medienhandeln“. 16 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 1-27. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.10.X>.
- Dertinger, Andreas (2024): „Praxeologisch-Wissenssoziologische Perspektiven Auf Die medienpädagogische Professionalität“. 21 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 187-213. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.08.X>.
- Hacke, Sebastian / Welling, Stefan (2009): „Die Wissensgesellschaft Und Die Bildung Des Subjekts - Ein Widerspruch?“. 17 (Soziokulturelle Unterschiede): S. 1-22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.05.21.X>.
- Heidkamp-Kergel, Birte / Kergel, David (2022): „Diversitätssensible Didaktik Mit Digitalen Medien: Theoretische Fundierung Eines Kompetenzmodells für Eine diversitätssensible Und Digital gestützte Lehre“. 48 (Digitalisierung als Katalysator): S. 13-29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.04.X>.
- Kommer, Sven / Biermann, Ralf (2012): „Der Mediale Habitus Von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen Und Medienhandeln Von Lehramtsstudierenden“. 9 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 81-108. <https://www.medienpaed.com/article/view/957>.
- Kramer, Christine (2023): „Teilhabe in Der Kultur Der Digitalität: Kinderarmut Und Die Chancen Digitaler Bildung“. 52 (gerecht - digital - nachhaltig): S. 217-36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.

- Kutscher, Nadia (2009): „Ungleiche Teilhabe - Überlegungen Zur Normativität Des Medienkompetenzbegriffs“. 17 (Soziokulturelle Unterschiede): S. 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias, / Müller, Anita. (2012): „Medienkompetent Zum Schulübergang: Erste Ergebnisse Einer Forschungs- Und Interventionsstudie Zum Medienumgang in Der Frühen Bildung“. 22 (Frühe Medienbildung): S. 1-22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2012.12.27.X>.
- Schäffer, Burkhard (2017): „Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu Einer Typologie Des Habituellen Handelns Mit Neuen Medientechnologien in Unterschiedlichen Altersgruppen“. 5 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 193-215. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.09.10.X>.
- Steinhardt, Isabel (2018): „Open Science-Forschung Und Qualitative Methoden – fünf Ebenen Der Reflexion“. 32 (Offenheit in Lehre und Forschung): S. 122-38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.28.X>.
- Swertz, Christian / Kern, Gudrun / Kováčová, Erika (2014): „Der Mediale Habitus in Der frühen Kindheit“. 22 (Frühe Medienbildung): S. 1-18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X>.
- Waldmann, Maximilian (2024): „Abwerten, Aussortieren, Separieren: Algorithmische Ungleichheit Als Neuartiges Gegenstandsfeld Soziologischer, Neomaterialistischer Und Medienbildungstheoretischer Positionen“. 61 (Becoming Data): S. 1-23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.10.X>.
- Wolf, Karsten D. / Rummeler, Klaus / Bettinger, Patrick / Aßmann, Sandra (2021): „Editorial: Medienpädagogik in Zeiten Einer Tiefgreifenden Mediatisierung“. 16 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. i-xiii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.06.10.X>.

#### **merz | medien + erziehung**

- Anfang, Günther (2018): Frühe Kindheit und Medien. [Rezension von: Brandt/Hoffmann/Kaulbach/Schmidt (Hrsg.) 2018: Frühe Kindheit und Medien – Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Budrich Verlag Opladen] 62(3), S. 86-87. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.3.23>
- Bettinger, Patrick (2017): Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. 61(6), S. 7-18. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.6.2>
- Bröckling, Guido (2020): Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit?. merz | medien + erziehung, 64(3), S. 33-40. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.3.10>
- Eggert, Susanne / Lange, Andreas / Schorb, Bernd (2020): Soziale Ungleichheit 4.0: Polarisierungen der Sozialstruktur und die Rolle der Medien(-pädagogik): Editorial. 64(3), S. 6-11. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.3.6>
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike / von Gross, Friederike / Herde, Katharina / Sander, Uwe (2014-2): Computerspielnutzung aus Elternsicht: Habitusformen im Kontext elterlicher Medienerziehung. 58(5), S. 55-60. <https://doi.org/10.21240/merz/2014.5.14> [Hinweis: Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Kurzversion des 2014 in den Medienimpulsen publizierten Artikels desselben Autorentams.].

Röll, Franz Josef (2014): Digitale Heimat. 58(5), S. 12-21.  
<https://doi.org/10.21240/merz/2014.5.8>

### **Andere Quellen**

Adorno, Theodor W. (1969): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Theodor W. u.a. (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 3. Aufl. Neuwied / Berlin: Luchterhand 1978, S. 125-143.

Airoidi, Massimo (2022): Machine Habitus. Torward a Sociology of Algorithms. Cambridge: Polity Press.

Aristoteles (1994): Politik. Übers. von Franz Susemih und Nelly Tsouyopoulos. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Aristoteles: Politics. Hg. und Übers. von Harris Rackham. Cambridge, MA : Harvard University Press 1932.

Arruzza, Cinzia (2012): "Cleaning the City": Plato and Popper on Political Change. In: Polis 29, no. 2, S. 259–85. <https://doi.org/10.1163/20512996-90000206>.

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

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. In: medien praktisch 2/96, S. 4-10.

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

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, In: Baacke, Dieter / Kornblum, Susanne / Lauffer, Jürgen / Mikos, Lothar / Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.

Barberi, Alessandro (2000): Clio verwunde(r)t: Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem der Geschichte. Wien: Turia + Kant.

Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im Digital-Kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz. In: MedienPädagogik 27 (2017), S. 173–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.

Barberi, Alessandro (2019): Logos im Exil & Heimkehr des Logos. Zur Sprachphilosophie Richard Hönigswalds als transzendental-kritische Medientheorie und –pädagogik. In: Swertz, Christian u.a. (Hg.): Heimkehr des Logos. Beiträge anlässlich der 70. Wiederkehr des Todestages von Richard Hönigswald am 11. Juni 1947. Köln: Janus Presse, S. 305-326.

Barberi, Alessandro / Iske, Stefan (2023): Zur „Spontaneität des Menschen“ – Sprachphilosophische und anthropologische Grundlagen der Medienpädagogik in Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 23/2023, <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/03>

- Barthelme, Donald (1968): *The Dolt*. In: *Unspeakable Practices, Unnatural Acts*. New York: Farrar, Straus & Giroux, S. 59-70.
- Baudrillard, Jean (1973): *The Mirror of Production*. St. Louis, MO: Telos Press.
- Belina, Bernd (2016): Predictive Policing. In: *Monatsschrift Für Kriminologie Und Strafrechtsreform* 99, no. 2, S. 85–100. <https://doi.org/10.1515/mkr-2016-0202>
- Bettinger, Patrick (2020): „Materialität Und Digitale Medialität in Der Erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein Praxeologisch-Diskursanalytisch Perspektivierter Vermittlungsversuch“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 53-77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>.
- Bogel, Fredric (2012): Formalism. I: Theory and Criticism. *The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Fourth Edition. Princeton University Press, S. 499-501.
- Boulianne, Shelley (2015): Social Media Use and Participation: A Meta-Analysis of Current Research. In: *Information, Communication & Society* 18, no. 5, S. 524–38. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542>.
- Bourdieu, Pierre (1986): Der Kampf um die symbolische Ordnung. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Axel Honneth, Hermann Kocyba und Bernd Schwibs. In: *Ästhetik und Kommunikation*, 16, S. 142 – 165.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M: Suhrkamp 2001.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Unveränd. Nachdr, Hamburg: VSA.
- Brandt, J. Georg u.a. (Hg.) (2018): *Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2018.
- Brecht, Bertolt (1928): *Die Dreigroschenoper*. (edition suhrkamp 229). Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.
- Bruun, Hans Henrik (2008): Objectivity, Value Spheres, and “Inherent Laws”: On Some Suggestive Isomorphisms Between Weber, Bourdieu, and Luhmann. In: *Philosophy of the Social Sciences* 38/1, S. 97–120. <https://doi.org/10.1177/0048393107311144>.
- Budziszewski, J. (2017): *Commentary on Thomas Aquinas’s Virtue Ethics*. Cambridge University Press.
- Camic, Charles (2015): Habit: History of the Concept. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Second Edition, Vol. 10, S. 475–479. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.03084-1
- Campagnolo, Gilles (2010): *Criticisms of Classical Political Economy: Menger, Austrian Economics and the German Historical School*. London: Taylor & Francis.

- Chomsky, Noam (1959): A Review of Skinner's Verbal Behavior. In: *Language*, 35/1, S. 26–58.
- Cleary, John J. (2005): Popper on Freedom and Equality in Plato. In: *Polis* 22, no. 1, S. 110–27.
- Collins, John (2007): Meta-Scientific Eliminativism: A Reconsideration of Chomsky's Review of Skinner's Verbal Behavior. In: *The British Journal for the Philosophy of Science* 58, no. 4, S. 625–58. <https://doi.org/10.1093/bjps/axm041>.
- Dahl, Norman O. (2011): Contemplation and Eudaimonia in the Nicomachean Ethics. In: Miller, Jon (Hg.): *Aristotle's Nicomachean Ethics. A Critical Guide*. Cambridge University Press, S. 66–91. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977626.005>.
- Daryan, Nika (2016): „Habitus oder die Gewaltförmigkeit der menschlichen Existenz: Anthropologische Überlegungen zu einem Konstitutionsprinzip. In: Bilstein, Johannes u.a. (Hg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–98.
- Daryan, Nika (2020): „Technik, die begeistert“ oder Mimesis und Habitus. In: Bilstein Johannes / Winzen, Matthias / Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogische Anthropologie der Technik. Praktiken, Gegenstände und Lebensformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–77.
- de Beistegui, Miguel (2018): *The Government of Desire: A Genealogy of the Liberal Subject*. University of Chicago Press.
- Derrida, Jaques (1993): *Falschgeld. Zeit geben I*. München: Wilhelm Fink.
- Doig, James (2012): Aquinas and Aristotle. In: Davies, Brian / Stump, Eleonore (Hg.): *The Oxford Handbook to Aristotle*. Oxford University Press, S. 33–44.
- Dunham, Jeremy / Romdenh-Romluc, Komarine (Hg.) (2023): *Habit and the History of Philosophy*. New York: Routledge.
- Elberfelder Bibel. (Edition CSV Hückeswagen). Online: <https://www.csv-bibel.de/bibel/apostelgeschichte-9>
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Finlayson, James Gordon (2021): Foreword. In: Giladi, Paul (Hg.): *Hegel and the Frankfurt School*. (Routledge Studies in Nineteenth-century Philosophy). New York: Routledge, S. viii–xv.
- Foucault, Michel (1984): Was ist Aufklärung? In: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band IV: 1980–1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, S. 687–706.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): „Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.“ – Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen. In: Brandt, J. Georg u.a. (Hg.): *Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 53–76.
- Gilbert, Alan (1981): *Marx's Politics. Communists and Citizens*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

- Goddard, Murray J. (2015): Upon Further Reflection-The Affinity of Noam Chomsky and B. F. Skinner. In: Review of General Psychology 19, no. 2, S. 140–45. <https://doi.org/10.1037/gpr0000038>.
- Goffman, Erving (1974): Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. Northeastern University Press.
- Gudjons, Herbert /Traub, Silke (2025): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. 14., Vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gudmundsson, Kristján (2018): The Skinner-Chomsky Debate: The Centrality Of The Dilemma Argument. In: Behavior and Philosophy 46, S. 1–24. <https://www.jstor.org/stable/26626601>.
- Heller, Henry (2010): Marx, the French Revolution, and the Spectre of the Bourgeoisie. In: Science & Society (New York. 1936) 74, no. 2, S. 184–214. <https://doi.org/10.1521/siso.2010.74.2.184>.
- Hepp, Andreas (2020): Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies. London / New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- Hildebrandt, Achim et al. (2015): Methodologie, Methoden, Forschungsdesign : Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Holub, Robert (1995): Reception theory: School of Constance. In: Selden, Raman (Hg.): The Cambridge History of Literary Criticism Volume 8: From Formalism to Poststructuralism. Cambridge University Press, S. 319–346.
- Hopmann, Stefan T. / Bauer-Hofmann Sonja (2015): Das „Equity-Paradox“. In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer, S. 93–104.
- Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink, S. 228–252.
- Jancovich, Mark (1993). The Cultural Politics of the New Criticism. Cambridge University Press.
- Jörissen, Benjamin / Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. (UTB 3189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, Immanuel (1797): Metaphysik der Sitten. In: Kant, Immanuel: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften [„Akademieausgabe“], Abt. 1, Bd.6, S. 203–495. Berlin: Georg Reimer 1914.
- Karampatsou, Marialena (2022): Der Streit Um das Ding an Sich : Systematische Analysen Zur Rezeption des Kantischen Idealismus 1781-1794. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Kaufmann, Walter A (1951): The Hegel Myth and Its Method. In: The Philosophical Review, 60/ 4, S. 459–86. <https://doi.org/10.2307/2181420>.
- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag.



- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, Reiner (2013): Diskursanalyse. In: Umlauf, Konrad / Fühles-Ubach, Simone / Seadle, Michael (Hg.): Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Berlin / Boston: De Gruyter, S. 425–443.
- Kennedy, George A. (1972): The Art of Rhetoric in the Roman World. (History of Rhetoric, Band 2). Princeton University Press.
- Kenny, Anthony (1989): The Metaphysics of Mind. Oxford University Press.
- Kent, Bonnie (2006): Habits and Virtues. In: Davies, Brian. (Hg.): Aquinas's Summa Theologiae: Critical Essays. Lanham, MA / Oxford: Rowman & Littlefield, S.223–244.
- Keum, Tae-Yeoun (2022): The First Authoritarian: Popper's Plato. In: The Hedgehog Review, vol. 24, no. 1, spring 2022, S. 32–42.
- Keys, Mary M. (2006): Aquinas, Aristotle, and the Promise of the Common Good. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan / Holze, Jens / Biermann, Ralf (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- 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, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–177.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen / Farmington Hills, MI: Budrich UniPress.
- Kosman, Aryeh (1980): Being Properly Affected: Virtues and Feelings in Aristotle's Ethics. In: Virtues of Thought. Essays in Plato and Aristotle. Harvard University Press 2014.
- Krotz, Friedrich (2023): Mediatisierung als Forschungskonzept zum Verständnis der digitalen Transformation. Pragmatische, theorieoffene und integrative Forschungsperspektiven. In: Höfer, Hanna / Delere, Malte / Vogel-Lefèbre, Tatjana (Hg.): Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien. München: kopaed, S. 153–166.
- Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe - Überlegungen Zur Normativität Des Medienkompetenzbegriffs. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17 (Soziokulturelle Unterschiede), S. 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.
- Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hg.): (2021): Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. Frankfurt / New York: Campus.

- Latour, Bruno (1991): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1861). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lawrence, Christopher / Shapin, Steven (Hg.) (1998): Science incarnate: historical embodiments of natural knowledge. University of Chicago Press.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1714): Monadologie. In: Ders.: Monadologie und andere metaphysische Schriften. Französisch - Deutsch. 2., verbesserte Auflage. (Philosophische Bibliothek, Band 537). Hg. und Übers. von Ulrich Johannes Schneider. Hamburg: Meiner 2014, p. 110-151.
- Liebel, Manfred (2006): Profit im Klassenzimmer? Zum heimlichen Lehrplan wirtschaftlichen Handelns von Kindern in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 98/1, S. 11–27.
- Lih, Lars T (2020): Why Did Marx Declare the Revolution Permanent?: The Tactical Principles of the Manifesto. In: Historical Materialism : Research in Critical Marxist Theory 28, no. 3, S. 39–75. <https://doi.org/10.1163/1569206X-00001484>.
- Loori, John Daido (Hg.) (2002): The Art of Just Sitting: Essential Writings on the Zen Practice of Shikantaza. Somerville, MA: Wisdom Publications.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 666). 17. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2018.
- Luhmann, Niklas (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): Risiko und Gefahr. In: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 131-169.
- MacQuorcodale, Kenneth (1970): A reply to Chomsky's Review of Skinner's Verbal Behavior. In: Journal of the Experimental Analysis of Behavior. 13 (1), S. 83–99. doi:10.1901/jeab.1970.13-83. PMC 1333660.
- Marx, Karl (1845): Feuerbachthesen. In: Marx, Karl / Engels, Friedrich: Marx-Engels Werke, Band 3. Berlin: Dietz 1969, S. 5-7.
- Masi, Francesca (2022): Wealth, Habits and Happiness. Chrematistics in Aristotle's Ethics. In: Revue de Philosophie Économique, Vol. 23, no. 1, S. 119–49. <https://doi.org/10.3917/rpec.231.0119>.
- Mauss, Marcel (1934): Die Techniken des Körpers. In: Soziologie und Anthropologie 2 – Gabentausch, Todesvorstellung, Körpertechniken. 2. Auflage. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Cécile Rol. Wiesbaden: Springer 2023, S. 209-234.
- Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. (Janus Wissenschaft, Bd. 4). Köln: Junius.
- Meder, Norbert (2003) (Hg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit: Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meder, Norbert (2003a): Der Neukantianismus als Hintergrund der Duisburger Allgemeinen Pädagogik. In: Meder, Norbert (Hg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit:

- Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-18.
- Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. In: Marotzki, Winfried / Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 45-70.
- Meder, Norbert (2020): Bildung und Daten-Kapitalismus. In: Iske, Stefan u.a. (Hg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-113.
- Meder, Norbert (2021): Bildung als Korrelation von Sich-Bestimmen und Bestimmt-Werden. In: Ebner von Eschenbach, Malte / Schäffter, Ortfried (Hg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 286-318.
- Meder, Norbert 2017: Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik 29, September, S. 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>
- Menger, Carl (1884): Die Irrthümer des Historismus in der deutschen Nationalökonomie. Wien: Hölder.
- Merz-Redaktion (2010): Filme für's Leben?! Geimer, Alexander (2010). Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag. 297 S., 39,95 €. merz | medien + erziehung, 54(4), S. 87-88. <https://doi.org/10.21240/merz/2010.4.26>
- Miyamoto, Yuichi (2022): Wilhelm von Humboldt's Bildung Theory and Educational Reform: Reconstructing Bildung as a Pedagogical Concept. In: Journal of Curriculum Studies 54 (1), S. 1–17. doi:10.1080/00220272.2021.1949750.
- Müller, Anselm Winfried (2008): Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung. Frankfurt: Ontos Verlag.
- Neuhaus, Stefan (2018): Diskursanalyse. In: Mattern, Nicole / Neuhaus, Stefan (Hg.): Buddenbrooks-Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 228-236.
- Newmeyer, Frederick J. (2024): Commentary on Noam Chomsky's Review of B. E Skinner's Verbal Behavior. In: Language (Baltimore) 100, no. 3, S. 604-609.
- Orón Semper, José Víctor / Blasco, Maribel (2018): Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. In: Studies in Philosophy and Education, 37/5, S. 481–98. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>.
- Paden, Roger (2000): Popper's anti-utopianism and the concept of an open society. In: Journal of Value Inquiry, 34/4, S. 409-426.
- Palmer, David C. (2006): On Chomsky's Appraisal of Skinner's Verbal Behavior: A Half Century of Misunderstanding. In: The Behavior Analyst 29, no. 2, S. 253–267. <https://doi.org/10.1007/BF03392134>.
- Plumpe, Matthias (2014): Systemtheoretische und konstruktivistische Medientheorien. In: Schröter, Jens (Hg.): Handbuch Medienwissenschaft. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 123-130.

- Popper, Karl (1945): *The Open Society and Its Enemies*. (Princeton Classics). Princeton University Press 2020.
- Rancière, Jacques (2010): *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Rausch, Sebastian (2012): Diskursanalyse. In: Schäffer, Burkhard, / Dörner Olaf (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 277-287.
- Rehbein, Boike / Saalman, Gernot (2009): Habitus. In: Fröhlich, Gerhard / Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 110-118.
- Rödl, Sebastian (2012): Handeln als innerer Zweck des Handelns. In: Rödl, Sebastian / Tegtmeier, Henning (Hg.): *Sinnkritisches Philosophieren*. Berlin / Boston: De Gruyter, S. 83–100.
- Rödl, Sebastian (2020): Teaching, Freedom and the Human Individual. In: *Journal of Philosophy of Education* 54/2, S. 290–304. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12415>.
- Rowe, Christopher / Broadie, Sarah (2020): *The Nicomachean Ethics*. Oxford University Press.
- Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer:
- Ruhloff, Jörg (2003): Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Meder, Norbert (Hg.): *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit: Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19-32.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London: Penguin 1990.
- Sarasin, Philipp (2017): Diskursanalyse. In: Sommer, Marianne / Müller-Wille, Staffan / Reinhardt, Carsten (Hg.): *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 45-54.
- Schiller, Friedrich (1795): Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. In: Schiller, Friedrich (Hg.): *Die Horen. Erstes Stück*. S. 7-48 [Briefe 1-9] [und] *Die Horen. Zweites Stück*. S. 51-94 [Briefe 10-16]. Tübingen: J. G. Cotta'sche Buchhandlung.
- Schmidt, Robert (2015): Hidden curriculum revisited. In: Alkemeyer, Thomas / Kalthoff, Herbert / Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 111-128.
- Seaford, Richard (2011): The Greek invention of money. In: Ganssmann, Heiner (Hg.): *New Approaches to Monetary Theory: Interdisciplinary Perspectives*. London and New York: Routledge, S. 37–45.
- Shapin, Steven (2010): *Never Pure: Historical Studies of Science as if It Was Produced by People with Bodies, Situated in Time, Space, Culture, and Society, and Struggling for Credibility and Authority*. Johns Hopkins University Press.

- Sparrow, Tom / Hutchinson, Adam (Hg.) (2015): A History of Habit: from Aristotle to Bourdieu. Lanham: Lexington Books.
- Spengler, Oswald (1922): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. München: C.H. Beck 1998 [*Anmerkung: Diese Ausgabe enthält den ersten Band von 1918 und den zweiten Band von 1922 in der überarbeiteten Fassung der 33.-47. Auflage 1922*].
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stieger, Sophie Pia (2020): Transformatorische Bildungstheorie: A new chapter in the German tale of Bildung. In: IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education, 10–1, S. 64–80.
- Strauss, Leo (1952): Persecution and the art of writing. University of Chicago Press.
- Strother, Z. S. (2012): ‘A Photograph Steals the Soul’: The History of an Idea. In: Pepper, John / Cameron Elisabeth L. (Hg.): Portraiture and photography in Africa. Indiana University Press, S. 177-212.
- Swertz, Christian (2003): Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medienpädagogik.  
[https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/transzendent\\_medienpaed/chsw\\_auf\\_spektrum\\_transzendental-kritische\\_medienpaedagogik.html](https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/transzendent_medienpaed/chsw_auf_spektrum_transzendental-kritische_medienpaedagogik.html) [Anmerkung: Der Text erschien zuerst In: Spektrum Freizeit 2/2003, S. 81-88.].
- Swertz, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis. In: Schindler, Wolfgang (Hg.): Bildung und Lernen online. eLearning in der Jugendarbeit, München: kopaed, S. 65–75. Online zugänglich unter: [https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2004\\_medieninduzierter\\_wandel\\_sammelband/2004\\_medieninduzierter\\_wandel.pdf](https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2004_medieninduzierter_wandel_sammelband/2004_medieninduzierter_wandel.pdf) Zitiert nach den Seitenzahlen der Onlineversion.
- Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien. In: Meder, Norbert / Allemann-Ghionda, Christina / Uhlendorff, Uwe (Hg.): Umwelten: Sozialpädagogik/ Medienpädagogik / Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik. Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 751–780.
- Swertz, Christian (2017): Rhythmus erleben mit Medien. In: Medienimpulse, 55(3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-17-13>
- Swertz, Christian (2021): Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik. In: Ebner von Eschenbach, Malte / Schäffter, Ortfried (Hg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 319-338.
- Swertz, Christian (2021a): Bildung, Verantwortung und digitale Daten. In: Medienimpulse, 59/3. <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-12>
- Swertz, Christian (2024): „Medien\*Konstruktion: Selbst- Und Fremdbestimmung Durch Kritisch-Kreative Handlungen“. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und

- Swertz, Christian (2024a). Aufgeklärte Medienpädagogik. Religionsfreiheit und Zukunftsoffenheit für freie Menschen. In: Medienimpulse, 62/1, <https://doi.org/10.21243/mi-01-24-10>
- Swiggers, P. (1995): How Chomsky Skinned Quine, or What ‘Verbal Behavior’ Can Do. In: Language Sciences (Oxford) 17, no. 1, S. 1–18. [https://doi.org/10.1016/0388-0001\(95\)00006-H](https://doi.org/10.1016/0388-0001(95)00006-H).
- Tartaglia, James (2007): Routledge Philosophy Guidebook to Rorty and the Mirror of Nature. London/New York: Routledge.
- Tinmaz, Hasan et al. (2022): A Systematic Review on Digital Literacy. In: Smart Learning Environments 9, no. 1, S. 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>.
- U:cris: Personeneintrag zu Alessandro Barberi. <https://ucrisportal.univie.ac.at/de/persons/alessandro-barberi/> Abgerufen am 16. 11. 2025.
- van Dijk, Teun A. (2015): Critical Discourse Analysis. In: Tannen, Deborah / Hamilton, Heidi E. / Schiffrin, Deborah (Hg.): The Handbook of Discourse Analysis. 2. Auflage. Hoboken: John Wiley & Sons, S. 466-485.
- Vlastos, Gregory (1941): Slavery in Plato’s Thought. In: The Philosophical Review 50, no. 3, S. 289–304. <https://doi.org/10.2307/2180538>.
- Von Lüpke, Annika (2021): Sklaverei. In: Rapp, Christof / Corcilius, Klaus (Hg.): Aristoteles-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Meiner, S. 388-90.
- Von Mises, Ludwig (1924): Theorie des Geldes und der Umlaufsmittel. Zweite, Neubearbeitete Auflage. München und Leipzig: Duncker & Humblot.
- Von Mises, Ludwig (1949): Human Action. A Treatise on Economics. Auburn, AL: Ludwig von Mises Institute 2010.
- Von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Willems, Herbert (1997): Rahmen und Habitus : zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wuyckens, Géraldine / Landry, Normand / Fastrez, Pierre (2022): Untangling Media Literacy, Information Literacy, and Digital Literacy: A Systematic Meta-Review of Core Concepts in Media Education. In: The Journal of Media Literacy Education 14, no. 1, S. 168–82. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>.
- Zerubavel, Eviatar (2024). Frame Analysis: Erving Goffman and the Sociocognitive Organization of Experience. In: Symbolic Interaction, 47/4, S. 525–537. <https://doi.org/10.1002/symb.1201>

Zhao, Man / Liao, Han-Teng / Sun, Si-Pan (2020): An Education Literature Review on Digitization, Digitalization, Datafication, and Digital Transformation. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 435. 6th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2020). S. 301-305.

## DANKSAGUNGEN

Ich möchte mich zuerst bei Christian Swertz bedanken, der diese Arbeit betreut hat. Dieser Dank ist hier sicher kein rein formaler, der nur deswegen erfolgt, weil er meine Masterarbeit betreut hat, sondern ich habe ihm wirklich sehr viel zu verdanken. In mehreren Semestern durfte ich auch als Studienassistent im Bereich Medienpädagogik tätig sein. Während dieser Zeit habe ich Christian Swertz als höflichen, kritischen, ehrlich an demokratischer Kultur interessierten Menschen kennen gelernt und habe großen Respekt vor ihm als Forscher und als Mensch.

Ebenso bedanke ich mich bei Alessandro Barberi, dessen Seminare zur Medienpädagogik die Möglichkeit boten, einen mehr als kritischen Geist beim Denken zu sehen, dessen Leidenschaft für Medienpädagogik in Theorie und Praxis eine Inspiration für mich ist. Auch Sandro habe ich persönlich kennenlernen dürfen, als herzlichen, liebevollen, politischen Menschen, für den Wissenschaft nicht nur das Schreiben von Texten, sondern eine Art zu leben ist.

Die zwei anderen Medienpädagoginnen, bei denen ich mich bedanken möchte, sind Kobra Mohammadpourkachalami und Kansu Ekin Tanca. Danke für die Gespräche, den Tee und den vergeblichen Versuch, mir das Essen einer Orange beizubringen.

Ich bedanke mich ebenfalls bei Daniel Tröhler, in dessen gelungenen Seminaren sich historische Genauigkeit, exaktes Lesen, Diskussion und Humor zu etwas verbanden, auf das ich mich immer wieder gefreut habe. Daniel Tröhler war auch sonst mir gegenüber immer ein Mensch, dessen Strenge und Ernsthaftigkeit im akademischen Arbeiten von seiner persönlichen Herzlichkeit konterkariert wurde.

Das von ihm geleitete Masterseminar half mir sehr dabei, eine konkrete Idee für eine Masterarbeit zu entwickeln. Neben Daniel Tröhler möchte ich mich auch bei meinen Kolleg\*innen bedanken, vor allem bei Julia Jocham, Paul Heinesch, Aaron Tobisch und Charline van den Heuvel (die den ersten Entwurf meines Konzeptes zu dieser Arbeit kommentiert hat). Katja und Stefan Zontsich waren zwar nicht im Masterseminar, haben aber andere Seminare zu etwas Schönerem gemacht, als es ohne sie gewesen wäre.

Enikő Gosztom und Lea Börtlein habe ich im Rahmen des Studiums kennen gelernt, und sie sind mittlerweile sehr liebe Freunde geworden. Bei euch bedanke ich mich für eure Warmherzigkeit, euren Humor und dafür, dass ihr auch für mich da seid, wenn es mir mal nicht so gut geht.



Auch möchte ich mich bei Hans Schildermans, Henning Schluß und Gerhard Schaufler dafür bedanken, dass ich bei ihnen viel gelernt habe und sie viel freundlicher, geduldiger und netter zu mir waren, als sie das hätten sein müssen.

Synne Myrebøe ist mir im Verlauf meines Masterstudiums sehr ans Herz gewachsen und ich schulde ihr viel mehr, als ich hier sagen kann.

Ebenfalls möchte ich mich bei Richard Kubac bedanken, dessen skeptischer Biss, leiser Humor, ästhetische Feinfühligkeit und ehrlicher Humanismus mir viel gesagt haben, auch wenn ich noch nicht weiß, was genau. Hoffentlich ist diese Arbeit nicht zu unskeptisch und dogmatisch für seinen Geschmack – ich habe mich bemüht, die Skepsis ein Stück weit mitzutragen.

Privat bedanke ich mich bei meiner Familie, die immer für mich da ist, bei Jakob, Matthias und Emi (gemeinsam mit mir die Fantastik Four), die für mich seit Jahrzehnten sehr enge Freunde sind, bei Theresa, die nicht nur für zehn Jahre meine Mitbewohnerin war, sondern auch eine meiner engsten Freundinnen, der Sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft Roseldorf mitsamt allen, die dort jemals gewohnt oder gearbeitet haben und allem Guten und Schlechten, das ich dort erlebt habe, und der Pfadfinder:innengruppe Hollabrunn.