Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien (Hg.)

Digitaler Habitus

Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte

campus

Digitaler Habitus

Interaktiva

Schriftenreihe des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI), Gießen
Band 18

Herausgegeben von Christoph Bieber, Claus Leggewie, Katrin Lehnen
und Dorothée de Nève

Andreas Langenohl ist Professor für Soziologie. *Katrin Lehnen* ist Professorin für Germanistische Medien- und Sprachdidaktik. *Nicole Zillien* ist Professorin für Mediensoziologie. Alle drei sind Professor*innen an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Andreas Langenohl, Katrin Lehnen,
Nicole Zillien (Hg.)

Digitaler Habitus

Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

ISBN 978-3-593-51425-3 Print
ISBN 978-3-593-44786-5 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-44786-5

Copyright © 2021, 2022 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Einige Rechte vorbehalten.
Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
Satz: publish4you, Roßleben-Wiehe
Gesetzt aus der Garamond
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe GmbH sind ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Der Band im Überblick 7
Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien

Konzeptuelle und theoretische Reflexionen

Digitaler Habitus – Konzeptuelle Überlegungen
zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte 17
Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien

Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus
zum digitalen Habitus? 37
Sven Kommer

Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept
unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität 69
Ralf Biermann

Zur Anwendbarkeit bourdieuscher Konzepte auf die Erforschung
sozialer Ungleichheit in der digitalen Welt 89
Jutta Hergenhan

Fallstudien

Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik
der Pandemie 111
Carolyn Blume

Der politische Habitus im Digitalen. Eine Analyse digitaler Instrumente politischer Parteien 135
Niklas Ferch

The digital habitus of marginalized communities: A case study of formerly incarcerated people in the United States 165
Bianca C. Reisdorf

›Intelligentsia 2.0‹: (re)constructing and (re)producing ›intellectuality‹ in Russian digital media, 2000s–2010s 187
Ksenia K. Eltsova

Interdisziplinäre Diskurse

Das Konzept des digitalen Habitus aus soziolinguistischer Sicht . . . 219
Falk Seiler

Digitaler Habitus in der Gegenwartsliteratur 243
Diana Hitzke

(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – Fünf Thesen 269
Vadim Oswalt, Dietmar Rösler

Digitaler Habitus – Diagnostische Perspektiven auf einen neuen Forschungsansatz 287
Dorothée de Nève

Die Autor:innen 295

Der Band im Überblick

Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien

»Es hatte den Anschein«, so schreibt die 1940 geborene Französin Annie Ernaux hinsichtlich der Jahrtausendwende in ihrer Autobiographie,

> »als könnte man sich das gesamte Weltwissen aneignen, als könnte man jeden der unzähligen Standpunkte einnehmen, die in einer neuen, rohen Sprache auf Blogs vertreten wurden. Man konnte sich über die Symptome von Rachenkrebs informieren, ein Rezept für Moussaka abrufen, nachschauen, wie alt Catherine Deneuve ist, wie das Wetter in Osaka war, wie man Hortensien oder Hanfpflanzen anbaute und welchen Einfluss Japan auf die chinesische Wirtschaft hatte – Poker spielen, Filme und CDs herunterladen, alles Mögliche kaufen, weiße Mäuse oder Dildos, alles verkaufen und immer weiterverkaufen. Mit Fremden diskutieren, sie beschimpfen, mit ihnen flirten, sich selbst neu erfinden« (Annie Ernaux, *Die Jahre*, Berlin 2018: 234).

In ihrem Erfolgswerk *Die Jahre* deutet Ernaux nicht nur ihre eigene, sondern insbesondere auch die gesellschaftliche Geschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus. En passant skizziert sie dabei eine soziologische Analyse der fortschreitenden Digitalisierung, deren Implikationen sie insbesondere mit Blick auf den Bildungsbereich ausbuchstabiert. An mehreren Stellen zeigt die »unpersönliche Autobiographie« (ebd.: 253) in dichten Ausführungen die mit der Verbreitung erst des Computers, dann des Internets einhergehenden Veränderungen auf. Beobachtungen dieses Typs verdanken sich nicht zuletzt Ernauxs früherer Tätigkeit als Gymnasiallehrerin, sind aber auch unverkennbar an den Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu geschult (ebd.: 225). Vor diesem Hintergrund wird in *Die Jahre* pointiert erläutert, wie die ab den 1990er Jahren den Alltag prägenden Digitaltechnologien bei ihrem Aufkommen zunächst je aufgeregt in der Öffentlichkeit diskutiert und dann fast nahtlos in gesellschaftliche Abläufe integriert wurden (ebd.: 199f., 231ff.).

Der vorliegende Band[1] stellt die hier vorerst nur angedeutete Veränderung von Wissensgenerierung, Kompetenzgewinn und literalen Praktiken in den Mittelpunkt und versammelt im Rückgriff auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu Überlegungen zu einem Konzept des *digitalen Habitus*. In interdisziplinärer Perspektive wird in insgesamt zwölf Beiträgen nach dem Potenzial und der Reichweite einer entsprechenden Variante des Habitusbegriff gefragt. Der Phänomenbereich, der uns dabei besonders interessiert und der zugleich auf die Anfänge der Bourdieu'schen Gegenwartsanalyse referiert, ist der Bereich von Bildung, Wissen und darauf bezogener Institutionen. Insofern mit dem Band vor allem die Erkundung und interdisziplinäre Erprobung eines theoretischen und begrifflichen Konzepts verbunden ist, nehmen die Beiträge – auch in Abhängigkeit von ihrem disziplinären Blick auf den soziologischen Ansatz – unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vor.

So enthält der erste Teil des Bandes konzeptuelle und theoretische Reflexionen zum Begriff des digitalen Habitus. Den Aufschlag machen hierbei die von Seiten der *Herausgeber:innen* erarbeiteten Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte unter dem konzeptuellen Dach eines digitalen Habitus. Nach einer kurzen Aufarbeitung des Forschungsstands werden vier Diskussionslinien aufgemacht, die eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit des Konzepts herstellen sollen und erstens habituell geprägte Selbstpräsentationen im Netz, zweitens die Bewertungspraktiken im Digitalen, drittens Prozesse der medialen Sozialisation und viertens die Reproduktion von (digitalen) Ungleichheiten umfassen. Eine beispielhafte Analyse von YouTube-Erklärvideos veranschaulicht abschließend die zuvor skizzierten Facetten eines digitalen Habitus.

Die möglichen Verankerungen des Konzepts des digitalen Habitus im weiteren Feld von Forschungen zu medialen Habitus bilden Gegenstand von *Sven Kommers* Beitrag mit dem Titel »Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?« Forschungen zum medialen Habitus, darunter auch diejenigen des Autors selbst, heben neben den technischen Affordanzen verschiedener medialer Formate, die, entsprechenden Zugang vorausgesetzt, unterschiedliche Formen sozialer Distinktion ermöglichen können, nicht zuletzt auch die Kategorie des medial vermittelten Konsums bzw. des Konsums von medial unterschiedlich vermittelten kulturellen Pro-

1 Wir danken Dr. Diana Hitzke und Sahra Rausch für die sorgfältige Redaktion, Manuskripterstellung und umsichtige Kommunikation mit den Beiträger:innen. Der Fritz-Thyssen-Stiftung und dem ZMI danken wir für die großzügige finanzielle Unterstützung der Tagung und des vorliegenden Bandes.

dukten hervor. So erweist sich anhand eines Durchgangs durch wegweisende Studien zum medialen Habitus, dass Lernprozesse und Bewertungsmuster in Bildungsinstitutionen, die zunehmend von digitalen Technologien geprägt sind, auf alltägliche Umgangsweisen und Vertrautheiten der Schüler:innen mit Computertechnologien verweisen, die nach einem Aufbrechen von Bourdieus am ›legitimen‹ Geschmack orientierter Sozialstrukturanalyse verlangen. Für das Konzept des digitalen Habitus folgert Kommer hieraus u. a., dass die Perspektive auf herkunftsbiografisch verankerte Praktiken der Mediennutzung auch den Raum der Schule selbst transzendiert, insofern die verbreitete Nutzung von populären Lernmedien, die sich jenseits der Schule kristallisieren (etwa ›Erklärvideos‹), sich in direkter Weise auf schulische Lern-, aber auch Distinktionsprozesse auswirkt.

Ebenfalls im Rückgriff auf das Konzept des medialen Habitus analysiert die Arbeit »Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität« von *Ralf Biermann*, wie das Wechselspiel von algorithmisierten Prozessen und der Genese eines digitalen Habitus analytisch umschrieben werden kann. Anschaulich wird an eindrücklichen Beispielen aufgezeigt, inwiefern Algorithmen habituelle Muster prägen und verändern, wobei zugleich auf die Schwierigkeiten einer sozialwissenschaftlichen Analyse digitaler Infrastrukturen verwiesen wird. Im Anschluss an aktuelle Gegenwartsdiagnosen zur Digitalisierung und Quantifizierung des Sozialen argumentiert der Autor, dass in einem Wechselspiel aus Akteuren, Feldern und Algorithmen je spezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata entstehen.

Jutta Hergenhan diskutiert das Habituskonzept Bourdieus und seine Anwendbarkeit auf die digitale Konstellation primär unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit. In ihrem Beitrag mit dem Titel »Zur Anwendbarkeit bourdieuscher Konzepte auf die Erforschung sozialer Ungleichheit in der digitalen Welt« stellt sie insbesondere die Bedeutung der Selbstpositionierung von Akteur:innen im Verhältnis zu anderen in den Mittelpunkt. Unter Bedingungen digitaler Kommunikation, aber auch einer zunehmenden Bedeutung und gesellschaftlichen Wertschätzung von Interaktionen mit ›smarten‹ Objekten ergibt sich hieraus die Frage, wie diese (mit Karin Knorr Cetina gesprochen) postsozialen Beziehungen die Strukturen stratifizierter sozialer Felder mit- und umgestalten. Dies gilt nicht zuletzt für Praktiken der Selbstdarstellung – einer wichtigen Praxisfacette des Habituskonzepts – die unter Bedingungen der Digitalisierung der Lebenswelt einerseits die Reichweite solcher Darstellungen dramatisch erweitern, andererseits, und teilweise auf

unauffälligen, aber dennoch wirkungsstarken Wegen, automatisierte Formen der Prozesssteuerung und Performance-Bewertung (Algorithmen) als konstitutive Merkmale des digitalen Habitus kenntlich machen.

Im Anschluss an die tendenziell theoretisch-konzeptuellen Beiträge folgen empirische Fallstudien, in denen das Konzept eines digitalen Habitus jeweils angewendet und als Analyseinstrument eingesetzt wird. In einer Fallstudie zur Umsetzung des Digitalunterrichts in der COVID-19-Pandemie veranschaulicht *Carolyn Blume* in ihrem Artikel »Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie«, dass spezifisch in einem deutschen Kontext der Habitus von (angehenden) Lehrer:innen Vorbehalte gegenüber digital-mediatisiertem Unterricht beinhaltet. Die entsprechende Zurückhaltung auf Seiten der Lehrkräfte wird im Weiteren als ein zentraler Faktor zur Erklärung des im internationalen Vergleich geringen Digitalisierungsgrads deutscher Schulen ausbuchstabiert. Ursachen für die skeptische Haltung vieler Lehrkräfte macht Blume insbesondere in einer der Digitalisierung wenig förderlichen (Schul-)Kultur, einer demonstrativen Grenzziehung zwischen schulischen und populär-freizeitbezogenen Digitalpraktiken sowie fehlenden Digitalkompetenzen aus.

Niklas Ferch weiterhin widmet sich in seiner Fallstudie »Der politische Habitus im Digitalen. Eine Analyse digitaler Instrumente politischer Parteien« dem Feld der Politik. Im direkten Anschluss an zentrale Begrifflichkeiten von Bourdieu – und hierbei insbesondere jenem des Habitus – analysiert er die von europäischen Parteien insbesondere mit dem Ziel der Teilhabesteigerung zum Einsatz gebrachten Onlinetechnologien. Hierzu gehören digitale Technologien, die die Entwicklung des Parteiprogramms, die innerparteiliche Diskussion oder auch den Wahlkampf stützen. Es wird herausgearbeitet, dass politische Teilhabe im digitalen Raum in spezifischer Weise durch den (politischen) Habitus bzw. das kulturelle Kapital geprägt wird, wobei die Spezifika der Online-Selbstpräsentation oder Effekte der quantifizierten Onlinekommunikation zum Tragen kommen.

Die auf den US-amerikanischen Kontext bezogene Fallstudie »The digital habitus of marginalized communities: A case study of formerly incarcerated people in the United States« von *Bianca Reisdorf* betrachtet den digitalen Habitus aus einer Ungleichheitsperspektive. Die qualitative Studie untersucht, wie ehemalige Häftlinge nach Ablauf ihrer Gefängnisstrafe mit einer ihnen vielfach fremden, da digitalisierten Gesellschaft umgehen. Neben dem oft fehlenden Zugang zum Internet stellt der Erwerb adäquater Digitalkompetenzen hier eine zentrale Schwierigkeit dar. Probleme wie Arbeitslosigkeit

und Armut werden dann vielfach noch flankiert durch ein generelles Unverständnis für die gesellschaftlich durchgehend relevanten Digitalprozesse. So wird eindrücklich aufgezeigt, dass die Anforderungen der Digitalgesellschaft im Kontext der Wiedereingliederung eine weitere Herausforderung darstellen.

Der Beitrag von *Ksenia Eltsova* mit dem Titel »›Intelligentsia 2.0‹: (re) constructing and (re)producing ›intellectuality‹ in Russian digital media, 2000s – 2010s« bietet eine Analyse von Formen sozialer Distinktion durch Selbstzurechnung zu intellektuellen Milieus, die sich durch eine bestimmte Form von Kulturkonsum bilden und konsolidieren. Den Hintergrund der Analyse bildet das Argument, dass diese Formen sozialer Distinktion in Zusammenhang mit einer in Russland historisch verfestigten Ferne sozialer Milieus mit hohen Bildungsabschlüssen, die häufig in Dienstleistungsberufen tätig sind (der dort so genannten ›Intelligenzija‹), vom Zentrum politischer Macht stehen. Für die Konzeption des digitalen Habitus ist diese Argumentation deswegen so interessant, weil sie es erlaubt, medienvermittelte Formen sozialer Distinktion und der Bildung symbolischen Kapitals in einen direkten Zusammen mit der politischen, nicht nur sozialstrukturellen, Stratifizierung der Gesellschaft zu setzen. In gewisser Weise schreiben die heutigen Angehörigen des Intelligenzija-Milieus somit eine für die Geschichte Russlands insgesamt nicht untypische Tendenz fort, den Mangel an direkter politischer Einflussnahme durch eine Abgrenzung gegenüber weniger gebildeten Schichten zu kompensieren, was sie durch eine Art moralischer Autorität qua Zurschaustellung ›raffinierter‹ digitaler Geschmackspräferenzen artikulieren.

Der dritte Teil des Bandes versammelt schließlich in interdisziplinärer Perspektive Beiträge zum Konzept des digitalen Habitus. Unter dem Titel »Digitaler Habitus aus soziolinguistischer Sicht« arbeitet *Falk Seiler* heraus, in welcher Weise das Konzept für sprachbezogene Analysen im Kontext von Mehrsprachigkeit anschlussfähig ist. Zunächst zeigt ein Forschungsreferat, wie das Habituskonzept bisher in linguistischen Arbeiten Resonanz gefunden hat. Mit Blick auf das Konzept eines digitalen Habitus arbeitet Seiler an drei Gegenstandsbereichen exemplarisch seine Potenziale für die Analyse heraus: An der sprachlichen Gestalt von Software »als einem Substrat der digital vermittelten mehrsprachigen Kommunikation« (1), an Aspekten von Ungleichheit und Partizipation in mehrsprachigen medialen Kontexten (2) und am Beispiel der soziolinguistischen Sprachbiographieforschung, die insbesondere methodisch von dem Ansatz profitiert.

Diana Hitzke diskutiert in ihrem Beitrag »Digitaler Habitus in der Gegenwartsliteratur« verschiedene Anknüpfungspunkte des Konzepts für die Literarturwissenschaft. Dabei unterscheidet sie zunächst in systematischer Absicht drei Dimensionen, in denen Digitalität und digitaler Habitus für die Literaturwissenschaft und die Literatur selbst relevant werden. Digitaler Habitus wird da bedeutsam, wo weitreichende Digitalisierungsprozesse die Produktions- und Rezeptionsbedingungen für Literatur verändert haben (1), wo Digitalität in der Literatur selbst thematisch wird und einen Gegenstand von Romanhandlungen oder ihrer Reflexion durch die Akteur:innen bildet (2) und wo Digitalisierung andere Methoden und Zugänge der Analyse literarischer Texte erlaubt (3). Neben dieser theoretisch-disziplinären Verortung steht die Analyse ausgewählter Gegenwartsromane im Mittelpunkt. Sie werden mit Blick auf die je eigenen Themenkonstellationen des Digitalen analysiert und verglichen.

Als Geschichtsdidaktiker und Fremdsprachendidaktiker verdichten *Vadim Oswalt* und *Dietmar Rösler* Beobachtungen zum digitalen Habitus unter dem Eindruck der Corona-Pandemie zu fünf Thesen, die auf unterschiedliche Weise das digitale Lernen im Fach beschreiben und kommentieren. Im interdisziplinären Austausch beider Didaktiken und im rekapitulierenden Blick auf das Corona-Jahr 2020 – Stichwort: Homeschooling, Distanzlehre etc. – werden Chancen und Defizite der bisherigen Praxis digitalen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von institutionellen, gesteuerten wie auch informellen, selbstgesteuerten Prozessen kritisch hinterfragt. Das thesenartige Format der Darstellung stößt eine vertiefte Diskussion zukünftiger digitaler Szenarien an.

Dem explorativen Format des Gesamtbandes wird abschließend durch diagnostische Beobachtungen von Dorothée de Nève Rechnung getragen, die über alle Beiträge hinweg insbesondere demokratie- und machttheoretische Überlegungen anstellt und verdeutlicht, dass Analysen des digitalen Habitus auch auf politisch-theoretische Fragen gesellschaftlicher Teilhabe bezogen sind. Hierbei wird unter anderem auch im Abgleich mit dem etablierten Habitusbegriff die Tragfähigkeit eines digitalen Habitus reflektiert.

Die einleitend referierten Beobachtungen von Annie Ernaux wurden in Frankreich vor über zehn Jahren erstmalig publiziert. Damals schrieb sie, dass man rund um die Jahrtausendwende »ahnte, dass in der Spanne eines Lebens unvorstellbare Dinge aufkommen würden, an die die Leute sich ebenso schnell gewöhnen würden, wie sie sich an das Handy, den Computer, den iPod und das GPS gewöhnt hatten. Verstörend war nur, dass man

sich nicht vorstellen konnte, wie die Leute in zehn Jahren leben würden, und noch weniger, wie man selbst mit noch unbekannten Technologien umgehen würde, die dann selbstverständlich wären« (ebd.: 233). Auch ein Jahrzehnt später dürfte den Meisten weiterhin eine konkrete Vorstellung zum Fortgang der Digitalentwicklung fehlen. Den verstörenden Charakter hat eine zunehmend digitale Zukunft jedoch weitgehend abgelegt: Das Digitale geht in all seiner Ambivalenz schlichtweg im Alltagsleben auf, da ein wie auch immer gearteter Umgang mit den permanent im Wandel befindlichen Digitaltechnologien zum selbstverständlichen Bestandteil eines jeden Habitus avanciert ist.

Gießen, im Juli 2021 *Die Herausgeber:innen*

Konzeptuelle und theoretische Reflexionen

Digitaler Habitus – Konzeptuelle Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte

Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien

Der vorliegende Beitrag fokussiert in interdisziplinärer Perspektive die Frage, inwiefern Praktiken des Wissens- und Kompetenzerwerbs wie auch das Verständnis von Bildung unter Digitalisierungsbedingungen einem Wandel unterliegen. Die in den Blick genommenen Literalitätspraktiken umfassen insbesondere Praktiken des Lesens und Schreibens (›Literalität‹ im terminologischen Sinne, vgl. Feilke u. a. 2019; Lehnen 2018a; Domingo u. a. 2015, Lehnen 2018b, Lobin 2014), aber auch Praktiken der Aneignung von ›literacy‹ in anderen Gegenstandsfeldern wie beispielsweise der politischen, ökonomischen oder historischen Bildung. Der Fokus auf Praktiken in Erwerbs-, Lern- und Literalitätssettings beschreibt dabei eine analytische Perspektive, die weniger auf die Optimierung von Kompetenzerwerb als auf die Rekonstruktion der (nicht immer geplanten oder planbaren) Konstitution solcher Settings in weiteren Kontexten zielt (z. B. informelle Lernsettings im Social Web). Dabei ist es hilfreich, sich literale Praktiken immer schon als situierte, kontextbezogene Praktiken vorzustellen im Sinne von »kulturell geprägten Fähigkeiten im Umgang mit Texten und zur Produktion von Texten« (Feilke u. a. 2019: 11):

> »[…] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; […] it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being. Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always ›ideological‹, they are always rooted in a particular world view.« (Street 2001: 7–8)

Ein solches Verständnis von Literalität steht in einem konstitutiven Spannungsverhältnis zur Konzeption von Bildung, das die normativ-evaluative Ebene der Formulierung von Standards oder Leitideen umfasst und Lernprozesse in umfassendere Rahmen einstellt, d. h. in ihrer Bedeutung für das Gelingen von Sozialisations-, Vergesellschaftungs-, Enkulturations-, Subjektivierungs- oder Emanzipationsprozessen einordnet. Das Konzept eines digitalen Habitus soll vor diesem Hintergrund ein erweitertes Verständnis des

digitalisierungsbedingten Wandels von Literalitätspraktiken und Bildungsvorstellungen ermöglichen.

Dieser Wandel wird an ganz unterschiedlichen Stellen im Alltag greifbar und zeigt sich beinahe unmerklich in einer relativ selbstverständlich gewordenen Praxis der Nutzung digitaler Angebote für unterschiedliche (Lern- und Bildungs-)Zwecke. Ein gutes Beispiel dafür sind Erklärvideos, wie sie zu mehr oder weniger allen fachspezifischen Themen des Schulunterrichts auf dem Videoportal YouTube verfügbar sind – und dort massenhaft aufgerufen und für die Bewältigung schulischer Aufgaben herangezogen werden. Gibt man beispielsweise auf YouTube die Frage ein: »Wie schreibt man eine Erörterung?« – eine klassische didaktische Gattung des Deutschunterrichts – dann erhält man eine Auflistung unzähliger Videos zum Thema. Die Liste umfasst gleichermaßen (semi-)professionelle, (halb-)kommerzielle und Laien-Videos zum Schreiben von Erörterungen, die – differenziert nach spezifischen Untergattungen (z. B. textgebundene vs. dialektische Erörterung) – teils auf Schulbuchverlage, Bildungsserver und Bildungssparten der öffentlich-rechtlichen Sender, teils auf Einzelpersonen zurückgehen, die sich als Schüler:innen, Lehrer:innen oder anderweitig themeninteressiert zu erkennen geben. Im Zweifelsfall handelt es sich um selbsternannte Expert:innen, die ohne nähere Angaben ihres Hintergrunds und ihrer Motive Erfahrungen weitergeben. Fast allen Produzent:innen von Erklärvideos ist gemein, dass sie sich nicht auf eine einzelne Präsentation zu einem ausgewählten Problem beschränken, sondern meist eine Reihe von Erklärvideos zu Themen des (Deutsch-)Unterrichts anbieten und damit Expertise und Erklärkompetenz für ganz unterschiedliche, heterogene Lerngegenstände beanspruchen. Zugespitzt formuliert: Wer Erörterung kann, kann auch Interpretationen zu Goethes Faust oder beantwortet orthografische Fragen, z. B. die nach dem Unterschied von *Tod* und *Tot* (Lehrerschmidt online 2019).

Umfang, massenhafte Verbreitung und Nutzung von Erklär- und Lernvideos, ebenso wie andere, stärker interaktive Formen informeller digitaler Bildungspraktiken in Foren oder Chats, die in ihrer Vielfalt und ihrem fachlich-didaktischen Professionalitätsgrad ein großes Spektrum bedienen, verweisen darauf, dass sich der individuelle und soziale Möglichkeitsraum für die Aneignung und Aushandlung von ›Bildung‹ im weiteren Sinne ausweitet, verändert und transformiert. Dabei haben sich Fragen von Partizipation und Ungleichheit, so wie Bourdieu sie mit seinem Habituskonzept aufgeworfen hat, durch den massenhaften Zugang zum Internet nicht erübrigt oder überholt, sie stellen sich im Zuge der Digitalisierung an vielen Stel-

len anders oder ganz neu. Beschränkte Teilhabechancen wie auch Ungleichheiten in der Aneignung bildungsrelevanter Prozesse zeigen sich besonders einprägsam mit der aktuellen Situation der Pandemie und den daraus erwachsenen Problemen des Homeschoolings, der häuslichen/elterlichen Unterstützung und der unterschiedlichen Verfügbarkeit technischer Geräte in Abhängigkeit von Einkommen und Bildungsgrad (vgl. Blume 2020). Der Zugang zu Bildung bleibt in diesem Sinn ungleich verteilt und ist nach wie vor durch feine – und manchmal auch sehr grobe – Unterschiede geprägt.

Dabei, dies kennzeichnet den Transformationsprozess gleichermaßen, ist die Teilhabe am Digitalen niedrigschwellig möglich, (fast) jede/r kann auf relativ einfache Weise zu einem ›Content-Produzent‹ werden[1]. So ist auch das Kommentieren, Kritisieren, Bewerten (oder auch ›Haten‹) gängige und weit verbreitete Praxis in sozialen Medien – auch im Hybridbereich von ›Bildung‹. Als hybrid zeigt sich gerade dieser Bereich, insofern unterschiedliche und neuartige Formate der Präsentation von Wissen (Erklärvideos vs. traditionelles Schulbuch) und andersartige Rollenkonstellationen entstanden sind. Zugleich kann Hybridität (Birr Moje 2013) auch dahingehend verstanden werden, dass, wie eingangs erwähnt, neue Bereiche als bildungsrelevant bzw. als literale Praxis des Wissenserwerbs wahrgenommen werden und eine neue Praxis der Aushandlung etablieren. Dies kann auch beiläufig geschehen, z. B. im Bereich der (Re-)Präsentation des Körpers: Ernährungs-, Fitness- oder Achtsamkeitsvideos, die eine Geschichte der *Bildung des Körpers* wie auch eine Geschichte der *Bildung über* den Körper erzählen. Dass hier mit der Veralltäglichung des Digitalen eine Zäsur einhergeht, veranschaulicht Annie Ernaux eindringlich in ihrer autobiographischen Schrift *Die Jahre* (2018 [2017]):

»Man lebte im Überfluss, von Informationen und »Expertisen«. Zu allem gab es Gedanken, zu jedem Ereignis, sobald es stattgefunden hatte, zu Verhaltensweisen, zum Körper, zur Sexualität, zur Sterbehilfe. Alles wurde diskutiert und interpretiert. »Sucht«, »Resilienz«, »Trauerarbeit«, man hatte unendlich viele Möglichkeiten, sein Leben und seine Gefühle mit Worten auszudrücken. Depression, Alkoholismus, Orgasmusschwieirigkeiten, Magersucht, schwere Kindheit, nichts, was man erlebte, war bedeutungslos. Das Sprechen über die eigenen Erfahrungen und Sehnsüchte be-

1 Dieser Befund bezieht sich allgemein auf die Zugangs- und Nutzungszahlen, insbesondere in der Zielgruppe der Jüngeren (vgl. D21-Digital-Index 2020/2021 unter: https://initiatived21.de/d21index). Dass auch bei der allgemein hohen Verbreitung weiterhin große, z. B. gruppen- und altersspezifische Unterschiede bzw. Ungleichheiten bestehen, zeigt eindrucksvoll der Beitrag von Reisdorf im vorliegenden Band, vgl. auch Zillien 2009.

ruhigte das Gewissen. Die kollektive Selbstbeobachtung war Grundlage dafür, dass man das Ich in Worte fassen konnte. Der gemeinsame Wissensbestand vergrößerte sich. Die Gedanken wurden flexibler, *das Lernen begann früher, und die Jugendlichen, die rasend schnell auf ihren Handys herumtippten, verzweifelten an der Langsamkeit der Schule*.« (ebd.: 233–234, Hervorhebung der Verf.)

Ernaux resümiert: »Man bewegte sich in einer Welt der Objekte ohne Subjekte. Das Internet war die strahlende Verwandlung der Welt in Diskurse« (ebd.: 235). Mit Blick auf diese Verwandlung werden im Folgenden im Rückgriff auf das Konzept des digitalen Habitus gesellschaftliche Veränderungsprozesse skizziert, die auf literale Praktiken und das Verständnis von Bildung zurückwirken.

Zum Konzept des digitalen Habitus[2]

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu entwickelte ab Mitte der 1960er Jahren in Rückgriff auf mannigfache Vorläufer (Rehbein/Saalmann 2009: 110f.) den Begriff des Habitus, der eine »allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt« (Bourdieu 1983: 132) umschreibt, welche im Alltag von Individuen inkorporiert wird und in klassenspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zum Ausdruck kommt: »Ohne die Kreativität und Spontaneität der Individuen zu leugnen beansprucht Bourdieu, mit dem Habitus die gesellschaftliche und klassenspezifische Bestimmtheit aller individuellen Lebensäußerungen und Verhaltensweisen aufzeigen zu können« (Wigger 2006: 106). Der Habitus ist »als strukturiertes und strukturierendes Prinzip (dann) gleichzeitig Erzeugungsprinzip und Wahrnehmungs-, Interpretations- und Bewertungsmatrix von Praktiken und Werken« (Bohn/Hahn 1999: 259), wobei sich die körperliche Dimension als zentral erweist: Das Individuum erwirbt den Habitus »durch den Körper« (Bourdieu 2001: 181), dieser ist somit »Leib gewordene Geschichte« (ebd.), was sich unter anderem in der Art und Weise des Sich-Bewegens, des Sprechens, des Schauens oder des Sich-Kleidens niederschlägt. Der Habitus

2 Einige der im Folgenden präsentierten Überlegungen zum Digitalen Habitus gehen auf eine Arbeitsgruppe am Zentrum für Medien und Interaktivität in Gießen zurück und sind in einen gemeinsamen Antrag eingegangen. Wir danken Ina Dassbach, Niklas Ferch, Jutta Hergenhan und Dorothée de Nève für die gemeinsamen Diskussionen und textliche Arbeit am Konzept.

bezieht sich dann sowohl auf die *hexis*, d. h. an den Körper und seine Ausdrucksmöglichkeiten gebundene Formen, sich selbst in einer bestimmten sozialen Position zu zeigen, wie eben auch auf die Präsentation dieser Position selbst – was die Frage aufwirft, wie man aus konzeptueller Sicht jene neuen digitalen Wahrnehmungs- und Interaktionsweisen mit der Korporalität und Materialität des Erscheinens der Person für die soziale Welt zusammendenken kann. Was hier zunächst nach einer Spannung klingt – Korporalität und Materialität vs. Digitalität und Virtualität – erweist sich schon bei erster Näherung eher als eine Komplementarität der Perspektiven. Das heißt, es besteht kein Grund zu der Annahme, dass ein Habitus sich nur in *face-to-face*-Interaktionen zeige und ausbilde.

So wird das Habituskonzept, ebenso wie weitere Schlüsselbegriffe von Bourdieu auch, in unterschiedlichen Zusammenhängen zur Analyse medialer und digitaler Praktiken herangezogen (Ignatow/Robinson 2017; Hamelink 2000; van Dijk 2005; Paino/Renzulli 2013). So zeigt eine empirische Analyse beispielsweise für die heimische Computernutzung von Grundschulkindern, dass in dieser Sozialisationsphase der »mediale Habitus« (Kommer 2006, 2010; Biermann 2009; Kommer/Biermann 2012) der Eltern entschieden jenen der Heranwachsenden prägt: Fehlt eine bildungsbezogene Einbindung digitaler Technologien in den familiären Alltag, so »erweist sich der Computer in der familiären Realität eher als Bildungshindernis und Ursache familiärer Konflikte« (Henrichwark 2009: 235). Die Verfügbarkeit digitaler Technologien kann Bildungsprozesse eben nicht in mechanistischer Manier abkürzen: Die Digitalisierung schafft keine »Welt des ›Knöpfchendrückens‹« (Schulz-Schaeffer 2004: 62), die zum Relevanzverlust inkorporierten Kulturkapitals führt – eher im Gegenteil: Unter dem Schlagwort des *digital divide* zeigen zahlreiche empirische Analysen der statusdifferenten Nutzung digitaler Technologien (vgl. im Überblick z. B. Marr/Zillien 2019; Rudolph 2019), dass »jene, die in ökonomischer, kultureller oder sozialer Hinsicht eine bessere Startposition einnehmen, das Internet jeweils so einsetzen, dass sie ihre Stellung festigen oder gar verbessern können, wodurch auf gesellschaftlicher Ebene soziale Ungleichheiten reproduziert beziehungsweise verstärkt werden« (Marr/Zillien 2019: 301). Dem Habituskonzept wird dabei in den entsprechenden Arbeiten jeweils ein mehr oder weniger großer Stellenwert zugewiesen. So resümiert beispielsweise eine für den deutschen Kontext repräsentative Analyse, dass »forms of Internet use are determined by age, gender, the quality of the technical access, digital experience, topic-specific interest, and something status related that we – following Bourdieu – can

perhaps call habitus« (Zillien/Hargittai 2009: 242). Ebenso hält eine aktuelle Untersuchung der digitalen Ungleichheit fest, dass »im Anschluss an Bourdieu […] davon auszugehen [ist], dass den individuellen Akteuren auch angesichts des objektiven Möglichkeitsraumes, den das Internet und internetbasierte Technologien eröffnen, jeweils nur subjektive Handlungsräume zur Verfügung stehen, die sich im Einklang mit den Habitus ihrer sozialen Position befinden« (Rudolph 2019: 302). Insbesondere am Beispiel des Bildungssystems hatte schon Bourdieu die Trägheit des Habitus aufgezeigt – er argumentiert, dass Bildungserfolge wahrscheinlicher sind, je stärker der primäre, im familialen Kontext erworbene Habitus mit dem sogenannten sekundären Habitus übereinstimmt, wobei Letzterer »aus den spezifischen Haltungen, Regeln, Praktiken und Wissensbeständen besteht, die in der jeweiligen Schule von den Schülerinnen und Schülern eingefordert werden« (Helsper u. a. 2009: 275). Der sekundäre Habitus zielt in dieser Deutung auf die dem schulischen Kontext inhärenten Anforderungen und ist insofern als ein auf diesen Kontext beschränkter »Partialhabitus« (Helsper u. a. 2014: 7) zu verstehen. In der soziologischen Gegenwartsanalyse »Die Gesellschaft der Singularitäten« behauptet Andreas Reckwitz (2017) in einem allgemeineren Sinne, dass die in einer Gesellschaft dominante Technologie entscheidend prägt, wie »gehandelt und gefühlt, wie produziert, geherrscht, kommuniziert und imaginiert wird« (ebd.: 225). So wie die industriellen Techniken der Rationalisierung, der Mechanisierung und Standardisierung einen »technischen Habitus« hervorgebracht hätten – das heißt, »ein berechenbares, affektreduziertes, die Zukunft planendes Verhalten, dessen emblematische Sozialfigur der Ingenieur war« (ebd.: 228) – zöge auch die Digitalisierung »einen ihr entsprechenden Habitus samt Sozialfigur heran: den mobilen Nutzer (User) von Computer-Bildschirmen, der stets auch Publikum ist, sich von den neuen, auf ihn (insgeheim) abgestimmten Texten und Bildern affizieren lässt und der zugleich selbst unablässig seine eigenen Kreationen und Selbstdarstellungen in dieses digitale Kulturuniversum einspeist« (ebd.: 229). Obwohl auch mit der »digitalen Kulturmaschine« Prozesse der Mechanisierung und Standardisierung verknüpft seien, führe sie nicht in erster Linie zu einer Rationalisierung, sondern vielmehr zur gesellschaftlichen Kulturalisierung und Affektintensivierung – und damit insbesondere dazu, dass nicht das Allgemeine, das Standardisierte und Durchschnittliche, sondern das Besondere, das Unverwechselbare, Authentische und Singuläre im digitalen Zeitalter Anerkennung erfahre (ebd.: 226f.). Die digitalen Technologien nehmen somit »den Stellenwert einer allgemeinen Infrastruktur zur

Fabrikation von Singularitäten« (ebd.: 229) an, was nicht unerheblich zur Unübersichtlichkeit moderner Gesellschaften beitragen dürfte. Die unter dem Titel »Muster« publizierte »Theorie der digitalen Gesellschaft« von Armin Nassehi (2019) wiederum stellt hinsichtlich der Digitalisierung heraus, dass diese deshalb so anschlussfähig für die Moderne sei, da sie eben jenes Problem der fehlenden Sichtbarkeit sozialer Ordnung löse: Die Digitalisierung entbirgt demnach »jene Muster, die mit bloßem Auge nicht sichtbar sind, die gleichursprünglich mit ihrer digitalen Vermessung ›entstehen‹ und in der Struktur einer Gesellschaft gründen, deren Ordnung kaum übersichtlich erscheint – und doch von einer erheblichen Ordnungsleistung geprägt ist, die erst ihre Vielfältigkeit und ihren Kombinationsreichtum ermöglicht« (Nassehi 2019: 150). Das heißt, die Digitalisierung wird derzeit vor allem unter dem gesellschaftstheoretischen Aspekt der Ordnungen diskutiert, die die neuen digitalen Technologien vermitteln und uns, wie im Anschluss an Husserl gesagt wurde, ›appräsentieren‹ (Knorr Cetina/Bruegger 2002: 163f.). Mittels digitaler Kommunikationstechnologien scheint sich die Welt, fast wie von selbst, in Kategorien zu ordnen, die Wahrnehmungs- und Interaktionsweisen anbieten, welche uns wiederum ermöglichen, innerhalb dieser Kategorien zu manövrieren. Papacharissi und Easton (2013) kombinieren in ihrer Analyse digitaler Technologienutzung das Habitus- mit dem Affordanzkonzept und entwickeln so den Begriff eines »social media habitus« beziehungsweise den »habitus of the new«, welcher im Kern habituelle Dispositionen umschreibt, die im Wechselspiel mit den technischen Inskriptionen sozialer Medien entstehen.

Im Anschluss an diese Analysen möchten wir im Folgenden vier Diskussionslinien vorschlagen, anhand derer das Konzept eines digitalen Habitus als explanatorische Kategorie für die Theoriebildung wie auch empirische Ansätze fruchtbar und interdisziplinär anschlussfähig gemacht werden kann (zur Frage der Anschlussfähigkeit von Bourdieus Ansätzen für die Kulturwissenschaften vgl. die Beiträge in Šuber/Schäfer/Prinz 2011).

So veranschaulichen die genannten Arbeiten, dass gerade digitale Kommunikationsmedien nicht nur die Möglichkeit erweitern, sich zu zeigen und zu präsentieren, sondern auch, solche Präsentationen wahrzunehmen, einzuordnen und mehr oder minder direkt auf sie zu reagieren (und sei es nur in Form eines ›Like‹), woraus sich als ein erster, hier relevanter Aspekt des Habituskonzepts die habituell geprägte Selbstpräsentation online ergibt. Digitale ›soziale Medien‹ dienen so ganz explizit der Präsentation des Selbst, und mit neuen Technologien entstehen neue Kulturtechniken der Selbstpräsentati-

on. Beispielsweise wäre hier an das ›Selfie‹ zu denken, welches als neues Format digitaler Selbstpräsentation aus der Raffinierung und Miniaturisierung digitaler Fotografie wie aus der Bereitstellung von Plattformen wie Facebook und Instagram, die das Hochladen und ›Teilen‹ von Bildern ermöglichen, hervorging. So kann man bereits an dieser Stelle festhalten, dass sich die Frage nach einem digitalen Habitus auf durch digitale Formate ermöglichte Formen der Selbstpräsentation wie auch der Wahrnehmung und Einordnung solcher Präsentationen durch andere bezieht.

Daraus folgt als ein zweiter Aspekt die mit dem Habitus verknüpfte Relevanzsteigerung von Bewertungspraktiken im Digitalen. Das Konzept ›Habitus‹ verweist auf gesellschaftliche Strukturen, die durch Praktiken der Einordnung, Beurteilung und Bewertung aufgerufen und wirksam werden. In Bourdieus klassischem Beispiel – der Schule als Institution der (oberen) Mittelschicht (Bourdieu 2001) – gewinnt der Habitus erst dadurch eine die soziale Schichtung entscheidend prägende Bedeutung, dass er beurteilt wird, nämlich von Lehrer:innen. Praktiken des Beurteilens nun haben durch digitale Kommunikationstechnologien die Foren der Beurteilung immens erweitert, wofür die Kommentierung von ›Selfies‹ bei Facebook oder Instagram gute Beispiele darstellen. Im allerengsten Sinne handelt es sich dabei um Praktiken der Bewertung von Präsentationen des Selbst, die – das ist vielleicht ein Unterschied zu Bourdieus Ergebnissen (vgl. Langenohl 2011) – in entwaffnender Offenheit thematisieren, dass die Präsentation des Anderen, nicht das Selbst des Anderen beurteilt wird. In der Forschungsliteratur wird vermerkt, dass diese Bilder eine eigene Bewertungskultur hervorbringen, die zum Beispiel im Idiom von ›Authentizität‹ der Bilder operiert (Brantner/Lobinger 2015). Hier ergeben sich deswegen durchaus auch Schnittstellen zu mikrosoziologischen Ansätzen in der Tradition Erving Goffmans oder Harold Garfinkels, die an der Instituierung sozialer Ordnung durch Imagekommunikation bzw. durch wechselseitige Bestätigung einer situationsadäquaten Rollenübernahme interessiert sind (Goffman 1956; Garfinkel 1967 [1962]). Die Betonung der mikrosoziologischen Analyseebene im Rahmen des Habitusansatzes liegt für den Fall des *digitalen* Habitus nicht zuletzt deswegen nahe, weil digitale Kommunikation es ermöglicht, mikrosoziale Weisen der Handlungskoordination über die Grenzen von Situationen räumlicher Kopräsenz hinaus auszudehnen (Knorr Cetina 2012; Greschke 2019). Die ubiquitären Bewertungspraktiken im Internet stehen aus dieser Sicht im Kontext eines sehr grundsätzlichen Ringens um Image und um Situationsdefinitionen unter den Bedingungen radikaler situativer Entgrenzungen.

Ein dritter, hier interessierender Aspekt des Habituskonzepts verweist auf Prozesse der medialen Sozialisation, die sich generell als »Sozialisation mit und durch Medien« (Hoffmann 2007: 13), das heißt hier, zugleich als spezifischer Sozialisationsprozess innerhalb einer digital durchdrungenen Gesellschaft sowie als dominant von digitalen Medien als Sozialisationsagenturen geprägter Prozess verstehen lässt. Bourdieu konzipierte den Habitus als Resultat ungerichteter Lernprozesse, die in der frühen Kindheit, d. h. vor dem Kontakt mit Institutionen formaler Bildung wie typischerweise Schulen, stattfinden. Durch die Inkorporierung von Weisen der Präsentation des Selbst entsteht ein Verhältnis zum eigenen Sich-Geben, das, als Tiefengrammatik aller weiteren Lernprozesse, kaum je völlig überwunden werden kann. Institutionen formaler Bildung bewerten und bestärken dann die verschiedenen Habitus, ohne sie wesentlich zu verändern. Im Unterschied zu dieser Konzeption gehen neuere Theorieansätze davon aus, dass auch und gerade in formalen Bildungsinstitutionen Prozesse der Habitusformation stattfinden, indem bestehende primäre Habitus in Wechselwirkung mit ›sekundären Habitus‹ (Kramer/Helsper 2011) treten, die auf schulspezifischen Kulturen der Selbstpräsentation beruhen. Hier kann es demnach durchaus zu Habitustransformationen kommen. Im Falle digitaler Kommunikationsmedien könnte dieser Ansatz, der die Natur von Sozialisationsprozessen von einer psychosozialen Stufentheorie à la Piaget, Kohlberg oder Erikson entkoppelt, aufgegriffen werden. Die Frage wäre dann nicht nur, ob die heutigen *digital natives* aufgrund einer Aussetzung an digitale Technologien bereits im Kleinkindalter, d. h. als Generation, einer eigenen Habitusformation unterliegen, sondern auch, ob digitale Kommunikationstechnologien den Bereich des ungezielten Lernens und der Habitusformation über die psychosoziale Stufe der frühen Kindheit hinaus erweitern. Anders gefragt: Ist der digitale Habitus als Folge einer Einschreibung digitaler Technologien in Sozialisate zu konzipieren, oder ist er eher als permanenter Transformationsimpuls zu fassen, der die Ausbildung ›klassischer‹ Habitus vielleicht gerade behindert? Noch einmal anders gewendet: hat das Habituskonzept vielleicht das Problem, in konstitutivem Zusammenhang mit einer historischer Phase ›bürgerlicher‹ Bildungsideale zu stehen, in der Bildung bereits in der frühen Kindheit einsetzt und das Kind mit einem, um in Begriffen von David Riesmans bereits 1950 vorgelegter Gegenwartsdiagnose zu sprechen, inneren ›Kreiselkompass‹ ausstattet – während die heutigen sozio-technologischen Arrangements vielleicht eher eine ›Radaranlage‹ erfordern (so Riesman bereits 1950), die nicht mit einer klassischen Habituskonzeption zur Deckung zu bringen ist?

Eine solche Fragestellung eröffnet einen allgemeinen Blick auf die Rolle von Medien in der Habitusformation. In Bourdieus Konzeption fungieren sie im Wesentlichen auf zweierlei Weise: Medien gehören zum Bestand ›objektivierten kulturellen Kapitals‹, indem sie als Bezugspunkte in der Primärsozialisation zur Verfügung stehen (das Musikinstrument, die Bibliothek), oder sie sind Projektionsflächen der Habitus-Präsentation (die Möglichkeit, über Essen, Wein, Gemälde, Musik, Bücher etc. Konversation zu betreiben). Jedoch begreift Bourdieu Medien, so weit ersichtlich, an keiner Stelle als *Artikulationsformen* der Präsentation des Selbst; stattdessen verbleiben sie stets in einer funktionalen oder instrumentellen Qualität für das Selbst – eines Selbst, das sehr stark aus Richtung der Hexis gedacht wird. Die ›Verwendung‹ digitaler Formate nötigt hingegen vielleicht dazu, diesen, in gewissem Sinne vor-medialen Begriff eines Selbst, das sich mithilfe von Medien präsentiert, zu überdenken und stattdessen auch von einer medialen Vorformatierung dessen, was als ›wahres‹ Selbst überhaupt gelten kann, auszugehen.

Schließlich, ein vierter Aspekt, der auf die Reproduktion von (digitalen) Ungleichheiten zielt: Das Habituskonzept dient Bourdieu nicht zuletzt dazu, die Kontinuierung sozialer Strukturen – insbesondere sozialer Ungleichheit – in einer Gesellschaftsformation zu erklären, die kapitalistisch dynamisiert ist. Es geht hier um das Zusammenspiel dreier Prozesse: Reproduktionsweisen des Habitus durch Sozialisation; Wettbewerb um Statuspositionen, der entlang der Hierarchisierungsregeln sozialer Felder organisiert ist; und Praktiken der Klassifikation, die die (Nicht-)Passung des Habitus von Personen mit den jeweiligen Feldregeln feststellen, bewerten und sanktionieren. Insofern scheint das Habituskonzept an die Frage nach den Mechanismen der Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit unter Bedingungen des Säurebads des Kapitalismus, das soziale Bindungen verflüssigt, gebunden (vgl. Langenohl 2011).

Zum Wandel von Literalität und Bildung

Mit den vier genannten Aspekten – Selbstpräsentation, Bewertung, Habitustransformation und Reproduktion von (digitalen) Ungleichheiten – wird eine Praxis umrissen, bei der Literalität und Bildung neu verhandelt werden, indem formale, institutionelle, selbst-gesteuerte und informelle Praktiken der Wissensaushandlung und des Wissenserwerbs neu zu einander ins Ver-

hältnis gesetzt werden, was am bereits kursorisch entfalteten Beispiel ›Schreiben einer Erörterung‹ verdeutlicht werden soll.

Wenn man in der Google-Suchmaschine die Frage eingibt »Wie schreibt man eine Erörterung?«, entsteht eine Trefferliste von bis zu 460.000 Einträgen. Der erste Treffer (abhängig natürlich von der jeweiligen Nutzerhistorie) führt auf das YouTube-Erklärvideo einer jungen Frau, die laut Selbstbeschreibung bis vor kurzem selbst noch Schülerin war, und einen Kanal mit dem Namen »school's'easy« (Rechtschreibfehler inklusive) mit Erklärvideos zu verschiedenen unterrichtsbezogenen Themen betreibt (school's'easy 2013). Der Kanal hat 137.000 Abonennt:innen, das Video selbst 685.491 Aufrufe. Platz zwei der Google-Trefferliste wird von »Schulminator« besetzt, einem vom Land Baden-Württemberg geförderten Start Up, das auf seiner Website Informationen und Anleitungen zu unterschiedlichen Themen des Deutschunterrichts zusammenstellt. Platz 3 der Trefferliste geht an eine Seite mit dem Namen »Pohlw – Deutsche Literaturgeschichte & Literaturepochen.« Auch hier werden verschiedene Themen des Deutschunterrichts in Form von Erklärungen und Anleitungen für das Selbstlernen zusammengestellt. Verantwortlich für das Angebot zeichnet ein gewisser Wolfgang Pohl, von dem unbekannt bleibt, welchen Hintergrund er hat und was ihn motiviert, sein Wissen in dieser Weise aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen. Auch auf *gutefrage.net*, einer Plattform, auf der Nutzer:innen im Prinzip jede Frage posten können, auf die sie selbst keine Antwort finden, ergibt die Eingabe der Frage »Wie schreibt man eine Erörterung?«, dass die Frage bereits mehrfach gestellt und von anderen Nutzer:innen beantwortet wurde. Anders als bei YouTube geht es hier nicht um eine monologische Kommunikation, bei der eine Einzelperson innerhalb eines arrangierten Lernszenarios audio-visuell oder anhand von Zeichnungen und Bildern erklärt, wie das in Frage stehende Problem (das Schreiben der Erörterung) zu lösen ist, sondern es geht um eine medial schriftliche, interaktive Situation, bei der potenziell unendlich viele Nutzer:innen auf die Frage reagieren können. Die interaktive Ausrichtung der Plattform führt neben den Einzelerklärungen durch Nutzer:innen teils zu internen Diskussionen zwischen ihnen. Teils wird die Frage nach der Erörterung auch durch den direkten Austausch von Textentwürfen und Mustertexten beantwortet mit dem Hinweis, dass der eingestellte Text im Deutschunterricht bereits schon einmal erfolgreich war. Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch in speziellen Schülerforen beobachten, die sich auf Fragen des Unterrichts konzentrieren und bei der sich Schüler:innen wechselseitig Tipps für schul- und fachbezogene Fragen geben und Mustertexte zur Verfügung stellen.

Die bloße Auflistung von Treffern und Trefferzahlen wie auch von Video-Aufrufen und Zahlen beteiligter Nutzer:innen auf Plattformen zeigt, dass es sich bei diesen informellen bzw. nicht-institutionellen, selbstgesteuerten Lern- und Bildungssettings nicht um einen Nischenmarkt oder ein Einzelphänomen handelt, sondern um einen Handlungskontext, dessen hochfrequente Produktion und Nutzung prototypisch für das Eindringen digitaler Formate in den Bildungs- und Lebensalltag steht. Die hier aufgeführten Beispiele der Suchmaschinen und Plattformen wie Google, YouTube und gutefrage.net deuten zugleich die medial-materielle Vielfalt und Ausdifferenzierung von Praktiken im Digitalen an. Zudem veranschaulichen sie beispielhaft das Phänomen einer durch Digitalisierung nahezu explosionsartig gestiegenen Verfügbarkeit von (Bildungs-)Inhalten und ihrer Erläuterung oder interaktiven Aushandlung, bei der Güte, Brauchbarkeit und Qualitätssicherung im normativen Sinn nicht mehr über die Bildungsinstitutionen – Schule, Schulbehörden, Bildungspolitik – ›geregelt‹ und administriert werden, sondern bei der ein (entgrenzter) Markt semi-institutioneller, informeller, halb- und selbstgesteuerter Lern- und Bildungsdiskurse entstanden ist. Dieser Markt tritt einerseits in Konkurrenz zu den Bildungsagent:innen der Schule und bringt neue Akteurskonstellationen und Sozialisationsinstanzen hervor, wird andererseits aber auch von den Agent:innen der traditionellen Institutionen selbst in Anspruch genommen (Lehrer:innen sind häufig selbst Nutzer:innen der Angebote zur Vorbereitung von Unterricht) bzw. von diesen selbst bespielt, etwa in Form der eben genannten Erklärvideos, die häufig von Lehrer:innen erstellt werden. Dabei überlappen sich kommerzielle, professionelle und selbsterstellte Angebote und führen zu einem insgesamt unübersichtlichen, ›de-regulierten‹ Nachhilfe- und Nachmittagsmarkt.

Dieser Handlungskontext ist ganz wesentlich durch die *Selbstpräsentation* als Teil der gegenstandsbezogenen Aushandlung von Themen gekennzeichnet. Anders als bei Plattformen wie Wikipedia, die als interaktive Anwendungen ebenfalls auf die informelle Aushandlung und Präsentation von Wissen und Bildung ausgelegt sind, auf denen die Content-Produzent:innen aber namenlos und weitgehend unsichtbar bleiben und hinter den Content zurücktreten (Kallas 2015), sind Erklärvideos und Interaktionsformate wie gutefrage.net darauf ausgelegt, das zu erklärende Wissen zu inszenieren. Wissen ›vor Publikum‹ zu präsentieren, bedeutet zugleich, es zu *verkörpern* und die *Performance* selbst der Beobachtung und unmittelbaren Bewertung durch die Nutzer:innen auszusetzen, wie sich an dem Erklärvideo »Wie schreibt man eine Erörterung?« von *school'easy* illustrieren lässt.

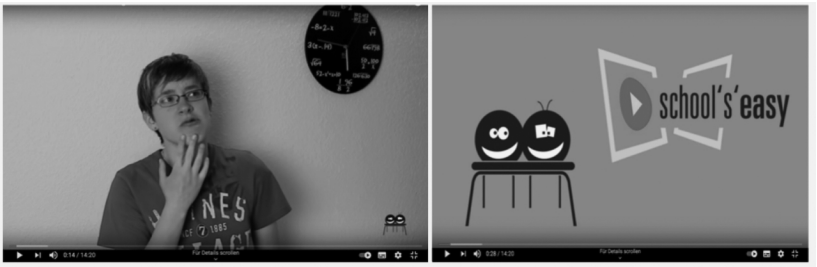

Abb. 1 Youtube-Erklärvideo: Wie schreibt man eine Erörterung?

Quelle: school's'easy (2013), *Wie schreibt man eine Erörterung?*, letzter Zugriff: 11.05.2021, https://www.youtube.com/watch?v=R7a3Rms6kFM

An diesem von einer jungen Frau moderierten Erklärvideo fällt insbesondere auf, wie das in Frage stehende Problem präsentiert und mit spezifischen sprachlich-kommunikativen Darstellungs- und Adressierungsstrategien versehen wird. Das Video beginnt mit einer Begrüßung des Publikums:

»Hey, hier sind wir bei einer Deutschausgabe von school's'easy. Ich dachte, wir kümmern uns heute mal um das Thema ›Wie schreibt man eigentlich so ne Erörterung?‹«

Es folgt eine Pause von 6 Sekunden, in der die Sprecherin aufstöhnt, sich das Kinn reibt, fragend in die Luft schaut und schließlich bemerkt: »Das ist ne gute Frage. Hm«. Es folgt ein kurzes musikalisches Intro (Jingle) und das Logo des Kanals *school's'easy*, bevor es wie folgt weitergeht:

»Okay, wie jeder Aufsatz geht auch eine Erörterung mit einer Einleitung los. Öh jau [Zögern, Pause], hm, was schreibt man denn so in eine Einleitung rein? Ich geb' euch einen Tipp: Fangt eine Einleitung, egal zu welchem Erörterungsthema, ziemlich allgemein an. Also wir nehmen jetzt einfach mal als Beispiel für dieses Video das total abgegriffene Thema: Sind Schuluniformen sinnvoll oder nicht? Jetzt könntet ihr natürlich anfangen damit, dass in England ja schon ewig Schuluniformen gibt, und dass es super sinnvoll ist und überhaupt und sowieso. Aber erstens dürft ihr in einer Einleitung überhaupt keine Argumente reinbringen und zweitens ist das so öde. Nein, viel schöner ist es, wenn ihr wirklich ganz allgemein formuliert.«

Das Video besteht im Wesentlichen aus einer Einstellung, die die Sprecherin frei sprechend zeigt. Bis auf eine kurze Einblendung des Logos am Anfang des Videos werden keine anderen Mittel der Wissensvermittlung oder Erklärung genutzt. Die Sprecherin richtet sich meist mit direktem Blick in die Kamera an ihre Zuschauer:innen und versucht über mimisch-gestische Mittel Fragen, Probleme oder Ratlosigkeit zu illustrieren und zu verkörpern (wie bei der