

Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte

Langenohl, Andreas (Ed.); Lehnen, Katrin (Ed.); Zillien, Nicole (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Langenohl, A., Lehnen, K., & Zillien, N. (Hrsg.). (2022). *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (Interaktiva: Schriftenreihe des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI), Gießen, 18). Frankfurt am Main: Campus Verlag. <https://doi.org/10.12907/9783593447865>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

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 Dorothee 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
<i>Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien</i>	
Konzeptuelle und theoretische Reflexionen	
Digitaler Habitus – Konzeptuelle Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte	17
<i>Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, Nicole Zillien</i>	
Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?	37
<i>Sven Kommer</i>	
Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität	69
<i>Ralf Biermann</i>	
Zur Anwendbarkeit bourdieuscher Konzepte auf die Erforschung sozialer Ungleichheit in der digitalen Welt	89
<i>Jutta Hergenhan</i>	
Fallstudien	
Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie	111
<i>Carolyn Blume</i>	

Der politische Habitus im Digitalen. Eine Analyse digitaler Instrumente politischer Parteien	135
<i>Niklas Ferch</i>	
The digital habitus of marginalized communities: A case study of formerly incarcerated people in the United States	165
<i>Bianca C. Reisdorf</i>	
›Intelligentsia 2.0‹: (re)constructing and (re)producing ›intellectuality‹ in Russian digital media, 2000s–2010s	187
<i>Ksenia K. Eltsova</i>	
Interdisziplinäre Diskurse	
Das Konzept des digitalen Habitus aus soziolinguistischer Sicht . . .	219
<i>Falk Seiler</i>	
Digitaler Habitus in der Gegenwartsliteratur	243
<i>Diana Hitzke</i>	
(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – Fünf Thesen	269
<i>Vadim Oswald, Dietmar Rösler</i>	
Digitaler Habitus – Diagnostische Perspektiven auf einen neuen Forschungsansatz	287
<i>Dorothee de Nève</i>	
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 Band¹ 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 Zusammenhang 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 Literaturwissenschaft. 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 Oswald* 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 Dorothee 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 unbekanntem 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‹ werden¹. 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 (Birrr 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, Orgasmusschwierigkeiten, 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 Habitus²

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; Hame-link 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 statusdiffernten 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, ›appäsentieren‹ (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 historischen 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 Vorformierung 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 Abonnent: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's easy* illustrieren lässt.

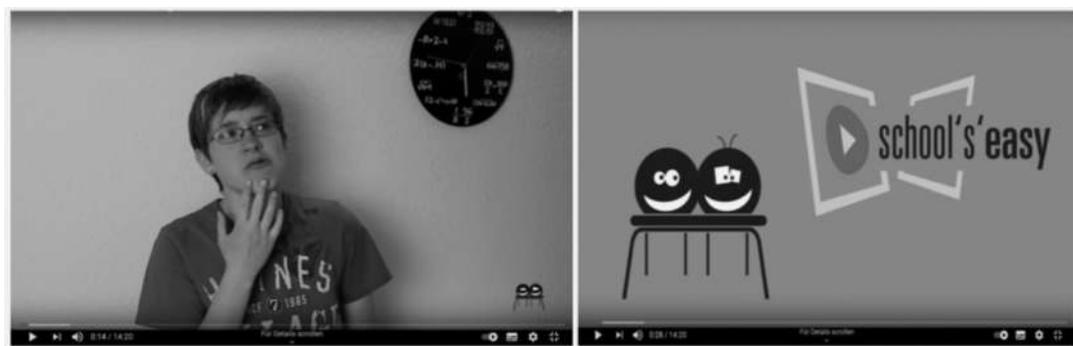


Abb. 1 Youtube-Erklärvideo: *Wie schreibt man eine Erörterung?*

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

Sprechhandlung mit Hand am Kinn, eine ikonische Geste für Ratlosigkeit). »Öh jau (Pause), hm, was schreibt man denn so in eine Einleitung rein?« – eine lang gezogene künstliche Pause führt das Fragespiel als Gesprächsszenario vor, das vor allem der Steuerung von Aufmerksamkeit dient. Mit den Zögerungssignalen (»öh«, »hm«) und Partikeln (»hey«, »ja«, »schon«, »natürlich«) wird eine Gesprächssituation imitiert, die imaginierte Adressat:innen einbezieht. Die Sprecherin adressiert ihre Zuschauer:innen in der 2. Person Plural: »Ich geb Euch einen Tipp: Fangt Eure Erörterung ...«. Es wird eine quasi-dialogische Situation inszeniert, ähnlich wie ein Gespräch im Unterricht, bei dem Lehrer:innen Fragende und Ratgebende zugleich sind und in der Regel – wie auch hier – die Antworten auf ihre Fragen schon kennen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Anders als im traditionellen Deutschunterricht arbeitet die Sprecherin hier bewusst mit Mitteln der Nähesprachlichkeit (Ellipsen, Wortwahl, etc.) und nutzt jugend- bzw. umgangssprachliche Register. Trotz des vermeintlichen Wissensgefälles und der Rollenverteilung durch die Funktion des Erklärvideos inszeniert sich die Sprecherin – auch mit Blick auf ihr Outfit – als *Peer*, die Ansprache des Publikums ist informell gestaltet, das Lernarrangement wird so in Szene gesetzt, als kommuniziere die Sprecherin mit ihren Zuschauer:innen auf Augenhöhe und als habe sie kürzlich selbst noch mit dem Problem zu kämpfen gehabt, das sie den anderen jetzt erklärt. Insgesamt wirkt die Präsentation, verglichen mit ähnlichen Angeboten, hinter denen größere Bildungseinrichtungen stehen, unbeholfen und unprofessionell, die quasi-dialogische Inszenierung ist künstlich – auch weil das Konzept des monologischen Erzählens für eine Erläuterung zum Schreiben einer Erörterung kaum geeignet ist – abgesehen von den inhaltlichen Aussagen der Sprecherin, die fachlich unangemessen sind. Die Sprecherin verbreitet im Duktus normativen Wissens Anweisungen, von denen unklar bleibt, worauf sie sich stützen. Zugespitzt formuliert: die Beschäftigung mit der eigenen Performance – die Lust am Erzählen und (Besser-)Wissen – steht deutlich stärker im Vordergrund als die vermittelten Inhalte. Sie erschöpfen sich in einer Auflistung von Ratschlägen und Verboten – zu einer Erklärung im engeren Sinne kommt es dabei nicht. Das gewählte Beispielthema (Schuluniformen, ja oder nein) wird von der Sprecherin zwar als »total abgegriffen« qualifiziert, seine Nutzung zeigt aber zugleich, dass die Sprecherin auf didaktisches Brauchtum zurückgreift und damit potenziell Vorwissen bzw. etablierte Stereotype zum Schreiben von Erörterungen aufruft – und mit seiner ausführlichen Behandlung in den nun folgenden Ausführungen im Video ein weiteres Mal tradiert und unhinterfragt übernimmt. Die Präsentation selbst lebt von der Inszenie-

rung als *bester Kumpel*. Wenngleich die Beispiele für solche Erklärvideos sehr unterschiedlich funktionieren, steht das hier gewählte Beispiel für eine bestimmte Art der Selbstpräsentation im Netz, bei der Wissensvermittlung und Selbstinszenierung einander überlagern und ununterscheidbar werden.

Kennzeichnend für diese gesamte digitale Praxis der Wissensvermittlung und -aushandlung ist u. a. die Dominanz von *Bewertungspraktiken*, so wie sie weiter oben bereits angesprochen wurde. Die Bewertung selbst kann dabei durch medienspezifische Bewertungspraktiken und dazugehörige symbolische Etiketten in Form von Icons oder Emojis (Likes oder Downvotes) realisiert werden. Damit etabliert sich eine Art Button-Logik (Likes, Sterne, Daumen hoch/Daumen runter, etc.) für das Beurteilen von Handlungen und Personen. Mit jedem Angebot eröffnet sich die Möglichkeit – und der Zwang – zu beurteilen, wie ein Inhalt wahrgenommen wurde. Diese mit Blick auf das Online-Shopping bekannte Rezensionspraxis, bei der man mit dem Kauf eines Gegenstandes gebeten wird, den Kaufvorgang wie auch später das Produkt zu beurteilen, ist inhärenter Bestandteil fast aller über Social Media eingebundenen Bildungs- und Interaktionsangebote. Bewertungspraktiken sind dabei weniger an bekannte oder etablierte fachliche Qualitätsstandards als vielmehr an eigene Logiken des Einschätzens, Kommentierens und Bewertens von Inhalten gebunden. Mit dem Posten von Videos auf YouTube geht häufig die Aufforderung der Produzent:innen einher, das Video ›zu liken, wenn es nützlich für dich war‹ oder ›wenn es dir gefallen hat‹ oder den ›Channel zu abonnieren, wenn du auf dem Laufenden bleiben willst‹. Selbstpräsentation und Bewertung bilden somit konstitutive Prinzipien, die durch die Digitaltechnik besonders begünstigt und zur Ausformung eigener ›stilbildender‹ Elemente (Icons, Emojis, etc.) führen (Androutsopoulos/Busch 2020):

»Medien [...] strukturieren kommunikative Praktiken vor, indem sie bestimmte Verwendungsweisen zur Verfügung stellen, gleichzeitig sind diese Praktiken aber auch als geronnene Muster konkreter Nutzungsformen zu verstehen, die auf dem Erkennen und Ausnutzen ganz bestimmter Handlungsmöglichkeiten basieren. [...]. Spezifische Möglichkeiten werden von Nutzenden erkannt und ausgewählt, die sie auf ganz bestimmte Art und Weise einsetzen und verstehen. Diese Nutzungen können sich dann wieder auf das Medium auswirken. Akzeptiert man diese Interdependenz von medialen Ermöglicungen und konkreter Nutzung, so sind grundsätzlich alle kommunikativen Praktiken [...] immer medial durchformt [...]« (Hauser u. a. 2019: 11).

Bei Anwendungen, die im Kern auf die interaktive Aushandlung bzw. eine dialogische Form der Wissensbeschaffung ausgelegt sind, wie *gutefrage.net*, ist das Prinzip der Selbstpräsentation und Bewertung ebenfalls dominant,

hier allerdings verlagert in den schriftlichen ›Selbstaussdruck‹ und die Bewertung von Beiträgen der Nutzer:innen. Die Erklärungen, die mit Blick auf unterrichtsbezogene Inhalte des Deutschunterrichts gegeben werden, sind auch hier unter fachlichen Gesichtspunkten betrachtet häufig überholt oder fehlerhaft und bleiben hinter dem zurück, was – zumindest in der sprachdidaktischen Forschung, unterrichtsbezogenen Modellen und in den Bildungsstandards für den Deutschunterricht – auf einem anderen Stand ist. Dafür sind die Erklärvideos und Forenbeiträge zur didaktischen Gattung der Erörterung ein besonders anschauliches Beispiel, weil sie das Beharrungsvermögen didaktischen Brauchtums (Feilke 2012) und weitgehend normativ geprägter Kommunikation gut illustrieren. Erklärungen münden häufig in Anweisungen und Dos-and-Don'ts-Listen und sind weit weniger einer diskursiven Aufbereitung unterzogen als Unterricht selbst.

So werfen gegenwärtige digitale Lernsettings, nicht zuletzt, aber auch nicht nur, über die Frage ihrer didaktischen Angemessenheit allgemeinere Fragen nach dem sich unter digitalen Bedingungen verändernden Zusammenspiel zwischen literalen Praktiken, normativen Bildungskonzepten und ihrer Einbettung in gesellschaftliche Hierarchien auf. Um dieses Zusammenspiel zu erkunden, wählt der vorliegende Band das Konzept des *digitalen Habitus* als Einstiegspunkt.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis/Busch, Florian (Hg.) (2020), *Register des Graphischen. Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit*, Berlin.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009), *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*, Berlin/New York.
- Biermann, Ralf (2009), *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*, Wiesbaden.
- Birr Moje, Elisabeth (2013), »Hybrid Literacies in a Post-hybrid World. Making a Case for Navigating«, in: Kathy Hall, Teresa Cremin, Barbara Comber u. Luis C. Moll (Hg.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*, Chichester, West Sussex.
- Blume, Carolyn (2020), »German Teachers' Digital Habitus and Their Pandemic Pedagogy«, in: *Postdigital Science and Education*, H. 2, S. 879–905.
- Bohn, Cornelia/Hahn, Alois (2007), »Pierre Bourdieu (1930–2002)«, in: Dirk Kaesler (Hg.), *Klassiker der Soziologie. Band 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens*, München, S. 289–310.

- Bourdieu, Pierre (1983), »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«, in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg.
- Brantner, Cornelia/Lobinger, Katharina (2015), »Weil das absolute Poserbilder sind! Die Wahrnehmung expressiver Authentizität digitaler Selbstbilder und Selfies«, in: Oliver Hahn, Ralf Hohlfeld u. Thomas Knieper (Hg.), *Digitale Öffentlichkeit(en)*, Konstanz/München, S. 267–283.
- D21-Digital-Index 2020/2021, letzter Zugriff: 11.05.2021, <https://initiated21.de/d21index>
- Domingo, Mirrh/Jewitt, Carey/Kress, Gunther (2015), »Multimodal Social Semiotics. Writing in Online Contexts«, in: Jennifer Rowsell u. Kate Pahl (Hg.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, London/New York, S. 251–266.
- Ernaux, Annie (2018), *Die Jahre*, Berlin.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (2019), »Eristische Literalität – Theorie und Parameter einer Kompetenz«, in: dies. (Hg.), *Eristische Literalität*, Heidelberg, S. 11–33.
- Feilke, Helmuth (2012), »Schulsprache – Wie Schule Sprache macht«, in: Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer u. Jan Georg Schneider (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*, Berlin/Boston, S. 149–175.
- Garfinkel, Harold (1967 [1962]), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs.
- Goffman, Erving (1956), *The Presentation of the Self in Everyday Life*, Edinburgh.
- Greschke, Heike (2019), »Hier, dort und füreinander-da-sein: Zum Verhältnis von Kopräsenz, Lokalität und Fürsorge im mediatisierten Alltag transstaatlich organisierter Familien«, in: Konstanze Marx u. Axel Schmidt (Hg.), *Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*, Heidelberg, S. 85–98.
- Hamelink, Cees J. (2000), *The ethics of cyberspace*, London.
- Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin/Tienken, Susanne (2019), »Mediale Emotionskulturen. Einführende Bemerkungen«, in: dies. (Hg.), *Mediale Emotionskulturen*, Berlin u. a., S. 9–17.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (Hg.) (2009), *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*, Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014), »Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden, S. 7–29.
- Henrichwark, Claudia (2009), *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*, Wuppertal.

- Hoffmann, Dagmar (2007), »Plädoyer für eine integrative Mediensozialisations-
theorie«, in dies. u. Lothar Mikos (Hg.), *Mediensozialisierungstheorien. Neue Mo-
delle und Ansätze in der Diskussion*, Wiesbaden, S. 11–26.
- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017), »Pierre Bourdieu: Theorizing the digital«,
in: *Information, Communication & Society*, Jg. 20, H. 7, S. 950–966.
- Kallas, Kerstin (2015), *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemein-
schaftlicher Textgenese*, Wiesbaden.
- Knorr Cetina, Karin/Bruegger, Urs (2002), »Traders' engagement with markets: A
postsocial relationship«, in: *Theory, Culture & Society*, Jg. 19, H. 5/6, S. 161–185.
- Knorr Cetina, Karin (2012), »Die synthetische Situation«, in: Ruth Ayaß u. Chris-
toph Meyer (Hg.), *Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspek-
tiven. Festschrift für Jörg Bergmann*, Wiesbaden, S. 81–109.
- Kommer, Sven (2006), »Leben in verschiedenen Welten: Der mediale Habitus von
Lehramtsstudierenden und SchülerInnen«, in: Annette Treibel, Maja S. Maier,
Sven Kommer u. Manuela Welzel (Hg.), *Gender medienkompetent – Neue Medien
und Geschlechterrelationen in Theorie und Praxis*, Wiesbaden, S. 165–177.
- Kommer, Sven (2010), *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung
zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramts-
studierenden*, Leverkusen.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012), »Der mediale Habitus von (angehenden)
LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehr-
amtsstudierenden«, in: Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser,
Horst Niesyto u. Petra Grell (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*, Heft 9, Wiesba-
den, S. 81–108.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2011), »Kulturelle Passung und Bildungs-
ungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungs-
ungleichheit«, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten
Kramer u. Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und so-
ziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 103–125.
- Langenohl, Andreas (2011), »Die Reflexivität Pierre Bourdieus: Soziologische Ob-
jektivität wider die Kulturwissenschaften«, in: Daniel Šuber, Hilmar Schäfer u.
Sophia Prinz (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität
eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz, S. 319–338.
- Lehrerschmidt Online (2019), *tot & Tod – Deutsch – Rechtschreibung – häufige Feh-
ler – einfach erklärt*, Uploaddatum: 26.03.2019, letzter Zugriff: 11.05.2021, https://www.youtube.com/watch?v=QaKuz_v2JT8
- Lehnen, Katrin (2018a), »Lesen und Schreiben«, in: Karin Birkner u. Nina Janich
(Hg.), *Handbuch Text und Gespräch* Berlin/New York, S. 171–199.
- Lehnen, Katrin (2018b), »Digitales Schreiben – Zur Veränderung literaler Prakti-
ken«, in: *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum
deutschsprachigen Raum*, Bd. 13/14, S. 25–35.
- Lobin, Henning (2014), *Engelbarts Traum – Wie der Computer uns Lesen und Schrei-
ben abnimmt*, Frankfurt/New York.

- Marr, Mirko/Zillien, Nicole (2019), »Digitale Spaltung«, in: Wolfgang Schweiger u. Klaus Beck (Hg.), *Handbuch Onlinekommunikation. Springer Reference Sozialwissenschaften*, Wiesbaden.
- Nassehi, Armin (2019), *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*, München.
- Paino, Maria/Renzulli, Linda A. (2013), »Digital dimension of cultural capital: The (in)visible advantages for students who exhibit computer skills«, in: *Sociology of Education*, Bd. 86, H. 2, S. 124–138.
- Papacharissi, Zizi/Easton, Emily (2013), »In the Habitus of the New. Structure, agency and the social media«, in: Hartley John, Jean Burgess u. Axel Bruns (Hg.): *A Companion to New Media Dynamics*, Malden, S. 171–184.
- Reckwitz, Andreas (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Berlin.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2009), »Habitus (habitus)«, in: Gerhard Fröhlich u. Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart, S. 110–118.
- Riesman, David (1958 [1950]), *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*, Hamburg.
- Rudolph, Steffen (2019), *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*, Wiesbaden.
- school's easy (2013), *Wie schreibt man eine Erörterung?*, letzter Zugriff: 11.05.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=R7a3Rms6kFM>
- Street, Brian (2001), »Introduction«, in: ders. (Hg.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*, London, S. 1–18.
- Šuber, Daniel/Schäfer, Hilmar/Prinz, Sophia (Hg.) (2011), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2005), *The deepening divide: Inequality in the information society*, Thousand Oaks, CA.
- Wigger, Lothar (2006), »Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich u. Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu*, Wiesbaden, S. 101–118.
- Zillien, Nicole (2009), *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*, Wiesbaden.
- Zillien, Nicole/Hargittai, Eszter (2009), »Digital Distinction: Status-specific Internet Uses«, in: *Social Science Quarterly*, Jg. 90, Heft 2, S. 274–291.

Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus?

Sven Kommer

Einleitung

Die von der Gießener Gruppe vorgeschlagene Einführung eines Konzepts ›digitaler Habitus‹ stellt eine durchaus plausible Reaktion auf die verschiedenen und vielfältigen Diskurse um eine sogenannte ›Digitalisierung‹ dar. Wie relevant diese sind, wurde nicht allzu lange nach der gemeinsamen Tagung in Gießen im November 2019 deutlich: Zunächst einmal war da der wegen eines Hackerangriffs auf die Universität Gießen notfallmäßig vollzogene ›Rückschritt‹ in die analoge Ära. Über Wochen waren alle digitalen (und vor allem auch: vernetzten) Dienste nicht mehr verfügbar. Kurze Zeit später dann zwang die »Corona-Pandemie« nicht nur die Universität Gießen zur flächendeckenden ›digitalen Lehre‹, sondern auch bundesweit viele Menschen in ein mehr oder weniger (meist wohl weniger) gut antizipiertes und vorbereitetes Home-Office. Die sich über den Frühsommer 2020 einspielende ›neue Normalität‹ von Video- und Audiokonferenzen, das zwischenzeitliche vollständige Aussetzen von Reisen, Tagungen, aber auch Kulturevents aller Art wurde großflächig als ›Schock‹ und einschneidende Veränderung eines doch ›eigentlich‹ schon lange mediatisierten Alltags erlebt. Dass hier (insbesondere aber im Bildungssystem) so manche Utopie der Vergangenheit (erinnert sei nur an den ›programmierten Unterricht‹ der 1960er Jahre, das Schulfernsehen der 1970er und das ›Multimedia-Lernen‹ [in ›internetgestützten Lernumgebungen‹] der 1990er) schlagartig zur alltäglich gelebten Realität wurde, kam dabei vermutlich nur Wenigen in den Sinn.

Insbesondere in den (weiträumig ihren Aufgaben nicht mehr gerecht werdenden) Schulen wurde dabei unübersehbar deutlich, dass die Frage nicht mehr lautet ›wollen wir eine Digitalisierung,‹¹ sondern ›wie gelingt schnellst

1 Unklar bleibt in den meisten Fällen dabei, was eigentlich ›Digitalisierung‹ meint (s. u.). In der Regel findet sich der Begriff in einer unspezifischen Verwendung im Sinne eines gut kommunizierbaren Hashtags und kann so für vielfältige Phänomene und Entwick-

möglichst eine pädagogisch/didaktisch sinnvolle Digitalisierung«. Vor diesem Hintergrund war kaum zu übersehen, wie sehr das Agieren des Schulsystems in dieser Phase zu einer Vertiefung der sozialen Ungleichheit (hier vor allem im Sinne von Bildungschancen) beigetragen hat.

Die theoriegeleitete empirische Analyse sozialer Ungleichheit war das zentrale Forschungs- und Handlungsfeld von Pierre Bourdieu, auf dessen Schriften die Einführung des sozialwissenschaftlich orientierten Habitus-Konzepts zurückgeht. Ausgehend von der Marxschen Idee einer ›Klassengesellschaft‹ unternimmt er die Analyse der ›feinen Unterschiede‹, die zur Positionierung der Einzelnen im sozialen Feld führen (womit er weit über Marx und sein recht simples Modell hinausgeht). Nicht zuletzt entlarvt er dabei die Annahme eines (bereits bei Kant) angelegten allgemeingültigen ›guten Geschmacks‹ als eine soziale (bürgerliche) Konstruktion – die theoretisch jederzeit auch anders ausfallen könnte und immer mit Machtfragen verknüpft ist.

Der Vorschlag von Lehnen und anderen, für die Analyse der gegenwärtigen Veränderungen von »literalen Praktiken, Bildungsprozesse[n] wie auch Bewertungen von Bildungsprozessen« (Lehnen et al. 2019) das Konzept eines »Digitalen Habitus« zu entwickeln, knüpft unter anderem an die Diskurslinie um den ›medialen Habitus‹ an, die Mitte der 2000er Jahre nahezu zeitgleich – wenn auch zunächst mit deutlich unterscheidbaren Grundierungen (Bourdieu vs. McLuhan) und Ausrichtungen – zum einen von Kommer und Biermann in Freiburg sowie von Swertz in Wien initiiert wurde (vgl. Barberi/Swertz 2013). Im Folgenden steht die ›Freiburger‹ Linie im Zentrum der Betrachtung.

Ausgangspunkt für die (zunächst gar nicht intendierte) Entwicklung des Konzepts des ›medialen Habitus‹ war eine dreifache Problemlage: Zum einen entwickelte sich auf der Theorieebene eine zunehmende Unzufriedenheit mit der in den damaligen medienpädagogischen Diskursen dominierenden Orientierung an individualisierungstheoretischen Ansätzen (sensu Beck 1986), vermengt mit Einsprengeln aus den »Cultural Studies« (z. B. Hepp 1999) und ›postmodernen‹ Ansätzen, in deren Folge eine ›Vererbung‹ sozialer Ungleichheit sowie eine Segmentierung der Gesellschaft – trotz anderslautender empirischer Befunde – geradezu negiert wurde (vgl. dazu auch Niesyto 2007; Bremer/Teiwes-Kügler 2014).

lungen stehen. Unschärf geht es meist um die Nutzung und Verbreitung von digitalen und vernetzten Geräten und die von diesen vorgehaltenen Funktionen.

Zum Zweiten bedurfte es eines theoretischen Rahmens, um die Befunde eines zunächst vor allem auf ›Medienbiografien‹ (und ›Medienkompetenzen‹) zielenden empirischen Projekts (vgl. Kommer 2010) theoretisch grundiert interpretieren und einordnen zu können. Wurde hier doch u. a. deutlich, dass der familiale (und vor allem elterliche) Medienumgang und die medienbezogenen Erziehungskonzepte – ganz im Sinne einer Habitus-transmission – deutliche Spuren bei der Mediennutzung, bei medienbezogenen Dispositionen und nicht zuletzt bei der Medienkompetenz von SchülerInnen und Studierenden hinterlassen haben. Darüber hinaus wurden hier vielfältige Formen (komplexer) sozialer Ungleichheit empirisch sichtbar.

Das dritte aufklärungsbedürftige Feld wurde (fraglos im Anschluss an vielfältige, vorangegangenen Debatten zu Fragen nach den Gegenständen und Maßstäben von Schule) bei der Bearbeitung des o. g. Projekts immer deutlicher: Die Frage, warum das ›System Schule‹ bestimmte, meist in außerschulischen (Freizeit-)Kontexten erworbene Medienkompetenzen der SchülerInnen (obwohl möglicherweise sogar berufsrelevant) nicht nur nicht anerkennt, sondern streckenweise sogar pejorativ gegen die Jugendlichen wendet.

Eine weitere Grundlage der Überlegungen wurde erst in der Rückschau rekonstruierbar: Der damalige Projektleiter (Sven Kommer) war parallel in das (bisher unvollendete) Projekt, eine (radikal)konstruktivistische, mit systemtheoretischen Einsprengseln versehene ›konstruktivistische Mediendidaktik‹ zu erarbeiten, verstrickt. Damit war die von Bourdieu vorgeschlagene ›praxeologische Perspektive‹ als Überwindung der je einseitigen Perspektivierungen von Strukturalismus und Subjektphilosophie/Phänomenologie nicht nur plausibel, sondern (vielleicht ein wenig naiv) als dynamische, keinesfalls deterministische ›strukturelle Kopplung‹ von System und Umwelt reformulierbar und ein Anschluss an Diskurse wie den der »Selbstsozialisation« (Fromme u. a. 1999) hergestellt.

Inzwischen hat sich im medienpädagogischen Kontext der Ansatz des medialen Habitus fest etabliert, weitere Studien (s. u.) haben die Linie aufgegriffen und weitergeführt. Darüber hinaus sind in der jüngeren Vergangenheit Übernahmen auch in anderen Disziplinen wie der Kommunikationswissenschaft (z. B. Beck/Büser/Schubert 2016) zu beobachten. Somit scheint es durchaus berechtigt, davon auszugehen, dass hier ein Ansatz vorliegt, der nicht nur in der Domäne ›Medienpädagogik‹ erkenntnisgenerierend ist.

Habitus und medialer Habitus

Habitus

Im Rahmen seiner als Ungleichheitssoziologie angelegten Forschung und Theoriebildung erlaubt es das Konzept des ›Habitus‹ Bourdieus, die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung, Herkunft und Verortung im sozialen Raum als ein komplexes Wirk- und Bedingungsgefüge zu beobachten und so die aus seiner Sicht einseitigen Perspektivierungen von objektivistischen oder subjektivistischen Betrachtungsweisen aufzuheben beziehungsweise über diese hinauszugreifen (vgl. Bourdieu 2005c). Der jeweilige Habitus ist dabei zugleich Ausdruck und Folge der Positionierung im aktuellen Feld und konstituiert sich nicht zuletzt aus den vielfältigen ›feinen Unterschieden‹: »Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft.« (Bourdieu 1992: 32)

Die Formierung und Ausprägung des Habitus ist zunächst einmal Ausdruck der materiellen und kulturellen Existenzbedingungen. Bourdieu spricht hier von der Ausstattung des (engeren, vor allem familiären) Sozialisationskontextes mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. Zentral ist dabei zum einen die Annahme, dass sich divergente Habitusformen aus der unterschiedlichen Zusammensetzung und Gewichtung der Kapitalsorten ergeben (vgl. Bourdieu 1992). Zum anderen wird deutlich, dass die verschiedenen Kapitalformen nicht beliebig ineinander überführt werden können. So erleichtert das Vorhandensein von ökonomischem Kapital zwar die Akkumulation von kulturellem Kapital – kaufen lässt sich dieses aber nur in Teilen (z. B. Gemälde), es bedarf meist zusätzlich des Einsatzes von Zeit (zum Beispiel zum Lesen). Zugleich – und hier werden bildungstheoretische Anschlussmöglichkeiten sichtbar – bestimmt der Habitus auch den Blick auf die Welt (inklusive der je spezifischen blinden Flecke):

»Durch transformierende Verinnerlichung der äußeren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen entstanden, stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt.« (Schwingel 2000: 67)

Eine weitere, auf das Zusammenspiel von strukturierender und strukturierter Struktur abhebende bourdieusche Bestimmung von Habitus bietet entscheidende Anknüpfungsmöglichkeiten für die weiteren Überlegungen:

»Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen.« (Bourdieu 1992: 279)

Hier steht der stetige rekursive Prozess im Zentrum, in dem strukturierende und strukturierte Struktur sich gegenseitig immer wieder neu hervorbringen und stabilisieren. Erfolgt dieser Prozess unter der Prämisse einer Offenheit für Veränderungen der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt, ist ein gesellschaftlicher Wandel möglich. Auf der Ebene des Subjekts ließe sich – in Anlehnung an Marotzki (1990) – von ›Bildung‹ im Sinne der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnis sprechen. Fehlt diese Offenheit, kommt es zu einer letztendlich dysfunktionalen Hysterisis, wie sie Bourdieu am Ausgangspunkt seiner Theorieentwicklung bei dem Volk der Kabylen beobachtet.

Der Bestimmung von Habitus nähert sich Bourdieu immer wieder von verschiedenen Seiten an. Eine zentrale Perspektive ist dabei die Orientierung auf habitusbedingte Grenzen und damit auf die Einschränkungen der Wahlfreiheit. Anders als in handlungstheoretischen Diskurslinien wird hier angenommen, dass für das Subjekt nicht alle Bedingungen einer Entscheidung reflexiv und im Sinne eines *rational choice* nutzenmaximierend abwägbare sind:

»Er [der Habitus; S. K.] bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann.« (Bourdieu 2005a: 33)

Wenn Bourdieu Habitus wie in der zitierten Textstelle als simple Sache vorstellt, rekurriert er provokativ auf Momente des lebensweltlichen Alltags. Der Differenziertheit seiner eigenen Theorie und Analyse wird eine solche Aussage nicht gerecht. So gerät hier zunächst aus dem Blick, »dass die Menschen die gesellschaftlichen Strukturen aber auch gestalten« (Rehbein 2011: 84). Die starke Betonung von Grenzen bezieht sich vor allem auf die Mög-

lichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs. Dieser ist verwehrt – oder zumindest äußerst erschwert – wenn der Habitus nicht der der herrschenden Klasse ist und die aktive Teilhabe an der legitimen Kultur nicht den unhinterfragten Normalfall darstellt. Bourdieus Denken kreist immer wieder um die Analyse solcher Grenzen (wie auch um Möglichkeiten ihrer Aufhebung). Mit Bourdieu können solche Grenzen aber auch machttheoretisch als die Grenzen, die die anderen (also hier zum Beispiel die VertreterInnen der legitimen Kultur) setzen, gelesen werden.

Aus meiner Sicht bietet sich darüber hinaus noch eine weitere Lesart an: Vor der Folie einer konstruktivistischen Wahrnehmungstheorie (u. a. Maturana/Varela 1987) könnte man auch von blinden Flecken als Grenzen der Wahrnehmung und der Wertschätzung sprechen. Pragmatisch gewendet: Wenn ich habituell bedingt bestimmte Formen der digitalen Kommunikation nicht wahrnehme, kann ich beispielsweise auch den (möglichen) Bildungswert von Twitter nicht sehen. Oder aber (in der Umkehrung der bei Bourdieu stark an der hegemonialen Kultur orientierten Perspektive) ich lehne die als übertrieben empfundene Wertschätzung von ›Hochkultur‹ (wie sie ja u. a. in der steuerrechtlichen Unterscheidung von U- und E-Musik noch immer festgeschrieben ist) ab. ›Blinde Flecken‹ sind demnach nahezu immer zu konstatieren, wenn eine andere Habitusform (eine andere Schicht/ein anderes Milieu, ein anderer Tribe) beobachtet wird. Die Frage nach der individuellen, letztendlich aber immer auch habitusspezifischen Formierung der Wahrnehmung stellt ein zentrales Moment des Habitusansatzes dar und ist eng mit den jeweils realisierten Handlungsschemata verbunden.

Für Analysen und Überlegungen im Kontext des Bildungssystems erscheint mir ein weiterer Aspekt des Habitus zentral: So ist dieser insbesondere auch davon geprägt, in welcher Form, unter welchen Kontextbedingungen und in welchen Zeitfenstern die ihn auszeichnenden Kapitalstrukturen – und hier insbesondere das kulturelle Kapital – erworben wurden:

»Was die Ideologie des natürlichen Geschmacks als zwei gegensätzliche Modalitäten der kulturellen Kompetenz und ihrer Anwendung ausgibt, sind in Wirklichkeit unterschiedliche Arten des Erwerbs von Kultur und Bildung: Das umfassende und unmerklich vor sich gehende, bereits in frühester Kindheit im Schoß der Familie einsetzende Lernen, das als eine der Voraussetzungen schulischen Lernens in diesem sich zugleich vollendet, unterscheidet sich vom später einsetzenden methodischen Lernen im Schnellverfahren weniger, wie es die konservativen Bildungsideologen so gerne hätten, durch die Tiefe und Dauerhaftigkeit ihrer Wirkungen, als durch die Modalität des Bezugs zur Sprache und Kultur, die es zusätzlich vermittelt. Es verleiht mit der Gewißheit, im Besitz der kulturellen Legitimität zu sein, Selbstsicherheit

und jene Ungezwungenheit, an der man die herausragende Persönlichkeit zu erkennen meint; es schafft jenes paradoxe Verhältnis der Sicherheit aus (relativer) Ignoranz und der Ungezwungenheit aus Vertrautheit, das den alteingesessenen Bourgeois im Umgang mit der Kultur und Bildung, einer Art Familiengut, als dessen legitimer Erbe er sich betrachtet, kennzeichnet.« (Bourdieu 1992: 120f.; Hervorhebungen im Original)

In dieser Passage wird anschaulich, was Bourdieu mit sozialer Vererbung meint: Nur wer die Teilhabe an der legitimen Kultur quasi mit der Muttermilch aufgesogen hat, kann sich vollkommen selbstsicher und natürlich in dieser bewegen. Dies gilt nicht nur für die Rezeption entsprechender kultureller Artefakte, sondern auch für das eigene Handeln: Wie verhalte ich mich beispielsweise im Konzertsaal (mit dem Klassiker: Wann darf geklatscht werden)? Wer dagegen einen gesellschaftlichen Aufstieg hinter sich hat (wie Bourdieu selbst), ist zum einen – so Bourdieu – durch die Strapazen dieses Aufstieges gezeichnet und zum anderen fast immer mit einem Rest von Unsicherheit behaftet. Ihm oder ihr sitzt stets die Angst im Nacken, im entscheidenden Augenblick doch einen Fehler zu begehen – und sich damit als eben doch nicht ganz zugehörig zu »outen«.

Geschmack

In seinem auf umfangreiches Datenmaterial gegründeten Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (1992) zeigt Bourdieu, dass der Geschmack (beziehungsweise »das Schöne«) keineswegs eine im Sinne von Kant gegebene und absolute Entität ist und damit eindeutig vom barbarischen Geschmack geschieden werden kann, sondern eine aufs Engste mit dem Habitus verknüpfte gesellschaftliche Konstruktion darstellt. Damit kann der Geschmack auch als Klassifikationsschema für eine Segregation der Gesellschaft in Klassen (oder Milieus²) herangezogen werden. Sie sind dann Räume sehr ähnlichen Geschmacks. Letztendlich manifestiert sich im Geschmack der Habitus, woraus folgt, dass der (zunächst scheinbar individuelle) Geschmack (also die Vorlieben für bestimmte Musikstile, Kleidungsformen, Lebensmittel et cetera) das Produkt eines Sozialisationsprozesses und der damit realisierten Verortung im Feld ist. Engstens an den *trajectoire* gebunden, ist er nicht zufällig

2 Die Diskurse um die Modelle der Sozialstrukturanalyse kann hier nicht aufgerollt werden. Für die Unterscheidung von ›Klasse‹ oder ›Milieu‹ als Konstrukt der Gliederung vgl. z. B. Geißler (2006: 93ff.).

und auch nicht frei verfügbar. Letztendlich entsteht auf diese Weise als Produkt struktureller Kopplungen so etwas wie ein Klassengeschmack.³

Für die jeweilige Ausprägung des Geschmacks kommt dabei dem Habitus der Eltern wie auch den im Elternhaus verfügbaren Kapitalsorten (und ihrer Struktur) ein hoher Stellenwert zu. Geht Bourdieu doch davon aus, dass sich die auf Geschmack grundierten Strukturen über eine soziale Vererbung in der nachfolgenden Generation mehr oder weniger reproduzieren:

»Wer in einer Familie aufwächst, in der Musik z. B. nicht nur per Radio oder Stereogerät gehört, sondern auch praktiziert wird – die ›musizierende Mutter‹ aus den bürgerlichen Autobiographien –, gar von Kindesbeinen auf mit einem ›vornehmeren‹ Musikinstrument wie dem Klavier zu spielen lernt, der verfügt zumindest über einen vertrauteren Umgang mit Musik.« (Bourdieu 1992: 134)

Der Geschmack, der wie der Habitus in der Regel nicht reflexiv wird und so zu einer Blindheit führt, die den eigenen Geschmack als absolut setzt, hat dabei aber auch immer die Funktion der Distinktion, der Abgrenzung nach außen und der Selbstversicherung nach innen. Nur wer über den jeweils richtigen Geschmack verfügt, gehört auch dazu – so dass es am Ende kaum erstaunlich ist, wenn man zu der Feststellung kommt, dass der Geschmack der Freundinnen und Freunde und des näheren sozialen Umfeldes dem eigenen meist auffällig ähnlich ist.

Bei der über den Geschmack erfolgten Klassenbildung ist bei Bourdieu der legitime Geschmack herausgehoben. Dieser entspricht den kulturellen Praxen des Bildungsbürgertums und des Großbürgertums, die nach Bourdieu die herrschende Klasse darstellen.⁴ Aus dieser Position heraus gelingt es ihnen in einem durchaus als Machtkampf zu verstehenden Prozess, ihren Geschmack als den legitimen durchzusetzen. Mit dieser Fokussierung auf Legitimierungs- und Durchsetzungspraktiken innerhalb des kulturellen Feldes pointiert Bourdieu dann auch noch einmal die Kritik an einer absoluten (oder essentiellen) Ästhetik im Sinne Kants und macht zugleich deutlich, dass es hier im Falle einer Neuverteilung der gesellschaftlichen Macht auch zu einer Neuinterpretation der Wertigkeiten von kulturellen Vorlieben und Praxen kommen kann. Nimmt man Bourdieus Ansatz radikal ernst, könnte im Verlauf gesellschaftlicher Wandlungsprozesse der populäre Geschmack

³ Bei Bourdieu findet sich noch der Begriff der ›gesellschaftlichen ›Klasse‹. – Heute wäre hier eine weitere Ausdifferenzierung notwendig.

⁴ Für die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2020 stellt sich eine entsprechende Analyse mit Sicherheit komplexer dar. U.a. die Daten der PISA-Studien zeigen aber, dass es hier (nicht nur im Bildungssystem) noch immer ähnliche ›Machtgefälle‹ gibt.

zum legitimen avancieren – ohne dass dabei ein ›Kulturverfall‹ etc. konstatieren ist.

Richtet sich Bourdieus Argumentation noch auf traditionelle Kulturgüter und Geschmacksträger, gilt sie – und dies scheint mir ein wichtiger Vorgriff – eben auch im Rahmen der Handlungspraxen im Umgang mit den aktuellen Medien. Auch diesen werden – möglicherweise je nach Ausgangsposition/Habitus unterschiedliche – Positionen im Feld zugeschrieben. Dies gilt sowohl, was die Nutzung bestimmter Medien an sich (Fernsehen, Internet, Web 2.0, et cetera) betrifft, als auch mit Blick auf die Inhalte oder Formate (zum Beispiel Arte-Doku versus Doku-Soaps der Privaten) und die auf sie bezogenen Rezeptionsmuster.

Habitus von Bildungsinstitutionen

In Bourdieus Untersuchungen kommt der Auseinandersetzung mit dem (französischen) Bildungssystem eine besondere Bedeutung zu. So fragt Bourdieu (u. a. 2001) immer wieder danach, welche Rolle das Bildungswesen für die (Re-)Konstitution der gesellschaftlichen Strukturen spielt. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit das Bildungswesen in der Lage ist, Benachteiligungen auszugleichen, die sich aus ungünstigen Habituskonstellationen ergeben. Schule könnte (und sollte) als gesamtgesellschaftliche Institution, die bewusst außerhalb der Familienstrukturen angesiedelt ist, eigentlich als »Faktor intellektueller und sozialer Befreiung« (Bourdieu 2001, S. 20) fungieren.

Die empirische Wirklichkeit stellt sich allerdings anders dar: Nachdem die Habitustransmission im Elternhaus längst ihren Ausgang genommen hat, kommt Schule zu spät und scheitert (ausgehend von der ihr eigenen Illusio) an ihrer habituellen Formierung. Da sie und auch ihr Personal ebenfalls am legitimen Geschmack orientiert ist (und damit Inhalte und Arbeitsformen anbietet, die nur für einen kleinen Teil der SchülerInnen zum natürlichen Umgang gehören), trägt sie dazu bei, die gesellschaftliche Segmentierung zu rekonstituieren:

»Die Kultur der Elite steht der Kultur der Schule so nah, dass Kinder aus einem kleinbürgerlichen (oder, a fortiori, bäuerlichen bzw. Arbeiter-) Milieu das nur mühsam erwerben können, was den Kindern aus der gebildeten Klasse gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung, kurzum die Einstellungen und Fähigkeiten, die den Angehörigen der kulturellen Klasse nur deshalb als natürlich und selbstver-

ständig einforderbar erscheinen, weil sie die Kultur (im ethnologischen Sinn) dieser Klasse ausmachen. Von ihrer Familie mit nichts versehen, was ihnen in der Schule dienlich sein könnte, außer einer Art inhaltsleerer Beffissenheit, sind die Kinder der Mittelklasse gezwungen, alles von der Schule zu erwarten und zu erhalten, selbst auf die Gefahr hin, dass die Schule sie allzu ›schulmäßiger‹ Verhaltensweisen zeiht.« (Bourdieu 2001: 41)

Die Gebundenheit der Bildungsinstitutionen an den Habitus der kulturellen Klasse führt letztendlich auch dazu, dass kulturelle Kompetenzen, die innerhalb der unteren Klassen (um bei der Begrifflichkeit von Bourdieu zu bleiben) positiv konnotiert sind (oder als Ausdruck der Zugehörigkeit zum jeweiligen Milieu gelten) abgewertet werden und so eine Delegitimierung erfahren. Was in anderen Zusammenhängen für jugendkulturelle Symbolsysteme beschrieben wurde, verdeutlicht Bourdieu anhand der Sprache:

»Sobald die Vertreter der unteren Klassen dort ihre Sprache anbieten, bekommen sie schlechte Noten; da fehlt ihnen die richtige Aussprache, die richtige Syntax usw. Es gibt mithin eine populäre Kultur im ethnologischen Sinn, aber diese Kultur ist als ›Bildung‹ wertlos.« (Bourdieu 2005b: 40)

Die für Frankreich typischen Prüfungsverfahren mit ihrer scheinbar objektiven Leistungsbewertung verschleiern – so Bourdieu – die eigentliche Grundlage der Selektion. Damit bleibt das System der Unterschiede und Chancenvergaben mehr oder weniger stabil. Diejenigen, die auf einer der vielen Zwischenstufen auf dem Weg zu den besten Schulen ausscheiden, schreiben ihr Versagen – getragen von einer bürgerlichen Leistungsideologie – nicht ihrem Habitus, sondern mangelnder Leistungsfähigkeit zu. Dies gilt auch dann, wenn die Bildungsinstitutionen die Herstellung von Chancengleichheit anzielen: Solange die im Habitus begründete Segregation nicht reflexiv wird (und zu einem anderen Bildungssystem führt), kommt es zu einer Reproduktion der Verortung im sozialen Raum. Die (erhoffte) gesellschaftliche Funktion der Schule (Abbau von gesellschaftlicher Ungleichheit) füllt sie somit nur selten aus: »Sagen wir, dass sie für das kollektive Heil der bereits begünstigten Klassen sorgt, und für das individuelle Heil von einigen Ausnahmen aus den benachteiligten Klassen.« (Bourdieu 2001: 20)

Bei der Auseinandersetzung mit den Daten und Überlegungen von Bourdieu ist selbstverständlich immer im Blick zu behalten, dass insbesondere die Daten zunächst einmal zeit- und ortsbezogen sind. Konkret bedeutet dies, dass hier vor allem die Situation im Frankreich der ausgehenden 1960er Jahre analysiert wird. Inwieweit diese auf die aktuelle Lage in Deutschland zu übertragen sind, muss fraglos kritisch diskutiert werden. So haben sich

doch (bei bereits stark unterschiedlicher Ausgangslage in den 1960er Jahren) die Gesellschaften unübersehbar weiterentwickelt. Im Kontext der an Beck (1986) anschließenden Individualisierungsdebatte hat u. a. Schulze (1995) das Modell von Bourdieu empirisch hinterfragt (und kommt zu einer ganz anderen Strukturierung). Auf der anderen Seite haben die PISA-Studien deutlich herausgearbeitet, dass die Schullaufbahn und der Schulerfolg gerade in Deutschland sehr vom Herkunftsmilieu abhängen. Weitere Untersuchungen, insbesondere im Umfeld der auf Heterogenität fokussierten Erziehungswissenschaft konnten in den letzten Jahren sehr anschaulich herausarbeiten, welche Folgen die ›feinen Unterschiede‹ auf Seiten der Lernenden für diese haben (vgl. dazu auch Kramer/Helsper 2011). Und nicht zuletzt haben sich die ›Sinus-Milieus‹ im Bereich der Markt- und Medienforschung fest etabliert (vgl. aber auch: Berger 2006). Außer Frage steht dabei, dass die Skalen und Items (wie auch die Marker für Geschmack und Habitus) einer weitreichenden Überarbeitung und Neujustierung bedürften. Eine Replikation der bourdieuschen Studien würde – nicht zuletzt vor dem Hintergrund verschiedener Migrationswellen – für Deutschland nicht nur ein ›anderes‹, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ein bunteres Bild von Habitusformen liefern – ohne aber die grundlegenden Annahmen und Beobachtungen zur sozialen Ungleichheit in Frage zu stellen.

Medialer Habitus

Den Blick auf den ›medialen Habitus‹ zu zentrieren, ist letztendlich eine pragmatische, den zu bearbeitenden Themenstellungen geschuldete Fokussierung der Habitusanalyse auf den gesamten Bereich der medien-spezifischen Handlungspraxen und der diesen zugrundeliegenden Dispositionen. In seiner ersten, anwendungsorientierten Fassung wurde der Ansatz im Rahmen eines Forschungsprojekts an der PH Freiburg (vgl. Kommer 2010; Biermann 2009, s. o.) entwickelt und erprobt. Ausgangspunkt war dabei die Unzufriedenheit mit der mangelnden Erklärungskraft und Tiefe sowie der perspektivischen Verengung (vgl. Niesyto 2007) bisher vorliegender Analyseperspektiven und theoretischer Grundierungen. Inzwischen kann das Konzept des ›medialen Habitus‹ zumindest im Feld der medienpädagogischen Forschung als etabliert gelten, eine ganze Reihe von Studien (s. u.) hat – explizit oder implizit – die von dem Freiburger Projekt ausgehende Anregung aufgenommen. Der anfängliche Fokus auf die theoriegeleitete Analyse des schulischen

Medienumgangs und dessen Folgen für die Stabilisierung oder Verminderung sozialer Ungleichheit wird dabei zunehmend erweitert.

Auch wenn zukünftig noch zu diskutieren ist, inwieweit eine solche Hervorhebung eines Bereiches der Lebenswelt sinnvoll und im Sinne des Habitusansatzes zulässig ist, scheint mir der Anschluss an Bourdieus Konzept fraglos gegeben. So bezieht Bourdieu für die Untersuchung der »Feinen Unterschiede« (Bourdieu 1992) die Nutzung und den Umgang mit den verschiedenen, damals relevanten Medien explizit mit ein. Unter anderem eng an der Dimension Geschmack entlang arbeitet er heraus, dass die Nutzung bestimmter Medien und Medieninhalte nicht nur eng mit dem jeweiligen Habitus verbunden ist, sondern geradezu als Marker für diesen gelesen werden kann. Insbesondere am Beispiel der Fotografie (vgl. auch Bourdieu/Boltanski 2006) zeigt die Studie, dass es nicht nur eine soziale Gebrauchsweise der Kunst gibt, sondern auch, dass der jeweilige Habitus mit einer spezifischen Zuschreibung zu den einzelnen Medien und Medieninhalten/Artefakten einhergeht. So zeigen die »Feinen Unterschiede«, wie divergent die Perspektive auf ein einzelnes Foto sein kann – insbesondere, wenn es nicht eine »schöne Szenerie« darstellt, sondern beispielsweise eine Industrielandschaft. In diesem Fall erweist sich bereits die Zuschreibung (beziehungsweise Nichtzuschreibung) »Kunst« als habitusspezifisch und distinkt. Noch deutlicher werden die verschiedenen Perspektiven bei der Frage, ob ein entsprechendes Exponat auch im eigenen Haushalt einen Platz finden könnte. Daraus folgt, dass der kulturelle Wert, der entweder einem Medium als solchem (der Fotografie, dem Fernsehen et cetera), aber auch einzelnen Genres (Nachrichten, Soaps et cetera) oder eben auch spezifischen Angeboten (einem Foto, einer Musik, einer Sendung) zugeschrieben wird, aufs Engste mit dem jeweiligen Habitus verbunden ist. Der Prozess der standort- beziehungsweise habitusbedingten (Wert-)Zuschreibung wie auch der damit einhergehenden Distinktions-Konstruktionen wird den Zuschreibenden, die hier ein »Doing-Geschmack« und Distinktion betreiben, aber nicht bewusst. Das Urteil wird quasi essentialistisch als ein »So ist es« gefällt (vgl. Kommer 2010: 91).

Unter einer etwas anderen Perspektive hat Lothar Mikos (2007) die Überlegungen zur Distinktionskraft von medialen Handlungspraxen in einer mediatisierten Gesellschaft weitergeführt. So steht für ihn außer Frage, dass gerade im Kontext der Bedingungen einer reflexiven Moderne den Medien ein besonderer Stellenwert zukommt. Dies gilt insbesondere für die Etablierung und Verstärkung von Distinktionen:

»Die verschiedenen Lebensstile und Lebensformen zeigen sich auch im Konsum von Kulturgütern, zu denen zweifellos die Medien und ihre Produkte gehören. Da deren Inhalte und Darstellungsweisen mit den sozialen Strukturen der reflexiven Moderne korrespondieren und die Medientexte als Felder sozialer Auseinandersetzungen gelten können, sind in ihnen Distinktionsbeziehungen bereits angelegt. Soziale Unterschiede in der Gesellschaft bzw. unterschiedliche Positionen im sozialen Raum in verschiedenen sozialen Feldern manifestieren sich in Filmen, Fernsehsendungen, Comics, Computerspielen, Büchern, Pop- und Rockmusik, Internetforen etc. Die Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen können sowohl durch die Produktion von Kulturgütern als auch durch deren Aneignung aufrechterhalten werden.« (ebd.: 53f.)

Letztendlich liegt den Ausführungen von Mikos der Gedanke zu Grunde, dass gerade im Kontext der Enttraditionalisierung und Individualisierung den Medien in einer Gesellschaft der reflexiven Moderne ein noch höherer Stellenwert als in modernen Gesellschaften zukommt, da sie wesentlich zur Sinnkonstitution in diesen beitragen. Unter dieser Prämisse erscheint die Verbindung von Nutzungsformen und sozialen Unterschieden hochgradig evident.

Ausgehend von den eben skizzierten Diskurslinien und den oben genannten, im Rahmen des Freiburger Projekts »Medienbiografien« emergierten Fragestellungen stellt das Konzept des medialen Habitus eine Analyseperspektive dar, die es erlaubt, die in ihrer Performanz sichtbaren (und dabei Wirklichkeit generierenden) Handlungspraxen als permanent aktualisierte Artikulationen der strukturierten und strukturierenden Habitusformation zu verstehen und zu analysieren – oder, mit Swertz, als »Ausdruck eines Eindrucks« (2011: [o.P.).

Nach einer zunächst eher pragmatischen Bestimmung aus dem empirischen Material heraus legten Kommer und Biermann (2012) in einem zusammenfassenden Aufsatz erstmals eine explizite Definition des medialen Habitus vor:

»Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden.« (ebd.: 90)

Eine theoriegeleitete Analyse des Medienumgangs als Artikulation des medialen Habitus, die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehenbleibt, sondern auch nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese fragt, erlaubt es, die vielfältigen feinen Unterschiede herauszuarbeiten und weitere Reflexionsebenen einzuziehen (vgl. auch: Beck/Büser/Schubert 2016). Die unter anderem von Horst Niesyto (2007) kritisierten kulturalistischen Verkürzungen, wie auch andere vorschnelle Perspektivierungen, werden so ebenso reflexiv wie die auf soziale Segregation hinwirkenden Geschmacks- und daraus folgenden Distinktionsmuster und blinden Flecken (nicht nur) innerhalb des Bildungssystems.

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.

Mit Blick auf den von Bourdieu und seiner Arbeitsgruppe bei der Datenerhebung betriebenen Aufwand wird deutlich, dass (jenseits aller Fragen der Methodenentwicklung) die Erhebung und Analyse des medialen Habitus keineswegs trivial ist. Die folgende Liste benennt nicht nur relevante Gegenstände und Bereiche, sondern zeigt darüber hinaus, welche Reflexionsschleifen und Erkenntnisgewinne möglich werden, wenn das Konzept medialer Habitus als Grundierung für eine reflektierte, empirische Forschung genutzt wird:

- Zunächst einmal zielt eine Untersuchung des medialen Habitus darauf, das gesamte Setting der Mediennutzung – wie auch dessen Einbettung in Alltag und Lebenswelt – in den Blick zu nehmen. Auf einzelne Medien bezogene Studien greifen hier, da sie von der Angebotsseite und nicht von der Seite der RezipientInnen her denken, deutlich zu kurz. In der Folge findet sich nur äußerst selten eine (tiefergehende) Analyse des individuellen Medienmixes und der oft habituell (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1991) in den Alltag eingebetteten Nutzung der verschiedensten Medien.
- Die Formen des Medienumgangs sind aufs Engste verknüpft mit der Ressourcenausstattung. Ohne die entsprechende Ausstattung mit Hard- und Software – oder zumindest die Möglichkeit, auf diese zuzugreifen – ist die aktive und passive Auseinandersetzung mit den daran gebundenen Angeboten nicht möglich. Das Habituskonzept schärft auch hier den Blick für die feinen Unterschiede. So muss die Ausstattung mit ökonomischen

mischem Kapital nicht zwangsweise mit der medientechnischen Ausstattung korrelieren. Nicht-Ausstattung kann aber auch ein Distinktionsmittel sein (»ich habe bewusst keinen Fernseher/kein Smartphone«).

- In einer von Bourdieu inspirierten Perspektive stellt sich nicht nur die Frage, welche (technischen) Medien genutzt werden, sondern auch, welche Inhalte. Selbst hinter der klassischen Kategorie Buch (digital und/oder analog) kann sich sehr verschiedenes verbergen (vgl. auch die Hinweise zu Chatforen bei Kutscher 2009). Da dem Geschmack, der sich in der Auswahl der Inhalte artikuliert, im Sinne von Bourdieu eine wichtige Distinktionsfunktion zukommt, spielen weiterhin auch die permanent betriebenen und aktualisierten Ab- und Ausgrenzungen eine wichtige Rolle. Es ist also im Sinne der feinen Unterschiede hoch relevant, welche Inhalte explizit und implizit abgelehnt werden.
- Finden sich die bisher genannten Punkte zumindest in einigen Studien wieder, ist die sich aus dem Verständnis des Habitus als strukturierende Struktur ergebende Frage nach den medienbezogenen Klassifizierungsschemata und kulturellen Wertzuschreibungen, die immer auch Distinktionsmuster begründen, bisher kaum bearbeitet worden (vgl. aber Kutscher 2009; Mikos 2007). Die Orientierung am Habituskonzept erinnert daran, dass die Wertigkeit verschiedener Geschmäcker letztendlich das Ergebnis eines ständig weiterlaufenden gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses darstellt, in dem sich – ganz im Sinne Bourdieus – die relevanten Machtstrukturen zeigen. Die im jeweiligen Feld ausgehandelte oder erkämpfte Zuschreibung von kulturellem Wert dient damit immer auch der Distinktion gegenüber anderen. Die Analyse ist dabei keineswegs trivial und fordert einen vertiefenden Blick auf die feinen Unterschiede medialer Handlungspraxen. So sind durchaus Settings denkbar, innerhalb derer ein Medienangebot rezipiert wird, obwohl es habituell eigentlich abgelehnt wird (hier sind vielfältige Varianten zwischen professioneller Medienbeobachtung und Überbrückung von Leerlauf vorstellbar).
- Die Dispositionen des Medienumgangs beziehen sich aber auch auf Zuschreibungen auf der Ebene der technischen Kommunikationsmedien. So ist es etwas anderes, ob beispielsweise der Computer vor allem als Werkzeug zur Erstellung von Texten und Unterrichtsmaterialien (und vielleicht noch als Recherchewerkzeug) gesehen wird – oder aber als »Spielmaschine«, die vornehmlich der Unterhaltung und spannenden Entspannung dient. Je nach Zuschreibung ändert sich auch die jeweilige Nutzenerwartung – auch hier reicht die Spannweite von der Hoffnung

auf Hilfe beim beruflichen Aufstieg bis zur Unterstützung beim (zeitweiligen) Ausstieg aus den Zwängen des Alltags.

- Insbesondere mit Blick auf institutionalisierte Bildungsprozesse und die dort vorgenommene Gegenstandsauswahl (legitime Kultur) ist immer wieder zu reflektieren, dass die Rezeption bestimmter Medien und Inhalte (vulgo auch: Geschmack) auf verschiedenste Weise als Mittel der Distinktion genutzt werden kann und genutzt wird: Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur, aber auch die Teilhabe an einer legitimen Kultur unter Abwertung anderer (vgl. dazu auch Niesyto 2009: 5). Den Handlungspraxen wie auch dem Geschmack wird in Bourdieus Kapitalmodell ein Marktwert zugeschrieben. Dieser kann in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern stark differieren: Was in jugendkulturellen Feldern einen hohen Wert besitzt, kann im Feld der Bildungsinstitutionen durchaus einen starken Malus bedeuten. Im Extremfall entstehen so Strukturen der Selbstexklusion.
- Die Orientierung auf das etablierte Konzept Habitus ermöglicht es, auch die unterschiedlichen Leseweisen von Medieninhalten (die sich komplexer darstellen als in manchen Modellen der *cultural studies*) keinesfalls als zufällig, frei wählbar oder selbstinduziert, sondern ebenfalls als Ergebnis einer als strukturelle Koppelung zu fassenden Genese zu betrachten, die eben nicht generell jenseits von Klasse und Stand prozessiert. So zeigt sich in neueren Untersuchungen, dass die Rezeptionsweise von Medienangeboten durchaus von der Kapitalausstattung abhängig ist (zu der dann auch Medienkompetenz zählen kann). Der strukturierende Blick und die Struktur des Blicks sind immer ein Produkt der inkorporierten Wahrnehmungsschemata, die in der Regel nicht reflexiv beobachtet werden.
- Das Habitus-Konzept schärft damit nicht nur den Blick für die Analyse der beobachtbaren medien- und inhaltsbezogenen Nutzungsmuster, sondern zeigt, dass ihre Genese im Sinne einer strukturellen Koppelung keinesfalls zufällig oder ausschließlich individuell ist. Die Position im sozialen Feld, die sich komplexer darstellt als beispielsweise die Verortung in traditionellen Schichtmodellen, wie auch die Akkumulation von Kapital im Sinne Bourdieus bleiben nicht ohne Folgen für den Umgang mit den Medien und ihren Inhalten.
- Damit wird deutlich, dass den Sozialisationsprozessen in Elternhaus, Peergroup und Bildungssystem ein hoher Stellenwert zukommt. Insbesondere die frühe, von der dortigen Kapitalausstattung (sensu Bourdieu) geprägte Sozialisation im Elternhaus, der von den Eltern und vielleicht

älteren Geschwistern vorgelebte Medienumgang und Nicht-Umgang, aber auch die intentionale wie auch nicht intendierte Medienerziehung begründen schon früh Unterschiede – selbst (oder gerade) dann, wenn es zu Widerständen gegen die elterlichen Intentionen kommt.

- Die habitustheoretische Grundierung mit ihrer Amalgamierung von subjektivistischen und objektivistischen Positionen fordert immer auch die Analyse der strukturellen Bedingungen. So sind die Strukturen des Mediensystems – privatwirtschaftlich versus öffentlich-rechtlich; marktorientiert im Sinne einer Kulturindustrie versus *l'art pour l'art* – wie auch deren gesamtgesellschaftliche Einbettung folgenreich. Denn fraglos macht es nicht nur einen feinen Unterschied, ob die RezipientInnen von Seiten der Medienproduzierenden vor allem als Zielgruppe für möglichst präzise zu platzierende Werbung oder aber als zu informierende, zu emanzipierende und zu bildende Citoyens adressiert werden. Ähnliches gilt für das Bildungssystem und seine Strukturen, die beispielsweise bestimmte Medien ausschließen.
- Mit Blick auf das Bildungssystem wird in einer solchen Perspektivierung daran erinnert, dass es nicht nur einen institutionellen Habitus, sondern auch einen spezifischen medialen Habitus der verschiedenen Institutionen gibt. Dieser hat – so ist zu vermuten – weitreichende Folgen für den Medienumgang innerhalb der Institution, aber auch für die Zuschreibungen, die beispielsweise den lebensweltlichen medienbezogenen Handlungspraxen der Lernenden entgegengebracht werden (vgl. die theoretisch anders grundierten Daten bei Kutscher 2009; Niesyto 2009: 16).
- Formen und Ursachen eines *digital divide* (welcher Art auch immer) können so präziser erfasst und in ihren Wirkzusammenhängen analysiert werden. Fragen nach dem ökonomischen Kapital spielen hier ebenso eine Rolle wie die Formierung des kulturellen Kapitals (unter anderem Nutzenerwartungen) und nicht zuletzt des sozialen Kapitals (Hilfestellung/Einbindung in Netzwerke et cetera).
- Nicht zuletzt erinnert die Orientierung auf Habitus daran, wie wichtig die permanente Reflexion der eigenen Positionierung im Feld für das professionelle Handeln ist, sowohl in der Praxis als auch in der Forschung. Mit dem als Illusio beschriebenen Moment partieller Blindheit macht Bourdieu immer wieder darauf aufmerksam, dass den AkteurInnen im Verlauf ihres »Spiels« normalerweise nicht bewusst ist, dass ihre Einschätzung der Welt und insbesondere des Geschmacks von ihrer Position im sozialen Raum bestimmt ist – also andere AkteurInnen ande-

re Wertungen vornehmen. Dies gilt – siehe den Habitus von Institutionen – zunächst auch für die professionell Handelnden im Feld der Bildung. Auch sie – und das gilt auch für die Medienpädagogik beziehungsweise Medienbildung – laufen immer wieder Gefahr, ihrem eigenen, als richtig empfundenen Geschmack und den damit verbundenen Distinktionsmustern unreflektiert zu folgen. Damit verfehlen sie aber möglicherweise ihre professionelle Rolle.

Empirische Befunde

Wie oben bereits angedeutet, wurde das Konzept des medialen Habitus zunächst nicht im Sinne einer grundlegenden Theoriearbeit, sondern ausgehend von Befunden und Fragestellungen eines Forschungsprojekts (vgl. Kommer 2010) entwickelt. Den Ausgangspunkt bildeten dabei Fragen nach den Medienbiografien und dem aktuellen Medienumgang von Lehramtsstudierenden als zukünftigen Lehrpersonen sowie von SchülerInnen als deren spätere Zielgruppe. Dass die hier Mitte der 2000er Jahre begonnene Diskurslinie inzwischen nicht nur im Kontext der Medienpädagogik Anschlüsse und Fortschreibungen gefunden hat, zeigt, dass der grundlegende Ansatz eine sinnvolle Perspektive eröffnet und nach wie vor relevante Erkenntnisse hervorbringen kann. Dies gilt im Übrigen auch für die Möglichkeit, dass erneute Studien in einem ähnlichen Feld (also z. B. bei angehenden LehrerInnen) zu einem anderen Ergebnis als Kommer (2010) kommen. Schließlich ist es durchaus plausibel, dass sich seit den frühen 2000er Jahren die Habitus-Konfigurationen und -formierungen weitreichend verändert haben. Veränderungen der Habitusformen über die Zeit könnten demnach ein durchaus interessantes und erkenntnisgenerierendes Feld sein – nicht zuletzt bestünde so die Möglichkeit, empirisch abzubilden, was sich hinter dem Schlagwort von der ›Digitalisierung‹ an Veränderungen (aber auch an Unveränderlichem) verbirgt.

In der Studie von 2010 konnte Kommer letztendlich die das Projekt begründende These, dass sich auf Seiten der angehenden LehrerInnen Habitusformen herausgebildet haben, die wenig anschlussfähig an die Ausprägungen des medialen Habitus ihrer (zukünftigen) SchülerInnen sind, bestätigt werden (wobei die Teilstudie zu den SchülerInnen kaum rezipiert worden ist). So schreibt Kommer:

»Für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden konnten am Ende des Auswertungsprozesses die Existenz von drei Habitusformen herausgearbeitet werden, wobei für die erste noch eine Unterform bestimmt wurde:

- Habitusform 1: *Die ambivalenten Bürgerlichen* – Distanz zum ›schlechten Fernsehen‹ als Distinktion.

Bei der Nutzung der elektronischen Medien wird von diesen Studierenden immer wieder die Frage nach der ›Qualität‹ der Inhalte gestellt, die Nutzungsgewohnheiten entsprechen aber nicht immer den eigenen Idealvorstellungen, so dass es zu einem ›schlechten Gewissen‹ kommt. Aus dem umfangreichen, an bildungsbürgerlichen Idealen orientierten kulturellen Kapital der Eltern resultiert eine frühe, direktive Medienerziehung und die Orientierung auf das Buch hin.

- Habitusform 1a: *Die überforderten Bürgerlichen* – Fernsehrezeption als stets drohender Kontrollverlust.

Auch hier findet sich eine kulturkritisch unterfütterte Orientierung auf ›Qualitätsmedien‹. Die restriktive Fernseherziehung in der Kindheit hat allerdings zur Folge, dass bei der Nutzung elektronischer Medien fast immer ein Kontrollverlust antizipiert wird – und diese Medien deshalb stellenweise aus dem Haushalt verbannt werden. Mit der latenten Technikfeindlichkeit dieser Studierenden geht eine starke Orientierung auf ›das Buch‹ einher.

- Habitusform 2: *Die hedonistischen Pragmatiker* – Medien dienen der Unterhaltung und der Arbeit.

Ein bildungsbürgerlich ausgerichtetes kulturelles Kapital findet sich im Elternhaus dieser Studierenden in deutlich geringerem Umfang als bei den vorangegangenen Habitusformen. Der Umgang mit einem breiten Medienensemble wird dann auch als Normalität gelebt, wobei der Aspekt ›Unterhaltung‹ eine große Rolle spielt. Konsum von ›Trash‹ ist so keineswegs ein Grund für negative Gefühle, zumindest so lange er nicht überhand nimmt und der Medienumgang den Alltag überrollt.

- Habitusform 3: *Die kompetenten Medienaffinen* – kulturelles Kapital und Medienkompetenz grundieren die postmoderne Bricolage.

Diese (ausschließlich männlichen) Studierenden verfügen über eine überdurchschnittliche Ausstattung mit kulturellem Kapital, wurden aber im Elternhaus auf einen selbstverantwortlichen Umgang mit den Medien hin erzogen. Ihre selbsttätig erworbene Medienkompetenz ermöglicht verschiedenste Nutzungsformen eines breit gefächerten Spektrums von Inhalten.« (Kommer 2010: 303f.)

Während bei den angehenden Lehrpersonen (Studierenden) auch zahlenmäßig die Fraktion der Medien-SkeptikerInnen mit einer (zumindest in der Selbstdarstellung) starken Orientierung auf Printmedien und ›anspruchsvolle‹ audiovisuelle Produkte dominiert, stellen sich die Habitusformen der SchülerInnen deutlich anders dar:

»Letztendlich konnten für die befragten SchülerInnen von Haupt- und Realschulen die folgenden drei Habitusformen herausgearbeitet werden:

- Habitusform 1: *Die Computerfernen* – Angst vor Überforderung als Folge von Kapitalarmut und geringer Kompetenz.
Komplexere Medien (wie auch komplexere Inhalte und Kommunikationssituationen) werden von diesen Jugendlichen schnell als Überforderung empfunden und deshalb tendenziell gemieden. Der Medienumgang ist hedonistisch und unterhaltungsorientiert, weder Medien noch ihre Inhalte werden als Werkzeuge (nicht nur des sozialen Aufstieges) verstanden. Es dominiert ein Verharren im Status quo.
- Habitusform 2: *Die unauffälligen Hedonisten* – Medien als fester, aber unreflektierter Bestandteil des Alltags.
Die digitalen Medien werden bei einer etwas besseren Kapitalausstattung nicht mehr als Bedrohung, sondern als eine im Alltag fest integrierte Ergänzung der traditionellen Medien erlebt. Der Eigenbesitz von Fernseher (und gelegentlich auch Computer) ermöglicht eine selbständige Nutzung jenseits der wenig ausgeprägten und auf pragmatische Kriterien (Nutzungszeit, Kosten) ausgerichteten Regulierung durch die Eltern.
- Habitusform 3: *Die Medienaffinen* – Medien als Chance zur Profilierung.
Mit der Hinwendung zu den neuen Medien geht eine höhere (aber nicht hohe) Medienkompetenz einher, auch ist die Kapitalausstattung nochmals etwas besser. Auffällig ist aber vor allem die in den Familien zu beobachtende stärkere Bildungs- und Aufstiegsorientierung. Dem Computer kommt dabei eine Doppelrolle zu: Er ist nicht nur Spielmaschine, sondern auch Werkzeug, mit dessen Nutzung und Beherrschung Aufstiegsaspirationen verbunden sind. Nicht zuletzt kommt es zu kulturellen Wertzuschreibungen, die zur Distinktion genutzt werden.« (Kommer 2010: 246f.)

Auch wenn der Altersunterschied zwischen den SchülerInnen und den Studierenden ebenfalls eine Rolle spielt, ist hier doch sehr klar zu erkennen, wie stark das Kapitalgefüge (sensu Bourdieu) im Elternhaus (und Umfeld) den Medienumgang, die den Medien entgegengebrachten Dispositionen, aber auch die Zuschreibungen zu den verschiedenen Medien und ihren Inhalten beeinflusst, wenn auch nicht völlig determiniert. Darüber hinaus wird auf der Mikroebene erahnbar, wie der ›Institutionelle Habitus‹ von Schule entsteht und prozessiert: Die zukünftigen LehrerInnen werden in der Regel ihren medialen Habitus kaum reflektieren (und damit einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung gehen), sondern ihren Geschmack und ihre medienbezogenen Wertzuschreibungen als die unhinterfragt ›richtigen‹ und gültigen an die SchülerInnen herantragen und sie an diesem messen. Für die dem System Ausgelieferten ist damit ein Scheitern quasi präkonfiguriert:

Sie müssten ihre Geschmacks- und Handlungsmuster schauspielernd leugnen oder unter Verlust ihrer sozialen Heimat (als Positionierung im Feld) transformieren, um den als essentiell gesetzten Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Anders formuliert: ein ›Clash of Habitus‹ ist hier kaum zu vermeiden.

Die Darstellung der Ergebnisse von Kommer zeigen aber auch, dass das Konzept des Habitus hier eine andere Dimensionierung erfährt als bei Bourdieu: Während Bourdieu am Ende seiner Untersuchung zu drei ›Großformen‹ des Habitus kommt, beschreibt Kommer bereits für zwei sehr kleine Ausschnitte der Gesellschaft sechs plus eine Habitusform. Wie hier sinnvoll Grenzen zu ziehen sind, ist bisher weder auf theoretischer, noch auf empirischer Ebene weiter problematisiert worden.

Seit der Untersuchung von Kommer (2010) und Biermann (2009) haben inzwischen eine ganze Reihe von weiteren Studien den Ansatz des medialen Habitus aufgenommen und dabei sowohl die Theorieentwicklung als auch die empirische Analyse weitergeführt. Ein starker Fokus liegt dabei noch immer auf dem Fokus Schule/Bildungssystem. Zu nennen ist hier u. a. die Studie von Mutsch (2012): Im Feld des österreichischen Schulsystems befragte sie – anders als Kommer – LehrerInnen, die zum Teil seit vielen Jahren im Schuldienst aktiv sind. Die von einem hohen Maß an theoretischer und methodischer Reflexivität geprägte Studie kommt am Ende ebenfalls zu einer Typologie von drei plus einer Habitusform:

»Im Zuge der qualitativen Auswertung der Analyse der Lehrerdaten haben sich drei Formen des medialen Habitus herauskristallisiert, wobei eine dieser Habitusformen in zwei Untergruppen zu unterteilen ist:

- 1a. Unsicher-distanzierte Pragmatiker
- 1b. Kritisch-distanzierte Pragmatiker
2. Hedonistische Allrounder
3. Souveräne Medienaffine.« (Mutsch 2012: 142)

Die weitere Darstellung bei Mutsch zeigt, dass auch bei den von ihr befragten LehrerInnen eine große Gruppe gegenüber den elektronischen und digitalen Medien eher distanziert eingestellt ist. So findet sich bei den ›Pragmatikern‹ eine deutliche Distanz zu den neueren Medien und auf der anderen Seite eine klare Wertschätzung und Hinwendung zu den klassischen Medien (insbesondere allem Gedrucktem).

Den vorschulischen Bereich haben sowohl die Studien von Friedrichs-Liesenkötter (2016) als auch die von Swertz et al. (2014) bearbeitet

und dabei gezeigt, dass sowohl die Kinder wie auch die ErzieherInnen erkenntnisgenerierend auf ihren medialen Habitus hin untersucht werden können.

Auch wenn sich die Untersuchungsgegenstände und der primäre Fokus in den einzelnen Studien durchaus unterscheiden, wird doch in allen Fällen sichtbar, dass es sich als weiterführend erweist, nicht nur einzelne Medien-Nutzungsmuster, sondern auch deren Einbettung in die jeweiligen Medienbiografien, das jeweilige soziale Umfeld wie auch die spezifischen Dispositionen und Zuschreibungen zu untersuchen. Erst in einem solchen Setting wird beispielsweise sichtbar, wie der ›Geschmack‹ von Lehrpersonen als geheimes (diesen oft selbst nicht bewusstes) Curriculum zu in dieser Form eigentlich nicht intendierten Verstärkung von sozialer Ungleichheit (die eben auch eine Ungleichheit der Geschmäcker ist) führt. Oder aber, welche Orientierungskonflikte entstehen, wenn beispielsweise im Feld jugendkultureller Settings der kenntnisreiche Umgang mit bestimmten Medien(inhalten) (z. B. Computerspiele) einen ganz anderen ›Tauschwert‹ besitzt als im Bildungssystem.

In jüngerer Zeit finden sich erste Belege, dass das Konzept des medialen Habitus auch jenseits der Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik Fuß fasst. So nutzen Beck/Büser/Schubert (2016) den Ansatz, um in einem kommunikationswissenschaftlichen Kontext die Frage nach einem möglicherweise empirisch auffindbaren ›medialen Habitus einer Generation‹ zu bearbeiten. Den Ausgangspunkt bildet auch bei dieser Studie die Unzufriedenheit mit bisherigen Ansätzen der Kommunikationswissenschaft, die oftmals bei der Analyse von mehr oder weniger komplexen Mediensettings stehenbleibt, ohne diese weiter zu kontextualisieren:

»Ausgehend vom interaktionistischen Nutzenansatz stellen die klassischen Medien-nutzungsdaten bzw. --parameter nur *eine* relevante Komponente dar, denn im Sinne Bourdieus gilt unser Interesse letztendlich ja dem hinter dem beobachtbaren Verhalten liegenden Habitus. Deshalb spielt die Rolle der Genese des medialen Habitus in der Medienbiografie ebenso eine Rolle wie die *Qualitäten* und *akteursseitigen Bewertungen* des Medienhandelns.« (Beck/Büser/Schubert 2016: 57, Hervorhebungen im Original)

Damit wird unübersehbar ein Perspektivwechsel vollzogen: Psychische Motive der Bedürfnisbefriedigung (wie sie der Uses-and-Gratification-Approach im Blick hat) treten zurück, im Vordergrund stehen »soziale Faktoren wie eben die Generationenzugehörigkeit« (Beck/Büser/Schubert 2016: 152). In der empirischen Arbeit versuchen die AutorInnen, den medialen Habitus in-

direkt aus den erhobenen Daten zu erschließen (und liefern damit zugleich eine weitere Definition):

»Es geht um *medienbezogenen* (sic!) *Dispositionen*, die als Einstellungen und Bewertungen kommunizierbar sind, sowie um *Handlungsmuster und -stile*, die als *Ausdruck* oder Niederschlag des medialen Habitus verstanden werden sollen.« (Beck/Büser/Schubert 2016: 67, Hervorhebungen im Original)

Am Ende gelingt es den AutorInnen mit diesem Ansatz (und einem durchaus komplexen Erhebungsverfahren) zu zeigen, dass die Rede von ›Mediengenerationen‹ zwar plausibel ist, sich aber empirisch nur sehr bedingt belegen lässt.

Interessant an dieser Studie ist darüber hinaus die Weiterführung der Theoriearbeit: Wie auch in anderen, jüngeren Rezeptionslinien Bourdieus tritt hier die Auseinandersetzung und zugleich Nutzung des Feld-Konzeptes aus den späten Schriften Bourdieus deutlicher hervor. Damit wird ein Bereich eröffnet, den die frühen Konzeptionierungen des medialen Habitus noch wenig im Blick hatten. So rücken zwei Erweiterungen in den Blick: Auf der einen Seite erlaubt es die intensivere Auseinandersetzung mit dem ›Feld‹ im Sinne Bourdieus, die Dynamiken, die aus den Kämpfen im Feld resultieren (und die u. a. ein permanentes Neu-aushandeln der Wertzuschreibungen und ›Tauschwerte‹ beinhalten), präziser zu analysieren und zu beschreiben. Zum anderen könnte – wie bereits bei Kommer (2013) angedeutet – die Frage, inwieweit hier systemtheoretische Denklinien anschlussfähig sind, dazu beitragen, über Bourdieus Ansatz hinauszugehen und die vielfach angemerkten Dynamisierungen einer postmodernen/reflexiv-modernen, individualisierten, globalisierten und nicht zuletzt digitalisierten Gesellschaft (noch) besser theoretisch und empirisch einzufangen.

Forschungsmethoden

Bereits in den grundlegenden Studien von Bourdieu und seiner Gruppe wird deutlich, dass die Erhebung des Habitus ein keinesfalls triviales Unterfangen darstellt. Denn dieser ist ja – so eine der zentralen Prämissen – seinen TrägerInnen in der Regel nicht bewusst. Es bedarf also eines komplexen Rasters von Items, um verschiedene Habitusformen zu bestimmen und zu identifizieren. Diese wiederum sind hochgradig epochen- und kulturabhängig, grundsätzlich müsste hier immer auch bedacht werden, in

welchem ›Feld‹, an welchem Ort und zu welcher Zeit die Analyse durchgeführt wird.

Bourdieu selbst nutzt bereits ein breites Spektrum von sozialwissenschaftlichen Methoden: Im Zentrum steht eine umfangliche Fragebogenstudie (quantitative Erhebung), die ergänzt wird u. a. durch Beobachtungen der InterviewerInnen (u. a. zur Kleidung der Befragten) und Bildanalysen.

In den vorliegenden Untersuchungen zum medialen Habitus findet sich dann auch fast immer ein Methoden-Mix (›Mixed-Methods‹, ›Triangulation‹ etc.), der verschiedene Verfahren ergänzend kombiniert. So nutzt Kommer (2010) als Ausgangspunkt leitfadengestützte qualitative Interviews (ausgewertet in Anlehnung an die rekonstruktive Sozialforschung und die Grounded Theory), ergänzt um Videografien von SchülerInnen und Studierenden bei der Computernutzung (die sowohl quantitativ wie qualitativ ausgewertet wurden) sowie Analysen der von den ProbandInnen erstellten multimedialen Präsentationen (Bildanalyse/Artefaktanalyse). Mutsch (2012) kombiniert quantitative und qualitative Befragungen, Zuliani (2019) beginnt ihre Studie mit der qualitativen Auswertung von im Hochschulkontext generierten Statements der Studierenden, schließt eine Fragebogenerhebung an und ergänzt diese Daten um die (qualitative) Auswertung von durch die Studierenden erstellten Unterrichtsentwürfen. Wenn Biermann (2009) ›nur‹ eine große Fragebogenstudie auswertet, ist diese immer im Kontext der vorangegangenen Freiburger Studie (veröffentlicht als Kommer 2010) zu sehen. Hier ist letztendlich der quantitative Teil in eine eigene Studie ausgelagert. Beck/Büser/Schubert (2016) wiederum kombinieren die qualitative Verfahren des Einzel- und Gruppeninterviews.

Die genannten Beispiele zeigen, dass auf der Ebene der Forschungsmethodik vielfältige Settings nicht nur möglich, sondern auch notwendig und zielführend sind. In Zukunft sind hier – gerade auch im Bereich der digitalen Medien – noch vielfältige Erweiterungen denkbar. Darüber hinaus könnten zukünftig auch weitere Anschlüsse an benachbarte Ansätze wie z. B. die ›Habitushermeneutik‹ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) gesucht werden, um das Repertoire zu erweitern.

Digitaler Habitus?

Der Vorschlag, vor dem Hintergrund des aktuellen Standes der Dinge von einem ›digitalen Habitus‹ zu sprechen, wirkt zunächst einmal plausibel und verspricht zugleich einen Distinktionsgewinn. Allerdings wären einige Fra-

gen zu klären: An erster Stelle sicher der Punkt, was hier mit ›digital‹ eigentlich gemeint ist. Geht es dabei um den technischen Prozess der Digitalisierung im Sinne einer Analog-Digitalwandlung z. B. von Audiosignalen im Kontext von Audioaufzeichnungen? Oder steht ›digital‹ für die digital prozessierenden Geräte und Netzwerke wie Computer und Smartphones und ihre Vernetzung via TCP/IP? Oder geht es darum, dass gerade mit diesen Geräten (und der entsprechenden Software) jegliche digital vorliegenden Materialien (Texte, Bilder, Filme, Audios) beliebig bearbeitet, gesampelt und zu neuen ästhetischen Artefakten zusammengefügt werden können? Eine weitere Perspektive zielte eher auf die Ebene des Prozessierens, wenn es darum ginge, die automatisierte, von Algorithmen gesteuerte Verarbeitung kleiner bis gigantischer Datenmengen (Big Data bis KI) in den Blick zu nehmen. Oder aber steht ›digital‹ hier eher für einen Epochenbefund, für aktuellste Modernität etc.?

Näher an Bourdieu wäre zu fragen, wie sich ein ›digitaler Habitus‹ zum ›medialen Habitus‹ verhält. Handelt es sich hier um einen Teilbereich des medialen Habitus (der wiederum einen Ausschnitt aus dem Habitus einer Person darstellt), der vor allem auf all die Aspekte zielt, bei denen digitale Medien, Inhalte und Techniken im Spiel sind? Oder geht es – wieder etwas weiter von Bourdieu entfernt – eher um so etwas wie eine Epochenbeschreibung oder einen Epochen-Typus, angesiedelt in der Zeit einer zunehmenden Durchdringung der Gesellschaft mit digitalen Tools und den von diesen eröffneten Möglichkeiten?

Auch wenn diese sowie weitere offene Fragen den Diskurs um die Ausformulierung, Reichweite und Produktivität eines Konzepts des ›digitalen Habitus‹ kritisch begleiten, hat nicht zuletzt die Tagung in Gießen eindrücklich gezeigt, wie produktiv die aufgeworfenen Fragenstellungen gerade im interdisziplinären Austausch sein können.

Darüber hinaus haben die durch die Corona-Pandemie bedingten Entwicklungen im Jahr 2020 den aktuellen gesellschaftlichen Stellenwert digitaler, vernetzter Medien(techniken) mehr als eindrücklich vor Augen geführt. Deutlich wurde auch, was es insbesondere für das Bildungssystem bedeutet, wenn eine durchaus mit dem Habituskonzept zu beschreibende Hysterisis sowohl auf individueller wie auf institutioneller Ebene dazu führt, dass das Schulsystem im Frühsommer 2020 de facto mehr oder weniger zusammengebrochen ist. Die oben vorgestellten Untersuchungen zum medialen Habitus im Kontext von Schule lassen das Systemversagen des Jahres 2020 dann auch als keineswegs überraschend, sondern als quasi erwartbar erscheinen.

Dabei kommt den Untersuchungen nicht nur eine Prognosefähigkeit zu, sie hätten auch die Grundlage für ein frühzeitiges Gegensteuern im Sinne einer auf Habitustransformation zielenden Fortbildung von Lehrpersonen (statt alleinigen Ausstattungsiniciativen) sein können.

Im Kontext des Notfall-Distanzlernens ist darüber hinaus noch einmal deutlich geworden, dass die Verbreitung digitaler und vernetzter Medien keinesfalls automatisch eine Aufhebung sozialer Ungleichheiten bedeutet. Folgt man den ersten Untersuchungen zu diesem Komplex (z. B. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe 2020), so wird deutlich, dass eher das Gegenteil der Fall ist. Dies beginnt bei Fragen der technischen Ausstattung (Smartphone oder mehr), geht über die Konnektivität (inwieweit sind ausreichend breitbandige und nicht limitierte Internetzugänge vorhanden) bis hin zu Fragen nach den Kompetenzen bei der Nutzung. Dabei spielen individuelle und systemspezifische Dispositionen eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Frage, inwieweit hier eine Bildungswirksamkeit realisiert werden konnte (und kann). Habituelle Perspektivierungen können dabei wichtige Faktoren für Gelingen oder Scheitern sein: Wie zu beobachten war, gehen beispielsweise viele Lehrpersonen in ihren improvisierten didaktischen Konzepten davon aus, dass die SchülerInnen gescannte Arbeitsblätter mehr oder weniger problemlos ausdrucken können – also über einen Laptop oder PC einschließlich Drucker verfügen. Der Blick in die Daten der JIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2020) und andere Erhebungen zeigt aber, dass für viele Jugendliche das Smartphone den entscheidenden (und oft auch einzigen) Zugang zum Internet darstellt. Eine Didaktik des ›Unterrichts auf Distanz‹ müsste dieses also eigentlich berücksichtigen und nicht ausschließlich den Gewohnheiten und Vorlieben der Lehrpersonen folgen.

Jenseits dieser fast tagesaktuellen Problematiken sind unter dem Label »digital« im Kontext des Bildungssystems auch grundlegende Fragen zu bearbeiten. Ausgehend von der Annahme eines Feldes der Bildung, das dann auch eine Arena von Kämpfen um die Tauschwerte von akkumulierten Kapitalien ist, können die Diskurse um Lehrpläne, Kompetenzraster und Kanon auf einer Meta-Ebene unter den Aspekten von Macht, Hegemonie, aber auch Verteilungsgerechtigkeit beobachtet werden. Ganz pragmatisch stellt sich dann z. B. die Frage, ob nicht Programmlesekompetenz (oder gar Programmierkompetenz) wichtiger ist als die Auseinandersetzung mit dem ›klassischen‹ Literaturkanon oder ob nicht längst auch die Welt der YouTube-Videos (sowie TikTok etc.) in weit größerem Maße Gegenstand der Schule sein müsste.

Die digitalen Handlungspraxen der Heranwachsenden führen aber auch zu noch weitaus grundlegenderen Fragen: Wenn – wie sich in aktuellen Studien (vgl. Cwielong/Kommer 2020) zeigt – wichtige und große Teile der unterrichtlichen Inhaltsvermittlung nicht mehr im regulären Schulunterricht, sondern als Rezeption von Erklärvideos stattfinden, gerät früher oder später das System Schule in Erklärungsnot. Und zwar sowohl aus Sicht der SchülerInnen, die sich dann zu Recht fragen, warum sie hier noch Zeit verbringen sollen, wie auch aus der Perspektive derjenigen, die das System finanzieren. Wenn Google inzwischen in den USA eigene Zertifikatskurse anbietet und dabei verkündet, diese bei einer Bewerbung als gleichberechtigt zu universitären Abschlüssen anzuerkennen, wird nochmals sichtbar, dass ›Bildung‹ durchaus ein kommerzialisierbarer Markt ist, auf dem die Regeln der Anerkennung permanent neu ausgehandelt werden.

Die medienbezogenen Handlungspraxen verändern sich aber nicht nur innerhalb des Schulsystems (und durch Partisanenstrategien der Lernenden), sondern gesamtgesellschaftlich. Dabei verändern sich auch die Stellenwerte einzelner Medien (z. B. hat das lineare Fernsehen in den letzten Jahren nicht nur bei den Jüngeren massiv an Relevanz verloren) wie auch die ihnen zugeschriebenen und im Feld ausgehandelten Tauschwerte. Möglicherweise wird hier sichtbar, was bei Bourdieu angedeutet, aber kaum weitergeführt ist: Was heute die maßgebliche hegemoniale Kultur ist, kann zumindest übermorgen in eine Nische abgewandert sein und seinen Distinktionsgewinn im Kernbereich des Feldes verlieren. So wie die klassische Schallplatte heute in der Breite keine Rolle mehr spielt, ist sie in einer eigenen Subkultur (die durchaus wiederum nach Musikrichtungen ausdifferenziert ist) als ›Vinyl‹ von höchstem Tauschwert. Ob in Zukunft das Buch – oder gar die klassische Literatur – einen ähnlichen Wandel erleben, bleibt abzuwarten. Die Möglichkeiten der digitalen Medien, hier für viele Menschen neue Gestaltungs- und Rezeptionsräume zu eröffnen (und wenn es die von Reclam erstellte Playmobil-Fassung von Goethes ›Faust‹ ist), bringt nicht nur das Feld der Literatur nachhaltig in Bewegung. Ob dies als Chance oder aber als ›Untergang des Abendlandes‹ gelesen wird, ist aufs Engste auch mit dem Habitus der Person verknüpft, die hier die inkorporierten Strukturen nach außen wendet, um die sich verändernde Medienwelt zu strukturieren.

Darüber hinaus lassen sich unter dem Label ›digitaler Habitus‹ – Ralf Biermann hat dazu bei dem Workshop wichtige Anregungen gegeben (vgl. den Beitrag von Ralf Biermann im vorliegenden Band) – noch weitere Perspektiven entwickeln, die dann die zunehmende Durchdringung der Ge-

sellschaft mit digitalen Medien als Grundlegung nimmt: Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass diese insbesondere dann, wenn sie über algorithmische Strukturen verfügen (also z. B. die aktuellen ›sozialen Medien‹, aber auch Systeme der ›learning analytics‹) mehr oder weniger selber zu sozialen Akteuren werden. Was traditionell ›Mediensozialisation‹ genannt wird, erhält damit eine ganz andere, mächtigere Rolle. Mit Bourdieu formuliert: Diese Medien tragen in bislang nicht gekanntem Maße zur Habitusgenese bei – und haben dabei selber so etwas wie einen ›digitalen Habitus‹ da ihnen die Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata ihrer ProduzentInnen eingeschrieben sind. Diesen gilt es nicht zuletzt vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Zielstellung einer Sozialisation zu mündigen, gebildeten und damit auch demokratiefähigen BürgerInnen zu hinterfragen und aus der Rolle als ›hidden curriculum‹ ans Licht und auf die Ebene der Reflexion zu holen. Erinnert sei hier nur an die Problematiken der ›Lernenden Systeme‹, deren aus der Vergangenheit (und vielleicht gerade noch Gegenwart) stammenden Trainingsmaterialien (wie z. B. Bilder) oftmals einen Bias (z. B. über die Hautfarbe) aufweisen. Digitale, algorithmusgesteuerte Medien und Maschinen werden so zu neuen Playern in einem schon heute hoch komplexen Feld.

Ein kurzes Fazit

Ähnlich wie im Falle der oben zitierten ›Medien-Generationen‹ scheint es mir nur bedingt hilfreich, den Habitusbegriff auf eine Epochenbeschreibung zu verkürzen. Aus meiner Sicht würde damit das Potenzial des ursprünglichen Ansatzes, der ja immer auf die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit (und der Utopie ihrer Aufhebung) zielte, verschenkt. Die Rede von einem ›medialen Habitus‹ als Beschreibung der Einstellungen und Handlungsformen von Subjekten in einer zunehmend von digitalen Medien durchdrungenen Gesellschaft würde vermutlich allgemeine Zustimmung und beifälliges Kopfnicken produzieren – und damit jegliche analytische Kraft verlieren.

Eine scharfe, empirisch grundierte und theoretisch abgesicherte Analyse des aktuellen Standes der Dinge ermöglicht dagegen – ganz im Sinne der ›Feinen Unterschiede‹ – nicht nur eine präzise Beschreibung der gesellschaftlichen Konfigurationen und Herausarbeitung von Chancen, Herausforderungen und Gefahren der aktuellen Entwicklungen, sondern auch die Erar-

beitung von Interventionsstrategien, die möglicherweise (nicht nur) für das erfolgreiche Überleben demokratischer Gesellschaften essentiell sind. Das Jahr 2020 hat an verschiedenen Stellen mehr als eindrücklich gezeigt, wie kurz der Weg von den Idealen der Brecht'schen Radiotheorie (den ArbeiterInnen eine Stimme geben) zur weltweiten Verbreitung abstruser Verschwörungstheorien und alternativer Fakten ist. Nicht zuletzt sind vor einem solchen Hintergrund Anforderungen an das Prozessieren und die Inhalte des Bildungssystems formulierbar, die weder den haltlosen Szenarien der ApokalyptikerInnen und KulturpessimistenInnen folgen, noch den kontrafaktischen Utopien der EuphorikerInnen und globalen Digitalkonzerne auf den Leim gehen. Eine intensive, inter- und transdisziplinäre Arbeit ist dafür unumgänglich – auch wenn sie nicht immer einfach ist.

Literatur

- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1991), *Medienwelten Jugendlicher*, Opladen.
- Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (2013), »Editorial 4/2013: Medialer Habitus«, in: *Medienimpulse*, Jg. 51, Nr. 4, <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-02>
- Beck, Klaus/Büser, Till/Schubert, Christiane (2016), *Mediengenerationen. Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*, Köln.
- Beck, Ulrich (1986), *Risikogesellschaft*, Frankfurt am Main.
- Berger, Peter A. (2006), »Soziale Milieus und die Ambivalenzen der Informations- und Wissensgesellschaft«, in: Helmut Bremer u. Andrea Lange-Vester (Hg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, Wiesbaden, S. 77–105, https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4_3
- Biermann, Ralf (2009), *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden – Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*, Wiesbaden, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>
- Bourdieu, Pierre (1992), *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt – Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2005a [1992]), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2005b), *Sozialer Sinn – Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2005c), *Die Regeln der Kunst – Genese und Struktur des literarischen Feldes*, Frankfurt am Main.

- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc (2006), *Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie*, Hamburg.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013), »Zur Theorie und Praxis der ›Habitus-Hermeneutik‹«, in: Anna Brake, Helmut Bremer u. Andrea Lange-Vester (Hg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*, Weinheim, S. 93–127.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2014), »Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik«, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, H. 2/2013, S. 199–219.
- Cwielong, Ilona/Kommer, Sven (2020), »Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt? Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert«, in: Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König u. Daniela Schmeinck (Hg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*, Münster, S. 38–44.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016), *Medienerziehung in Kindertagesstätten*, Wiesbaden.
- Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus Peter (Hg.) (1999), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, Opladen.
- Geißler, Reiner (2006), *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*, Wiesbaden.
- Hepp, Andreas (1999), *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*, Opladen.
- Kommer, Sven (2010), *Kompetenter Medienumgang? – Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*, Leverkusen.
- Kommer, Sven (2013), »Das Konzept des ›Medialen Habitus‹ – Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medienumgangs analysieren«, in: *Medienimpulse* (4), <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07>
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012), »Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen – Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden«, in: Renate Schulz-Zander (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*, Wiesbaden, S. 81–108.
- Kramer, Rolf Torsten/Helsper, Werner (2010), »Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit«, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Karamer u. Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited*, Wiesbaden, S. 103–125.
- Kutscher, Nadia (2009), »Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs«, in: *MedienPädagogik* (online), H. 17.
- Lehnen, Katrin/de Nève, Dorothee/Langenohl, Andreas/Zillien, Nicole/Hergenhan, Jutta/Daßbach, Ina (2019), *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. Tagungsexposé*, Gießen.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2020), *Corona-bedingte Schulschließungen – ... und nun funktioniert alles digital?*, letzter Zugriff: 21.12.2020, https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_1-Schule.pdf

- Marotzki, Winfried (1990), *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987), *Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund (2020), *JIM-Studie 2019*, letzter Zugriff: 21.12.2020, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Mikos, Lothar (2007), »Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien«, in: Johannes Fromme u. Burkhard Schäffer (Hg.), *Medien – Macht – Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 45–60.
- Mutsch, Ursula (2012), *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern*, Dissertation, Wien, letzter Zugriff: 17.10.2016, http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf
- Niesyto, Horst (2007), »Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien«, in: Udo Göttlich (Hg.): *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen – Engagement und Vergnügen*, Weinheim/München, S. 41–55.
- Niesyto, Horst (2009), »Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion«, in: *MedienPädagogik* (online) (17).
- Rehbein, Boike (2011), *Die Soziologie Pierre Bourdieus*, Konstanz.
- Schulze, Gerhard (1995), *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- Schwingel, Markus (2000), *Pierre Bourdieu zur Einführung*, Hamburg.
- Spitzer, Manfred (2012), *Digitale Demenz – Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, München.
- Swertz, Christian (2011), *Der mediale Habitus*, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Wien.
- Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014), »Frühe Medienbildung«, in: *MedienPädagogik* 22 (Frühe Medienbildung), S.1–18, DOI: 10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X
- Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert (2014), *Medienbildung an deutschen Schulen Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*, Berlin.
- Zuliani, Barbara (2019), *Medienbildung im schulischen Kontext – eine Herausforderung für Lehramtsstudierende. Eine empirische Studie über die Verortung des medialen Habitus bei angehenden Lehrpersonen und die Anforderung, Medienbildung im Grundschulunterricht zu implementieren*, Dissertation, RWTH Aachen, Aachen, letzter Zugriff: 02.12.2020, <http://publications.rwth-aachen.de/record/772784/files/772784.pdf>

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

Ralf Biermann

Einleitung

Das Habituskonzept von Bourdieu wurde mannigfach spezifiziert (Behr 2017: 117f.): So wurde unter anderem das Konzept eines »medialen Habitus« (Kommer/Biermann 2012) ausbuchstabiert, welches begrifflich herausstellt, dass die Ausformung von Mediennutzungsmustern und die Habitusgenese eng verwoben sind – und in dieser Verwobenheit wesentlich zur Erklärung digitaler Ungleichheit beitragen (Biermann 2009; Kommer 2010; Kommer/Biermann 2012). Aufbauend auf dem Konzept des medialen Habitus wird im vorliegenden Beitrag überlegt, wie die aktuellen Prozesse der Digitalisierung die Genese und Eigenschaften von habituellen Mustern verändern. Dabei wird insbesondere das Wechselspiel aus Habitustransformationen und algorithmisierten Prozessen fokussiert, da dieses in besonderer Weise die Verwobenheit der Technik mit dem Sozialen aufzeigt.

Das Zusammenspiel von Medien und Habitus

Der Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die von Bourdieu (1982: 175) ausgeführte Formel [(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis. Wesentlich hierbei ist, dass der Habitus erst in Beziehung zu einem Feld seine praxeologische Wirkung entfaltet. Und in diesem Zusammenhang ist auch eine Aktualisierung und Veränderung des Habitus möglich (vgl. Bourdieu 1989: 406f.), was für die Betrachtung von Bildungsprozessen eine nicht unwesentliche Rolle spielt (vgl. Biermann 2014). Kommer und Biermann (2012: 90) definieren den medialen Habitus als

»ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medien-

umgang 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.«

Der mediale Habitus wird hier als Beschreibungsinstrument genutzt, dessen Entwicklung eine Reaktion auf den Mediatisierungsprozess (Krotz 2007) ist, den Bourdieu selbst nicht bewusst im Blick hatte und bei dem es sich um den kulturellen und sozialen Wandel in Verbindung mit der Digitalisierung handelt. Mit dieser Kritik an Bourdieu beschreibt Hjarvard (2013) eine »Mediatization of Habitus«, indem er genau an diesem Desiderat ansetzt. Er argumentiert zunächst modernisierungstheoretisch und weist auf die Brüchigkeit traditioneller Werte und Normen hin. Im Anschluss an die Arbeit »The Lonely Crowd« von David Riesman weist er zudem auf die Bedeutung der Medien bei diesem Wandel hin. Demnach sind Zeitungen und Bücher Medien, die nicht zu sozialen Kontakten führen, während beispielsweise das Radio und Fernsehen dies sehr wohl tun. Damit sind auch die Veränderungen von sozialen Beziehungen von Relevanz, indem *weak ties* (schwache Bindungen) zunehmen und für Gemeinschaftlichkeit sorgen. Aus der Arbeit Riesmans leitet Hjarvard drei Aspekte ab, die im Hinblick auf die von ihm konstatierte Mediatisierung des Habitus eine Rolle spielen: 1) Die Genese/Formation des Habitus findet in modernen Gesellschaften im höheren Maße über Interaktionen statt. 2) Der Habitus wird durch eine intensiviertere Beobachtung durch ein erweitertes soziales Umfeld reproduziert. 3) Anerkennung wird zu einem wichtigen regulativen Mechanismus für die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Verhalten (2013: 147).

Über den Prozess der Mediatisierung sind die Medien immer stärker an diesen drei Punkten der Habitusgenese beteiligt. Relevant ist hier vor allem die Perspektive, dass Medien mit ihrer zunehmenden Bedeutung als Informations- und Kommunikationskanäle an der Genese habitueller Muster im sozialen Raum beteiligt sind. Wie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen, begreifen und definieren, ist immer stärker durch Medien und unsere Interaktionen in medialen Sphären beeinflusst. Die Genese des (medialen) Habitus löst sich damit immer mehr von traditionellen Strukturbedingungen. Digitale Strukturen und unser Handeln darin gewinnen an Bedeutung. Neben dieser grundlegenden Betrachtung zu Desiderata in Bezug auf Bour-

dieses Werk versuchen beispielsweise Beck u. a. (2017) das Habituskonzept im Hinblick auf kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen fruchtbar zu machen. Die zentralen Begriffe Feld, Kapital und Habitus werden auf das Handlungsfeld der Medien, dessen Akteure und deren Dispositionen bezogen (ebd.: 234f.). So entstehen die Begriffe »Feld der Medien«, »Mediales Kapital« und »Medialer Habitus«.

Arbeiten, die Bourdieus Theorie mit Prozessen der Digitalisierung und Mediatisierung verbinden, sind nicht breit gestreut und zeugen zudem von teils sehr spezifischen Erkenntnisinteressen. Um das, was unter digitalem Habitus verstanden werden soll, zu erläutern, bedarf es eines Blicks auf den Prozess der Digitalisierung sozialer Lebenswelten. In diesem Zusammenhang ist vor allem auch die zunehmende Algorithmisierung von Bedeutung.

Digitalisierung versus Digitalität

Mit dem Prozess der Digitalisierung – verstanden als Umstellung von analoge auf digitale Technik – sind technische Neuerungen verbunden, wie z. B. das vereinfachte Speichern und Kopieren von Daten, die dann zudem – auch automatisiert – verarbeitet und über Netzwerkstrukturen wie das Internet (aus)getauscht werden können. Soweit handelt es sich um eine technische Perspektive, die das Zusammenspiel mit sozialen Handlungen noch nicht berücksichtigt. Erst wenn die technische Infrastruktur und soziale Prozesse gemeinsam in ihrem wechselseitigen Wirken betrachtet werden, lassen sich Transformationsprozesse bei Interaktionsmodi, kulturellen Strukturen und Praktiken herausarbeiten. Digitalisierung in diesem Kontext ist dann ein Begriff, der in einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive verortet ist (vgl. Allert u. a. 2017: 28f.). Ein Beispiel alltäglicher Handlungspraxen hierfür wäre das Aufnehmen eines Fotos mit dem Smartphone, das dann über ein soziales Netzwerk geteilt und ggf. von anderen Userinnen und Usern kommentiert oder sogar mit Filtern etc. verändert und erneut gepostet wird, was wieder zu Reaktionen und neuen Bedeutungen führt.

An diesem Punkt soll auf aktuelle Arbeiten verwiesen werden, die digitale Medien nicht in einem technokratischen Sinne verstehen und vor allem die Verwicklung mit dem Sozialen hervorheben. Stalder (2017) spricht in diesem Kontext von einer Kultur der Digitalität:

»Als Kultur werden im Folgenden all jene Prozesse bezeichnet, in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert werden. Bedeutung manifestiert sich aber nicht nur in Zeichen und Symbolen, sondern die sie hervorbringenden und von ihr inspirierten Praktiken verdichten sich in Artefakten, Institutionen und Lebenswelten. Mit anderen Worten, Kultur ist nicht symbolisches Beiwerk, kein einfacher Überbau, sondern sie ist handlungsleitend und gesellschaftsformend. Durch Materialisierung und Wiederholung wird Bedeutung, als Anspruch wie als Realität, sichtbar, wirksam und verhandelbar. Menschen können sich unterstützend, ablehnend oder indifferent dazu verhalten. Erst dann, im Austausch in größeren oder kleineren Formationen, entsteht soziale – also von mehreren Personen geteilte – Bedeutung. [...] In diesen Prozessen legen die Beteiligten mehr oder minder verbindlich fest, wie sie zu sich selbst, zueinander und zur Welt stehen und an welchem Referenzrahmen sich ihr Handeln orientieren soll.« (ebd.: 16f.)

Mit diesem für die weitere Argumentation anschlussfähigen Begriffsrahmen geht eine Perspektive auf Modernisierungsprozesse einher, die ganz in einer Annahme von Enttraditionalisierungsprozessen steht. Für diese Kultur der Digitalität werden bei Stalder drei wesentliche Merkmale benannt: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Die ersten beiden sollen kurz angesprochen werden, der letztere wird für die spätere Betrachtung gesondert behandelt.

Bei der Referenzialität geht es um »die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion.« (ebd.: 13) Vorhandene Bilder beispielsweise werden ausgewählt, zusammengeführt und verändert. Dabei entsteht ein Produkt, das auf das bisherige verweist und zugleich eine neue Bedeutung und Ästhetik beinhaltet. Dabei geht es nicht um Abgrenzung (wenn man im Bourdieuschen Duktus bleiben möchte: Distinktion), sondern um die explizite Bezugnahme auf Vorgänger und bestehendes Material. Es entsteht eine Synthese, etwas Neues (vgl. ebd.: 96ff.). Wir können das z. B. an der kommunikativen Nutzung von Memes in sozialen Medien erleben, wenn audiovisuelle Artefakte, wie Bilder, Screenshots, Fotos oder Videos genutzt, als Remix verändert und damit neu angeordnet werden.

Gemeinschaftlichkeit in der Kultur der Digitalität stellt den Austausch mit anderen als Grundlage für die Sinnstiftung und Bedeutungszuweisung heraus. Wie diese Austauschprozesse organisiert werden, ist dabei einem grundlegenden Wandel unterworfen. Über eine modernisierungstheoretische Herleitung (Individualisierung, Kommerzialisierung, Produktion von Differenzen) nutzt Stalder den Begriff der *community of practice*, um zu verdeutlichen, dass neue Arten von Gemeinschaftlichkeit »in einem Praxisfeld

[entstehen R.B.], geprägt durch informellen, aber strukturierten Austausch, [...] fokussiert auf die Generierung neuer Wissens- und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.: 136). Über die reflexive Interpretation erlangen Handlungen, Prozesse und Objekte eine feste Bedeutung und Verbindlichkeit. Das verlangt, dass der/die Einzelne ständig kommuniziert, somit das soziale und symbolische Kapital pflegt und an dem Prozess der Konstitution von Bedeutung und Verbindlichkeit partizipiert. Metriken, wie die Summe der Kommentare, Likes und Shares sind damit Indikatoren dafür, dass die eigenen Äußerungen auch bei anderen wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 129ff.).

Auch Reckwitz (2018) argumentiert in seinem Band *Die Gesellschaft der Singularitäten* über Modernisierungsprozesse und stellt die Veränderungen der Kulturproduktion hin zu einer Technisierung als wesentliches Triebelement für die gesellschaftlichen Veränderungen dar. Prägnanter als Stalder geht er auf das Einzigartige ein, das er als Kulturalisierung des Sozialen bezeichnet (vgl. ebd.: 17). Valorisierung (Wertzuschreibung) und die hohe Relevanz von Affekten sind bei den Prozessen der Singularisierung maßgeblich. Kommunikative Akte erhalten mittels Bildern, Videos etc. über Social Media Plattformen eine Wertzuschreibung und müssen für den Einzelnen ansprechend sein (ebd.: 16f.). Folgt man der Argumentation von Reckwitz, dass hinsichtlich des Geschmacks (Hochkultur, Populärkultur) eine Enthierarchisierung stattfindet, die Verortung im sozialen Raum verstärkt über Bildung (institutionalisiertes wie auch inkorporiertes kulturelles Kapital) stattfindet, dann ist eine Bewertungskultur im Internet relevant, um die sozialen Aushandlungsprozesse und die Verortung im sozialen Raum zu sichern. Es geht also um einen Statusgewinn, der über die Abgabe einer mehr oder weniger differenzierten Bewertung erfolgt.

Wesentlich für die Betrachtung eines digitalen Habitus ist dabei, dass die Verwobenheit von Technik und Praxen in einem Zusammenspiel stattfinden und auch so betrachtet werden müssen. Handlungen in einem Feld sind somit je nach Digitalisierungsgrad des Feldes auch mediale Handlungen. Das bedeutet, dass je nach Grad die Konstitution eines digitalen Habitus ermöglicht oder nicht ermöglicht wird. In Bezug auf das Verhältnis von Habitus zum Feld der Bildung wurde das am Beispiel der Schule in einem anderen Beitrag bereits näher erläutert (Biermann 2020).

Mit der zunehmenden Bedeutung einer Kultur der Digitalität und der Quantifizierung des Sozialen (vgl. Mau 2018) wird das Soziale mehr und mehr in Zahlen gefasst, und das in nahezu allen Bereichen: Likes und deren Anzahl bei Facebook, Retweets bei Twitter, Bonitätsindizes bei Kreditinstitu-

ten, Sternchen auf Shopping-Portalen usw. Wir werden also vermessen, wie Steffen Mau es näher beschreibt. Und das geschieht nicht nur auf Basis von Klicks oder Eingaben von Menschen, sondern auch über Algorithmen, die eine solche Bewertungszahl berechnen. Man denke hier an die vielfältigen Apps im Bereich Sport, die mittels Daten des Körpers, des Positiontrackings usw. eine Zahl errechnen, mit der wir uns mit anderen vergleichen können.

Mit der Digitalisierung kommt demnach – so ja auch Stalder (2017: 164ff.) ganz allgemein – die Algorithmizität als relevanter Faktor in der Habitusgenese in den Blick. Es wird zukünftig von wachsender Bedeutung sein, das Augenmerk über die Nutzungsformen hinaus auf die Einflüsse von Algorithmen auf performative Akte¹ zu legen.

Bildung als Habitustransformation

Gerade aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird das Verhältnis von Habitus/Feld und digitalen Infrastrukturen mit Code, Software und Algorithmen interessant, wenn es um die Betrachtung von Habitustransformationen als Bildungsprozesse geht. Zunächst soll hier aber das Verständnis des verwendeten Bildungsbegriffs geklärt werden. Nach Fromme und Jörissen (2010) können drei Begriffsverwendungen sinnvoll unterschieden werden:

- »– Bildung als standardisier- und evaluierbarer Output des Bildungswesens.
- Bildung als erzielbares Ergebnis (Qualifikation, Kompetenz, ›Gebildetheit‹ etc.) vorangegangener individueller Lernprozesse
- [...] Bildung als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.« (ebd.: 50)

Betrachtet man die ersten beiden Varianten und fokussiert z. B. auf Schule, dann geht es um die Ausbildung von Kompetenzen und man kann hier ganz im Sinne Bourdieus von der Akkumulation kulturellen Kapitals sprechen. Medienkompetenz mit den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 1999) ist dann ein Bündel an erworbenen habituellen Mustern, das mit dem Begriff des medialen Habitus passend erklärt, operationalisiert und erforscht werden kann. Algorithmen als Akteure im oben dargestellten Sinne spielen so bei der Genese habitueller Muster – hier Medienkompetenz – eine Rolle.

¹ In diesem Zusammenhang möchte ich Alessandro Barberi für die kritischen und hilfreichen Anmerkungen danken.

Diese Ausformung von Mustern unterscheidet sich in der Komplexität jedoch weitgehend von dem Bildungsbegriff als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Die Ausarbeitungen von Jörissen und Marotzki (2008; 2009; 2010) beschreiben damit das Konzept der Strukturalen Medienbildung, das nicht die Entwicklung von Kompetenzen im Blick hat, sondern die Frage, wie Menschen die Welt sehen und wie sie sich in Beziehung zu ihr setzen. »Bildungsprozesse [sind R.B.] als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse« (Marotzki/Jörissen 2008: 100) zu verstehen. Das bedeutet, dass die Bestimmtheit (Orientierungswissen), die Gesellschaften früher geboten haben, nun immer wieder in einer Eigenleistung hergestellt werden müssen.

»Medien stellen hierbei ein wichtiges Orientierungsmittel dar, denn die meisten orientierungsrelevanten Informationen über unsere Welt erfahren wir durch Printmedien, Fernsehen und Internet.« (Jörissen/Marotzki 2009: 15)

Die Orientierungsleistung ist also ein wesentliches Merkmal von Bildung in der Postmoderne. Mit der Zunahme der Geschwindigkeit, in der sich gesellschaftliche Verhältnisse ändern, ist auch zunehmend eine Umorientierung gefragt. Etablierte Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata werden durch krisenhafte Ereignisse oder unangemessene Muster immer wieder in Frage gestellt, was dazu führt, dass Flexibilisierung als Merkmal von Bildung zu sehen ist. Das wiederum führt dazu, dass ein Habitus entsteht, der offen für eine Restrukturierung, für neue Situationen ist, sodass Tentativität und Exploration von Unbestimmtheitsräumen als Haltung ausgebildet wird und man mit unbekannt Bleibendem umgehen lernt (Alterität) (vgl. Marotzki/Jörissen 2008: 100f.).

Wenn tradierte Orientierungsmuster an Bedeutung verlieren und Aushandlungsprozesse über gesellschaftlich relevante Perspektiven zu einem dauerhaften Prozess werden, dann sind Bildungsprozesse nicht nur auf das Individuum zu beschränken, sondern müssen als Teilhabeprozesse an (deliberativen) Öffentlichkeiten verstanden werden. Mit der Partizipation an (verbaler wie auch medialer) Artikulation bringt ein Individuum seine Erfahrungen zum Ausdruck. Hierbei unterscheiden Jörissen und Marotzki (2009: 38f.) drei reflexive Zonen: die präreflexive Zone wie spontane Gefühlsausdrücke, die reflexiv/narrative Zone und die metareflexive/argumentative Artikulationsform.

Das bedeutet, dass gerade über die Partizipation in medialen Interaktionen ein hohes Reflexionspotenzial besteht. Gerade die zunehmende Mediatisie-

nung zeigt Entwicklungen, die darauf hindeuten, dass der Aufbau von Orientierungswissen an (komplexe) mediale Artikulation gebunden ist. Darin und ergänzend auch im Zusammenspiel mit Reaktionen des sozialen Umfelds liegen Bildungspotenziale und damit verbunden die Möglichkeit der Veränderung der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. ebd.: 39). Bezogen auf eine Kultur der Digitalität sind hier mit der Strukturalen Medienbildung vielfältige Anschlüsse und Anknüpfungspunkte gegeben, gerade wenn es um die Aushandlung von Bedeutungen geht. Bildungsprozesse als Transformation habitueller Muster vor dem Hintergrund digital durchdrungener Felder bieten einen Ansatzpunkt, um diese Prozesse genauer zu beschreiben und zu erforschen (vgl. Biermann 2014). Damit wird die Strukturele Medienbildung ein gewinnbringender Bezugspunkt für die Betrachtung eines digitalen Habitus, der in einer Kultur der Digitalität durch ständige Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen gekennzeichnet ist. Die Genese und die Veränderungen eines Habitus in einer digitalisierten Welt muss jedoch über eine soziale Perspektive hinaus um eine technische Perspektive der Algorithmen ergänzt werden.

Algorithmen und Habitusgenese

Die Technik, die hinter dem Begriff der Digitalisierung verborgen liegt, sind die digitalen Chips und Computer als Rechenoperatoren. Diese werden von Menschen zur Problemlösung programmiert und sollen – so die positive Sicht – uns den Alltag und die Arbeit erleichtern. Eines dieser »Probleme«, mit dem der Begriff der Algorithmen und ihre Aufgabe beispielhaft verdeutlicht werden soll, ist das Sortieren von Datensätzen wie z. B. ein Adressbuch, das sich in jedem Smartphone findet. Hier gibt eine ganze Reihe von Verfahren, wie z. B. *bubble sort*, *selection sort*, *shell sort* und viele mehr. Jeder dieser Sortieralgorithmen liefert dabei ein Ergebnis, das sich für uns nicht unterscheidet. Die Wege zum Ergebnis sind jedoch sehr unterschiedlich und abhängig davon ab, wie die Arbeitsschritte des Algorithmus programmiert wurden². Wir sehen nicht was dort geschieht, die Rechenoperationen verschwinden in einer Black Box: Wir füttern den Rechner mit Daten (hier

2 Algorithmen sind keinesfalls nur als neutrale technische Instanz zu sehen. Vielmehr ist schon die Programmierung auch durch kulturelle Einschläge »vorbelastet« (d. h. die individuellen Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata haben Einfluss auf die Funktionsweise des Algorithmus bzw. wie er das gewünschte Ziel erreicht, für das er ge-

z. B. mit einer Adressliste) und nach der Berechnung über den Algorithmus kommt ein Ergebnis (eine nach Namen sortierte Liste) heraus.

Weiterhin gibt es deutlich komplexere Formen als die Sortierung einer Adressliste. Zudem können Algorithmen auch in Reihe oder gemeinsam bzw. parallel arbeiten. Indem Daten z. B. verschiedene Instanzen von Algorithmen durchlaufen, werden Black Boxes erschaffen, deren Funktionsweisen immer schwerer nachvollzogen werden können. Algorithmen produzieren Daten, die wiederum Basis für die Arbeit anderer Algorithmen sind. Die Verflechtungen in einem solchen System sind hochkomplex und kaum zu durchschauen.³ Algorithmen als Akteure lassen keine instrumentelle Sicht auf digitale Medien zu, denn ihre Funktionen gehen weit über das reine Problemlösen hinaus. Sie transformieren Interaktionsmodi, kulturelle Strukturen und Praktiken (vgl. Allert u. a. 2017: 28).

Ein Beispiel, wie technische Strukturen im Alltag wirkmächtig werden, sind Roboter-Anlagen oder das *algorithmic trading* wie z. B. bei der Firma *Moneyfarm* oder *scalable.capital*. Dabei handelt es sich um Geldanlagen über spezielle Fonds, bei denen Kauf- und Verkaufszeitpunkte und -entscheidungen über Algorithmen bestimmt werden. Zu Beginn der Geschäftsbeziehung werden die Anlegerin/der Anleger über ihre/seine Anlagewünsche befragt, die als Parameter für die Entscheidungsfindung der Algorithmen einfließen. Andere Kriterien sind Punkte wie z. B. Risikofaktoren bei den Anlagepapieren, die jeweils wieder einzeln von anderen Algorithmen berechnet werden. Die Entscheidung zum Verkauf basiert somit auf einer Vielzahl von Ergebnissen und Zahlen, die von Algorithmen berechnet wurden und auf Grund derer ein weiterer Algorithmus eine Kauf-, Verkaufs- oder Halte-Entscheidung trifft. Die technischen Systeme entscheiden aufgrund dieser Bewertungsprozesse autonom, ein menschlicher Akteur ist nicht notwendig.

Algorithmen sind elementar mit unseren Handlungen in einer digitalisierten Welt verstrickt und »haben ihre Logik in die Strukturen aller sozialen Prozesse, Interaktionen und Erfahrungen eingewoben, deren Entfaltung von Rechenleistungen abhängig ist.« (Roberge/Seyfert 2017: 7) Dazu gehören Investitionen über Roboter-Geldanlagen, Empfehlungen bei Amazon oder anderen Onlinehändlern, Suchmaschinenergebnisse, aufbereitete News-Feeds, Vorschläge für Sozialkontakte, die automatische Einordnung von Bewerbe-

macht wurde. Insgesamt handelt es sich also um ein komplexes Konstrukt aus sozialen, kulturellen und technischen Aspekten.

³ Man denke hier nur an Einsatzbereiche der künstlichen Intelligenz, in denen Texte übersetzt, Röntgenbilder analysiert werden etc.

rinnen und Bewerbern, Netzneutralität usw. Überall sind wir davon betroffen – und merken es in den meisten Fällen nicht einmal.

Die bisherigen Ausführungen decken sich mit den Ausführungen von Stalder zum Aspekt der Algorithmizität als

»Eigenschaft der neuen kulturellen Landschaft [...], das heißt, sie ist geprägt durch automatisierte Entscheidungsverfahren, die den Informationsüberfluss reduzieren und formen, so dass sich aus den von Maschinen produzierten Datenmengen Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können.« (Stalder 2017: 13)

In ähnlicher Form finden wir das auch bei Bächle (2015), der in seiner Arbeit den Blick darauf lenkt, wie die Kulturtechnik Algorithmus uns sagt, wie der Körper in Symbolen und Praktiken konstruiert ist. Damit sind Algorithmen an der Produktion von Sinn und kultureller Bedeutung beteiligt und letztendlich als performativ zu bezeichnen (vgl. ebd.: 17–20). Ins Detail gehend und in ähnlicher Ausrichtung befassen sich Roberge und Seyfert (2017) in ihrem Band *Algorithmuskulturen* mit der Bedeutung und Wirkkraft von Algorithmen.

In einer digitalen Welt sind Algorithmen also mit einer Handlungsträgerschaft ausgestattet. Multiple Inputs erzeugen zahlreiche Outputs und damit neue und komplexe Bedeutungsdimensionen (vgl. Roberge/Seyfert 2017: 10). Aus dieser Performativität ergibt sich, dass soziale und kulturelle Prozesse zunehmend von Algorithmen mitbestimmt werden. Wenn es um die Genese von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata geht, dann ist der Habitus immer ein Produkt seiner Erfahrungen aus der Vergangenheit. Wenn diese immer mehr auch durch die Performativität von Algorithmen mitbestimmt werden, weil sie untrennbar mit den Praxen des Alltags verwoben sind, dann muss die Wirkmächtigkeit des Digitalen bei der Beforschung von Habitus eine Rolle spielen. Zudem muss auch die Vernetzung dieser Systeme berücksichtigt werden:

»Ubiquitär vernetzte rechenbasierte Systeme nehmen nicht nur die Rolle von Entscheidungsträgern ein, sie werden im Sinne der Komplexitätsreduktion und verstärkten Einbettung von automatisierten Lösungen zugleich zu epistemischen Akteuren, die als lernende Netzwerke, ähnlich neurobiologischen Lernprozessen, hyperkomplexe Informationsverarbeitung betreiben und somit zum Akteur im gesellschaftlichen Wandel werden.« (Jörissen/Verständig 2017: 40)

Es werden uns Entscheidungen abgenommen, Komplexität wird – was bei der Fülle an Informationen auch nicht nur schlecht sein muss – reduziert,

damit wir uns zurechtfinden. Die Frage ist, welchen Ausschnitt der Welt wir durch diese Prozesse präsentiert bekommen:

»Es geht um die Sichtbarkeit von Kultur und um die Sichtbarkeit bestimmter Kulturformen die algorithmisch ihr Publikum finden. Diese Systeme prägen kulturelle Begegnungen und ganze kulturelle Landschaften. Sie sind tätig und machen Geschmäcker sichtbar. Damit ist die Frage aufgeworfen, welche Macht den Algorithmen in der Kultur zukommt, oder genauer: welche Macht Algorithmen bei der Herausbildung von Geschmäckern und Präferenzen zukommt.« (Beer 2013: 97 zit. n. Roberge/Seyfert 2017: 18)

Die Bedeutung des Digitalen für Handlungspraxen nimmt in einer Kultur der Digitalität zu. Nicht umsonst versuchen die großen Player im Digitalgeschäft wie Google, Apple, Facebook die Nutzer und Nutzerinnen immer stärker an das eigene System zu binden, um deren Daten für sich zu beanspruchen. Die Offenheit des Internets wird so gesehen in kulturelle Distrikte aufgeteilt, in denen eine jeweils eigene Schar von Algorithmen aktiv sind. »Wo das Prozessieren von Informationen zum Schlüsselfaktor wird, verschiebt sich das, was als Kultur gilt, stärker in Richtung Daten, Data-Mining, und den Wert, den diese erzeugen.« (Roberge/Seyfert 2017: 19) Hier könnten wir dann wieder bei der Quantifizierung des Sozialen ansetzen.

Damit stellt sich die Frage, wie stark die Genese habitueller Muster in unterschiedlich stark digitalisierten Feldern von diesen digitalen Akteuren beeinflusst wird. Ein erster notwendiger Schritt ist, sich der Funktionsweise der Algorithmen zu nähern. Nun sind die Funktionen aber nicht frei zugänglich und auch in rechtlicher Hinsicht vielfältig geschützt. Zudem ist die Komplexität der algorithmischen Systeme teils auch so hoch, dass man wohl kaum ohne Zugang zu den Systemen sagen kann, was dort geschieht. Wir bewegen uns hier also in einem spekulativen Raum, dessen Zugang uns in den meisten Fällen verwehrt bleibt. Wie bei der Betrachtung von digitaler Ungleichheit sind hier Vorgänge an sozialen Praktiken beteiligt, die – wie bei der Beschreibung des zero-level-digital divide – sich dem Zugriff und der Sichtbarkeit der User und Userinnen entziehen (vgl. Verständig u. a. 2016; Verständig 2016: 229f.). Dennoch und gerade deswegen ist die Gestaltung der digitalen Infrastrukturen u. a. durch Programmiererinnen und Programmierer von immenser Bedeutung, da diese den Rahmen bilden, in dem sich die sozialen Praktiken entfalten.

So rückt das Design (vgl. Jörissen/Verständig 2017: 37f.) und damit Abhängigkeiten von Normen und Werten in den Blick, wie diese in die Architektur eingeschrieben sind (vgl. Verständig, 2016: 216f.). Das bedeutet, dass

Algorithmen auch Ergebnisse und (gleichzeitig) Teil sozialer Praktiken sind, die dann wiederum an alltäglichen sozialen Prozessen beteiligt sind. Anders formuliert: »Es besteht eine ›konstitutive Verstrickung«, das meint, ›es sind nicht nur wir, die wir die Algorithmen erstellen, sie erstellen auch uns« (Introna/Hayes 2011: 108)« (Roberge/Seyfert 2017: 9).

Oder anders formuliert:

»Die Logik des Computers wird zu einer sozialen Realität – einer sehr wirkmächtigen –, in die immer mehr soziale Prozesse verlagert werden und die zudem mit einer beunruhigenden Handlungsautonomie ausgestattet ist.« (Bächle 2015: 20)⁴

Einige Beispiele sollen im Folgenden verdeutlichen, welche Aufgaben und Auswirkungen Algorithmen im Prozess menschlichen Handelns – und damit ggf. auch auf Selbst- und Fremdwahrnehmung – haben.

Das erste Beispiel befasst sich mit einem Antrag eines Ehepaars auf Kreditkarten der Firma Apple, die in Kooperation mit der Bank Goldman Sachs ausgegeben werden. Der Auszug aus Twitter zeigt die Empörung des Users @dhh (David Heinemeier Hansson) über das unterschiedliche Kreditlimit, das er und seine Frau erhalten haben. Trotz Angabe des gemeinsamen Einkommens, gleichen Vermögens⁵ und lediglich der unterschiedlichen Angabe des Geschlechts hat der Ehemann ein zwanzigfaches Limit bei der Kreditkarte erhalten. Auf den Tweet reagierten zahlreiche andere Twitter-Userinnen und -user, denen ebenfalls ein derart hohes unterschiedliches Limit vermerkt wurde. Interessant ist dabei auch, dass die Nachfragen bei Apple und der Bank keine Besserung brachten. Hinzu kommen noch zahlreiche (laut @dhh wohl hauptsächlich von männlichen Nutzern verfasste) Tweets, die diese Diskrepanz herunterspielen und so der Perspektive eines neutralen Algorithmus Vorschub leisten. Dass das Geschlecht laut Goldman Sachs nicht in den Prozess einfließt, macht das alles noch undurchsichtiger (vgl. Hegemann 2019). Wir können nur spekulieren, was in den Menschen vorgehen mag, die von solchen Diskriminierungen betroffen sind und welches Selbstbild sie dadurch entwickeln. Dabei ist die unterschiedliche Bewertung durch das Ergebnis in diesem Beispiel noch gut sichtbar.

⁴ In diesem Zusammenhang sei auf das Wiener Manifest für digitalen Humanismus verwiesen: https://dighum.ec.tuwien.ac.at/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_DE.pdf

⁵ Bei der Heirat wird das zuvor getrennte Vermögen in einem *community-property state* in den USA zu einem gemeinsamen Vermögen.



Abb. 1: Eigener Screenshot: twitter.com/dhb/status/1192540900393705474

Mit dem zweiten Beispiel nehmen wir die Sperrpraxis von Twitter exemplarisch unter die Lupe. Hier sorgen Algorithmen für eine »saubere« Sprache, indem sie nach bestimmten Begriffen filtern und die Tweets löschen oder Accounts sperren. Ein Vorfall von vielen zeigt, wie dieses Vorgehen in die Kommunikation der Menschen (hier zu Unrecht) eingreift. Im Verlauf einer Kommunikation auf Twitter schrieb die Userin @digiom 2019 als Antworttweet »Die Boomer«. Der Account wird daraufhin von Twitter für zwölf Stunden gesperrt, weil der Algorithmus wohl den deutschen Artikel als englisches Verb (sterbt) ansieht und den Inhalt des Tweets als Hassrede »interpretiert«. Hier zeigt sich, wie schnell man aus kommunikativen Kanälen herausfallen kann, obwohl kein eigenes Fehlverhalten vorliegt. Ausgrenzung findet damit in einem sozial-digitalen Kontext statt, in dem Technik eine mächtige Rolle spielt. Auf der anderen Seite macht man Bots bei Twitter mit der Nutzung bestimmter Hashtags auf sich aufmerksam und hat entsprechend Fake News und Spam in der eigenen Timeline. Unser Handeln in digitalen Welten führt also ungewollt dazu, dass Datenspuren, die wir dabei hinterlassen, mitbestimmen, was wir zu sehen bekommen. Beispielhaft lassen sich weitere Fälle nennen: Ein Afroamerikaner, der auf Grund einer nicht funktionierenden Gesichtserkennungssoftware eines Verbrechens beschuldigt wird und dadurch in die Mühlen der Justiz gerät (Beer 2020), Persons of Colour, deren Fotografien wegen fehlerhafter Machine-Learning-Algorithmen als Ergebnis einer Bildersuche zusammen mit den Fotografien von Gorillas angezeigt werden, automatische Auswahlprozesse in Bewerbungsverfahren, in denen Algorithmen aus bisherigen Auswahlverfahren Diskriminierungen von Frauen reproduzieren, Algorithmen, die Gesichter in Videos austauschen (z. B.

die App Reface im App Store), etc. Die Auflistung ließe sich nahezu beliebig fortführen.

Das folgende Beispiel zeigt, wie für Bewertung entwickelte Systeme auch genutzt werden können, um eine Person gezielt zu diskreditieren. Der Fall der selbständigen Steuerberaterin Gabriele Möller-Hasenbeck zeigt, wie Bewertungssysteme missbraucht werden können. Nachdem Frau Möller-Hasenbeck Anfang 2019 auf einer Karnevalssitzung dem Büttensprecher Bernd Stelter widersprach, bildeten sich in der Öffentlichkeit zwei Lager. Das eine befürwortete das Vorgehen von Frau Möller-Hasenbeck, das andere nicht. Diverse Newsportale und Zeitungen berichteten darüber, sodass die Szene, die letztlich nicht im Fernsehen übertragen wurde, doch bekannt wurde. Da Frau Möller-Hasenbeck als Selbständige auf diversen Bewertungsplattformen geführt wurde, nutzten die Internetuser und Internetuserinnen diese, um sich entweder kritisch oder solidarisch gegenüber Frau Möller-Hasenbeck zu zeigen. Die Zahl der Bewertungen mit ausschließlich einem oder fünf Sternen schossen in die Höhe. Mit der intendierten Ursprungsidee der Portale, die Dienstleistung eines Anbieters zu bewerten, hat das wenig zu tun. Aber es zeigt, dass über diese Bewertungszahlen recht schnell andere Menschen diskreditiert werden können, da sich mittlerweile sehr viele Personen ihre Auswahl nach den Bewertungen richten. Nachdem sich der Wirbel etwas gelegt hatte, wurden die Bewertungen durch die Portale wieder gelöscht.

Diese zugegebenermaßen ausschließlich negativen Beispiele zeigen, dass Ungleichheiten durch die Verwendung von Algorithmen nicht behoben werden, sondern weiter existieren und auch ausgebaut werden. Dies tritt vor allem dann zu Tage, wenn bei der intendierten Funktionsweise Fehler auftreten. Die Darstellung von Beispielen wie die Übernahme von Entscheidungen und Bewertungen (wie z. B. beim *algorithmic trading*) und Einflüsse auf unser Handeln durch technische Strukturen, die in relevanter Weise mit unserem Alltag verstrickt sind, lässt sich noch beliebig fortführen. Wenn Algorithmen diese Wirkmächtigkeit entfalten – und dieser Prozess ist bei weitem noch nicht abgeschlossen – dann hat das wesentlichen Einfluss auf den Alltag der Menschen und wie sie leben. Denken, Wahrnehmen und Handeln werden so beeinflusst, dass bisherige Erfahrungen immer mehr auch durch diese technischen Akteure mitkonstituiert werden. Aus diesem Grund kann eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Algorithmen im Kontext von Habitus und Feld unser Verständnis erweitern und unseren Blick für künftige Phänomene und Problemlagen schärfen.

Der digitale Habitus

Der Habitus und die Ausformungen von Kapital haben zunächst die Funktion, uns das alltägliche Handeln zu erleichtern und es nicht ständig hinterfragen zu müssen. Die vorhin dargestellten Veränderungen über die Digitalisierung im Kontext der Modernisierung führen nun dazu, dass ständig neue Wissens- und Handlungsmöglichkeiten ausgehandelt und die eigene Praxis interpretiert wird (vgl. Stalder 2017: 136). Hierbei bieten die Strukturelle Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) bzw. die Betrachtung von Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen als Habitustransformation (Rosenberg 2011) einen gewinnbringenden Bezugspunkt, um das Habituskonzept mit aktuellen Herausforderungen und Fragen (z. B. bezogen auf digitale Bildung, Medienkompetenz, Medienbildung etc.) zu verbinden und so tiefere Einblicke in die Prozesse alltäglichen medialen Handelns zu gewinnen. Das erlaubt es, über Bildungsfragen als Kompetenzakkumulation hinaus die Aushandlungen und Interpretationen mit dem Habitus als Habitustransformation zusammenzuführen und als empirische Grundlage zu nutzen. In diesem Kontext kommt digitalen Architekturen eine immer größer werdende Bedeutung zu.

Die bisherigen Ausführungen betonen, dass in Abgrenzung zu bisherigen Habitusformen bezüglich des digitalen Habitus vor allem die Performativität von Algorithmen als ein neu zu berücksichtigendes Element anzusehen ist. Wenn Algorithmen den Erfahrungsraum mitbestimmen, was wir zu sehen/zuhören bekommen und was nicht, was für Möglichkeiten wir haben und was uns verwehrt bleibt, dann sind sie ein wesentliches Moment in der Genese von habituellen Mustern und von möglichen Habitustransformationen und damit von Bildung. Das bedeutet, dass das Verhältnis von Habitus und Feld einer Ergänzung vor dem Hintergrund tiefgreifender Digitalisierung bedarf. Da das Handeln in Feldern immer mehr auch von Algorithmen mitgestaltet wird, müssen diese als Akteure im sozialen medialen Alltag berücksichtigt werden. Das impliziert die Berücksichtigung von algorithmischen Strukturen bei der Generierung von Praxis im Verhältnis von Habitus und Feld.

Mit den Verweisen auf Mau (2018), Roberge/Seyfert (2017), Reckwitz (2018) und Stalder (2017) wurde argumentiert, dass Akteure, Felder und Algorithmen ein gemeinsames Zusammenspiel aufführen, dessen Ausformung je nach Feld unterschiedlich sein kann. Damit verbunden sind differente Passungen von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die für ein erfolgreiches Handeln in den Feldern notwendig sind. Während in ei-

nem schulischen Umfeld bisher wohl nur schwer von einer Kultur der Digitalität gesprochen werden kann, findet man in den Bereichen der Digital Games (z. B. eSport, Streaming auf Twitch) Phänomene, die dem im hohen Umfang entsprechen. Das bedeutet auch, dass die Wirkmächtigkeit von Algorithmen und digitalen Infrastrukturen je nach Habitus und Feld unterschiedlich sein können. Die anfangs erwähnte Formel [(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis erhält eine Ergänzung, die diesen Veränderungen Rechnung tragen. Hierzu wurde bereits an anderer Stelle (vgl. Biermann 2020) die o. g. Formel wie folgt erweitert:

[(Habitus + Feld) Digitalisierung] = Kultur/Praxis der Digitalität

Sowohl der Habitus als auch das Feld sind – wenn auch in jeweils unterschiedlicher Intensität – Digitalisierungsprozessen unterworfen. Mit dieser Erweiterung lassen sich Ausschnitte sozialer Wirklichkeit in unterschiedlichen Stadien des Digitalisierungsprozesses mithilfe des Habitus-Konzepts analysieren. Die Formel gibt dabei einen Anreiz zur Perspektivgestaltung und zur Beachtung unterschiedlicher Verwebungen des Sozialen mit dem Technischen.

Der digitale Habitus ist nicht nur als die spezifische Ausformung eines Habitus anzusehen, sondern als ein Konstrukt zur Betrachtung eines komplexen Zusammenspiels, das wir zurzeit mit den Prozessen der Digitalisierung erleben. Hierfür werden verschiedene Konzepte (Habitus- und Feldtheorie, Strukturelle Medienbildung, Kultur der Digitalität) gebündelt. Die menschlichen Akteure im Feld werden dabei um Algorithmen im Kontext digitaler Infrastrukturen erweitert, die mit den Handlungspraxen im Feld eng verwoben sind und diese teils auch essentiell mitgestalten.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017), »Bildung als produktive Verwicklung«, in: Heidrun Allert, Michael Asmussen u. Christoph Richter (Hg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, Bielefeld, S. 27–68.
- Baacke, Dieter (1999), »Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten«, in: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos u. Günter A. Thiele (Hg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.

- Bächle, Thomas Christian (2015), *Mythos Algorithmus: Die Fabrikation des computerisierbaren Menschen*, Wiesbaden.
- Beck, Klaus/Büser, Till/Schubert, Christiane (2017), *Mediengenerationen: Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*, Köln
- Beer, David (2013), *Popular Culture and New Media*, Basingstoke.
- Behr, Frank Bernhard (2017), *Lernhabitus und Weiterbildung*, Bad Heilbrunn.
- Biermann, Ralf (2009), *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*, Wiesbaden.
- Biermann, Ralf (2014), »Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus: Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung«, in: Alessandro Barberi, Thomas Ballhausen, Christian Berger, Eva Horvatic, Katharina Kaiser-Müller, Christian Swertz u. Christine Trültzsch-Wijnen (Hg.), *Medienimpulse 2012–2013*, Wien, S. 392–404.
- Biermann, Ralf (2020), »Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld«, in: Patrick Bettinger u. Kai-Uwe Hugger (Hg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, Bd. 6, Wiesbaden, S. 19–35.
- Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1989), »Antworten auf einige Einwände«, in: Klaus Eder (Hg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Frankfurt, S. 395–410.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010), »Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte«, in: *MERZ medien + erziehung*, 54(5), S. 46–54.
- Hjarvard, Stig (2013), *The mediatization of culture and society*, London.
- Introna, Lucas D./Hayes, Niall (2011), »On sociomaterial imbrications: What plagiarism detection systems reveal and why it matters«, in: *Information and Organization*, Vol. 21, 2, 107–122.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009), *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*, Stuttgart.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010), »Medienbildung«, in: Ralf Vollbrecht u. Claudia Wegener (Hg.), *Handbuch Mediensozialisation*, Wiesbaden, S. 432–436.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2017), »Code, Software und Subjekt: Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis ›digitaler Bildung‹«, in: Ralf Biermann u. Dan Verständig (Hg.), *Das umkämpfte Netz*, Wiesbaden, S. 37–50.
- Kommer, Sven (2010), *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*, Opladen.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012), »Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehr-

- amtsstudierenden«, in: Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto u. Petra Grell (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden, S. 81–108.
- Krotz, Friedrich (2007), *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, Wiesbaden.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008), »Medienbildung«, in: Uwe Sander, Friedericke von Gross u. Kai-Uwe Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden, S. 100–109.
- Mau, Steffen (2018), *Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen*, Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2018), *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin.
- Roberge, Jonathan/Seyfert, Robert (2017), »Was sind Algorithmenkulturen?«, in: Robert Seyfert u. Jonathan Roberge (Hg.), *Algorithmenkulturen: Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, Bd. 26, Bielefeld, S. 7–40.
- Rosenberg, Florian von (2011), *Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*, Bielefeld.
- Stalder, Felix (2017), *Kultur der Digitalität*, Berlin.
- Verständig, Dan (2016), »Digitale Öffentlichkeiten und Netzneutralität: Eine Betrachtung am Beispiel von #drosselkom«, in: Johannes Fromme, Florian Kiefer u. Jens Holze (Hg.), *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten*, Wiesbaden, S. 35–54.
- Verständig, Dan/Klein, Alexandra/Iske, Stefan. (2016), »Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten«, in: *Siegen: Sozial: Analysen, Berichte, Kontroversen*, 21(1), S. 50–55.

Internetquellen

- Beer, Kristina (2020), »Gesichtserkennung: Algorithmus führt zur Verhaftung eines Unschuldigen«, in: *Heise Verlag*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.heise.de/news/Gesichtserkennung-Algorithmus-fuehrt-zur-Verhaftung-eines-Unschuldigen-4795970.html>
- Breithut, Jörg (2020), »Superstar für ein paar Sekunden«, in: *Spiegel.de*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.spiegel.de/netzwelt/apps/reface-app-superstar-fuer-ein-paar-sekunden-a-6128c5c2-a01e-418a-b57b-83ef5480cc3d>
- Deutsche Welle (2019), »OK, Boomer« – *Millennials versus Babyboomer*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.dw.com/de/ok-boomer-millennials-versus-babyboomer/a-51232333>
- DHH (2021), in: @dhh, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://twitter.com/dhh/status/1192540900393705474>

- Futurezone.at (2019), »Die Boomer: Twitter-Nutzerin 12 Stunden lang gesperrt«, in: *futurezone.at*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://futurezone.at/digital-life/die-boomer-twitter-nutzerin-12-stunden-lang-gesperrt/400673348>
- Google-Bildersuche, letzter Zugriff: 07.01.2021, https://lh3.googleusercontent.com/-ludCWRPgd9U/VZLHESfgzXI/AAAAAAAAAQ1o/Pq_9NuD_f2M/w402-h317-no/google%2Bphotos%2Bgorilla.png
- Hegemann, Lisa (2019), »Weiblich, Ehefrau, kreditunwürdig?«, in: *Zeit-Online*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.zeit.de/digital/datenschutz/2019-11/apple-card-kreditvergabe-diskriminierung-frauen-algorithmen-goldman-sachs>
- Hill, Kashmir (2020), »Wrongfully Accused by an Algorithm«, in: *New York Times*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.nytimes.com/2020/06/24/technology/facial-recognition-arrest.html>
- Holland, Martin (2019), »Deepfakes: Wenn Boris Johnson und Jeremy Corbyn zur Wahl des Gegners aufrufen«, in: *Heise Verlag*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Deepfakes-Wenn-Boris-Johnson-und-Jeremy-Corbyn-zur-Wahl-des-Gegners-aufrufen-4584356.html>
- MIMIKAMA (2019), »Ok Boomer: Die Bedeutung dieser Worte«, in: *Mimikama*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://www.mimikama.at/aktuelles/ok-boomer/>
- Weissmann, Jordan (2018), »Amazon Created a Hiring Tool Using A.I. It Immediately Started Discriminating Against Women«, in: *Slate Magazin*, letzter Zugriff: 07.01.2021, <https://slate.com/business/2018/10/amazon-artificial-intelligence-hiring-discrimination-women.html>
- Werthner, Hannes/Lee, Edward A./Akkermans, Hans, et. al (2019), »Wiener Manifest für digitalen Humanismus«, letzter Zugriff: 07.01.2021, https://dighum.ec.tuwien.ac.at/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_DE.pdf

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

Jutta Hergenhan

Einleitung

»*Welcome to Cyberspace*« lautet der Titel einer Sonderausgabe des amerikanischen *Time* Magazins im Frühjahr 1995. Im Editorial schildert Philip Elmer-DeWitt die mit den digitalen Möglichkeiten verbundenen Hoffnungen auf eine egalitäre Welt: Der digitale Raum mit seiner direkten Kommunikation sei gemeinschaftsorientiert und hierarchiefrei. Das Internet mache keinen Unterschied zwischen arm und reich. Es überquere nationale Grenzen, kenne keinen Souverän, nur Millionen gleichberechtigte Nutzer_innen. Es gehöre niemandem, werde von keiner Organisation kontrolliert und sei daher zutiefst demokratisch. Im digitalen Raum genieße jede_r dasselbe Maß an Respekt. Reichtum, Macht, Schönheit, sozialer Status spielten keine Rolle. Alle könnten teilhaben (vorausgesetzt, sie verfügen über die notwendige Ausstattung und den Zugang). Menschen würden lediglich nach ihren Ideen und ihrer Fähigkeit, diese zu vermitteln, beurteilt. Normale Menschen könnten, wenn sie es wollten, Inhalte produzieren und das Geschaffene in die gesamte Welt senden; sie müssten sich nicht mehr damit begnügen, bloße Medienkonsument_innen zu sein. Das Internet biete daher die Möglichkeit für einen revolutionären Wandel (Elmer-DeWitt 1995).

Den Enthusiasmus Elmer-DeWitts teilt der einflussreiche Internetutopist Steward Brand, der in derselben Ausgabe des *Time* Magazins darauf hinweist, dass der *cyberspace* in seinen frühen Jahren von ähnlichen Idealen geprägt war wie die Hippie-Kultur, der er angehörte (Brand 1995; vgl. ebf. Turner 2006). In der Tat war die frühe Internetkultur, wie die Alternativbewegungen der 1960er Jahre, nicht nur von Utopien der Freiheit und Gleichheit, sondern auch von einem gewissen Lebensgefühl getragen. Sie war »*groovy*«, schreibt Meredith Broussard (2019: 5), eine der ersten Computertechnikerinnen und -wissenschaftlerinnen, die sich bereits als Kind einen Roboter als Weggefährten baute (ebd.: 3f.).

25 Jahre später präsentieren Pionierinnen des *cyberspace* wie Meredith Broussard ernüchterte Einschätzungen und alarmierende Analysen der digitalisierten Lebenswelt. Sie zeigen auf, wie die Digitalisierung fast aller Bereiche des privaten Lebens, des Wirtschaftens und staatlichen Handelns soziale Ungleichheit verstärkt und Mechanismen der Diskriminierung in neuem Ausmaß technisch überhaupt erst ermöglicht. Virginia Eubanks legt in Ihrem Buch *Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor* dar, wie algorithmisch gesteuerte automatisierte Entscheidungen im staatlichen und privaten Gesundheits- und Sozialwesen bereits bestehende soziale Ungleichheiten signifikant verstärken, anstatt dazu beizutragen, diese zu beheben (Eubanks 2019). Cathy O’Neil kommt in *Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy* (2017) zu dem Schluss, dass Ungleichheit auch in der Frage zum Ausdruck kommt, ob die Angelegenheiten eines Menschen von einem anderen Menschen oder von einer Maschine behandelt werden. Angehörige privilegierter sozialer Schichten würden häufiger von Menschen bewertet, während die Masse der Bevölkerung hingegen von Maschinen bewertet und klassifiziert werde, z. B. bei Leistungsevaluationen am Arbeitsplatz (ebd.: 8). Dadurch seien letztere mit höherer Wahrscheinlichkeit von den Unzulänglichkeiten der Programmierung digitaler Bewertungs- und Entscheidungssysteme betroffen. Durch den Einsatz von algorithmengesteuerten Programmen in fast allen Lebensbereichen (Schule, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Sicherheit u.v.m.) und des Datenaustauschs zwischen mehreren Bewertungssystemen führe dies zudem häufig zu Negativspiralen für Menschen, die in einem dieser Bereiche von Systemen bereits als problematisch eingestuft wurden (ebd.: 7). Broussard macht in *Artificial Unintelligence. How Computers Misunderstand the World* vor allem auf den *gender bias* von künstlicher Intelligenz aufmerksam. Sie betont, dass KI nicht ›künstlich‹ im Sinne von ›maschinengemacht‹, sondern in letzter Instanz immer menschengemacht sei (Broussard 2019: 32f.). Künstliche Intelligenz basiere von daher immer auf der Intelligenz der Menschen, die sie konzipieren, ebenso wie auf deren Unzulänglichkeiten und auf deren bewussten und unbewussten sozialen Vorannahmen (ebd.: 18).¹ Broussard zeichnet die Geschichte der digitalen Verarbeitung von Informationen seit dem Bau des ersten funktionsfähigen Computers 1946 als die Geschichte der Handlungsmacht einer

¹ Zur Frage der Fähigkeiten von künstlicher Intelligenz im Zusammenhang mit und im Vergleich zu menschlicher Intelligenz siehe ebf. Simanowski (2020).

kleinen Gruppe von weißen Männern nach – die eng mit der kalifornischen Hippie-Bewegung, mit Science Fiction-Literatur und mit den IT-Laboren amerikanischer Spitzenuniversitäten verbunden ist (ebd.: 69–75, 79–83). Angesichts der Tatsache, dass die Entwicklung immer weiter reichender Datenverarbeitungssysteme, ihre Verankerung in fast allen Lebensbereichen und ihre wenig regulierte globale Vermarktung in letzter Instanz in der Hand einiger weniger erfolgreicher weißer Männer liegt, hält Broussard es für wenig erstaunlich, dass diese Technologien von einer Kultur der Technikgläubigkeit und Marktfreudigkeit geprägt sind, die die Verstärkung von Geschlechter-, Klassen- und *race*-Diskriminierungen unhinterfragt in Kauf nimmt (ebd.: 83–85). Broussard spricht von »*technochauvinism*«, womit vor allem der Glaube gemeint ist, dass digitale Technik alle Probleme der heutigen Welt lösen könne (ebd.: 7f.). Alle drei Autorinnen zeichnen von der digitalen Zukunft ein eher dystopisches Bild für den Fall, dass die Entwicklung digitaler Technik nicht stärker mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen verbunden, ihre Anwendung von Nutzer_innen nicht stärker kritisch hinterfragt und sie nicht unter demokratischen Maßgaben politisch reguliert wird.

Digitalisierung und soziale Ungleichheit

An einem anderen Ort der Welt steht im Jahr 1995 ein Mann vor einem Bahnhof und spricht zu Arbeiter_innen. Es geht nicht um Computertechnik, nicht um das Internet und nicht um Algorithmen. Als Pierre Bourdieu im Dezember 1995 am Gare de Lyon in Paris den streikenden Bahnbeschäftigten die Unterstützung einiger Wissenschaftler_innen und Intellektueller ausspricht, geht es um den Erhalt des staatlichen Gesundheits- und Sozialsystems, das im Zuge von Reformen der Juppé-Regierung abgebaut werden soll (Jurt 2007: 165; Abdruck der Rede Bourdieus ebd.: 178–181). Der 2002 verstorbene französische Soziologe befasste sich in seinen Analysen sozialer Ungleichheit nie mit digitalen Kommunikationstechnologien; seine Analysekontexte sind die (post-)industrielle Gesellschaft Frankreichs und die vormoderne Gesellschaft Algeriens. Dennoch spielen zentrale Begriffe Bourdieus – Habitus, Feld, Kapital, Distinktion – eine bedeutende Rolle bei der Erforschung sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit Digitalisierung (vgl. Ignatow/Robinson 2017: 952f.).

Neben den enormen Vernetzungs- und Partizipationsmöglichkeiten durch Digitalisierung werden seit den 2000er Jahren vermehrt auch sogenannte *digital divides* konstatiert, d. h. eine soziale Kluft im Hinblick auf Zugangsmöglichkeiten verschiedener Bevölkerungsgruppen zu Internet und Computertechnologie. *Digital divides* bestehen zwischen ärmeren und wohlhabenderen Menschen, wenn es um die Anschaffung von technischen Geräten geht, oder zwischen Stadt- und Landbevölkerung im Hinblick auf einen leistungsfähigen Internetzugang.² Ein weiterer *digital divide* wird zwischen älteren und jüngeren Menschen festgestellt, wobei letzteren als angeblichen *digital natives* oft unterschiedslos ein Hineinwachsen in die digitale Welt ab der frühesten Kindheit zugeschrieben wird.³ Zwischen Frauen und Männern wird ein *digital gender gap* festgestellt, der mit tendenziell unterschiedlichen Technikaffinitäten und einer entsprechenden geschlechtlichen Aufgabenteilung im Alltag erklärt wird (vgl. Bergström/Pasquier 2019).

Für die Erforschung sozialer Ungleichheit als Auswirkung von Digitalisierung stellt Pierre Bourdieu bereits früh einen wichtigen Bezugspunkt dar (vgl. u. a. Zillien/Hargittai 2009). So stellt Nicole Zillien fest, die digitale Spaltung der Gesellschaft stelle eine nicht-intendierte Folge der sich digital ausbildenden Informations- und Wissensgesellschaft dar. Soziale Ungleichheit, welche sowohl auf die ungleiche Verfügbarkeit gesellschaftlicher Ressourcen als auch auf die differenzielle Nutzung derselben zurückzuführen sei, reproduziere sich auch bei der Nutzung digitaler Medien (Zillien 2009: 2). Bourdieusche Kategorien kommen hier insofern ins Spiel, als Zillien danach fragt, welcher Zusammenhang zwischen *Kapital*-Ausstattung und der gewinnbringenden Nutzung digitaler Medien besteht. Informationsbestände im Internet sind ihrer Ansicht nach dem *objektivierten kulturellen Kapital* zuzuordnen. Allerdings könne eine erfolgreiche Verwertung dieser Informationsbestände – d. h. der Erwerb dieses objektivierten kulturellen Kapitals – nur unter der Voraussetzung vorher erworbenen *inkorporierten kulturellen Kapitals* erfolgen. Personen mit hohem inkorporiertem kulturellem Kapital – d. h. mit Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur durch Sozialisations- und Bildungsaktivitäten langfristig erworben werden können –

2 2001 veröffentlichte Pippa Norris eine internationale Vergleichsstudie, die den Zusammenhang zwischen dem Zugang zu digitalen Ressourcen und verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit maß. Dieser Zusammenhang wird seit den 1990er Jahren mit unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen untersucht.

3 Diese generationelle Zuschreibung von digitaler Kompetenz wurde inzwischen relativiert und teilweise widerlegt (vgl. Delias 2019; Helsper/Eynon 2010; Hargittai 2010).

verfügten über die Voraussetzungen für eine bestmögliche Nutzung des Medienangebots (Zillien 2009: 34f., Hervorhebungen im Original).

»Aufgrund statusdifferenter Nutzungsarten des Internets sind es die von vornherein besser Gestellten, die von der Verfügbarkeit des Internets in höherem Ausmaß profitieren, weshalb sich infolge der Internetverbreitung wachsende soziale Ungleichheiten ergeben. Diese Ungleichheiten ließen sich [...] durch die Verbesserung der internettechnischen Ausstattung und durch die Erhöhung der Internetkompetenzen zwar möglicherweise abmildern, aber keinesfalls beseitigen. Im Kern führt demnach weniger die ungleiche Verteilung von technischen Ressourcen zur digitalen Ungleichheit. Es sind vielmehr statusabhängige Wissens- und Interpretationsschemata, aus welchen die entscheidenden Unterschiede in der Internetverwendung resultieren.« (Zillien 2009: Vorwort zur zweiten Auflage, o.S.)

Jüngere Untersuchungen zu digitaler Ungleichheit wie die eingangs erwähnten beziehen sich auf noch weiter greifende Phänomene, bei denen es nicht mehr vorrangig um individuelle Möglichkeiten des Zugangs zu Informationen und zu sozialer Teilhabe geht, sondern um digitalen Technologien zugrunde liegende, programmierte Diskriminierungen und Ausschlüsse bestimmter Bevölkerungsgruppen. Francesca Schmidt zieht aus ihrer Untersuchung zu den Auswirkungen von Überwachungstechnologien und der Regulierung des Internets folgenden Schluss:

»Strukturelle Ungleichheiten und zu Ungerechtigkeit führende Diskriminierungen werden [...] grundlegend in die Funktionsweise des Internets und dazugehöriger digitaler Technologien implementiert. Im Zusammenwirken von technologischen Entwicklungen, algorithmischen Mustern und digitalen Lernarchitekturen wird Gesellschaft neu und gleichzeitig in der Kontinuität von Geschlechterungerechtigkeit, rassistischen Stigmatisierungen und klassenbedingten Ausschlüssen entworfen.« (Schmidt 2021: 151)

Ausgehend von der konstatierten Diskrepanz zwischen den ursprünglich mit Digitalisierung verbundenen Egalitäts- und Partizipationserwartungen einerseits und bereits vorliegenden Befunden zu intendierten oder nicht intendierten Produktionen von Ungleichheit und sozialem Ausschluss im Laufe der bisherigen Stadien der Digitalisierung, soll im Folgenden gefragt werden, wie existierende Werkzeuge zur Erforschung der Mechanismen sozialer Ungleichheit auf Phänomene der digitalen Welt angewandt werden können. Dazu sollen, anschließend an bisherige Forschung, die Theorie und Methodik Pierre Bourdieus als Ausgangspunkte herangezogen werden. In einem ersten Schritt werden zentrale theoretische Konzepte Bourdieus – Habitus, Feld, Kapital, Distinktion – im Hinblick auf eine spätere Anwendbarkeit auf digitale Phä-

nomene noch einmal verdeutlicht. Anschließend werden Beispiele für soziale Diversifizierung im digitalen Raum genannt, die mögliche Forschungsfelder darstellen könnten. Drittens werden erste Überlegungen angestellt, wie die Erforschung von »digitalem Habitus« operationalisiert werden könnte.

Bourdieu: Habitus, Feld, Kapital, Distinktion

Ein wesentliches Ziel der wissenschaftlichen Arbeit Pierre Bourdieus war es, Herrschaftsstrukturen und -mechanismen adäquat abzubilden und ein Vokabular dafür zur Verfügung zu stellen. Der Beginn von Bourdieus wissenschaftlichem Wirken in Frankreich fällt mit dem Existenzialismus und dem Strukturalismus als den dominanten philosophischen und wissenschaftlichen Denkmustern zusammen. In Abgrenzung zu beiden Denkrichtungen entwickelt er ein eigenes, auf empirischen Beobachtungen gegründetes Theorie-Modell des Handelns von Individuen und von Strukturen, innerhalb derer dies geschieht. »Diese doppelte Distanz – gegenüber einer Subjektphilosophie Sartrescher Observanz wie gegenüber einem reinen Strukturalismus [à la Claude Lévi-Strauss, JH] – sollte nunmehr das spezifische Profil von Bourdieu ausmachen«, charakterisiert Joseph Jurt die Verortung Bourdieus im wissenschaftlich-intellektuellen Feld der 1960er Jahre (Jurt 2007: 65; vgl. ebf. Dölling 2001: 1106, 1110). Sukzessive entwickelte Bourdieu Begrifflichkeiten, die er zur Analyse sozialer Ungleichheiten heranzog: symbolisches Kapital (ab Anfang der 1960er Jahre), Habitus (ab 1967), Feld (ab den 1970er Jahren), Distinktion (v. a. in *Die feinen Unterschiede*, 1979), kulturelles, soziales, ökonomisches Kapital (v. a. in *Homo academicus*, 1984) (vgl. Jurt 2007: 114–121).

Der Habitus als Verinnerlichung objektiver Bedingungen

Der Habitus ist neben den Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) sowie der Feldtheorie eines der zentralen von Pierre Bourdieu entwickelten analytischen Konzepte. Das Konzept des Habitus dient der Erklärung des komplexen Verhältnisses von individuellem Verhalten und strukturellen Gegebenheiten: »Zwischen dem System objektiver Regelmäßigkeiten und dem System der direkt wahrnehmbaren Verhaltensformen vollzieht sich stets eine Vermittlung. Diese Vermittlung leistet

der Habitus«, so Bourdieu (2020 [1970]: 40). Der Habitus dient der Erklärung von Vorgängen, die sich in und an einem Menschen vollziehen, wenn soziale Unterschiede in einer Welt sozialer Ungleichheit durch individuelle Anpassungsleistungen überwunden werden. Gleichzeitig wird über den Habitus deutlich, wie gerade infolge dieser Überwindungsbestrebungen soziale Unterschiede dauerhaft sichtbar bleiben. Der Habitus kann »als System der organischen und mentalen Dispositionen und der unbewussten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata« (ebd.) eines Menschen verstanden werden, die »das Produkt der Verinnerlichung objektiver Bedingungen« (ebd.) darstellen. Bourdieu begreift Verhaltensschemata als weitgehend automatisiert, sodass der Habitus betrachtet werden kann als »ein Set sozialisierter Handlungsressourcen und vorreflexiv ausgiebiger Handlungsweisen, die es dem Individuum ermöglichen, sich in sozialen Situationen zu sich selbst und zu Anderen zu verhalten« (Langenohl 2011: 321).

Bourdieu unterscheidet zwischen einem primären Habitus, der in enger Verbindung mit der Sozialisation im Herkunftsmilieu steht, und einem sekundären Habitus, welcher sich durch die Sozialisation in anderen Lebensbereichen und späteren Lebensphasen, u. a. im Schulsystem, ausbildet (vgl. Costa/Murphy 2015: 7; Jurt 2010: 11). Zentral für das Konzept des Habitus sind seine körperliche Dimension und seine Alltagsbezogenheit. Insbesondere der sekundäre Habitus bringt durch zunächst reflektierte Techniken der Selbstrepräsentation Haltungen hervor, die den sozialen Erwartungen unterschiedlichster sozialer Kontexte entsprechen, wobei die Grenze zwischen bewusster und unbewusster Anpassung im alltäglichen Dasein wieder verwischt. Im Laufe der Zeit entstehen im Körper und im Wesen des Subjekts verankerte habituelle Verhaltensformen. Der Habitus ist »den Körpern einverleibte[.] Geschichte« (Bourdieu 2017 [1997]: 193; vgl. ebd.: 177–188). Die erworbenen, inkorporierten Dispositionen werden gleichsam zu einer zweiten Natur (vgl. Jurt 2010: 8; Kraus/Gebauer 2017: 22). Die zentrale Bedeutung des Körpers in Bourdieus Verständnis von Habitus unterstreicht auch Andreas Reckwitz: Für

»Bourdies Konzept des Habitus [...] sind mehrere Elemente zentral: neben der Inkorporiertheit des Habitus seine Eigenschaft als ›praktischer Sinn‹ und Hintergrund von ›Strategien‹ sowie seine Rolle als interpretatives Differenzensystem. Der Mensch *ist* für Bourdieu zunächst sein Körper, und er bleibt in seinem Handlungsvollzug in erster Linie – ein gelehriger und in seinen Bewegungen regulierter – Körper. Die Aneignung des Habitus ist als ein Prozess der ›Inkorporierung‹ des Schemawissens zu verstehen, der Habitus das ›Körper gewordene Soziale‹ (Bourdieu/Wacquant 1992: 161).« (Reckwitz 2011: 44, Hervorhebung im Original)

Der Habitus in der Verbindung von menschlichem Körper und technischem Objekt

Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass der Habitus nicht etwas vollständig Abgeschlossenes darstellt. Der Habitus ist »ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich« (Bourdieu/Wacquant 2013 [1992]: 167f.). Nicht zuletzt dadurch wird der Habitus auch für die Erforschung der sozialen digitalen Welt interessant. Menschen reagieren im Laufe ihres Lebens auf fundamental neue soziale Sachverhalte und passen ihre Alltagspraktiken an, sodass diese erneut inkorporiert und anschließend weitestgehend vorreflexiv ausgeübt werden. Hiervon ist insbesondere auszugehen, wenn technische Neuerungen Teil von alltäglichen Kulturpraktiken werden, wie es bei der Digitalisierung der Alltagswelt der Fall ist. Der Einzug digitaler Technologien in praktisch alle Lebensbereiche lässt neue Verbindungen von Mensch und Technik entstehen, die in verschiedener Weise körperbezogen sind. Die Nutzung digitaler Medien erfolgt oft über eine spezifische körperbezogene Form, die auch im Namen der Geräte zum Ausdruck kommt, wie beispielsweise dem »Laptop« als dem Computer, den man auf den Schoß nehmen kann, oder das als »Handy« bezeichnete Mobiltelefon, das viele nur selten noch aus der Hand legen. Die stete Weiterentwicklung der symbiotischen Verbindung von menschlichem Körper und technischem Objekt stellt die Vorstellung von einem prinzipiellen Gegensatz von Natur und Kultur sowie weiterer damit verbundener Dualismen (u. a. Geist/Körper, zivilisiert/primitiv, selbst/andere) in Frage (vgl. Haraway 2017 [1995]: 298). Sie wirft zugleich Fragen nach der Ausbildung und sozialwissenschaftlichen Erforschung daraus resultierender »posthumaner Subjektivität« auf (Braidotti 2014: 8f.).

Das Feld als Ausformungs- und Wirksamkeitsort des Habitus

Individuelle Anpassungsleistungen, die zur Ausbildung eines bestimmten Habitus führen, finden in Bezug auf die gesellschaftlichen Makrostrukturen statt, innerhalb derer Menschen existieren. Bourdieu spricht hier von Feldern. »Das Feld ist ein Universum mit eigenen Bewertungskriterien, die in einem anderen Mikrokosmos keine Gültigkeit haben« (Bourdieu 2013 [2000]: 97). Felder sind dadurch charakterisiert, dass sie gleichzeitig dynamisch und stabil sind. Sie sind dynamisch, weil darin Konkurrenzkämpfe unter Beachtung von feldspezifischen Spielregeln stattfinden:

»Damit ein Feld funktioniert, muss es Interessenobjekte geben und Leute, die zum Mitspielen bereit sind und über den Habitus verfügen, mit dem die Kenntnis und Anerkennung der immanenten Gesetze des Spiels, der auf dem Spiel stehenden Interessenobjekte usw. impliziert ist [sic].« (Bourdieu 2007 [1976]: 124)

Felder sind zugleich stabil, weil die Wettkämpfe um die Positionierungen innerhalb der einzelnen Felder letztendlich nichts an deren prinzipiell hierarchischer Strukturierung, nämlich entlang von sozialen Klassen, ändern. Felder können verstanden werden als

»gesellschaftliche Bereiche, die durch eine Rangordnung konstituiert werden, welche jeweils eigenen Wertschätzungs- und Hierarchisierungsordnungen folgen. [...] Felder perpetuieren sich über Rangordnungskämpfe, weil diese die Struktur der Hierarchie, in denen sie stattfinden, zementieren.« (Langenohl 2011: 321f.)

Bourdieu hat die Theorie der Konstituierung und Funktionsweise von Feldern anhand verschiedener Felder und Epochen entwickelt und dargelegt (u. a. an der Genese und Struktur des literarischen Feldes im 19. Jahrhundert [1992], des universitären [1984], des politischen [1981, 2000] oder des journalistischen Felds [1996]). »Die Beziehung zwischen Habitus und Feld ist eine Beziehung der Bedingtheit: Das Feld strukturiert den Habitus, der das Produkt der Inkorporierung der immanenten Notwendigkeit dieses Feldes ist« (Bourdieu/Wacquant 2013 [1992]: 160f.). Handeln wird damit zur »Begegnung von zwei Realisierungen der Geschichte: der in den Dingen objektivierte Geschichte in der Form der Strukturen oder Mechanismen eines *Feldes* und der im Körper inkarnierten Geschichte in der Form des *Habitus*« (Jurt 2010: 15, Hervorhebungen im Original).

Kapital und Distinktion: Ressourcen und Mechanismen der Positionierung im Feld

Die Möglichkeit von Individuen, sich innerhalb und zwischen diesen Feldern zu bewegen, hängt sehr stark von dem ihnen zur Verfügung stehenden Kapital ab. Als Weiterentwicklung eines rein ökonomischen Verständnisses von Kapital entwickelt Bourdieu einen Kapitalbegriff, der sich auch auf immaterielle Güter wie Bildungstitel, Kenntnisse, Fertigkeiten oder Netzwerke bezieht. Das Kapital eines Individuums ist »als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotenziale, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital« zu begreifen (Bourdieu 2018 [1979]: 196). Kulturelles

Kapital tritt zudem in drei Formen, als inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital auf (vgl. Bourdieu 1983: 185–191). Die unterschiedlichen Kapitalsorten sind auf je spezifische Art und Weise miteinander konvertibel. Allerdings gewinnen

»[d]ie Dispositionen des ›kultivierten Habitus« [...] Gestalt, Funktion und Geltung ausschließlich in einem spezifischen Feld [...] dieselben Praktiken [können] in jeweils anderen Feldern, bei veränderten Zuständen oder in gegensätzlichen Abschnitten desselben Feldes gegensätzliche Bedeutung und Wert erhalten.« (Bourdieu 2018 [1979]: 164)

Die korporelle Dimension des Habitus spielt auch in der Kapitaltheorie Bourdieus eine wichtige Rolle. Unter den drei Kapitalformen kommt insbesondere beim kulturellen Kapital die Körperbezogenheit zum Tragen. Die Besonderheit des inkorporierten kulturellen Kapitals (z. B. Wissen, Fähigkeiten) und des institutionalisierten kulturellen Kapitals (z. B. Bildungstitel) besteht darin, dass es grundsätzlich an das Subjekt selbst, d. h. körpergebunden und damit nicht übertragbar ist. Bei der Umwandlung von kulturellem in soziales Kapital spielt der Habitus eine wichtige Rolle. Denn es reicht nicht, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Abschlüsse zu besitzen. Erst die Fähigkeit, diese in einem bestimmten sozialen Kontext im Hinblick auf ein Anerkanntwerden einzusetzen, macht sie wertvoll.

Eine Vorgehensweise, sich im Feld in Konkurrenz zu Anderen zu positionieren, stellt die Distinktion dar. Durch die Umwandlung von Dingen »in distinkte und distinktive Zeichen [...] geraten die Unterschiede aus der *physischen Ordnung* der Dinge in die *symbolische Ordnung* signifikanter Unterscheidungen« (Bourdieu 2018 [1979]: 284, Hervorhebungen im Original). Aufgrund des dynamischen Charakters der Felder reicht es jedoch nicht, sich einmalig Dinge, Bewertungsschemata oder Verhaltensweisen anzueignen, um sich dauerhaft zu distinguieren und damit sein symbolisches Kapital zu erhöhen. Vielmehr ist es auch notwendig zu wissen, wann Distinktion nicht mehr durch Verfügen über bestimmte Dinge und Verhaltensweisen erreicht wird, sondern vielmehr dadurch, Dinge bewusst nicht zu besitzen oder etwas bewusst nicht zu tun.⁴ Allerdings geschieht auch dies innerhalb des von

⁴ Als Beispiel könnte hier das Fliegen genannt werden. Claus Leggewie und Harald Welzer verdeutlichen den Wandel des Distinktionspotenzials von Fliegen folgendermaßen: »[...] in den 1950er Jahren, als man von der freundlichen Lufthansa-Stewardess aus dem Abfertigungsgebäude zur wartenden *Super-Constellation* geleitet wurde und Piloten Werbeträger für den Duft der großen, weiten Welt sein durften [...] war Fliegen Lebensqualität und Statusgenerator, heute ist es, nicht zuletzt wegen der Klimaschäden,

der dynamischen Relationalität der Positionen charakterisierten sozialen Feldes, innerhalb dessen es keine festen Ankerpunkte der Distinktion gibt: »Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie [...] machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt« (Bourdieu 2018 [1979]: 25).

Handlungsoptionen innerhalb von Feldstrukturen

Die gleichzeitig stabile und dynamische Struktur des Feldes bildet Herrschaftsverhältnisse ab, die in mehr oder minder starkem Maße auch Gewaltverhältnisse darstellen. Bourdieu analysiert Mechanismen, die zu diesen Verhältnissen führen und sie aufrecht erhalten. Angesichts der signifikanten Unterschiede zwischen den Machtpositionen und Handlungsoptionen der Akteur_innen im Feld macht Bourdieu diejenigen, die sich in der benachteiligten oder leidtragenden Position befinden, nicht für ihre Position verantwortlich. Er betont in seinen Analysen jedoch die prinzipielle Beidseitigkeit von Herrschaftsverhältnissen, das heißt, die – und sei es nur minimale – Mitwirkung der Beherrschten an der eigenen Unterdrückung. Er hält es für notwendig, Konformismus, Komplizenschaften und Möglichkeiten widerständigen Handelns als Teil von Herrschaftsanalysen offenzulegen, beispielsweise in seiner Analyse männlicher Herrschaft (vgl. Bourdieu 2020 [1998]: 193–200). Dies ist insofern relevant, als ein Charakteristikum digitaler Lebenswelten darin besteht, dass Menschen die Daten zu ihrer persönlichen Klassifizierbarkeit, Überwachbarkeit und Verdinglichung in einem nicht unbedeutenden Ausmaß selbst wissentlich und freiwillig in ihrer alltäglichen digitalen Praxis erzeugen und zur Verfügung stellen.

die es anrichtet, gleich in mehrfacher Hinsicht Verzicht auf Lebensqualität« (Leggewie/Welzer 2009: 183, Hervorhebung im Original). »Wer seine Kosmetikprodukte in eine durchsichtige Plastiktüte verpacken und sie dem Sicherheitspersonal vor die Nase halten muss, vor dem man auf Strümpfen steht und sich mit der freien Hand die Hose festhalten muss, weil man Gürtel und Schuhe abzulegen hatte, erlebt ein erstklassiges Demütigungsritual« (ebd.: 182).

Digitalisierung und (post-)soziale Beziehungen

In welcher Weise können nun die analytischen Konzepte Bourdieus und insbesondere der Habitus dem Begreifen von sozialen Beziehungen in der digitalisierten Welt dienen? Die tiefgreifenden Veränderungen des Alltagslebens durch Digitalisierung und die damit einhergehenden neuen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, am sozialen Leben teilzunehmen, lassen vermuten, dass auch hier schichten-, geschlechts- und altersspezifische Nutzungen stattfinden. Soziale Felder verändern sich durch Digitalisierung. Durch neue Wertehierarchien und Spielregeln – z. B. über Ratings, Online-Kommentare, Evaluationsaufforderungen – werden in verschiedensten sozialen Feldern neue Formen des Verhaltens und der Geschmacksdemonstration angeregt und gefordert (vgl. u. a. Kropf 2020: 18–23). Distinktion kann dabei grundsätzlich über Formen digitalen Handelns stattfinden oder gerade auch durch nicht digital vermitteltes Handeln. Zu diskutieren wäre, ob sich bereits existierende Felder durch digitale Praktiken und Wertehierarchien lediglich verändern, ob gänzlich neue Felder entstehen – etwa im Bereich der sozialen Medien – oder ob von der Existenz eines eigenen »digitalen Feldes« gesprochen werden kann. Über die eingangs genannten Problematiken sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit Digitalisierung – aufgrund von ungleichen Möglichkeiten des Zugangs und der Nutzung des Internets oder von algorithmenbedingten Diskriminierungen – hinaus, werden im Folgenden zwei Beispiele für digital vermittelte soziale Beziehungen (Beziehungen zwischen Menschen) und post-soziale Beziehungen (Beziehungen zwischen Menschen und Maschinen) genannt, bei denen Fragen von Habitus, Distinktion und Kapital für die Erforschung von Ungleichheitsaspekten relevant werden.

Jean Twenge macht in ihrem Artikel »Have Smartphones Destroyed a Generation?« (2017) darauf aufmerksam, wie bedeutsam die Auswirkungen der Nutzung von Smartphones und Tablets auf die Lebensgewohnheiten junger Menschen und ihre sozialen Beziehungen untereinander sind, vor allem im Vergleich zu den Lebensgewohnheiten junger Menschen voriger Generationen. Der digital vermittelte Kontakt über soziale Medien (Snapchat, Instagram, Facebook u. a.) ersetze bei Jugendlichen der »iGen« (ebd.) weitgehend die körperliche Begegnung mit Gleichaltrigen, wie die dem Artikel zugrunde liegenden Untersuchungen belegen. Ein Sozialleben ohne bedeutsame körperliche Begegnung, das vor allem zuhause gelebt wird, habe – so Twenge – u. a. zur Folge, dass die individuelle körperliche Präsentation in

den sozialen Medien an Bedeutung gewinnt, da sie nicht mehr vorrangig im analogen Raum stattfindet. Es entstehe eine hohe Abhängigkeit von digital vermittelten Interaktionen und eine psychisch-emotionale Bindung an das technische Gerät, über das die sozialen Kontakte maßgeblich stattfinden. Die Angst vor sozialem Ausschluss sei signifikant höher als bei früheren Generationen junger Menschen (ebd.), woraus zu schließen wäre, dass die Ausbildung eines »digitalen Habitus«, der die Fähigkeit der notwendigen Distinktion in den genutzten digitalen Medien ermöglicht, zentral für Angehörige dieser Gruppe ist.

Die Möglichkeiten der körperlichen Selbstrepräsentation in den sozialen Medien eröffnen gleichzeitig Potenziale für einen selbstbestimmten Umgang mit der eigenen Identität. Eine Person kann ihr soziales Erscheinungsbild über eine gezielte Handhabung der sozialen Medien selbst schaffen und beeinflussen. Die Bedeutung des Habitus wird dabei jedoch nicht geringer, denn die gewählte Form der Selbstdarstellung hängt – auch wenn ein täuschendes Bild geschaffen wird – fundamental mit dem kulturellen Kapital der jeweiligen Person zusammen. Insofern wäre hier zu prüfen, ob bei der Selbstdarstellung in sozialen Medien ein ähnlicher Effekt der Kapital- und Habitusabhängigkeit vorliegt, wie er von Nicole Zillien (2009) für die Nutzung des Internets nachgewiesen wurde.

Ein zweites Beispiel stellen die Beziehungen zwischen Mensch und Maschine dar, die beim Einsatz von sozialen Robotern in Altenheimen entstehen. Diese Roboter sind in der Lage, in ihren Interaktionen mit Menschen Emotionen und Empathie zum Ausdruck zu bringen. Sie spielen eine wichtige Rolle in der Linderung der Einsamkeit alleinstehender Senior_innen, indem sie die körperliche Anwesenheit und den direkten Austausch mit einem anderen Menschen ersetzen (Vincent 2018). Während bei den von Twenge genannten Interaktionsformen die Bindung an das Gerät erfolgt, weil darüber direkte oder indirekte Kontakte zu anderen Menschen hergestellt werden, findet hier die emotionale Bindung an das Gerät selbst statt. Es handelt sich um post-soziale Beziehungen, da »Objekte an die Stelle von Menschen als Interaktionspartner treten und traditionelle, über Interaktion vermittelte soziale Einbettungen ersetzen« (Knorr Cetina 2007: 25).

Zunehmend intensive, teilweise symbiotische Mensch-Maschine-Beziehungen stellen ein zunehmend raumgreifendes Phänomen dar (vgl. Tisseron 2018). Mit der weiteren Verbreitung von emotions- und empathiefähigen Robotern und anderen künstlichen Intelligenzen werden sich auch in diesem Bereich Fragen nach sozialer Differenzierung stellen: In welchen so-

zialen Feldern etablieren sich welche Mensch-Maschine-Beziehungen? Wie findet soziale Anpassung in diesem Kontext statt und worin wird soziale Distinktion bestehen: in der Interaktion mit möglichst funktionalen Robotern oder mit möglichst attraktiven künstlichen Intelligenzen? Werden sich hier schichten- und geschlechterspezifische geschmackliche Präferenzen herausbilden? Werden direkter menschlicher Kontakt und körperliche Interaktion im Alltag zukünftig als besonders wertvoll oder als besonders rückständig betrachtet? Und wie müsste künstliche Intelligenz (z. B. Alexa, Siri, Sophia) programmiert werden, um kontextbedingt erforderliche Habitus abrufbar zu machen?

Digitalen Habitus erforschen: Ansatzpunkte zu einer Operationalisierung

Nachdem nun beispielhaft einige Phänomene einer zunehmend digitalisierten Lebenswelt genannt und damit verbundene Fragen im Hinblick auf soziale Ungleichheit formuliert wurden, soll abschließend überlegt werden, wie sich der Erforschung von digitalem Habitus prinzipiell genähert werden könnte.

Die Anwendung des Habitus-Konzepts und seine methodische Umsetzung stellen generell ein Thema von nicht geringer Komplexität in der sozialwissenschaftlichen Forschung dar und müssen für jede einzelne Untersuchung individuell erarbeitet werden (vgl. Costa/Murphy 2015: 7f.). Hier werden daher nur schematisch zwei grundsätzlich mögliche Zugangsweisen genannt, im Anschluss an Loïc Wacquant und Andreas Reckwitz.

Loïc Wacquant führt drei methodische Zugänge an, um Habitus zu erforschen:

1. Auf *synchrone*, induktive Weise, indem nach Verbindungen zwischen geschmacklichen Mustern, Ausdrucksformen und sozialen Strategien innerhalb bestimmter Tätigkeitsfelder gesucht wird.
2. Auf *diachrone*, deduktive Weise, indem die sozialen Entwicklungslinien von Akteur_innen im zeitlichen Verlauf kartografiert werden, sodass Abfolgen und Schichtungen von Dispositionen freigelegt werden.
3. Auf eine *experimentelle Weise*, die darin besteht, sich in eigener Person in Strukturen zu begeben, deren Habitus ermittelt werden soll, und sich ihrer Wirkung auszusetzen (vgl. Wacquant 2014: 6).

Andreas Reckwitz wiederum unterscheidet zwei Zugänge zu Habitus, die einer *vertikalen* Sicht (Lebensstile/Klassen) und einer *horizontalen* Sicht (Felder) auf Gesellschaft entsprechen:

»Praktikenkomplexe bilden aus Bourdieus Perspektive auf der einen Ebene differente Lebensstile, auf einer zweiten Ebene soziale Felder. Die Frage nach dem Habitus ist mit Blick auf diese Lebensstile bzw. Felder zu stellen. [...] Eine von Bourdieu inspirierte Habitusanalyse kann [...] forschungspraktisch entweder an den Lebensstilen oder an einem sozialen Feld ansetzen, wobei beide Analysestrategien letztlich miteinander kombinierbar sind. [...] Immer geht es darum, nicht nur zu analysieren, *was* im Kontext eines bestimmten Lebensstils getan wird, sondern vor allem *wie* es getan wird, welches *know how* und welche körperliche Kompetenz zum Einsatz kommen: [...] nicht nur welche Medienangebote genutzt werden, sondern auch wie sie genutzt werden. [...] Wenn ein Feld identifiziert ist, dann sind die Akteursgruppen herauszuarbeiten, die einander gegenüberstehen, und ihre Strategien der Positionsverbesserung, die sie antreiben.« (Reckwitz 2011: 45–47, Hervorhebungen im Original; vgl. ebf. Reckwitz 2021: 52, 59–64)

Lässt man die »experimentelle« Methode von Wacquant zunächst beiseite, ergeben sich vier Annäherungsmöglichkeiten: zwei synchrone Zugangsweisen, zum einen über das Feld und zum anderen über Lebensstile/Klassen, sowie zwei diachrone Zugangsweisen, über das Feld und über Lebensstile/Klassen.

Würde man einen Zugang zur Analyse von digitalem Habitus über das Feld wählen, so stellte sich zunächst ganz grundsätzlich die Frage, ob von der Existenz eines »digitalen Feldes« auszugehen wäre, innerhalb dessen Akteur_innen sich bewusst oder unbewusst positionieren und innerhalb dessen sie im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalsorten Strategien der Distinktion verfolgen. Hier wäre beispielsweise an differente Nutzungen digitaler Kommunikations-, Informations- und Konsumräume wie Twitter, Instagram, YouTube, Wikipedia, Amazon zu denken. Auch die Nutzung von künstlichen Intelligenzen als Lebensbegleiter_innen in unterschiedlichem Umfang und Zweck käme hier zum Tragen.

Eine andere Herangehensweise bestünde darin, innerhalb verschiedenster Felder den Anteil und die Art digitaler Praktiken an der Lebensgestaltung als Merkmale feldspezifischer Habitus zu identifizieren. Eine der Herausforderungen bestünde dann darin, die Rolle von digitalen Artefakten, künstlichen Intelligenzen und Arten des digitalen Handelns als Teil der Wettkämpfe innerhalb des jeweiligen Feldes zu identifizieren und herauszufinden, welchen Kapitalsorten sie zuzurechnen sind. Dies entspräche einer synchronen Annäherung.

Eine weitere Form des Zugangs könnte die Beobachtung von Veränderungen im zeitlichen Verlauf innerhalb eines Feldes sein, indem die Wertigkeit bestimmter digitaler Artefakte oder Handlungsweisen innerhalb bestimmter sozialer Milieus festgestellt wird (z. B. die Nutzung von Facebook, von Dating-Plattformen o. ä.). Gemessen würden der Distinktionsgehalt und der Kapitalwert digitaler Elemente des Habitus. Hierbei würde es sich um einen diachronen Zugang handeln.

Weitere Zugänge, etwa über die Perspektive der Lebensstile/Klassen, müssen – in Abhängigkeit von dem jeweils zu erforschenden Gegenstand – entsprechend ausbuchstabiert werden.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit der Digitalisierung der Lebenswelt geht die Frage einher, wie ihre Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe von Individuen und auf soziale Ungleichheitsstrukturen erforscht werden können. Frühe Untersuchungen zur digitalen Teilhabe unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zeigen, dass sich die Konzepte Pierre Bourdieus, wie etwa die Kapitaltheorie, als erkenntnisgenerierend erweisen, weil sie unterschiedliche Formen von Ressourcen materieller und immaterieller Art berücksichtigen. Mit fortschreitender technologischer Entwicklung verändert sich jedoch auch die digitale Ungleichheitsproblematik. Sie besteht weiterhin als Frage der Teilhabe (z. B. bei Internetzugang und Ausstattung mit digitaler Technik), zudem aber auch als Problematik aktiver Diskriminierung von nicht-hegemonialen Bevölkerungsgruppen (z. B. über algorithmengesteuerte maschinelle Entscheidungen in praktisch allen Lebensbereichen). Gleichzeitig dienen digitale Praktiken auf einer individuellen Ebene der Akteur_innen neben der Vernetzung auch der Selbstrepräsentation oder der Abgrenzung gegenüber anderen. Fragen der gesellschaftlichen Selbstverortung und der Verortung durch andere finden somit auch und gerade im digitalen Raum statt (z. B. über Evaluationen, Ratings, Likes), was wiederum die Frage nach Distinktionsformen und -mechanismen und damit nach dem Habitus des digitalen Handelns und des digitalen Raumes stellt. Von besonderem Interesse ist dabei die veränderte Bedeutung des Körpers. Für Bourdieu/Wacquant stellt der Habitus das »Körper gewordene Soziale« (2013 [1992]: 161) dar. Wenn soziales Leben zu einem bedeutenden Teil objektvermittelt im virtuellen Raum stattfindet

und körperliche Präsenz dabei stark an Bedeutung verliert, ist der digitale Habitus im Gegensatz zum nicht-digitalen Habitus möglicherweise nicht mehr oder zumindest nicht mehr im gleichen Maße im menschlichen Körper zu verorten. Körperliche Präsenz und das körperliche Zusammentreffen mit Menschen verlieren in vielen Kontexten ihre Notwendigkeit, gleichzeitig erhalten sie dadurch eine neue Wertigkeit. Die zunehmende Verlagerung der menschlichen Begegnung in den digitalen Raum sowie der Ersatz menschlicher Begegnung durch intelligente Roboter könnten den Wert und somit auch das Distinktionspotenzial analoger Begegnungen wieder steigen lassen.

Zur Erforschung digitaler sozialer Phänomene im Hinblick auf deren Bedeutung für die Verortung von Individuen im sozialen Raum und für die Struktur des sozialen Raumes bedarf es einer Anpassung des bourdieuschen Theorie-Methoden-Apparates an die Gegebenheiten der heutigen digital-analogen Lebenswelt. Allerdings kann dies angesichts der Vielfalt und Komplexität digitaler sozialer Phänomene sowie der Verflochtenheit von digitaler und analoger Welt nicht pauschal geschehen. Die Operationalisierung muss anhand einzelner Forschungsgegenstände und Fragestellungen erfolgen und kann sich erst in diesem Prozess einem Verständnis von digitalem Habitus annähern.

Literatur

- Bergström, Marie/Pasquier, Dominique (2019), »Genre & Internet. Sous les imaginaires, les usages ordinaires«, in: *RESET*, Nr. 8, <https://doi.org/10.4000/reset.1329>
- Bourdieu, Pierre (1983), »Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital«, in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (2007 [1976]), »Über einige Eigenschaften von Feldern«, in: Jurt, Joseph (Hg.): *absolute Pierre Bourdieu*, Freiburg i.Br., S. 124–129.
- Bourdieu, Pierre (2013 [1972–2000]), *Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2*, Berlin.
- Bourdieu, Pierre (2014 [1984]), *Homo academicus*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2017 [1997]), *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2018 [1979]), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2020 [1970]), *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2020 [1998]), *Die männliche Herrschaft*, Frankfurt a. M.

- Bourdieu, Pierre/Wacquant Loïc J. D. (2013 [1992]), *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a. M.
- Braidotti, Rosi (2014), *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*, Frankfurt a. M.
- Brand, Stewart (01.03.1995), »We Owe It All to the Hippies«, in: *Time*, Special Issue, Nr. 12, letzter Zugriff: 11.06.2021, <http://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,982602,00.html>
- Broussard, Meredith (2019), *Artificial Unintelligence. How Computers Misunderstand the World*, Cambridge, MA.
- Costa, Cristina/Murphy, Mark (2015), »Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences«, in: dies. (Hg.): *Bourdieu, Habitus and Research. The Art of Application*, Houndmills, Basingstoke, S. 3–17.
- Delias, Lucie (2019); »Les facteurs de l'autonomie face à l'informatique connectée chez les retraités français. Génération et trajectoires genrées«, in: *RESET*, Nr. 8, <https://doi.org/10.4000/reset.1321>
- Dölling, Irene (2001), »Habitus«, in: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 5, S. 1105–1114.
- Elmer-DeWitt, Philip (1995), »Welcome to Cyberspace«, in: *Time*, Special Issue, Nr. 12, letzter Zugriff: 11.06.2021, <http://www.isd1.com/isd/times-1.html>
- Eubanks, Virginia (2019), *Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*, New York.
- Haraway, Donna (2017 [1995]), *Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays*, Hamburg.
- Hargittai, Eszter (2010), »Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the ›Net Generation‹«, in: *Sociological Inquiry*, Jg. 80, Nr. 1, S. 92–113.
- Helsper, Ellen Johanna/Eynon, Rebecca (2010), »Digital natives: Where is the evidence?«, in: *British Educational Research Journal*, Jg. 36, Nr. 3, S. 503–520.
- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017), »Pierre Bourdieu: Theorizing the Digital«, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 20, H. 7, S. 950–966.
- Jurt, Joseph (Hg.) (2007), *absolute Pierre Bourdieu*, Freiburg.
- Jurt, Joseph (2010), »Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu«, in: *Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, Nr. 3, S. 5–17.
- Knorr Cetina, Karin (2007), »Umriss einer Soziologie des Postsozialen«, in: Hanno Pahl u. Lars Meyer (Hg.), *Kognitiver Kapitalismus: soziologische Beiträge zur Theorie der Wissensökonomie*, Marburg, S. 25–39.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2017), *Habitus*, Bielefeld.
- Kropf, Jonathan (2020), »Stratifikation in der digitalen Bewertungsgesellschaft. Eine Fallanalyse der Folge ›Nosedive‹ aus der SF-Serie ›Black Mirror‹«, in: *Berliner Debatte Initial*, Jg. 31, Nr. 1, S. 18–31.
- Langenohl, Andreas (2011), »Die Reflexivität Pierre Bourdieus: Soziologische Objektivität wider die Kulturwissenschaften«, in: Daniel Šuber, Hilmar Schäfer u. Sophia Prinz (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften: Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz, S. 319–338.

- Leggewie, Claus/Welzer, Harald (2009), *Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie*, Frankfurt a. M.
- Norris, Pippa (2001), *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*, Cambridge.
- O'Neil, Cathy (2017), *Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, London.
- Reckwitz, Andreas (2011), »Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault«, in: Daniel Šuber, Hilmar Schäfer u. Sophia Prinz (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften: Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Konstanz, S. 41–61.
- Reckwitz, Andreas (2021), *Subjekt*, Bielefeld.
- Schmidt, Francesca (2021), *Netzpolitik. Eine feministische Einführung*, Opladen.
- Simanowski, Robert (2020), »Künstliche Intelligenz. Fiktives Gespräch über die Rückkehr des Menschen ins Paradies«, in: *Lettre internationale*, H. 130, S. 15–18.
- Tisseron, Serge (i. Interview m. Catherine Vincent) (2018), »Les robots vont modifier la psychologie humaine«, in: *Le Monde*, 12.07. (aktualisiert: 16.07.), letzter Zugriff: 13.06.2021, https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/07/12/serge-tisseron-les-robots-vont-modifier-la-psychologie-humaine_5330469_3232.html?xtmc=serge_tisseron&xtcr=2
- Turner, Fred (2006), *From Counterculture to Cyberculture. Stewart Brand, the Whole Earth Network and the Rise of Digital Utopianism*, Chicago/London.
- Twenge, Jean M. (2017), »Have Smartphones Destroyed a Generation?«, in: *The Atlantic*, 03.08., letzter Zugriff: 13.06.2021, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/>
- Vincent, Catherine (2018): »Robot mon amour« In: *Le Monde*, 12.07. (aktualisiert: 30.07.), letzter Zugriff: 13.06.2021, https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/07/12/robot-mon-amour_5330471_3232.html?xtmc=serge_tisseron&xtcr=1
- Wacquant, Loïc (2014), »*Homines in extremis*. What fighting scholars teach us about habitus«, in: *Body & Society*, Jg. 20, Nr. 2, S. 3–17.
- Zillien, Nicole (2009), *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*, Wiesbaden.
- Zillien, Nicole/Hargittai, Eszter (2009), »Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage«, in: *Social Science Quarterly*, Jg. 90, Nr. 2, S. 274–291.

Fallstudien

Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie

Carolyn Blume

Trotz der warnenden Nachrichten aus China traf die Covid-19-Pandemie Deutschland relativ unvorbereitet. Plötzliche Umbrüche in allen Facetten des täglichen Lebens machten auch nicht vor den Schulen halt; innerhalb weniger Tage wurden alle Einrichtungen vom primären bis zum tertiären Bildungsbereich deutschlandweit geschlossen. Doch nach diesem ersten, gemeinsamen Schritt zeigten sich anschließend kaum föderale oder lokale Konstanten bezüglich der Umsetzung des notgedrungen digital gestützten Fernlernens. Verdeutlicht wurde dies durch die oftmals inkonsistente Verwendung der Begriffe ›digitales Lernen‹, ›(Notfall) Distanzunterricht‹ und ›Blended Learning‹ (Kerres 2020). Hinzu kam das sogenannte und ebenso unklar definierte ›hybride Lernen‹, welches die schrittweise Wiedereröffnung von Schulen stellenweise begleitete.

Unabhängig von den Terminologien mehrten sich die Hinweise auf die Etablierung von pädagogisch und strukturell schwierigen Praktiken des digitalen Lehrens und Lernens. Erste Analysen zeigen eindrucksvoll auf, was Forschende seit Jahren dargelegt hatten: In vielerlei Hinsicht verfügten deutsche Lehrkräfte und Lernende nicht über die notwendigen Kompetenzen und Werkzeuge, um den Wechsel von Präsenz- auf Onlineveranstaltungen zu bewältigen (Arp u. a. 2020; Eickelmann/Drossel 2020). Die pädagogischen und auch materiellen Lücken finden sich gleichermaßen bei Schüler*innen und Lehrkräften (ebd.). Der schon vorher dokumentierte Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen (Eickelmann u. a. 2019) hätte diese Situation vorausahnen lassen. Dennoch sind die Gründe für diesen Zustand, sowie die pädagogischen und politischen Implikationen, noch ungenügend expliziert.

Dieser Beitrag wird zunächst den Stand der Forschung im Hinblick auf die Zurückhaltung vieler Lehrkräfte bezüglich digitaler Medien und digital mediatisiertem Unterricht skizzieren. Die zugrundeliegenden Einstellungen werden hier mit dem Begriff des digitalen Habitus umschrieben, was

in Anlehnung an die Definition des medialen Habitus als »ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren« (Kommer/Biermann 2012: 90) geschieht. Die Spezifikation eines ›digitalen‹ statt ›medialen Habitus‹ betont dabei die Fokussierung auf die sogenannten ›neuen Medien‹, d. h., auf Internet, Rechner, Smartphones und Spielkonsolen, auch wenn diese keineswegs von ›traditionellen‹ Medien scharf getrennt und zudem nur aus normativer Sicht als ›neu‹ erachtet werden können. Der digitale Habitus wird hierbei als partieller Erklärungsansatz für die Vorbehalte von vielen Lehrkräften gegenüber dem digital-mediatisierten Unterricht herangezogen (Abschnitt 1) und mit dem dominanten Habitus in der Schule als weiterem Faktor in dieser Konstellation verglichen (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund lässt sich der Status quo in deutschen Grund- und weiterführenden Schulen aufzeigen (Abschnitt 3), bevor abschließend eine Analyse der Implikationen für die Lehrkraftaus- und -weiterbildung durchgeführt wird (Abschnitt 4). Darauf folgt ein knappes Fazit (Abschnitt 5).

Lehrkräfte und die Zurückweisung von Innovation

Es existiert eine Vielzahl theoretischer Ansätze zur Analyse der ›digitalen Haltung‹ von Lehrkräften, die sowohl international als auch in Deutschland zum Einsatz gekommen sind (Blume 2020; Blume 2019; Drossel/Eickelmann 2018; Karimzadeh u. a. 2017; Kommer/Biermann 2012; Mayer/Girwidz 2019). Dennoch ist die Kombination aus verschiedenen Faktoren immer noch unzureichend modelliert. Diese Erklärungsansätze speisen sich zum Teil aus allgemeineren Analysen zur ausbleibenden bzw. schleppenden Unterrichts- bzw. Schulinnovation, den verschiedenen pädagogischen Traditionen, den schulspezifischen Fachkulturen und den ausbleibenden professionellen Kooperationen sowie fehlenden Autonomieerfahrungen von Lehrkräften (Cuban u. a. 2001; Ketelaar u. a. 2012; Windschitl/Sahl 2002). Diese Erkenntnisse werden im Falle der Digitalisierung insbesondere mithilfe von Konstrukten zur technologischen Akzeptanz (auf Englisch z. B. das *Technology Acceptance Model*) oder in psychologisch geprägten Adoptionsmodellen wie etwa dem *Will/Skill/Tool*-Modell empirisch überprüft (Koehler/Mishra 2009; Petko 2012), zur Kategorisierung von Lehrkrafttypen verwendet

(Drossel/Eickelmann 2019; Ehmke u. a. 2004) und in Varianzanalysen bezüglich der Selbstwirksamkeit, des Alters und des Genders näher bestimmt (Drossel u. a. 2019).

Aus solchen Studien geht auch hervor, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich digitalen Medien gegenüber relativ negativ eingestellt sind. So weist die ICILS-Studie nach, dass Deutschland in Bezug auf die Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien im Schulunterricht auf dem zweitletzten Platz im Vergleich mit 12 anderen Ländern liegt (Eickelmann u. a. 2019). Während 2018 der internationale Durchschnittswert des regelmäßigen Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht bei 78 Prozent lag, war der Durchschnittswert in Deutschland lediglich bei 60 Prozent (ebd.). Obwohl diese Zahlen keinerlei Aussagekraft bzgl. der Medienart oder der didaktischen Qualität der Nutzung erlauben, sind sie ein wichtiger Indikator für einen signifikanten Unterschied zwischen deutschen Lehrkräften und ihren internationalen Kolleg*innen. Des Weiteren scheinen ebenfalls gravierende Unterschiede sowohl in der Nutzung digitaler Medien als auch in den Einstellungen diesbezüglich zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden anderer Fächer vorzuherrschen. Im Vergleich zu anderen Studierenden ist die Nutzung von digitalen Medien und E-Learning-Formaten sowie das Interesse an der Entwicklung der eigenen digitalen Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden deutlich geringer ausgeprägt (Kerres 2003; Schmid u. a. 2017).

Die Gründe für diese Disparitäten lassen sich schwerlich an einer Sache festmachen. Während Kerres (2020) die strukturellen Faktoren hervorhebt, welche maßgeblich zur Nichtnutzung von digitalen Medien bei Lehrkräften führen, fokussieren andere Untersuchungen die Einstellungen von Lehrkräften als ausschlaggebenden Faktor (Nistor u. a. 2014; Mayer/Girwidz 2019; Rohs u. a. 2020; Rubach/Lazarides 2019; Ertmer/Ottenbreit-Leftwich 2010; Tour 2015). Aufgrund der Tatsache, dass angehende Lehrkräfte noch keine Unterrichtserfahrungen gesammelt haben, aber dennoch eine signifikant geringere Affinität gegenüber digitalen Angeboten aufweisen, kann der institutionelle Charakter von Schulen den Unterschied zwischen Lehramtsanwärtern und anderen Studierenden an dieser Stelle nicht hinreichend erklären. Demnach wird klar, dass es weitere Determinanten für die geringere Nutzung und Akzeptanz von digitalen Medien geben muss.

Trotz zahlreicher wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Lehrkräfteeinstellungen haben sich vergleichsweise wenige Studien mit der Rolle des persönlichen Habitus von Lehrkräften befasst. Wenn man in Betracht zieht, dass

ihre konstitutiven Dispositionen ebenfalls ihre Einstellung und ihr Nutzerverhalten gegenüber digitalen Technologien beeinflussen können (Bourdieu/Wacquant 1992), ist diese Forschungslücke umso überraschender, weil nicht wenige Studien den signifikanten Einfluss des familiären Milieus der Lernenden auf die schulischen Leistungen (Lange-Vester/Vester 2018) sowie die prägende Rolle des Habitus der Schule selbst belegen (Bremer 2009; Budde 2013; Nohl 2007). Speziell zu digitalen Praktiken haben z. B. Brüggemann und Welling (2009) die Relevanz des Schulhabitus aufgezeigt. Zudem verdeutlichen die wenigen vorhandenen Studien eindringlich den Einfluss des Lehrkräfthabitus auf die Einstellungen gegenüber dem (digital unterstützten) Unterricht (Graham 2008; Grubestic 2013; Meurer 2006).

Eine oberflächliche Betrachtung der Lehrerschaft als homogen greift allerdings zu kurz, erschwert die Untersuchung des Lehrkräftehabitus und ist vermutlich für die aufgezeigte Forschungslücke mitverantwortlich. Zwar stammen ca. 70 Prozent aller Lehrkräfte in Deutschland aus der ökonomischen bzw. kulturellen Mittel- bis Oberschicht (Cramer 2010). Diese Statistik untermauert Bourdieus (2001) Prämisse, dass die heutige Schulkultur an den von der und für die Mittel- und Oberschicht konstruierten Konventionen orientiert ist (Lange-Vester/Vester 2018). Zugleich zeigt jedoch eine detaillierte Betrachtung, dass Lehrkräfte innerhalb eines grob klassifizierten Klassensystems sehr wohl aus unterschiedlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Milieus stammen (ebd.), was standardisierte Zusammenhänge zwischen Klassenzugehörigkeit und Normen abschwächt (Mikos 2007). Die Gründe für weitgehend gleichbleibende Einstellungen gegenüber kulturellen Prägungen und digitalen Phänomenen, was auch als eine Art ›Geschmacksgemeinschaft‹ bezeichnet werden kann (Mutsch 2012), bleibt dennoch weitgehend unerforscht. Gerade weil diese Einstellungen eine bedeutende Rolle bei pädagogischen Entscheidungen spielen, bedürfen sie einer näheren Betrachtung.

Bourdieu's Theorie des Habitus bezieht sich u. a. auf die Einstellung eines bestimmten Individuums als Teil einer sozialen Gruppe in Bezug auf die unabhängig von den immanenten Charakteristika bzw. Fähigkeiten eines Objekts wahrgenommenen Affordanzen. Diese zugrundeliegenden und weitgehend unbewussten Einstellungen werden durch Dispositionen geformt, welche wiederum auf tiefgreifende und meist implizite Werte zurückzuführen sind, und u. a. auf Technologien übertragen werden. Sterne (2003) beschreibt diese Technologien als »crystallized parts of habitus«, das heißt, als materialisierte Aspekte des Habitus. ›Geschmack‹ hat in Bezug auf verschie-

dene pädagogische Normen einen indirekten und vermutlich auch einen direkten Einfluss auf die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht (Belland 2009). Darüber hinaus sind andere Geschmäcke und Praktiken im Bourdieuschen Sinne von fundamentaler Bedeutung für die Gestaltung des Nutzungsverhaltens von Medien. Hierzu gehören, wenngleich unbewusst, kreative Tätigkeiten im Allgemeinen sowie Kunst (Pileggi/Patton 2003) und Freizeitgestaltung (Robson 2009) im engeren Sinne. Auch wenn es hinreichende Anhaltspunkte dafür gibt, dass Individuen mit hohem Kulturkapital digitale Medien gewinnbringend in ihrem Alltag zum Einsatz bringen, zeigt sich ebenfalls, dass sie diese als unangenehm oder sogar peinlich empfinden, wenn sie einen hohen Unterhaltungsfaktor bieten und mit der Abwertung bestimmter Aktivitäten einhergehen (Mikos 2007; Mutsch 2012; Niesyto 2009). Diese Disposition alleine kann jedoch nicht hinreichend die Einstellung von Lehrkräften gegenüber neuen Technologien erklären. Ebenso wäre es aber vermessen, die signifikante Rolle des Mediums selbst außer Acht zu lassen (Krommer 2018).

Die oben beschriebenen skeptischen Einstellungen gegenüber digitalen Medien können in Deutschland auf verschiedenste Ursachen zurückgeführt werden. Mikos (2007) verortet diese in der Aufklärung, in der die Rolle von Bildung zum Erwerb des validen Kulturkapitals hervorgehoben wurde. Er begründet diese Verbindung damit, dass die Aufklärung im Zeichen der Rationalität stand, die sich den populären und ästhetischen Unterhaltungsformen der Allgemeinheit verwehrte. Stern (1974) führt diese Begründung weiter aus, und fokussiert konkret den durch die Aufklärung geprägten Humanismus. Er argumentiert, dass der deutsche Humanismus eine moralische Pflicht zum Individualismus sowie das Streben nach einer sowohl durch die (Hoch-)Kultur beeinflussten als auch literarisch und ästhetisch geprägten Bildung erzeugte, welche im Idealismus des späten 19. Jahrhunderts in einer gebildeten Selbstkultivierung gipfelte. Einerseits führe dies zu einer beachtlichen Produktivität der deutschen Denker, andererseits rechtfertigte diese Haltung die steigende Kluft zwischen den Gebildeten und Ungebildeten (ebd.: xxv). Ausdruck findet diese geringere Wertschätzung von anderen Arten des Kulturkapitals im dreigliedrigen Schulsystem, welches dem als homogen stilisierten Gymnasium (Reh 2005) als vorbereitende Institution auf ein universitäres Studium ein hohes Maß an Prestige in Vergleich zu anderen Schulformen zuspricht (Kaiser 2002).

Lepenies (2009) sieht in der schwierigen Gestaltung der nationalen Einheit Deutschlands einen weiteren Grund für Deutschlands Überbetonung

intellektueller Aktivitäten. Die Gestaltungsmöglichkeiten als Mitglied einer kulturellen Elite boten in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert eine handhabbare Alternative zur machtpolitischen Impotenz. Hill (2008) argumentiert bezugnehmend auf die Frankfurter Schule, dass die selbstwirksame Kulturproduktion für die sogenannte Elite reserviert wurde. Denjenigen, die nicht zur Elite gehörten, wurde der Zugang zu selbstwirksamen Kulturformen verwehrt bzw. die Selbstwirksamkeit von deren eigenen Formen der Kulturproduktion und -rezeption negiert.

Diese Kluft zwischen der sogenannten gebildeten und ungebildeten Klasse kann als Teilerklärung fungieren, um die derzeitige Orientierung hin zu bestimmten kulturellen Praktiken in Deutschland zu erklären, auch wenn angesichts der universellen Grundbildung in Deutschland alternative Deskriptoren zur Beschreibung des sozioökonomischen und soziokulturellen Kapitals vonnöten sind. Katz-Gerro (2002) zeigt auf, dass der habitusbedingte ›Geschmack‹ der Mittelschicht in Israel, Schweden und den USA tendenziell den Normen der sogenannten Unterschicht folgt, während in Italien und Deutschland wiederum genau das Gegenteil der Fall ist: Hier orientiert sich die Mittelschicht, zu welcher die meisten Lehrkräfte in Deutschland zählen, an den Präferenzen der Oberschicht. So wird trotz der Pluralität des kulturellen Konsums, der klassenspezifische Präferenzen vielschichtiger werden lässt, der Habitus der deutschen Mittelschicht weitgehend von der hochkulturellen und weniger von der populären Kultur beeinflusst (ebd.). Allerdings schaffen gerade populäre und von der Jugendkultur geprägte Praktiken Zugang zu Gleichgesinnten, geben Gelegenheit zur Identitätsperformance (Niesyto 2009), konstituieren *Communities of Practice* um Videospiele (Blume 2019) und geben Einblick in alternative Informationsquellen, die die Rolle von althergebrachten Zeitungen und Fernsehsendern in Frage stellen (Breunig u. a. 2014; Davies 2015).

Zahlreiche Studien zu Diskrepanzen in der Technologienutzung (*digital divides*) weisen international (Borg/Smith 2018; Cruz-Jesus u. a. 2016; Livingstone/Helsper 2016; Mertens/d’Haenens 2010) sowie national (Lutz 2016; Richter u. a. 2019; Senkbeil u. a. 2019; Zillien/Hargittai 2009) unterschiedliches Benutzerverhalten im Hinblick auf Ethnizität, Gender, Bildung, Migrationserfahrung und Wohlstand nach. So können Konsumententrends Distinktionsmerkmale in Wohlstandsgesellschaften maßgeblich bestimmen (Pakulski/Waters 1996). Diese Präferenzen ruhen nach wie vor u. a. auf berufsbezogenen Habitusunterschieden. Sicherlich spielen die zuvor erwähnte Reproduktion des kulturellen Habitus und der nachfolgend erläuterte bil-

dungsbezogene Habitus eine Rolle. Unter Anwendung der Terminologie des *Will, skill, tool*-Modells (Petko 2012) wird deutlich, dass das vom Habitus beeinflusste Interesse der Lehrkräfte (*will*) an digitalen Angeboten teilzunehmen, eher gering ist. Ihre Fähigkeiten (*skills*) nehmen zwar perspektivisch zu, wirken sich jedoch nur auf einen kleinen Teil der Unterrichtspraktiken aus. Diese führen zu einem überwiegend utilitaristischen Einsatz der digitalen Medien (*tools*). Einen signifikanten, wenngleich nicht deterministischen Einfluss des persönlichen Habitus auf die berufsbedingten Einstellungen ist also zu verzeichnen (Bolten 2018; Meurer 2006; Mutsch 2012).

Im Sinne der Theorie der Affordanzen werden die potenziellen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien von den Einstellungen der Nutzer*innen sowie von ihrem Angebotscharakter bestimmt (van Deursen/van Dijk 2014). Mikos (2007), wieder auf das Fernsehen rekurrierend, stellt hervor, dass je unspezifischer sich das Angebot des Tools gestaltet, desto attraktiver ist es für eine große Nutzergruppe. Zugleich befähigt und verpflichtet diese unspezifische Natur des Mediums das Individuum gleichermaßen, es nach seinem persönlichen Geschmack einzusetzen. Diese individuellen Ausgestaltungen stellen das Kapital der jeweiligen Akteure zur Schau (Mikos 2007; Niesyto 2009). Somit reflektiert die Benutzung des Internets, um Ereignisse zu analysieren, Games zu spielen, Blogbeiträge zu schreiben, Memes zu adaptieren oder die eigenen Finanzen zu managen, eben diese Individualisierung der generischen Form des Mediums, welches das Kapital reflektiert und konstituiert, soziale Felder etabliert und eine Basis für verschiedene Distinktionen darstellt (Henrichwark 2009; Niesyto 2009). Auf diese Weise stellt die Nutzungsoffenheit von Medien ebenfalls eine wichtige Gelegenheit für die Konstruktion und Performanz der eigenen Identität und die Zurschaustellung und Aufrechterhaltung des Habitus dar (Davies 2015).

Nur wenige Studien beziehen sich ausschließlich auf die Dispositionen, welche Kommer und Biermann (2012) als den *medialen Habitus* definieren. Ihre Studie bezieht sich insbesondere auf den Habitus von Lehramtsstudierenden. Zwar akzeptiert diese Gruppe digitale Medien für den formellen und informellen Austausch und Gebrauch generell. Dennoch halten sie eine vergleichsweise konservative Einstellung gegenüber anderen Arten der Mediennutzung aufrecht. Andere Studien haben Aktivitätsmuster unter Lehrkräften (und Lehramtsstudierenden) in Bezug auf digitale Spiele nachgewiesen, welche die oben genannten Einstellungen bestätigen bzw. vertiefen (Blume 2020; Mutsch 2012). Das Primat des konventionellen Habitus zeigt sich beispielsweise ferner, wenn Lehrkräfte Bedenken gegenüber neuen

Medienformaten äußern, weil sie das Verdrängen der traditionellen Medien oder gar die Marginalisierung des Inhalts selbst befürchten (Bockermann 2014). Diese Dispositionen können auf den tendenziell hochkulturell orientierten Habitus der Befragten zurückgeführt werden, der klassische Formen der Unterhaltung wertschätzt und den Rechner als reines Informationstool betrachtet (Kommer/Biermann 2012). Diese Dichotomie wird von einer Geringschätzung digitaler Praktiken begleitet, die als nicht selektiv genug erachtet werden. Auf diese Weise benutzt die hier beschriebene Gruppe ihren persönlichen Geschmack dazu, sich von anderen Milieus abzugrenzen (Pakulski/Waters 1996).

Das schulische Habitat

Die deutsche Schule gilt generell als ein Ort zur Konstituierung und Reproduktion der Werte der Mittel- und Oberschicht. Einschlägige Veröffentlichungen haben die negativen Einflüsse dieses Habitus auf Lernende mit unzureichendem präferierten Kapital aufgezeigt (Kramer/Helsper 2011; Lange-Vester/Vester 2018; Maaz u. a. 2011). Diese Analysen erklären jedoch nicht die zögerliche Verwendung von digitalen Medien. Eine genaue Beobachtung des schulischen Habitus kann allerdings, als Feld des ›persönlichen‹ Habitus von Lehrkräften, diesen Sachverhalt kontextualisieren und die zurückhaltende Akzeptanz von digitalen Medien ggf. näher beleuchten. Die im Folgenden diskutierten Elemente der deutschen Schulkultur stellen keine allumfassende Analyse dar, zeigen aber auf, wie ein prädominanter Habitus bei Lehrkräften digitale Medien an die pädagogische Außenlinie degradiert.

Abgesehen von den durch den Habitus beeinflussten Unterschieden zeigt sich, dass Lehrkräfte im Vergleich zu ihren Schüler*innen eine relativ homogene Gruppe repräsentieren (Nohl 2007). Alleine durch die Identifizierung mit einem akademischen Milieu heben sich die Lehrkräfte von ihren Schüler*innen ab (Bremer 2009). Mit einer in diesem Milieu weitverbreiteten Tendenz zu »Schwarz-Weiß-Mustern« einhergehend (Meurer 2006), kann die bemühte Wahrung der Autorität zu einer Zurückweisung von präferierten Einstellungen, Objekten und Handlungen der Schüler*innen führen, auf deren Grundlage sich Gemeinsamkeiten etablieren ließen. Stattdessen wird auf vielfältige Weise versucht, Distanz zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aufrechtzuerhalten. Theoretisch stellt dies keine Herausforde-

rung dar, da der bereits beschriebene familiäre Habitus deutscher Lehrkräfte sich oft grundsätzlich von dem der Schüler*innen unterscheidet, wodurch eine Trennlinie zwischen diesen beiden Gruppen gezogen wird. Auf einer Handlungsebene wird diese Distanz in der anhaltenden Zurückhaltung gegenüber modernen Lese- und Schreibpraktiken (Stichwort *multiliteracies*) und in der Ablehnung von Curricula konstruiert, die die alltäglichen Interessen der Schüler*innen berücksichtigen. In seiner extremsten Form wird der ›Geschmack‹ von Schüler*innen als defizitär gewertet (Bremm/Racherbäumer 2020). Zur Auflösung dieser Spannung wäre es erforderlich, sowohl die Autorität über solche Entscheidungen als auch über die Bestimmung von validem, kulturellen und symbolischen Kapital in Frage zu stellen (Grau 2009; Hill 2008).

Pointierte Beispiele für solche kulturpessimistischen Haltungen kann man in den Bedenken diverser Bildungstheoretiker der letzten zwei Generationen finden. So sucht Ziehe (2007) die Gründe für die stetig wachsende Kluft zwischen der Lebenswelt der Schüler*innen und der Lebenswelt Schule in der (digitalen) Populärkultur und hebt zudem hervor, dass die bekannten Probleme der Schule in den Interaktionsformen der Schüler*innen, in deren Interessen und in deren Epistemologien zu verorten seien. Verloren gehe nicht nur die Legitimität der sogenannten Hochkultur als gesamtgesellschaftliches, verbindendes Element, sondern auch die Selbstkontrolle der Schüler*innen. Das Ergebnis, so prophezeit Ziehe, sei ein in Zukunft immer kleiner werdender Abstand zwischen der außerschulischen Welt der Schüler*innen und den geltenden Bildungsstandards bzw. Normen. All dies gipfeln letztendlich in einem institutionellen »kognitiven Selbstmord aus Angst vor dem motivationalen Tode« (ebd.:113). Giesecke (1995) argumentierte zwar, dass Schulen sich nicht vor den Massenmedien, Freizeit- und Konsumententscheidungen zurückziehen dürften. Allerdings könne nur eine klare Distanzierung der Schulkultur von diesen Formen der Interaktion dem vorherrschenden Mangel an Disziplin und Ernsthaftigkeit entgegenwirken:

»Die Aufgabe der Schule kann nicht darin bestehen, die Maximen der ›Erlebnisgesellschaft‹ in ihren Mauern zu reproduzieren, das kann das Fernsehen besser. Vielmehr muß sie die Idee des aufklärenden Unterrichts entgegen allen andersartigen, außerschulischen Erwartungen der Schüler und nicht zuletzt auch vieler Eltern zur Geltung bringen; nur dann vermag sie im Konzert der übrigen Sozialisationsfaktoren ihren eigentümlichen Part zu spielen« (ebd.: 100).

Ferner, so Giesecke, müsse auf die vorherrschenden Normen rekurriert werden. Es gäbe »keine machtlosen sozialen Gebilde, die Frage ist immer nur,

wessen Macht sich mit welcher Legitimation Geltung verschafft« (ebd.: 101). So betont er, dass die Schule als Institution – trotz Lippenbekenntnis zu den Ausdrucksweisen der Schüler*innen – letztlich die sprachlichen Normen der Mittelschicht legitimiert und so deren Anerkennung als einzig adäquate Kommunikationsform herstellt.

Die Lehrkräfte setzen solche Einstellungen und Autoritätsherstellungsprozesse auf vielfältige Art und Weise um, evtl. u. a. um sich von der »Masse« absetzen zu können (Bremer 2009). Roach und Byrne (2001) stellen klar, dass deutsche Lehrkräfte ein geringes Maß an »affinity -seeking«, also nach Ähnlichkeiten suchenden Verhaltensweisen aufweisen und somit aktiv Unterschiede zwischen sich und ihren Schüler*innen konstruieren. Dieses Verhalten wird ebenfalls durch die skeptische Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Interessen ihrer Schüler*innen verstärkt. Grau (2009) bekräftigt in ihrer Untersuchung zur englischen Sprachverwendung außerhalb der Schule ebenfalls die Distanz zwischen diesen zwei völlig »unterschiedliche[n] Welten« (ebd.). Außerhalb der Schule befassten sich Neuntklässler*innen im Zusammenhang mit Musik, Fernsehserien, Filmen, Videospielen und Internetangeboten mit der englischen Sprache. Die befragten Lehrkräfte unterschätzten jedoch aufgrund ihrer Fokussierung auf traditionelle Medien oftmals die Häufigkeit, mit der ihre Schüler*innen mit der englischen Sprache in Kontakt kämen. Des Weiteren lehnten die befragten Lehrkräfte es ab, aus ihrer Sicht ungeeignete Texte für unterrichtliche Zwecke zu benutzen, die aus Schüler*innenperspektive als authentisch gelten. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, zu welchen Bockermann (2014) ebenfalls gelangte, dass Lehrkräfte wenig über das Onlineverhalten ihrer Schüler*innen wissen, und nur eine Minderheit von ihnen sieht eben dies als bedeutungsvoll an. Diese Ablehnung von authentischen Texten (und Interessen) funktioniert als eine Strategie der Distinktionsgewinnung (Katz-Gerro 2004).

Die Betonung von ›Fleiß‹ (Kaiser 2002) und die Ablehnung von »Spaß« (Roeder 2001) in deutschen Schulen entkräftet das authentische Interesse von Lernenden und trifft eben diejenigen, die besonders von digitalen Lese- und Schreibpraktiken Gebrauch machen, weil diese oft als unnötig bzw. unangemessen spielerisch abgetan werden (Blume 2019). So erlangen Jugendliche aus besser situierten und höher gebildeten Familien durch ihre digitalen Praktiken eher die Anerkennung ihrer Lehrkräfte (Henrichwark 2009; Niesyto 2009), was eine Art Machtsicherung der Werte der Mittelschicht schafft. Die Idee einer ängstlichen Bourgeoisie, die um Geltung ringt, ist an dieser Stelle nichts Neues. Über 40 Prozent der befragten Lehr-

amtsstudierenden in Bockermanns (2014) Studie nahmen z. B. an, dass ihre Schüler*innen mehr über digitale Medien wüssten als ihre Lehrkräfte, und dass diese Tatsache die von ihnen antizipierte Rolle der Lehrkraft schwächen könnte. Das Problem hierbei ist nicht nur die mangelnde digitale Kompetenz von Lehrkräften, sondern auch ihre fehlende Bereitschaft, die vielseitigen, komplexen und manchmal auch raffinierten digitalen Kompetenzen ihrer Schüler*innen wertzuschätzen (Niesyto 2009).

Digitales kulturelles Kapital

Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende und ihre Familien weisen unterschiedliche digitale Fähigkeiten auf, die im jeweiligen Feld zum substanziellen Kulturkapital gehören. Dabei existiert ein durchgängiger Unterschied zwischen den im Alltag von Schüler*innen gefragten digitalen Fähigkeiten und jenen, die für die Gestaltung und Teilhabe an digital mediatisiertem Unterricht notwendig sind (Sliwka/Klopsch 2020). Während sich der Habitus von Lehrkräften auf minimalistische digitale Fähigkeiten des Informierens und Kommunizierens beschränkt, fokussiert sich der digitale Habitus von Lernenden oftmals auf die Freizeitbeschäftigung. Dies führt zu substanziellen Spannungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Dies zeigt sich forciert im pandemischen Kontext: Auf der einen Seite haben Lehrkräfte ihre Frustration auf diversen Kanälen der sozialen Medien kundgetan, weil Schüler*innen wiederholt Zugangsdaten vergessen oder nicht wissen, wie man Anhänge verschickt (Brimer 2020; Wombat 2020a; Wombat 2020b). Auf der anderen Seite haben Schüler*innen und auch Eltern sich über die vielen verschiedenen Plattformen, die schlechte Qualität von Arbeitsblättern und zahlreiche Kopier- und Scanaufträge beschwert (Diekmann 2020; Huber u. a. 2020; Peters 2020; Wacker u. a. 2020), zumal die Materialien oftmals nicht besser als digitalisierte Abbildungen des Arbeitsblattes wären und kaum auf die aktuelle Situation angepasst wurden (Köller u. a. 2020). Diese Empfindungen und Beschreibungen spiegeln die Ergebnisse von präpandemischen repräsentativen Studien wider und identifizieren unzureichende digitale Kompetenzen bei Lehrkräften und Schüler*innen (Eickelmann/Drossel 2020). Die Verzahnung von kulturellem und ökonomischem Kapital wird dadurch verdeutlicht, dass Lehrkräfte und Schulleitungen mit ähnlichen Vorerfahrungen und einer ablehnenden Haltung zum digitalen Lehren und Lernen nicht

notwendigerweise für digitale Medien an ihren Schulen plädieren. Zeitgleich wissen viele Lernende nicht, wie sie ihre Freizeitbeschäftigungen in institutionelles und bildungsnahes Kapital umwandeln können.

Bedingt durch den zuvor beschriebenen Habitus gibt es zahlreiche Lehrkräfte mit begrenzten pädagogisch bzw. didaktisch relevanten digitalen Fähigkeiten. Zwar gaben 80 Prozent der Lehrkräfte an, Emails für den persönlichen Kontakt zu ihren Schüler*innen zu verwenden. Die Ausgestaltung dieser Kontakte bleibt allerdings unerforscht (Arp u. a. 2020; Huber u. a. 2020). In Bezug auf alle anderen Praktiken des digital mediatisierten Unterrichts herrschen weitreichende Disparitäten in der Ausgestaltung ebendieser. Mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte in Deutschland sind zwar laut einer Studie aus 2019 bereit, digitale Medien in ihren zukünftigen Unterricht zu integrieren. Zugleich identifizieren sie jedoch einen großen Bedarf an Professionalisierung in diesem Bereich (Rohleder 2019). Es liegt nahe, dass das begrenzte Wissen und die ambivalenten Einstellungen einander bedingen. So bemängelten 70 Prozent aller befragten Lehrkräfte die Eignung des verfügbaren digitalen Lernmaterials. Diese Aussage legt nahe, dass der Bedarf an empirisch nachgewiesenen, wirksamen Gelegenheiten zur reflexiven Professionalisierung hinsichtlich Digitalisierung hoch ist. Zu Fragen des Zugangs und der Kompetenz gesellen sich weiterhin strukturelle Angelegenheiten, besonders in Bezug auf die Selbstverwaltung der Schulen, die pädagogische Autonomie von Lehrkräften und die Legitimität des historisch gewachsenen föderalen Bildungssystems (Kerres 2020). Weitere Unsicherheiten entstammen der wachsenden Sorge um Privatsphäre und Datenschutz, einhergehend mit einer inkonsistenten Interpretation des europäischen Datenschutzrechts, welches zu Verwirrungen und einer Ablehnung gegenüber der Nutzung vieler digitaler Tools führt. Dieses Thema hält die Digitalisierung an deutschen Schulen bereits seit einigen Jahren auf und es wurde nun im Hinblick auf die aktuelle Corona-Situation erneut deutlich (Fokken 2020; irights 2020; Kerres 2020).

Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften

Die Empfehlungen vieler Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen haben im Licht der letzten zwei Jahren an Dringlichkeit gewonnen. Zusätzlich zur Bereitstellung digitaler Hardware und Software benötigen Lehrkräfte empirisch geprüfte Aus- und Weiterbildungsangebote,

welche (berufs-)biografisch gewachsene Einstellungen und Verhaltensmuster berücksichtigen, in der Fachdidaktik und Unterrichtspraxis eingebettet sind, Theorie und Praxis verbinden und die Vernetzung von Lehrkräften untereinander fördern (Biedermann u. a. 2012; Daschner/Hanisch 2019; Lipowsky/Rzejak 2019). Die Professionalisierung von Lehrkräften sollte ferner im Sinne eines »pädagogischen Doppeldeckers« (Wahl 2013) gestaltet werden. Dies beinhaltet zum einen eine selbstverständliche Berücksichtigung der Digitalisierung zwecks des Informierens und Individualisierens, um Interaktionen zu unterstützen, um Beziehungen zu fördern und um Feedback zu gestalten (Redecker 2020). Zum anderen müssen Lehrkräfte substanzielle Gelegenheiten erfahren, neuen Input mit Möglichkeiten der Anwendung, des Feedbacks und der Reflexion zu verknüpfen (Lipowsky/Rzejak 2019), um die Möglichkeiten ebendieser Facetten des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien besser zu gestalten (Heidkamp/Kergel 2019). Erste Debatten über die Präferenzen von synchronem und asynchronem Unterrichten, oder darüber, ob Schüler*innen ihre Webcam einschalten müssen, können breitere Debatten über Zugangsmöglichkeiten, Gerechtigkeit und emotionale Sicherheit anstoßen. Ein formellerer Ansatz, um Reflexionen zu ermöglichen, ist der Einsatz von videobasierten Beobachtungen oder Analysen in Peergroups. Empirische Studien haben wiederholt die Wirksamkeit der unterstützten Reflexion mit Hilfe von gefilmten Unterrichtsstunden gezeigt (Brouwer 2014). Während Aufnahmen von Unterrichtsstunden in Zeiten der Schulschließungen eventuell als Bildschirmaufnahmen durchgeführt werden müssten, würde diese Form der Unterrichtsaufnahme weniger aufdringlich sein als die Kameras im Klassenraum als Durchführungsmethode der klassischen Unterrichtsvideografie. Dieses Vorgehen könnte dazu genutzt werden, die kognitive Dissonanz sichtbar zu machen und konzeptionelle Veränderungen zu ermöglichen (Anderson u. a. 2018; Combe 2005).

Auch wenn es schwierig ist, habituelle Einstellungen zu ändern, gibt es Belege dafür, dass diese Veränderungen sehr wohl stattfinden können (Biedermann u. a. 2012; Blume u. a. 2019). Diese Transformationen müssen initiiert und unterstützt werden, nicht nur in Bezug auf digital unterstütztes Unterrichten und Lernen, sondern auch in Bezug auf die allgemeine Natur der effektiven Pädagogik. So tauschen sich einige Lehrkräfte beispielsweise mit ihren Kolleg*innen vor Ort und online darüber aus, wie der Wechsel auf Onlineunterricht ihre Planungen, Interaktionsmuster und Feedbackmethoden verändert hat. In diesen Fällen ist die Digitalisierung ein Türöffner dafür, über die Choreografie des Lehrens und Lernens im Allgemeinen zu

reflektieren. Tatsächlich fördert die Mehrdimensionalität des Habitus eine kritische Reflexion diesbezüglich (Bolten 2018). Besonders wichtig ist ein Verständnis dafür, wie der Habitus die Einstellung zur Technologie und ihre konkrete Nutzung für schulische Zwecke einander bedingen und beeinflussen. Zum Beispiel gaben 73 Prozent der befragten Schüler*innen in einer Studie 2019 an, das Potenzial der digitalen Medien zur Berücksichtigung individueller Vorkenntnisse und Bedarfe im Schulunterricht zu erkennen. Nur die Hälfte der parallel befragten Lehrkräfte haben dieses Potenzial der digitalen Medien ebenso erkannt (Hubig/Berg 2020; Rohleder 2019) und lediglich 15 Prozent der Lehrkräfte in einer Studie aus dem Jahr davor nutzten tatsächlich digitale Medien zur individuellen Förderung von Schüler*innen (Eickelmann/Gerick 2020). Es zeigt sich, trotz spärlicher Datenlage, dass Lehrkräfte und Lernende unterschiedliche Affordanzen im Hinblick auf die Digitalisierung wahrnehmen. Des Weiteren werden Fragen zu anderen Themen rund um die Kultur des Lehrens und Lernens aufgeworfen, beispielsweise danach, wie Differenzierung im Hinblick auf eine stetig wachsende Heterogenität der Lerngruppen stattfinden und gelingen kann.

Fazit

Der digitale Habitus alleine ist nicht für die mangelnde Digitalisierung an Schulen in Deutschland verantwortlich. Dennoch ist es bei einer genaueren Betrachtung der Situation mit besonderem Augenmerk auf den Habitus möglich, ein tieferes Verständnis für die Umstände an Schulen bei der eiligen Schließung im März 2020 zu gewinnen. Diese Perspektive hilft auch dabei, die Erfahrungen der Lehrkräfte und Schüler*innen in den nachfolgenden Monaten zu kontextualisieren und die Spannungen zwischen Lehrkräften und Lernenden (und ihren Angehörigen) nachzuvollziehen. Die Diskrepanzen im digitalen kulturellen Kapital, welche teilweise als Ergebnis des persönlichen und beruflichen Habitus der Lehrkräfte zu werten sind, spielen dabei eine wichtige Rolle. Auch wenn die Einstellungen und Haltungen variieren, stimmen Lehrkräfte und Studierende dahingehend überein, dass Schulen in Deutschland in Bezug auf digitale Lernkonzepte, Methoden und Tools hinterherhinken (Rohleder 2019; Huber 2020; Eickelmann u. a. 2019). Bedingt durch die Tatsache, dass digitale Medien zeitweise den einzigen Zugang zu Bildung bieten, herrscht inzwischen ein breiter gesellschaft-

licher Konsens über die vernachlässigten digitalen Infrastrukturen und Fähigkeiten. Künftige Analysen sollten breit angelegt sein und das Habitat der Schule sowie den digitalen Habitus aller Beteiligten im Schulsystem in den Blick nehmen.

Die nächste Generation an Lehrkräften – auch wenn sie wahrscheinlich bis auf Weiteres aus demselben Milieu wie bisherige Lehrkräfte stammen wird – wächst in einer Zeit heran, die eine radikal veränderte persönliche, akademische und berufliche Umwelt bietet. Universitäre Dozierende sowie Fachleitungen benötigen ein Verständnis dafür und Wissen darüber, wie die Einstellungen von Studierenden gegenüber digitaler Lehre und digitalem Lernen, in einer Zeit der paradigmatischen Krise und von schnell wechselnden Normen vor dem Hintergrund eines stabilen und konservativen Habitus geformt wurden. Konzepte für die Erschaffung und Begleitung einer radikalen Veränderung des Bildungssystems könnten u. a. aus dem Umbruch an den Schulen der ›neuen‹ Bundesländer vor knapp 30 Jahren abgeleitet werden. Auch damals wurden aufgrund grundlegender Veränderungen den Beteiligten des Schulsystems neue Verhaltensmuster unter Berücksichtigung des primären und des sekundären Habitus abverlangt (Dall’Alba 2009; Helsper u. a. 2001). Allerdings muss ebenso berücksichtigt werden, wie Lehrkräfte (nicht nur) in der Krise unter beruflicher Überlastung, fehlender Planungssicherheit und gesundheitlichen bzw. umweltlichen Belastungen leiden (Allen u. a. 2020; GEW 2020; Teacherlise 2020). Lehrkräfte, die überfordert sind, können schwerlich über Grundlegendes reflektieren, zumal es immer eine kritische Distanz benötigt, um die eigenen Normen zu reflektieren. Dies ist ein Prozess, der die individuelle Bereitschaft erfordert, sich mit bereits existierenden Normen auseinanderzusetzen (Helsper 2018; Margolis/Nagel 2006). Eine Vorstellung des Habitus von Lehrkräften und ein Verständnis dafür, wie dieser Schule generell und digital unterstütztes Lehren und Lernen im Speziellen, bedingt, bietet bildungswissenschaftlichen Entscheidungsträger*innen und Politiker*innen viele Ansatzpunkte zur Gestaltung des anstehenden Transformationsprozesses. Zwar kann der präexistente familiäre Habitus nicht verändert, sondern lediglich kritisch hinterfragt werden, dennoch bietet sich nun durch die pandemiebedingte schulische Situation die einmalige Gelegenheit, ebendiese Reflexionsprozesse zum Aufbrechen bestehender Verhaltensmuster zu nutzen.

Literatur

- Allen, Jeanne/Rowan, Leonie/Singh, Parlo (2020), »Teaching and Teacher Education in the Time of COVID-19«, in: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Jg. 48, H. 3, S. 233–236.
- Anderson, Robin/Boaler, Jo/Dieckmann, Jack (2018), »Achieving Elusive Teacher Change Through Challenging Myths About Learning: A Blended Approach«, in: *Education Sciences*, Jg. 8, H. 3, S. 98.
- Arp, Susmita/Bartsch, Matthias/Dahlkamp, Jürgen/Dworschak, Manfred/Fokken, Silke/Friedman, Jan/Himmelrath, Armin/Olbrisch, Miriam/Piltz, Christopher/Traufetter, Gerald/Unterberg, Swantje/Winzler, Alfred (2020), »Das große Schulversagen«, in: *Der Spiegel*, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://www.spiegel.de/politik/bildung-in-deutschland-das-grosse-schul-versagen-a-00000000-0002-0001-0000-000170604430>
- Belland, Brian R. (2009), »Using the Theory of Habitus to Move Beyond the Study of Barriers to Technology Integration«, in: *Computers & Education*, Jg. 52, S. 353–364.
- Biedermann, Horst/Brühwiler, Christian/Steinmann, Sibylle (2012), »Making the Impossible Possible? Establishing Beliefs About Teaching and Learning During Teacher Training Courses«, in: Johannes König (Hg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*, Münster.
- Blume, Carolyn (2019), »Playing By Their Rules: Why Issues of Capital (Should) Influence Digital Game-Based Language Learning in Schools«, in: *CALICO Journal*, Jg. 36, H. 1, S. 19–38.
- Blume, Carolyn (2020), »Games People (Don't) Play: An Analysis of Pre-service EFL Teachers' Behaviors and Beliefs Regarding Digital Game-Based Language Learning«, in: *Computer Assisted Language Learning*, Jg. 33, H. 1/2, S. 109–132.
- Blume, Carolyn/Gerlach, David/Roters, Bianca/Schmidt, Torben (2019), »The ABCs of Inclusive English Teacher Education: Attitudes, Beliefs, and (Reflective) Competence«, in: *TESL-EJ*, Jg. 22, H. 4.
- Bockermann, Iris (2014), »Kultivierte Haltungen von Lehrkräften zu Digitalen Medien?«, in: Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell u. Theo Hug (Hg.), *Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, Wiesbaden, S. 173–187.
- Bolten, Ricarda (2018), »Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung«, in: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 32, S. 96–107.
- Borg, Kim/Smith, Liam (2018), »Digital Inclusion and Online Behaviour. Five Typologies of Australian Internet Users«, in: *Behaviour & Information Technology*, Jg. 37, H. 4, S. 367–380.
- Bourdieu, Pierre (2001), »Die konservative Schule«, in: Margareta Steinrücke (Hg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*, Hamburg, S. 25–52.

- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago.
- Bremer, Helmut (2009), »Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu«, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich u. Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden, S. 287–306.
- Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020), »Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie«, in: Detlef Fickermann u. Benjamin Edelstein (Hg.), *»Langsam vermissen ich die Schule ...« Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster, S. 202–215.
- Breunig, Christian/Hofsümmer, Karl-Heinz/Schröter, Christian (2014), »Funktionen und Stellenwert der Medien – das Internet im Kontext von TV, Radio und Zeitung«, in: *Media Perspektiven*, H. 3, S. 122–144.
- Brimer, Sarah (2020), in: @brimer80, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/brimer80/status/1266093163707580417?s=20>
- Brouwer, Niels (2014), »Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung«, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 32, H. 2, S. 176–195.
- Brüggemann, Marion/Welling, Stefan (2009), »Die Relevanz professioneller Orientierungsmuster und Organisationsmilieus für die schulische Medienintegration«, in: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, H. 12, S. 1–5.
- Budde, Jürgen (2013), »Einleitung«, in: Jürgen Budde (Hg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, S. 7–28.
- Combe, Arno (2005), »Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung«, in: Barbara Schenk (Hg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*, Wiesbaden, S. 69–90.
- Cramer, Colin (2010), »Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender«, in: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 3, H. 1, S. 4–22.
- Cruz-Jesus, Frederico/Vicente, María Rosalía/Bacao, Fernando/Oliveira, Tiago (2016), »The Education-Related Digital Divide: An Analysis for the EU-28«, in: *Computers in Human Behavior*, Jg. 56, S. 72–82.
- Cuban, Larry/Kirkpatrick, Heather/Peck, Craig (2001), »High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining an Apparent Paradox«, in: *American Educational Research Journal*, Jg. 38, H. 4, S. 813–834.
- Dall’Alba, Gloria (2009), »Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming«, in: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 41, H. 1, S. 34–45.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019) (Hg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Teil 1*, Weinheim.
- Davies, Huw (2015), »Young People and the Web: Understanding Their Engagement with Online Information Through the Concept of Habitus«, in: Mark Murphy,

- Cristina Costa u. Reginald Martin (Hg.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The Art of Application*, London, S. 167–181.
- Diekmann, Nicole (2020), in: @nicolediekmann, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/nicolediekmann/status/1241628441297981440>
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (2018), »Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht – Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jg. 31, S. 166–191.
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit (2019), »Die Implementation digitaler Medien gestalten. Zur Bedeutung der Einstellungen von Fremdsprachenlehrkräften«, in: Timo Ehmke, Poldi Kuhl u. Marcus Pietsch (Hg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*, Weinheim, 97–109.
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Labusch, Amelie (2019), »Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich«, in: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick u. a. (Hg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, Münster, S. 205–240.
- Ehmke, Timo/Senkbeil, Martin/Bleschke, Michael (2004), »Typen von Lehrkräften beim schulischen Einsatz von Neuen Medien ...«, in: Friedhelm Schumacher (Hg.), *Innovativer Unterricht mit neuen Medien. Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von SEMIK-Einzelprojekten*, Grünwald.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (2019) (Hg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, Münster.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020), »Schule auf Distanz«, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2020), »Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten«, in: Detlef Fickermann u. Benjamin Edelstein (Hg.), *Langsam vermisst ich die Schule ... Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster, S. 153–162.
- Ertmer, Peggy A./Ottenbreit-Leftwich, Anne T. (2010), »Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect«, in: *Journal of Research on Technology in Education*, Jg. 42, H. 3, S. 255–284.
- Fokken, Silke (2020), »Bußgeld-Debatte empört Thüringer Lehrkräfte«, in: *Der Spiegel*, letzter Zugriff: 14.05.2021, https://www.spiegel.de/panorama/bildung/digitales-lernen-datenschutzbeauftragter-in-thueringen-provoziert-mit-bussgeld-debatte-a-1521e767-856f-459f-99a1-2ee163904244?sara_ecid=soci_upd_KsBF0AFjff0DZCxpPYDCQgO1dEMph

- Füller, Christian (2020), in: *@ciffi*, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/ciffi/status/1277174572111011840?s=20>
- GEW (2020), »Und die Lehrkräfte?«, letzter Zugriff 14.05.2021, <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/und-die-lehrkaefte/>
- Giesecke, Hermann (1995), »Wozu ist die Schule da?«, in: *Neue Sammlung – Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, Jg. 35, H. 3, S. 93–104.
- Graham, Lynda (2008), »Teachers Are Digikids Too: The Digital Histories and Digital Lives of Young Teachers in English Primary Schools«, in: *Literacy*, Jg. 42, H. 1, S. 10–18.
- Grau, Maike (2009), »Worlds Apart? English in German Youth Cultures and in Educational Settings«, in: *World Englishes*, Jg. 28, H. 2, S. 160–174.
- Grubestic, Katharina (2013), »Medienbildung in der Volksschule Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen«, in: *Medienimpulse; Beiträge zur Medienpädagogik*, Jg. 51, H. 4.
- Heidkamp, Birte/David Kergel (2019), »Jenseits von Einschluss und Ausschluss – Gender- und Diversitätssensible Medienpädagogik im digitalen Zeitalter«, in: Holger Angenent, Birte Heidkamp u. David Kergel (Hg.), *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, Wiesbaden, S. 19–30.
- Helsper, Werner (2018), »Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession«, in: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider u. Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden, S. 105–140.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001), »Schulische Transformationsprozesse in Ostdeutschland – Kontinuität in Brüchen«, in: Werner Helsper, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer u. Angelika Lingkost (Hg.), *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*, Opladen, S. 579–585.
- Henrichwark, Claudia (2009), *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Ph.D., Wuppertal.
- Hill, Marc Lamont (2008), »Toward a Pedagogy of the Popular. Bourdieu, Hip-hop, and Out-of-School Literacies«, in: James Albright u. Allan Luke (Hg.), *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, New York, S. 136–161.
- Huber, Christian (2020), »Stellungnahme zum Antrag ›Die Lehrerfortbildung zeitgemäß und passgenau weiterentwickeln‹«, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-2750.pdf>
- Huber, Stephan G./Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia Alexandra/Pruitt, Jane (2020), *COVID-19 – Aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*, Münster.
- Hubig, Stefanie/Berg, Achim (2020), »Schüler-Studie zur Digitalisierung der Bildung«, letzter Zugriff: 15.05.2021, https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-03/prasentation-bitkom-pk-schulerstudie-26-03-2020_final_0.pdf

- irights (2020), »Unterricht zu Hause – und was macht der Datenschutz?« in: *irights info*, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://irights.info/artikel/unterricht-zu-hause-und-was-macht-der-datenschutz/30017>
- Kaiser, Gabriele (2002), »Educational Philosophies and Their Influence on Mathematics Education: An Ethnographic Study in English and German Mathematics Classrooms«, in: *ZDM*, Jg. 34, H. 6, S. 241–257.
- Karimzadeh, Arian/Richter, Janek/Basten, Dirk/Michalik, Björn (2017), »Acceptance and Use of Interactive Whiteboards in Schools: The Teachers' Point of View«, in: Association for Information Systems (Hg.), *ICIS 2017 Proceedings*.
- Katz-Gerro, Tally (2002), »Highbrow Cultural Consumption and Class Distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States«, in: *Social Forces*, Jg. 81, H. 1, S. 207–229.
- Katz-Gerro, Tally (2004), »Cultural Consumption Research: Review of Methodology, Theory, and Consequence«, in: *International Review of Sociology*, Jg. 14, H. 1, S. 11–29.
- Kerres, Michael (2003), »Medien in der Erziehungswissenschaft: Status und Probleme«, in: *Medienpädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 7, S. 1–13.
- Kerres, Michael (2020), »Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19«, in: *Postdigital Science and Education*.
- Ketelaar, Evelien/Beijaard, Douwe/Boshuizen, Henny P.A./Den Brok, Perry J. (2012), »Teachers' Positioning Towards an Educational Innovation in the Light of Ownership, Sense-Making and Agency«, in: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 28, H. 2, S. 273–282.
- Koehler, Matthew/Mishra, Punya (2009), »What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?«, in: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Jg. 9, H. 1, S. 60–70.
- Köller, Olaf/Fleckenstein, Johanna/Guill, Karin/Meyer, Jennifer (2020), »Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung«, in: Detlef Fickermann u. Benjamin Edelstein (Hg.), »*Langsam vermisst ich die Schule ...*« *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster, S. 163–174.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012), »Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden«, in: Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto u. Petra Grell (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden, S. 81–108.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2011), »Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit«, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer u. Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit Revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 103–126.

- Krommer, Axel (2018), »Warum der Grundsatz ›Pädagogik vor Technik‹ bestenfalls trivial ist«, in: *Bildung unter Bedingungen der Digitalität*, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://axelkrommer.com/2018/04/>
- Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2018), »Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen«, in: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger u. Heinz Stübiger (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*, Wiesbaden, S. 159–183.
- Lepenies, Wolf (2009), *The Seduction of Culture in German History*, Princeton, NJ.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2019), »Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Ein Update«, in: Bernd Groot-Wilken u. Rolf Koerber (Hg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte*, Münster, S. 15–56.
- Livingstone, Sonia/Helsper, Ellen (2016), »Gradations in Digital Inclusion. Children, Young People and the Digital Divide«, in: *New Media & Society*, Jg. 9, H. 4, S. 671–696.
- Lutz, Christoph (2016), »A Social Milieu Approach to the Online Participation Divides in Germany«, in: *Social Media + Society*, Jg. 2, H. 1, 1–14.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2011), »Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?«, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer u. Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit Revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 69–102.
- Margolis, Jason/Nagel, Liza (2006), »Education Reform and the Role of Administrators in Mediating Teacher Stress«, in: *Teacher Education Quarterly*, Jg. 33, H. 4, S. 143–159.
- Mayer, Peter/Girwidz, Raimund (2019), »Physics Teachers' Acceptance of Multimedia Applications – Adaptation of the Technology Acceptance Model to Investigate the Influence of TPACK on Physics Teachers' Acceptance Behavior of Multimedia Applications«, in: *Frontiers in Education*, Jg. 4.
- Mertens, Stefan/d'Haenens, Leen (2010), »The Digital Divide Among Young People in Brussels. Social and Cultural Influences on Ownership and Use of Digital Technologies«, in: *Communications*, Jg. 35, H. 2, S. 187–207.
- Meurer, Moritz (2006), »Es ist noch zu früh.« – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien«, in: Annette Treibel (Hg.), *Gender Medienkompetent. [Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft]*, Wiesbaden, S. 193–206.
- Mikos, Lothar (2007), »Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien«, in: Johannes Fromme u. Burkhard Schäffer (Hg.), *Medien – Macht – Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 45–60.
- Mutsch, Ulrike (2012), *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns*, Wien.

- Niesyto, Horst (2009), »Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion«, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jg. 17, S. 1–19.
- Nistor, Nicolae/Lerche, Thomas/Weinberger, Armin/Ceobanu, Ciprian/Heymann, Oliver (2014), »Towards the Integration of Culture into the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology«, in: *British Journal of Educational Technology*, Jg. 45, H. 1, S. 36–55.
- Nohl, Arnd-Michael (2007), »Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 1, S. 61–74.
- Pakulski, Jan/Waters, Malcolm (1996), *The Death of Class*, London.
- Peters, Anja K. (2020), in: *@thisismum*, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/thisismum/status/1239822103760850944>
- Petko, Dominik (2012), »Teachers' Pedagogical Beliefs and Their Use of Digital Media in Classrooms. Sharpening the Focus of the ›Will, Skill, Tool‹ Model and Integrating Teachers' Constructivist Orientations«, in: *Computers & Education*, Jg. 58, H. 4, S. 1351–1359.
- Pileggi, Mary/Cindy Patton (2003), »Introduction: Bourdieu and Cultural Studies«, in: *Cultural Studies*, Jg. 17, H. 3–4, S. 313–325.
- Redecker, Anne (2020), »Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung«, in: Melanie Basten, Claudia Mertens, Anke Schöning u. Eike Wolf (Hg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*, Münster, S. 237–246.
- Reh, Sabine (2005), »Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen«, in: *Die Deutsche Schule*, Jg. 97, H. 1, S. 76–86.
- Richter, Carola/Emmer, Martin/Kunst, Marlene (2019), »Flucht 2.0: Was Geflüchtete wirklich mit ihren Smartphones machen«, in: Holger Angenent, Birte Heidkamp u. David Kergel (Hg.), *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, Wiesbaden, S. 331–336.
- Roach, K. David/Byrne, Paul R. (2001), »A Cross-Cultural Comparison of Instructor Communication in American and German Classrooms«, in: *Communication Education*, Jg. 50, H. 1, S. 1–14.
- Robson, Karen (2009), »Teenage Time Use as Investment in Cultural Capital«, in: Karen Robson u. Chris Sanders (Hg.), *Quantifying Theory. Pierre Bourdieu*, Dordrecht, S. 105–116.
- Roeder, Peter Martin (2001), »Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, H. 2, S. 201–215.
- Rohleder, Bernhard (2019), *Smart School – Auf dem Weg zur digitalen Schule*, Berlin.
- Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan (2020), »Between Adoption and Rejection: Attitudes of Adult Educators Toward Digitization in Germany«, in: *International Journal of Training and Development*, Jg. 24, H. 1, S. 57–73.

- Rubach, Charlotte/Lazarides, Rebecca (2019), »Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden«, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 9, H. 3, S. 345–374.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia (2017), *Monitor Digitale Bildung*, Gütersloh.
- Senkbeil, Martin/Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit/Vennemann, Mario (2019), »Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich«, in: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil u. Jan Vahrenhold (Hg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, Münster, S. 301–333.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020), »Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die ›Grammatik der Schule‹ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine ›Schule ohne Wände‹ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten«, in: Detlef Fickermann u. Benjamin Edelstein (Hg.), »*Langsam vermisse ich die Schule ...*« *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster, S. 216–229.
- Stern, Fritz (1974), *The Politics of the Cultural Despair. A Study in the Rise of the Germanic Ideology*, Berkeley.
- Sterne, Jonathan (2003), »Bourdieu, Technique and Technology«, in: *Cultural Studies*, Jg. 17, H. 3–4, S. 367–389.
- Teacherlise (2020), in: @Teacherlise, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/Teacherlise/status/1262484949728481280?s=20>
- Tour, Ekaterina (2015), »Digital Mindsets. Teachers' Technology Use in Personal Life and Teaching«, in: *Language Learning & Technology*, Jg. 19, H. 3, S. 124–139.
- van Deursen, Alexander J. A. M./van Dijk, Jan A. G. M. (2014), *Digital Skills. Unlocking the Information Society*, New York.
- Wacker, Albrecht/Unger, Alexander/Rey, Thomas (2020), »Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?« Befunde einer Schüler*innenbefragung zum ›Fernunterricht‹, in: Detlef Fickermann u. Benjamin Edelstein (Hg.), »*Langsam vermisse ich die Schule ...*« *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster, S. 79–94.
- Wahl, Diethelm (2013), *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn.
- Windschitl, Mark/Sahl, Kurt (2002), »Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture«, in: *American Educational Research Journal*, Jg. 39, H. 1, S. 165–205.
- Wombat (2020a), in: @WombatHB, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/WombatHB/status/1242429859340656641?s=20>
- Wombat (2020b), in: @WombatHB, letzter Zugriff: 14.05.2021, <https://twitter.com/WombatHB/status/1256608326114258945?s=20>

- Ziehe, Thomas (2007), »Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungs-
krise der Schule«, in: Detlef Horster (Hg.), *Moralentwicklung von Kindern und
Jugendlichen*, Wiesbaden, S. 103–122.
- Zillien, Nicole/Hargittai, Eszter (2009), »Digital Distinction: Status-Specific Types
of Internet Usage«, in: *Social Science Quarterly*, Jg. 90, H. 2, S. 274–291.

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

Niklas Ferch

Einleitung

Dieser Beitrag bedient sich aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive am »analytischen Baukasten« (Müller 2014: 25) des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, indem Manifestationen der zentralen Konzepte seiner Gesellschaftstheorie in unterschiedlichen, gegenwärtig von politischen Parteien in Europa genutzten digitalen Instrumenten aufgezeigt und vor dem Hintergrund der Arbeit an einem Konzept des *digitalen Habitus* diskutiert werden.

Angesichts der gegenwärtigen multiplen Repräsentationskrise politischer Parteien wird ergründet, inwiefern sich auch in digitalen Instrumenten politischer Parteien – die dem Grunde nach Individuen neue politische Teilhabemöglichkeiten eröffnen – Manifestationen jener Konzepte wiederfinden, die Bourdieu zur Erklärung gesellschaftlicher Ungleichheit unterbreitet.

Dafür werden zunächst die wesentlichen Grundbegriffe seiner Gesellschaftstheorie sowie seine Perspektive auf Politik zusammenfassend erläutert. Ausgehend von Bourdieus Kritik am Delegations- und Repräsentationsprinzip politischer Institutionen wendet sich der Beitrag sodann neuen digitalen Instrumenten zu, wie sie politische Parteien in Europa gegenwärtig nutzen, um dieses Prinzip aufzuweichen und Individuen neue politische Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Dafür werden Beispiele für digitale Instrumente zur Programmentwicklung, zur innerparteilichen Diskussion und Wahlkampf-Apps vorgestellt¹ und darin Manifestationen zentraler Konzepte der Gesellschaftstheorie Bourdieus – allen voran des (politischen) Habitus und des (politischen) Kapitals – aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion darüber, welche Implikationen solche Manifestationen für die Arbeit an einem Konzept des *digitalen Habitus* haben können und warum

¹ Die empirischen Beispiele entstammen einer eigenen vergleichenden Studie digitaler Instrumente politischer Parteien (de Nève/Ferch 2019), die als Grundlage für die hier vorgelegte Weiterarbeit diente.

dies auch für die politikwissenschaftliche Perspektive auf digitale Instrumente politischer Parteien relevant ist.

Zum politischen Feld

Wenngleich das Werk von Pierre Bourdieu (1930–2002) vorrangig kultursoziologisch gelesen wird und seine Arbeiten zur Politik unvollendet blieben (Müller 2014: 256f.; 2016: 86), finden seine Ansätze mitunter auch in der Politikwissenschaft fruchtbare Anwendung (zur Übersicht siehe Geiling 2013 und Gros 2019). Ganz grundlegend betrifft sein Ansatz zur Erklärung der (Re-)Produktion von Ungleichheit in modernen Gesellschaften nicht weniger als das Kernprinzip der Demokratie: Die Gleichheit der politischen und gesellschaftlichen Partizipation. Bevor der vorliegende Beitrag aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive unter den Vorzeichen der Digitalisierung auf das Werk Bourdieus zurückgreift, ist zum besseren Verständnis zunächst eine Klärung der zentralen Begrifflichkeiten seiner Gesellschaftstheorie unabkömmlich. Der folgende Abschnitt steigt daher in das Werk Bourdieus ein anhand seines Verständnisses des *sozialen Raums*, des *Kapitals*, des *Habitus* und des *Feldes*.

Grundlegend sieht Pierre Bourdieu Gesellschaft als einen *sozialen Raum*, der strukturiert ist durch die jeweilige Verordnung der Individuen innerhalb einer »gesellschaftliche[n] Topologie« (Bourdieu 1997: 35). Die Position der Individuen wird dabei bestimmt durch das Gesamtvolumen des ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Kapitals als »Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale« (Bourdieu 2014: 196). Bourdieu versteht *Kapital* im Allgemeinen als »akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ›inkorporierter‹ Form« (Bourdieu 1997: 49) und unterscheidet im Weiteren drei Grundarten von Kapital: *Ökonomisches*, *kulturelles* und *soziales Kapital*:

»Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das *soziale Kapital*, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ›Beziehungen‹, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln.« (ebd.: 52; Hervorhebungen im Original)

Die qualitative und quantitative Verteilung allen Kapitals steckt dabei nicht nur die Grunddimensionen des sozialen Raums ab (Bourdieu 2014: 195f.), sondern erzeugt zugleich auch den sogenannten *Habitus* der sich dort befindlichen Individuen:

»Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich ›Habitus‹ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.« (Bourdieu 1997: 31)

Als »praktischer Sinn« (Bourdieu 2010a: 178) beeinflusst der Habitus somit maßgeblich die intuitiven Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (ebd.: 177) des Individuums und damit die Art und Weise, »wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw.« (Bourdieu 1997: 31f.). Der Habitus produziert demnach unterschiedliche Lebensstile (Bourdieu 2014: 281), die durch Akte der *Distinktion* auch bewusst voneinander abgegrenzt werden (ebd.: 382–390) – und dementsprechend im sozialen Raum an unterschiedlichen Orten lokalisiert werden (vgl. ebd.: 212f.). Gleichzeitig bestimmt der Habitus als ein »System von Grenzen« (Bourdieu 1997: 33), welche gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten einem Individuum offenstehen – und welche ihm verwehrt bleiben:

»Der gesellschaftliche Raum ist – wie der geographische – im höchsten Maße determinierend; wenn ich sozial aufsteigen möchte, habe ich eine enorme Steigung vor mir, die ich nur mit äußerstem Kraftaufwand erklettern kann [...] Allerdings ist dieser Raum veränderbar.« (ebd.: 37)

Im Kampf um die Veränderung des sozialen Raumes sind die Individuen »ausgehend von ihrer Stellung in ihm [...] in einen fortwährenden Kampf untereinander verwickelt« (ebd.). Die sprachbildlichen Waffen in diesem Kampf stellen die unterschiedlichen Kapitalsorten dar (ebd.: 38); der Austragungsort dieses »symbolischen Kampfs um die Bewahrung oder Veränderung der sozialen Welt« (Bourdieu 2010b: 57) ist vorrangig das *politische Feld*. Bourdieu stellt jenes politische Feld als »autonome[n] Mikrokosmos innerhalb des sozialen Makrokosmos« (ebd.: 97) mit eigener Logik, eigener Geschichte, eigenen Problemdefinitionen, eigener Sprache und spezifischen Interessen (Bourdieu 1997: 13) in eine Reihe weiterer Mikrokosmen (wie beispielsweise dem *künstlerischen Feld* oder dem *religiösen Feld*), die jeweils für sich »eine kleine, relativ autonome soziale Welt innerhalb der großen sozialen Welt« (Bourdieu 2010b: 97) konstituieren. Ein solches (enges)

Verständnis von Politik als Feld oder Handlungsraum (Bourdieu 1997: 13) innerhalb des sozialen Raums der Gesamtgesellschaft erlaube es Bourdieu (2010b: 97) zufolge, »die Realität der Politik oder des politischen Spiels genau zu erfassen« (ebd.).

Zwar präsentiert Bourdieu dafür keine eigene, vollendete Theorie des politischen Felds; auch findet sich in seinem Werk keine Demokratietheorie (Müller 2014: 257f.) – »und doch kann man über die sozialen Bedingungen der Möglichkeiten von Demokratie eine Menge lernen« (ebd.). Dies rührt daher, dass Bourdieu in seiner Terminologie von einer *Homologie* des sozialen und des politischen Raumes ausgeht, dass also Gesellschaft und Politik identische Strukturierungen aufweisen:

»Es gibt einen politischen [...] Raum, das, was ich ein ›Feld‹ nenne, das heißt autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln ›gespielt‹ wird. [...] Der politische Raum etwa hat [...] seine Herrschenden und seine Beherrschten; auch der soziale Raum hat Herrschende und Beherrschte, die Reichen und die Armen. Und beide Räume korrespondieren. Zwischen ihnen besteht Homologie.« (Bourdieu 2010b: 35f.)

Bourdieu zeichnet dabei ein eher negatives Bild der Politik, der repräsentativen Demokratie sowie der öffentlichen Verwaltung (und nicht zuletzt auch der Politikwissenschaft!), ist es seinem Verständnis nach doch eine *politische Elite*, bestehend aus Berufspolitiker*innen, Journalist*innen, Politikberater*innen, Parteifunktionär*innen und Staatsbeamt*innen (vgl. Bourdieu 2001: 30), die das politische Feld dominieren und, so Bourdieus Vorwurf, ihre eigene Agenda verfolgen und damit soziale Ungleichheiten reproduzieren:

»Weil die Produktionsinstrumente der [...] politischen [...] Welt ungleich verteilt sind, gewinnt das politische Leben die Form des Austauschs zwischen professionellen Produzenten und bloßen Laien und lässt sich in der Logik von Angebot und Nachfrage beschreiben. Das politische (Produktions-)Feld ist der Ort, an dem von den dort befindlichen, miteinander konkurrierenden Akteuren politische Produkte hergestellt werden (Probleme, Programme, Analysen, Kommentare, Konzepte, Ereignisse), unter denen die auf den Status von ›Konsumenten‹ reduzierten gewöhnlichen Bürger wählen sollen, wobei das Risiko eines Missverständnisses umso größer ist, je weiter sie vom Produktionsort entfernt sind.« (Bourdieu 2010b: 45)

Um im politischen Feld mitspielen zu können – und damit am Produktionsort von Politik partizipieren zu können –, müsse »man eine bestimmte Sprache beherrschen und über eine bestimmte Kultur« (Bourdieu 1997: 14), kurzum: über einen Grundstock an Kapital sowie einen bestimmten *Habitus* verfügen. Den *politischen Habitus* definiert Bourdieu (2010b: 50f.) als die für

die Teilhabe am politischen Feld erforderlichen Denk- und Handlungsweisen, welche etwa die Kenntnis des durch politische Arbeit produzierten und akkumulierten, feldspezifischen Wissens, die politische Fachsprache und Rhetorik sowie die »Unterwerfung unter die diesem Feld inhärenten Werte, Hierarchien und Zensuren oder die spezifische Form, die die parteieigenen Zwänge und Kontrollen innerhalb jeder Partei annehmen« (ebd.) umfassen.

Politisches Kapital wird von Bourdieu (ebd.: 74) als besonders labile Form des symbolischen Kapitals in Gestalt von Glaubwürdigkeit oder Kredit beschrieben und lässt sich in *persönliches* und *delegiertes* politisches Kapital unterteilen (ebd.: 80ff.). Das *persönliche* politische Kapital eines Individuums manifestiert sich in dessen Bekanntheit, Popularität oder »gutem Ruf« im Zusammenspiel mit bestimmten den Habitus konstituierenden Qualifikationen und Fertigkeiten (ebd.). Persönliches politisches Kapital ist »oft das Produkt der Übertragung eines Bekanntheitskapitals, das auf anderen Gebieten akkumuliert wurde (insbesondere in Berufen, die, wie die freien Berufe, freie Zeit garantieren und die ein bestimmtes kulturelles Kapital voraussetzen [...]« (ebd.: 80). Das *delegierte* politische Kapital hingegen wird von einer politischen Institution – im Falle eines Parteiamtes von der jeweiligen Partei; im Falle eines öffentlichen Amtes von der jeweiligen öffentlichen Institution – in der Regel zeitlich begrenzt übertragen (ebd.: 81).

Delegation und Repräsentation

Da ein solcher, politischer Habitus und derartiges politisches Kapital jedoch der Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft verwehrt sei, schreibt Bourdieu (2010b: 51) von einer »Enteignung« (ebd.) der Politik durch Professionalisierung: Der symbolische Kampf um die Bewahrung oder Veränderung der sozialen Welt würde letztlich allein von den Professionellen untereinander ausgefochten (ebd.: 57). Gegenstand dieses symbolischen Kampfes sei dabei einerseits das Monopol der Mobilisierung von Gruppen, also der Kampf um die Zustimmung der Bürger*innen bei Wahlen oder auch um die Mitgliedschaft in einer Partei; andererseits das Monopol über die Staatsmacht, also der Kampf um den legitimen Gebrauch der öffentlichen Gewalt (ebd.: 59f.). Dieser im politischen Feld ausgetragene Kampf findet in konsolidierten Demokratien in Gestalt des Wahlkampfes statt (Müller 2016: 99) – und den politischen Parteien kommt darin eine exponierte Rolle zu:

»Die Parteien sind in diesem Kampf die Akteure *par excellence*, Kampforganisationen, die eigens dafür geschaffen wurden, diese sublimierte Form des Bürgerkriegs zu führen, indem sie durch präskriptive Vorhersagen die größtmögliche Zahl von Akteuren, die ihre Sicht der sozialen Welt und ihrer Zukunft teilen, *auf Dauer mobilisieren*. Um diese dauerhafte Mobilisierung sicherzustellen, müssen die Parteien einerseits eine Vorstellung der sozialen Welt entwickeln und durchsetzen, die die Zustimmung der größtmöglichen Zahl von Bürgern findet, und andererseits (Macht-) Posten erobern, deren ›Besitz‹ es erlaubt, diejenigen zu halten, die sie innehaben.« (Bourdieu 2010b: 60; Hervorhebungen im Original)

Auch wenn sich Bourdieus Ausführungen nicht notwendigerweise nur auf die ›Professionellen‹ (allen voran die Berufspolitiker*innen) beziehen müssen, arbeitet er sich in seinen Schriften zur Politik vor allem am Delegations- und Repräsentationsprinzip und der sich distinguierenden – und die gewöhnlichen ›Laien‹ exkludierenden – politischen Elite ab (vgl. insbesondere Bourdieu 1997; 2001; 2010b; 2017 sowie Kapitel 8 in Bourdieu 2014 – dazu siehe auch Geiling 2013).

Diese Kritik trifft dabei nicht nur auf das politische Feld im Allgemeinen, sondern insbesondere auch auf die klassische Parteiarbeit im Speziellen zu: Die »Ausübung einer *Macht der Repräsentation*« (Bourdieu 2010b: 57; Hervorhebung im Original) geht üblicherweise einher mit allerlei innerparteilichem Konflikt (Delegation über diverse Ordnungsebenen der Parteistruktur, Flügelkämpfe, Regionalproporz, Geschlechterquoten etc.) und bringt schließlich auch eine Unterscheidung von Delegierten und Nicht-Delegierten hervor:

»Damit ist die Produktion der Ideen über die soziale Welt de facto immer der Logik der Eroberung der Macht untergeordnet, das heißt der Mobilisierung der größten Zahl. Das erklärt zweifellos, warum [...] Vorschläge (Anträge, Plattformen, Programme etc.) unverzüglich der Zustimmung einer Gruppe unterbreitet werden und daher nur von Professionellen durchgesetzt werden können, die imstande sind, Ideen wie Gruppen zu manipulieren und Ideen zu produzieren, die wiederum Gruppen produzieren, indem sie diese Ideen so manipulieren, dass ihnen die Zustimmung einer Gruppe sicher ist. Zu dieser ganz spezifischen sozialen Technik gehört die Rhetorik des Meetings oder der ganze Komplex von Rede- und Redaktionstechniken, Techniken der Versammlungsmanipulation, die es erlauben, ›einen Antrag durchzubringen‹, ganz zu schweigen von den Prozeduren und Verfahren, die, wie das Spiel mit der Anzahl der Mandate, die Produktion der Gruppe unmittelbar kontrollieren.« (ebd.: 60)

Um in diesem »Theater der sozialen Welt« (ebd.: 57), das im politischen Feld – und dort insbesondere von und in den Parteien – aufgeführt wird,

mitzuspielen, bedarf es also eben auch jenes politischen Habitus und jenes politischen Kapitals, *um überhaupt in ein Parteiamt gewählt zu werden*. Wer – selbst mit Parteibuch – darüber nicht verfügt, bleibt in aller Regel außen vor:

»Was [...] tatsächlich der Grund dafür ist, dass diese politische Kultur den meisten unzugänglich bleibt, ist sicher weniger die Komplexität der Sprache, in der sie sich ausdrückt, als die darin zum Ausdruck kommende Komplexität der für das politische Feld konstitutiven sozialen Beziehungen. Diese künstliche Schöpfung der Kurienkämpfe erscheint denjenigen, die bei dem Spiel nicht mitspielen, nicht so sehr unverständlich als ohne jede Berechtigung zu sein, da sie nicht einsehen, ›zu was das gut sein soll‹, und nicht verstehen können, warum eine bestimmte Nuancierung zwischen zwei Wörtern oder Wendungen eines Diskurses, eines Programms, einer Wahlplattform, eines Antrags Anlass zu derartigen Debatten gegeben hat, weil sie das Prinzip der Oppositionen nicht teilen, die diese Nuancierungen hervorgebracht haben.« (ebd.: 64)

Herausforderungen politischer Parteien

Heutzutage, wo die konventionellen Formen politischer Partizipation (wie etwa die Teilnahme an Wahlen und die Mitgliedschaft in Parteien) ergänzt und mitunter abgelöst werden von unkonventionelleren Formen wie etwa Petitionen, Boycotts und politischem Konsum, Flashmobs und Ähnlichem (vgl. de Nève/Olteanu 2013; de Nève 2017; Schaetz u. a. 2020) verschwimmt die von Bourdieu betonte – und problematisierte – Grenzziehung zwischen ›kompetenten Professionellen‹ und ›inkompetenten Laien‹ im politischen Feld (Bourdieu 1997: 13) zunehmend. Mit anderen Worten sinken die »Eintrittsgebühren« (Bourdieu 2010b: 52) in das politische Feld, wenn vormals als ›privat‹ verstandene Handlungsakte – wie das Einkaufen, das Sich-Kleiden, die Wahl der eigenen Verkehrs- und Nahrungsmittel, Kulturgüter und so weiter – plötzlich als ›politisch‹ umgedeutet werden (de Nève/Olteanu 2013: 15). Exakt dies ist jedoch in der gegenwärtig zunehmenden Polarisierung der westlichen Demokratien beispielsweise an Fragen des Klimaschutzes zu beobachten. Gleichzeitig sind es mitunter eben diese Handlungsakte, die in der Gesellschaftstheorie Bourdieus konstitutiv für den Habitus einer Person (Bourdieu 1997: 31f.) sind – und damit auch für deren gesellschaftliche Stellung (ebd.).

Parallel dazu wird angesichts sinkender Mitgliederzahlen (für Deutschland siehe Niedermayer 2020) auch das Delegations- und Repräsentationsprinzip – und damit einer der Hauptkritikpunkte Bourdieus am politischen

Feld – in politischen Parteien zunehmend durch den stärkeren Einbezug der breiten Partei- oder auch Unterstützer*innenbasis erweitert oder gar abgelöst. Insbesondere Parteien links der Mitte übertragen die Entscheidungsmacht in wichtigen Sach- und/oder Personalfragen mitunter zurück von einer überschaubaren Anzahl Delegierter auf Parteitag an die breite Mitgliederbasis – oder, im Falle des Einbezugs von Nichtmitgliedern, sogar darüber hinaus.² Politische und wissenschaftliche Think Tanks agieren dabei als Ideengeberinnen und kritische Beobachterinnen dieser Parteierneuerungs- und Öffnungsprozesse und regen an, geeignete Partizipationsangebote zu schaffen, um auch jene Menschen besser zu erreichen, die bislang im politischen Diskurs – innerhalb wie außerhalb der Parteien – unterrepräsentiert sind (vgl. bspw. Burmester u. a. 2015: 11; de Nève/Ferch 2019: 174; Kersten 2015: 2, SPDplusplus.de 2019). Dazu gehören vor allem Frauen, Jüngere und Menschen mit Migrationshintergrund (Abels u. a. 2018; Ahrens u. a. 2020; Friedhoff u. a. 2016; Klein 2006; Meßmer/Banaszczyk 2013; Niedermayer 2020; Übelhack 2019; Westle 2001; Wiesendahl 2012) – aber auch Menschen ohne akademischen Abschluss und Quereinsteiger*innen in Politik und Parteiarbeit; Menschen, denen, mit Bourdieu gesprochen, vermeintlich oft der politische Habitus fehlt. Unterrepräsentiert, da systematisch nach wie vor größtenteils ausgeschlossen, sind zudem Menschen ohne Wahlrecht – auch spielt hier die Intersektionalität von Migration auf der einen Seite und Geschlecht beziehungsweise Gender auf der anderen Seite eine Rolle (vgl. bspw. Friedhoff u. a. 2016). Darüber hinaus ist nach wie vor auch der Wohnort eine ausschlaggebende Variable für politische Partizipation (vgl. bspw. Brachert 2019).

Parteien als Institutionen, denen in Demokratien *de jure* oder *de facto* eine inkludierende, ja eine gesellschaftsrepräsentierende und -produzierende Rolle zukommt, stehen also insgesamt vor der Herausforderung, zu gewährleisten, dass möglichst alle Menschen der jeweiligen politischen Gemeinschaft – unabhängig davon, *wer* und *wo* sie sind – gleichberechtigt an der Gestaltung des Gemeinwesens partizipieren können. Der Ruf – und mitunter auch das (verfassungs-)rechtliche Gebot³ – für eine Stärkung der gleichberechtigten Teilhabe aller an politischen Prozessen wird daher immer lauter:

2 Beispielhaft zu nennen sind hier die Leadership Elections der britischen Labour Party seit 2015 (siehe dazu de Nève/Ferch 2019: 91ff.).

3 Zur (verfassungs-)rechtlichen Rolle von Parteien bei der Gestaltung innerparteilicher Demokratie in Deutschland siehe Kersten (2015); für die internationale Perspektive siehe de Nève/Ferch (2019: 13f.).

Die Parteien müssten jünger, weiblicher, bunter – das heißt: vielfältiger – und nicht zuletzt auch digitaler werden, hört man in den vergangenen Jahren im bundesdeutschen Kontext regelmäßig aus den Parteizentralen von Berlin bis München (vgl. bspw. Bündnis 90/Die Grünen 2020: 8; CDU 2015: 5; CSU 2019: 12; SPD 2018: 6).⁴

Parteitreffen in verstaubten Hinterzimmern von Eckkneipen und Infostände vor dem Supermarkt am Samstagmorgen werden den wachsenden Transparenz- und Teilhabeerwartungen der Bürger*innen nicht mehr gerecht (siehe dazu auch de Nève/Ferch 2020). Vielfach wird daher die Ausweitung digitaler Partizipationsmöglichkeiten seitens politischer Parteien als adäquates Mittel erachtet, um die »Krise demokratischer Partizipation« (Manow 2020: 57) zu überwinden. Gegenteilig wird argumentiert, dass diese vermeintliche Lösung zugleich paradoxerweise zu mehr Problemen für die Demokratie führen könne, da sie Entscheidungen an nicht-majoritäre Institutionen – wie etwa die Mitgliederbasen von Parteien – delegiere:

»Entscheidend ist [...] der Umstand einer massiven Ausweitung von Chancen zur politischen Partizipation und Kommunikation, die mit dem Verlust der etablierten Kontrollfunktionen repräsentativer Institutionen einhergeht. Entscheidend ist also die Demokratisierung der Demokratie.« (ebd.: 58)

Dieses Spannungsfeld zwischen Delegation und Repräsentation auf der einen und Ausweitung der Partizipation auf der anderen Seite wird im folgenden Abschnitt unter Bezugnahme auf die Konzepte der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus an Beispielen für digitale Instrumente innerparteilicher Demokratie veranschaulicht, wie sie in unterschiedlichen europäischen Parteien gegenwärtig Anwendung finden. Die empirischen Beispiele entstammen dabei einer eigenen vergleichenden Studie solcher Instrumente (de Nève/Ferch 2019).

Digitale Instrumente politischer Parteien

Hinsichtlich ihrer Funktion können digitale Instrumente innerparteilicher Demokratie in a) *Instrumente verbindlicher Mitbestimmung* (Partizipation), b) *Instrumente der Konsultation* (Kommunikation), c) *Instrumente der Infor-*

⁴ Eine erste wissenschaftliche Evaluierung des bisherigen Reformprozesses der SPD haben Michels/Borucki (2020) vorgelegt.

mation und Vertrauensbildung und d) *Instrumente der Parteiarbeit und des Wahlkampfes* (Organisation) unterschieden werden (de Nève/Ferch 2019: 8). Gegenstand solcher digitalen Instrumente können einerseits *Sachfragen* (beispielsweise im Rahmen der Programmentwicklung der Partei), andererseits *Personalfragen* (vorrangig die Wahl des Spitzenpersonals der Partei) sowie *Fragen der Selbstorganisation* (insbesondere der Durchführung des Wahlkampfes) sein.

Als Beispiele für die nachfolgenden Ausführungen werden *digitale Instrumente zur Programmentwicklung* (quasi-Partizipation), *digitale Instrumente zur innerparteilichen Diskussion* (Kommunikation) und *digitale Wahlkampf-Apps* (Organisation) herangezogen. Wie gezeigt wird, bieten all diese Instrumente Einfallstore für Manifestationen der von Bourdieu geprägten Konzepte – und sind daher auch interessant für die Arbeit an einem Konzept des *digitalen Habitus*, wie im Anschluss diskutiert wird.

Digitale Instrumente zur Programmentwicklung

Im 21. Jahrhundert bieten Parteien mehr und mehr niederschwellige Möglichkeiten für die digitale Mitwirkung an der Entwicklung eines neuen Wahl- oder gar Grundsatprogrammes an. Dafür werden webbasierte Instrumente geschaffen, mittels derer ihre Mitglieder – oder auch Unterstützer*innen ohne Parteibuch – Ideen und konkrete Vorschläge unterbreiten, diskutieren und bewerten können. In unterschiedlichen Ausgestaltungen findet dieser Modus der Programmarbeit Anwendung etwa bei der Labour Party in Großbritannien, bei Bündnis90/Die Grünen in Deutschland sowie bei La République En Marche! (LaREM) in Frankreich. Durch den ergänzenden Einsatz derartiger digitaler Instrumente wird der weiterhin dominierende klassische Programmentwicklungsprozess räumlich und zeitlich entzerrt und inklusiver gestaltet, da sie das Delegations- und Repräsentationsprinzip überwinden oder zumindest ergänzen.

So nutzt etwa die britische Labour Party ihr seit 2017 bestehendes *Labour Policy Forum* (<https://www.policyforum.labour.org.uk/>) als digitale Vorschlags- und Austauschplattform, um die offizielle, mit hochrangigen Parteifunktionär*innen besetzte Programmkommission der Partei regelmäßig und strukturiert mit neuen Ideen zu versorgen. Dieser Konsultationsmodus ist dahingehend niederschwellig und inklusiv gestaltet, als dass das *Labour Policy Forum* parallel zur Gremien- und Hierarchiestruktur der Labour Party

The screenshot shows the Labour Policy Forum interface. At the top, there is a navigation bar with 'About', 'National Policy Forum', 'Get Involved', 'News', and 'Resource Hub'. A search bar is located on the right with 'Login' and 'Register' buttons. Below the navigation, a breadcrumb trail reads: 'Home > Policy Commissions > Health and Social Care > With the National Health Service Almost at Breaking Point to Deliver the Covid-19 Vaccine Then We Must Use Local Community Centres Across All Local Authorities to Deliver the Covid-19 Across All Our Communities in Britain.'

The main content area features a dark header for the proposal: 'With the National Health Service Almost at Breaking Point to Deliver the Covid-19 Vaccine Then We Must Use Local Community Centres Across All Local Authorities to Deliver the Covid-19 Across All Our Communities in Britain.' Below this, it states 'Posted on 17-01-21 by Dean Sean Foy' and 'Number of votes: 1 | Number of comments: 1'. The proposal text reads: 'As a Labour Member I Personally Believe That With the National Health Service Almost at Breaking Point to Deliver the Covid-19 to All Local Communities Across Britain. The Truth is We Now Need Local Community Centres Across Britain to Work With the NHS and The British Army to Deliver the Covid-19 to All Local Communities Across Britain.' There are 'Share' and 'Post a comment' buttons.

A 'Referring to: Health and Social Care' section follows, with a 'Details' button. The text explains: 'The Health and Social Care Policy Commission develops Labour policy and thinking on areas including the future of the NHS, mental health, public health and social care.'

On the right side, there is a 'Latest comments' section with a 'Post a comment' button. A comment by 'Anthony John Beddow' is shown, dated '18-01-21'. The comment text is: 'Dear Dean, Many thaks for this submission and in terms of adding to our future policy development process it raises for me the question of whether the NHS and wider care system needs to have some form of "standing reserve" of skilled people - ffor example those who have rexcently retired from caring roles and those in voluntary bodies such as Red Cross, St John's ambulance etc. There would need to be some recognition for such contributions, including regular updating of skills, a financial retainer, and regular contact with the " standing" services for example. Such arrangements seem to have emerged during the current crisis in many parts of the UK. Perhaps it is now time to formalise these and put them on a permanent footing by lookng is some detail at what would be needed. Regards Tony Beddow NPF member, Welsh delegate, Health and Social Ccare Commission'. Below the comment are '0 replies | Post a reply' and a legend for user roles: Labour party member, MP, Shadow Cabinet Member, NPF Rep, MEP, NPF rep has replied, Councillor, Peer, Labour Guest.

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Labour Policy Forum mit Legende zur Erläuterung der Nutzer*innen-Rollen

Quelle: Labour Policy Forum der britischen Labour Party; Stand Januar 2021.

existiert und Einzelpersonen mit oder ohne Parteimitgliedschaft im Rahmen der jährlichen *Policy Consultation* direkt und transparent mit der Funktionselite der Partei in den (verschriftlichten) Diskurs über die Programmentwicklung treten können. Das Instrument ist dabei offen für alle einsehbar und nach Politikfeldern sortiert; durch die Gestaltung der Oberfläche wird klar, wer – aus welcher Rolle heraus – mit wem diskutiert (vgl. de Nève/Ferch 2019: 33ff.). Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Vorschlag eines einfachen Parteimitglieds zur Organisation der Verteilung des Covid-19-Impfstoffs und die Antwort eines gewählten Mitglieds der Programmkommission

der Partei. Die unterschiedlichen Rollensymbole neben den Klarnamen der Nutzer*innen und in der Legende am unteren rechten Bildschirmrand zeigen an, aus welcher Rolle heraus im *Labour Policy Forum* jeweils diskutiert wird: Die Rollen reichen vom einfachen Gast (*Labour Guest*) über Mitglieder der Partei (*Labour party member*) oder ihrer Vorfeldorganisationen (*Peer*) bis hin zu Parteifunktionär*innen (*NPF Rep*; *Shadow Cabinet Member*) und Inhaber*innen öffentlicher Ämter wie Stadträt*innen (*Councillor*) oder Abgeordneten (*MP*; *MEP*).

Im Sinne Pierre Bourdieus (2010) stellen diese Rollensymbole Manifestationen delegierten politischen Kapitals dar: Sie zeigen die zeitlich begrenzte Übertragung symbolischen Kapitals, das jedoch im Besitz der übertragenden Institution (also der Partei beziehungsweise der öffentlichen Institution) verbleibt (ebd.: 81), an die im *Labour Policy Forum* diskutierenden Nutzer*innen an – und stattdessen diese somit in der Debatte mit Prestigekapital aus, das Einfluss darauf hat, wie die jeweiligen Nutzer*innen wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 108).

Mit weniger offenkundigen Hierarchien beziehungsweise systemseitigen Manifestationen delegierten politischen Kapitals kommt das *Beteiligungsgrün* von Bündnis90/Die Grünen aus (<https://beteiligung.gruene.de/>). Dieses Instrument wurde 2018 zur Umsetzung des statutarisch geregelten Mitgliederbegehrens im Intranet der Partei implementiert und ermöglicht es den Parteimitgliedern von Bündnis90/Die Grünen, in einem transparenten mehrstufigen Verfahren eigene Politikideen vorzuschlagen, zeitlich begrenzt zu diskutieren, Änderungsvorschläge zu unterbreiten sowie schließlich Unterstützung für die eigene(n) Idee(n) zu sammeln (de Nève/Ferch 2019: 45ff.). Gelingt es, binnen 21 Tagen 49 weitere Parteimitglieder als Unterstützer*innen für die vorgeschlagene Idee zu sammeln, muss sich der Bundespartei vorstand ebenfalls innerhalb einer festgelegten Frist schriftlich zu dem Vorschlag äußern (ebd.). Erfasst werden dabei lediglich Gliederung und Geschlecht der Nutzer*innen;⁵ auch hier gibt es keine Nutzer*innen-Profile. Genutzt werden kann das *Beteiligungsgrün* von einzelnen Parteimitgliedern oder von Gliederungen der Partei.

Mit dem mehrstufigen Aufbau des *Beteiligungsgrün* vergleichbar ist das 2019 geschaffene *Atelier des Idées* von La République En Marche! (<https://en-marche.fr/atelier-des-idees>). Dieses kollaborative Instrument der Ideen-

⁵ Diese Kennzeichnung ist in der 2018 beschlossenen Ordnung für Onlinebeteiligung von Bündnis90/Die Grünen (2018) festgeschrieben: »Dabei soll das Geschlechterverhältnis der Unterstützer*innen beim jeweiligen Begehren angezeigt werden« (§ 1 Abs. 4).

EMI Le Mouvement ▾ Actualités ▾ Élections ▾ S'engager ▾ Nos idées ▾ 🔍

Connexion Adhérer **DONNER**

Vue d'ensemble Les propositions Comment participer? **J'AI UNE PROPOSITION**

Les propositions finalisées

Donnez votre avis sur les propositions des marcheurs

Proposer **Contribuer** **Soutenir**

FILTRE PAR

Mot clé 🔍 Échelon ▾ Thème ▾ Type de contributeur ▾

Adhèrent
Comité local
LaREM

TRIER PAR Plus votées ▾

5678 propositions finalisées

Favoriser l'Egalité femmes-hommes en politique
Par Juliette M. · Adhèrent 1
Égalité femmes-hommes au sein du mouvement LaREM

Réhabilitation de la fiscalité écologique
Par Joseph · Adhèrent
Nous proposons de réhabiliter la fiscalité écologique en la rendant intégralement aux citoyens

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Atelier des Idées mit Legende zur Erläuterung der Nutzer*innen-Rollen (Collage)

Quelle: Atelier des Idées von LaREM; Stand Januar 2021.

debatte ist ebenfalls webbasiert, im Gegensatz zum *Beteiligungsgrün* allerdings – wie das *Labour Policy Forum* – auch für Nichtmitglieder einsehbar. Zumindest formal ist auch die Mitgliedschaft bei La République En Marche!, dem Selbstverständnis nach ohnehin mehr soziale Bewegung denn Partei, niederschwellig: Es gibt keinen Mitgliedsbeitrag und die Mitgliedschaft steht per Online-Registrierung allen offen, die die Ziele und Handlungen der Organisation teilen (La République En Marche 2021). Drei Funktionen sind für das *Atelier des Idées* maßgeblich: Registrierte Mitglieder können Ideen vorschlagen (*Proposer*), zu Ideen anderer Mitglieder etwas beitragen (*Contribuer*) und schließlich Ideen unterstützen (*Soutenir*). Diese drei Funktionen entsprechen also den drei Schritten, die jede vorgeschlagene Idee zu durchlaufen hat (vgl. Abb. 2) – und gleichen so im Wesentlichen den Stufen des *Beteiligungsgrüns*, wenngleich das Verfahren dort wesentlich präziser und verbindlicher definiert ist (de Nève/Ferch 2019: 45). In Bezug auf die veröffentlichten Merkmale der Nutzer*innen gleicht das *Atelier des Idées* jedoch eher dem *Labour Policy Forum*: Das *Atelier* arbeitet mit Klarnamen

ohne Profile; weist die Initiator*innen einer jeweiligen Idee aber als Mitglied beziehungsweise Anhänger*in (*Adhérent*), lokale Gliederung (*Comité Local*), Mandatsträger*in (*Élu*) oder Parteiführung (*LaREM*) aus (vgl. Abb. 2). Auch hier manifestiert sich also in der optischen Aufbereitung des digitalen Partizipationsinstruments delegiertes politisches Kapital im Sinne Pierre Bourdieu (s. o.).

Die drei hier in aller Kürze vorgestellten digitalen Instrumente zeigen also auf, wie politische Parteien in Europa gegenwärtig in Ergänzung – oder gar anstelle – des von Bourdieu vielfach kritisierten klassischen Delegations- und Präsentationsprinzips ihre Programmentwicklung vorantreiben und dabei auch Parteimitgliedern ohne Amt oder Mandat und teilweise sogar Unterstützer*innen ohne Parteibuch ein Partizipationsangebot abseits der geografisch-hierarchisch organisierten Parteistruktur machen. Vorkenntnisse über die Gepflogenheiten in Parteigremien und auf Parteitagungen sind dabei nicht notwendig und auch die üblicherweise nach Regionalproporz konstituierten Teilgruppen (vgl. Bourdieu 2010b: 60) spielen in ortsungebunden, digitalen Instrumenten mit individualisiertem Vorschlagsrecht nur eine untergeordnete Rolle.

Mit Blick auf einen so gearteten innerparteilichen Wettstreit der Ideen weist Bourdieu (ebd.: 91) jedoch auf zwei elementare »unveränderliche Merkmale« (ebd.) zwischen einfachen Parteimitgliedern und Parteifunktionär*innen hin: Einerseits das Gefälle in der Verteilung der jeweils zur Verfügung stehenden freien Zeit (zugunsten der einfachen Mitglieder) und andererseits das Gefälle in der Verteilung politischen Kapitals (zugunsten der Funktionär*innen) (ebd.).

Zwar manifestiert sich in den Rollenzuordnungen neben den Klarnamen der Nutzer*innen des *Labour Policy Forums* und des *Atelier des Idées* im Verständnis Bourdieus delegiertes politisches Kapital (Abb. 1 und 2), jedoch stellen diese die einzige Information dar, die die Debatte im Labour Policy Forum rahmen; einsehbare Nutzer*innen-Profile gibt es in allen drei hier vorgestellten digitalen Instrumenten zur Programmentwicklung nicht. Merkmale wie etwa Alter, Geschlecht oder Parteigliederung beziehungsweise geografische Verortung der Nutzer*innen, denen in aller Regel in der klassischen, analogen Parteiarbeit große Bedeutung beigemessen wird und die als Determinanten parteipolitischen Engagements gelten (s. o.), werden nicht offenbart. Darüber hinaus birgt auch der Umstand, dass ohne Zeitdruck, nach klaren Regeln und vor allem verschriftlicht (und somit auch in der Retrospektive einsehbar) diskutiert wird, das Potenzial, die Debatte zu ver-

sachlichen und die Transparenz zu erhöhen. Wer also einen neuen Politikvorschlag unterbreitet, tut dies in schriftlicher Form und offenbart dabei nicht viel mehr als den eigenen Namen. Dies verhindert – selbstverständlich abseits sprachlicher Distinktionsmarker wie Ausdruck, Dialekten oder Ähnlichem (Bourdieu 1997: 14; 2010b: 64) – weitreichende Manifestationen des beziehungsweise der Habitus, wie sie üblicherweise in politischen (und somit auch innerparteilichen) Diskursen eine Rolle spielen (vgl. dazu bspw. Geiling/Vester 2007; Meßmer/Banaszczuk 2013). Insbesondere das für Bourdieus Konzept des Habitus zentrale Moment der Körperlichkeit beziehungsweise der Einverleibung des Habitus⁶ (Bourdieu 2010a: 177ff.) wird bei den hier vorgestellten digitalen Instrumenten der Programmentwicklung weitestgehend ausgeblendet. Anders verhält es sich im Falle von offen gestalteten genuinen Diskussionsforen, wie sie politische Parteien ihren Mitgliedern mitunter ebenfalls anbieten und denen sich der folgende Abschnitt widmet.

Digitale Instrumente zur innerparteilichen Diskussion

Während die im vorangegangenen Abschnitt behandelten digitalen Instrumente zur Programmentwicklung zielgenau definierte Verfahren realisieren (*Output-Orientierung*), steht bei von Parteien angebotenen Diskussionsforen der Austausch im Mittelpunkt (*Prozess-Orientierung*): So bietet das Internet politischen Parteien die Gelegenheit, ihren Mitgliedern einen digitalen Raum der Vernetzung und der Debatte abseits der analogen, ortsgebundenen Parteistruktur bereitzustellen. Als Beispiele für solche digitalen Austauschorte werden im Folgenden die Online-Diskussionsforen von Bündnis90/Die Grünen und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) vorgestellt und im Lichte der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus diskutiert. Beide existieren seit dem Jahr 2018 und richten sich exklusiv an Mitglieder der Grünen beziehungsweise der SPD. Öffentlich einsehbar sind die Foren daher nicht.

Das *Debattenportal* der SPD (<https://debattenportal.spd.de/>) ist ein webbasiertes Forum, das es registrierten Parteimitgliedern erlaubt, eigene Beiträge (*Ideen*) im jeweils passenden Debattenbereich (z. B. *Deine Ideen für die Parteiarbeit*) zu posten, die Beiträge anderer Mitglieder zu kommentieren

⁶ Siehe dazu auch den Beitrag von Jutta Hergenhan im vorliegenden Band.

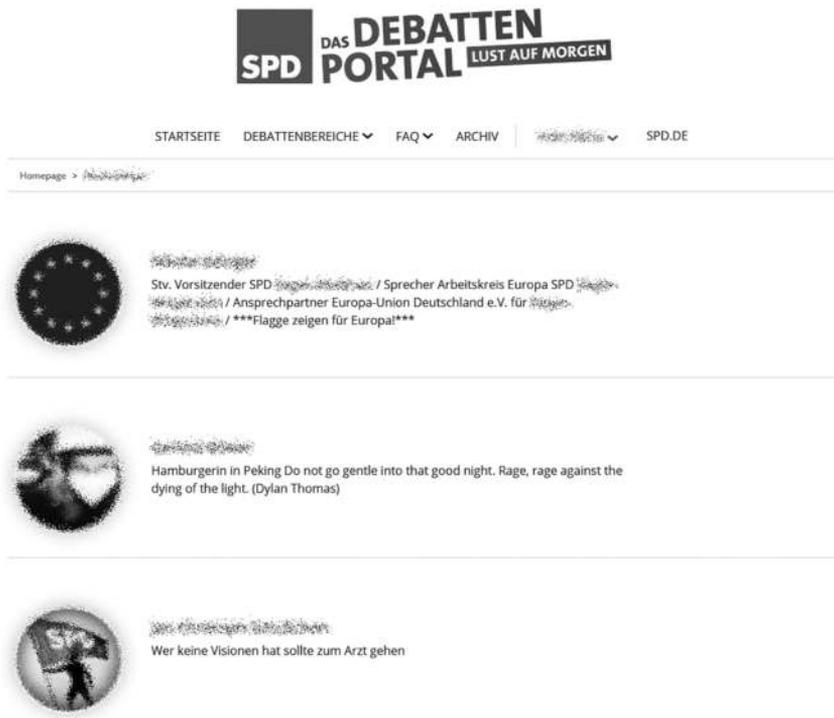


Abb. 3: Beispiele für Nutzer*innen-Profile im Debattenportal der SPD (Collage)

Quelle: Debattenportal der SPD; Stand Januar 2021.

und diese positiv oder negativ zu bewerten (vgl. de Nève/Ferch 2019: 58ff.). Zwar legt das Debattenportal für jede*n Nutzer*in ein für alle anderen Nutzer*innen einsehbares Profil an, jedoch verfügt dieses über keine Pinnwand und die Nutzer*innen können sich auch keine Direktnachrichten schicken. Das SPD-*Debattenportal* arbeitet dabei unabänderlich mit den Klarnamen aus der Mitgliederdatenbank; die Nutzer*innen können ihre Darstellung jedoch durch einen kurzen Profiltext und ein Avatar-Bild geringfügig persönlich gestalten (ebd.). Diese Möglichkeiten der Personalisierung bieten dabei allerlei Einfallstore für Manifestationen der Konzepte Bourdieus: Die Nutzer*innen können ihre Profilbeschreibung und ihr Bild nutzen, um ihre Vorlieben und Hobbies – sprich: ihren Habitus im Allgemeinen (Bourdieu 1997: 31f.) –, ihren Körper (bspw. durch Kleidung, Frisur, Tätowierungen etc.) und ihre Geschlechtsidentität – sprich: die Körperlichkeit des Habitus (Bourdieu 2010a: 181) –, aber auch ihre Ämter, Funktionen und besonderen Kompetenzen innerhalb der Partei – sprich: ihr delegiertes und persönliches politisches Kapital (Bourdieu 2010b: 80ff.) – herauszustellen (vgl. Abb. 3). Nehmen sie dabei noch Bezug auf einen besonderen, politik- oder

gar parteispezifischen Wissensschatz, manifestiert sich in ihrem Nutzer*innen-Profil auch noch ein spezifischer politischer Habitus (ebd.: 50f.): So bezieht sich etwa der Profiltext im dritten Beispiel der Abbildung 3 auf ein Zitat des früheren SPD-Vorsitzenden und Bundeskanzlers Helmut Schmidt (»Wer Visionen hat, soll zum Arzt gehen.«). Dieses Zitat wird jedoch durch die Ergänzung »keine« ins Gegenteil verkehrt. Dies kann als innerparteiliche Verortung gelesen werden – allerdings nur von den »Eingeweihten«, weshalb selbst dieser kurze Profiltext als Akt der Distinktion und der Selbstdarstellung (ebd.: 7) zu lesen ist.

Wesentlich breiter ist der Funktionsumfang des *Grünen Forums* von Bündnis90/Die Grünen (<https://discourse.netzbegruenung.de/>). Technisch setzt die Partei hier auf eine weit verbreitete Open Source-Lösung, die ein umfassendes Nutzer*innen-Kontrollzentrum bereithält (vgl. de Nève/Ferch 2019: 53ff.). So können die Nutzer*innen nicht nur ein Avatar-Bild und einen Profiltext hochladen, sondern auch Wohnort, Kreisverband und Webseiten angeben (ebd.).

Darüber hinaus quantifiziert das Forum die Aktivitäten der Nutzer*innen: Es werden auf jedem Nutzer*innen-Profil automatisch die Anzahl der Profilaufrufe und beliebtesten Themen, Beiträge und Links ausgewiesen (vgl. Abb. 4). In der Perspektive Bourdieus wird hier also politisches Kapital operationalisiert und quantifiziert: Spezifische Qualifikationen und Erfahrungen werden herausgestellt und produzieren eine gewisse Glaubwürdigkeit, einen gewissen Ruf, der für die politische Debatte von großer Bedeutung ist (Bourdieu 2010b: 80).

Neben politischem Kapital als Form des symbolischen Kapitals offenbart das *Grüne Form* aber auch das soziale Kapital eines jeden Nutzer*innen-Profiles, indem es die Beziehungsnetzwerke zwischen seinen Nutzer*innen offenlegt: Für jedes Profil werden die häufigsten Empfänger*innen von Antworten und »Likes« sowie die Sender*innen der meisten erhaltenen »Likes« angezeigt (vgl. Abb. 4). Unter Rückgriff auf die Konzepte Bourdieus werden somit also Umfang und Intensität von sozialem Kapital (Bourdieu 1997: 63f.) deutlich, das in wechselseitiger Beziehung ständig reproduziert werden will:

»Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. Bei der Beziehungsarbeit wird Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital verausgabt.« (ebd.: 67; Hervorhebung im Original)

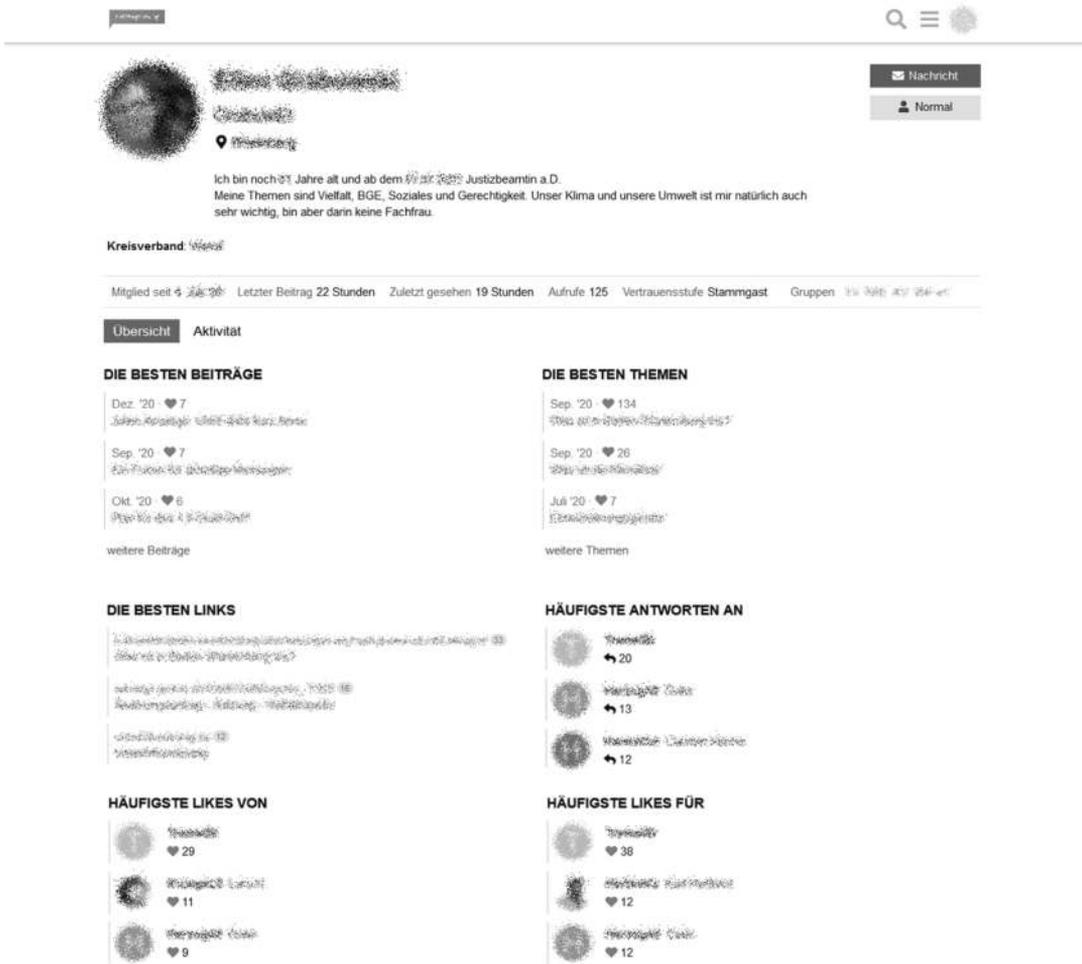


Abb. 4: Beispiel für ein Nutzer*innen-Profil im Grünen Forum (Collage)

Quelle: Grünes Forum von Bündnis90/Die Grünen; Stand Januar 2021.

In der Terminologie Bourdieus bietet das *Grüne Forum* also mannigfaltige Gelegenheiten für Manifestationen des (politischen) Habitus der Nutzer*innen sowie für das Zur-Schau-Stellen persönlichen und delegierten politischen Kapitals sowie sozialen Kapitals (vgl. Abb. 4).

Politischem und sozialem Kapital kommt insbesondere in Wahlkampfzeiten eine gesteigerte Bedeutung zu, drückt es sich doch in Anerkennung und Vertrauen beziehungsweise in umfangreichen sozialen Beziehungsnetzwerken aus – beides ist essentiell, um »aktive und passive Mitglieder und Sympathisanten zu mobilisieren und die notwendige Propagandaarbeit zu organisieren [...], um Stimmen und damit Posten zu bekommen« (Bourdieu 2010b: 81). Der zu Beginn des Abschnitts vorgestellten funktionslogischen Differenzierung digitaler Instrumente innerparteilicher Demokratie folgend, widmet sich der nachfolgende Abschnitt nun digitalen Wahlkampf-Apps.

Digitale Wahlkampf-Apps

Parteien bieten ihren Mitgliedern und Unterstützer*innen kleine Softwareanwendungen (*Apps*) für deren Smartphones oder Tablet-PCs an, um die Durchführung des Wahlkampfes technisch zu unterstützen, zu vereinfachen und zu optimieren. Gängig sind Funktionen, mittels derer die Nutzer*innen a) Informationen über Programmatik und Personal der jeweiligen Partei abrufen, b) den Tür-zu-Tür-Wahlkampf und c) die Auf- und Abhängung von Wahlplakaten technisch gestützt durchführen sowie d) den digitalen Wahlkampf im Internet mittels sozialer Netzwerke vorantreiben können (vgl. de Nève/Ferch 2019: 120ff.). Die Beispiele im Folgenden beschränken sich auf die Funktionen zur Unterstützung des Tür-zu-Tür- und des digitalen Wahlkampfes. Sie sind den Apps der Schwedischen Arbeiterpartei (*Sappen*), der Christlich-Demokratischen Union Deutschlands (*CDU-connect-App*) und der Österreichischen Volkspartei (ÖVP; *Team Kurz-App*) entnommen.

Am schlichtesten und sachlichsten gehalten ist dabei die Wahlkampf-Funktion in *Sappen*, die in der bereits seit 2014 von der schwedischen Sozialdemokratie genutzten App nur eine unter vielen unterschiedlichen Funktionen darstellt (vgl. de Nève/Ferch 2019: 122ff.). Die Wahlkämpfer*innen können mittels GPS-Satellitennavigation oder per händischer Eingabe dokumentieren, wo genau sie welche Kontakte mit potenziellen Wähler*innen hatten (ebd.). Dabei wird unterschieden zwischen Türgesprächen (*dörrsamtal*) und allgemeinen Gesprächen (*allmänna samtal*) und es werden neu angeworbene Mitglieder (*värvade medlemmar*), Unterstützer*innen (*värvade volontärer*) sowie erfasste Kontaktdaten potenzieller Wähler*innen (*insamlade kontakter*) erfasst (vgl. Abb. 5 links).

Einen Schritt weiter geht die Wahlkampf-App der CDU: Sie wartet mit *Status-Gruppen* und einer *Rangliste* auf, in denen die Wahlkämpfer*innen umso höher aufsteigen können, je mehr Punkte sie im Rahmen sogenannter *Herausforderungen* gewinnen (vgl. de Nève/Ferch 2019: 129ff.): Dabei geht es etwa darum, an eine bestimmte Anzahl Türen zu klopfen, eine bestimmte Anzahl Social Media-Postings der Partei zu teilen oder zusätzliche Unterstützer*innen anzuwerben – jede dieser Handlungen wird von der App mit einem Zugewinn an Statuspunkten belohnt, die schließlich zum Erreichen des nächsthöheren Status führen (ebd.). Durch derartige Quantifizierungen und die daraus resultierende Rangliste wird der kompetitive Charakter der Herausforderungen unterstrichen (Abb. 5 rechts).

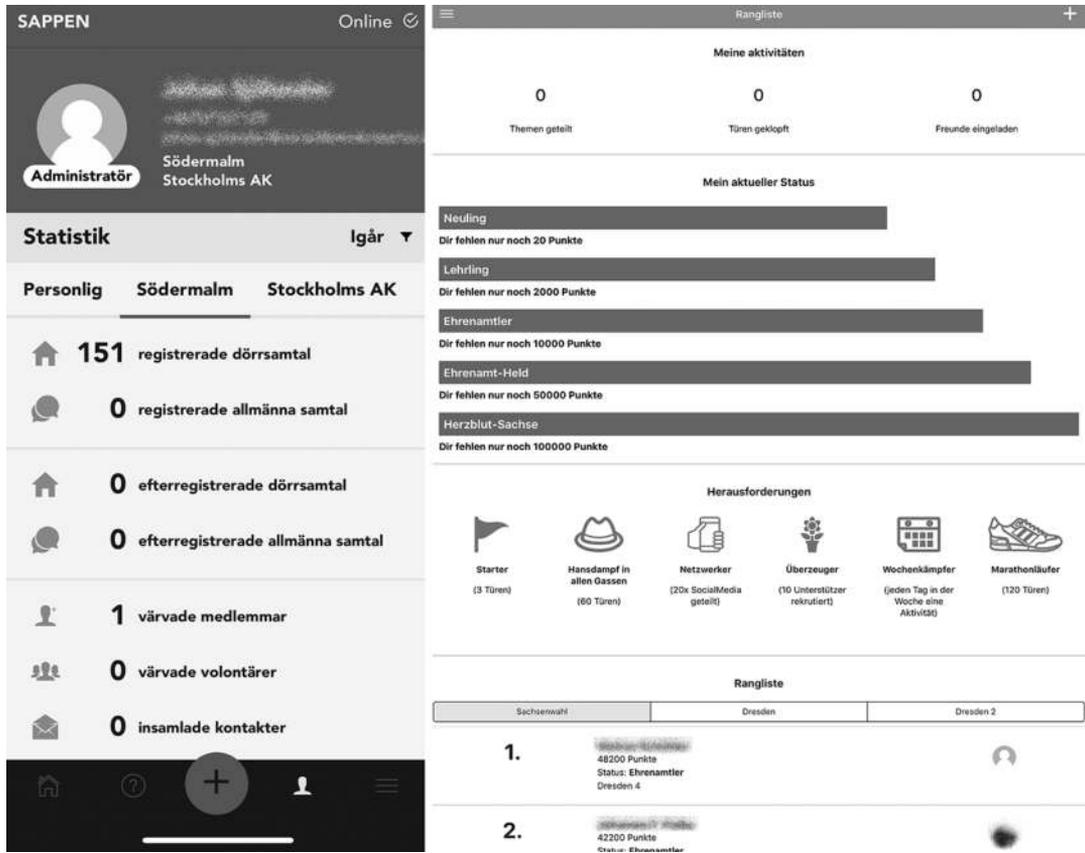


Abb. 5: Erfassung von Wahlkampf-Kontakten in Sappen (links); Statusgruppen, Herausforderungen und Rangliste in der CDU-connect-App (rechts)

Quelle: Sappen; Stand April 2019 (links); CDU-connect-App; Stand Juli 2019 (rechts).

Bereits 2017 angewandt wurde diese Idee in der *Team Kurz-App* zur Unterstützung des Wahlkampfes des heutigen österreichischen Bundeskanzlers Sebastian Kurz (ÖVP): Hier wurden die Nutzer*innen im Rahmen wechselnder *Challenges* zu Wahlkampfhandlungen im analogen Kontext (bspw. dem Verteilen von Flyern oder dem Anwerben neuer Unterstützer*innen) sowie im digitalen Kontext (bspw. dem Teilen von Social Media-Postings des Spitzenkandidaten oder des Wahlprogramms der Partei) aufgefordert und wiederum mit Punkten belohnt. Die fleißigsten Wahlkämpfer*innen wurden jeweils mit Klarnamen im landesweiten *Leaderboard* aufgeführt (vgl. Abb. 6). Zur Steigerung der Aktivität bot die App ein automatisches *Coaching* auf unterschiedlichen Intensitätsstufen an (vgl. de Nève/Ferch 2019: 137ff.).

Bei der Interaktion mit potenziellen Wähler*innen kommt also sowohl dem (politischen) Habitus als auch dem sozialen und politischen Kapital der Wahlkämpfer*innen eine große Bedeutung zu: Dazu zählt einerseits in Bezug



Abb. 6: Challenges (links) und Leaderboard (rechts) in der Team Kurz-App

Quelle: Team Kurz-App (AppStore); Stand Oktober 2017.

auf den politischen Habitus ein erforderliches spezifisches Wissen (bspw. zu Geschichte, Personal und Programmatik der Partei oder zur Funktionsweise des politischen Systems) und eine bestimmte Rhetorik (Bourdieu 2010b: 50f.). Andererseits umfasst das politische Kapital eine gewisse lokale Bekanntheit, durch das Umfeld entgegengebrachtes Vertrauen (ebd.: 80) sowie in Bezug auf das soziale Kapital auch ein breites Beziehungsnetz, das auch abseits des Wahlkampfes im Alltag stetig reproduziert wird (bspw. in der Nachbarschaft und am Arbeitsplatz; vgl. Bourdieu 1997: 65). Erfolg (und Misserfolg) im Wahlkampf – und somit indirekt auch das politische Kapital der Wahlkämpfer*innen – werden in allen drei hier gezeigten Wahlkampf-Apps unmittelbar quantifiziert und für alle Nutzer*innen einsehbar mit der jeweiligen Orts- und Landespartei in den Vergleich gesetzt, was den kompetitiven Charakter der Anwendungen im Sinne ihres funktionalen Ziels – der Steigerung des Kontakts zu potenziellen Wähler*innen – unterstreicht.

Diskussion für die Konzeptentwicklung Digitaler Habitus

Die vorangegangenen Ausführungen haben sich aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive vor dem Hintergrund der gegenwärtigen multiplen Repräsentationskrise politischer Parteien mit dem Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu befasst. Ausgehend von Bourdieus Kritik an dem im politischen Feld immer noch vorherrschenden Delegations- und Repräsentationsprinzip (1997: 68f.) wurde ergründet, inwiefern sich auch in digitalen Instrumenten politischer Parteien, die dieses Prinzip aufweichen und Individuen neue politische Teilhabemöglichkeiten eröffnen, Manifestationen jener Konzepte wiederfinden, die Bourdieu gemeinhin zur Erklärung gesellschaftlicher Ungleichheit unterbreitet: So zeigt sich, dass selbst jene digitalen Instrumente, die das »politische Theater« (Bourdieu 2010b: 61) vermeintlich versachlichen und einen niederschweligen Produktionsort neuer politischer Ideen (ebd.: 45) abseits der Parteihierarchien darstellen sollen, Einfallsstore für Distinktionsmarker bereithalten: Je nach konkreter technischer Ausgestaltung bieten die von politischen Parteien genutzten digitalen Instrumente zur Programmentwicklung und zur Diskussion mitunter vielfältige Möglichkeiten der Offenbarung unterschiedlicher (politischer) Habitus bis hin zur »Selbstdarstellung« (ebd.: 7); während insbesondere Online-Diskussionsforen und Wahlkampf-Apps das politische und soziale Kapital ihrer Nutzer*innen exponieren, indem sie es quantifizieren und – beispielsweise ausgedrückt durch Statusränge – valorisieren.

Vor dem Hintergrund der hier geführten interdisziplinären Debatte stellt sich somit die grundlegende Frage, ob ein Konzept eines genuin *digitalen* Habitus heuristisch brauchbar sein kann, oder ob die klassischen Konzepte Bourdieus nicht auch zur Beschreibung und Analyse im digitalen Kontext sinnvoll verwendet werden können. Dabei alltagssprachlich vom digitalen *Raum* zu sprechen, wäre indes nicht zielführend, da Bourdieu (1997: 35) in seiner Terminologie bekanntlich Gesellschaft als *sozialen Raum* versteht (siehe den Abschnitt *Zum politischen Feld*). Weiter stellt sich mit Blick auf dieses Verständnis von Gesellschaft als Raum die Frage, ob durch die Digitalisierung ein neuer, vom sozialen Raum zu differenzierender Raum entsteht, oder ob mit der Digitalisierung nicht vielmehr »lediglich« eine weitere *Dimension* oder ein weiteres *Schema* (Bourdieu 2014: 211) des bestehenden (mehrdimensionalen) sozialen Raums erschlossen wird.

Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen finden derweil im Werk Pierre Bourdieus vielfältige Anknüpfungspunkte zur Analyse der fort-

schreitend digitalisierten Gesellschaft⁷ und schlagen Weiterentwicklungen der ursprünglichen Konzepte Bourdieus für das digitale Zeitalter vor. So arbeiteten Cees J. Hamelink (2001) und Jan A. G. M. van Dijk (2005) mit dem *information capital* schon früh eine zusätzliche Kapitalart aus, um den finanziellen, technischen und kognitiven Voraussetzungen des Zugangs zu digitaler Infrastruktur Rechnung zu tragen. Weiterentwicklungen eines solchen Konzepts des *Informationskapitals* legt Laura Robinson (2009; 2011) vor, während Maria Paino und Linda A. Renzulli (2013) die Einführung einer *digitalen Dimension des Kulturkapitals* vorschlagen. Nicole Zillien (2006) untersucht den Zusammenhang zwischen sozialer und digitaler Ungleichheit und konzeptualisiert gemeinsam mit Eszter Hargittai (2009) unterschiedliche Muster *digitaler Distinktion* – die ebenfalls als Produkte des Habitus im Sinne Bourdieus verstanden werden können (ebd.: 288f.). *Digitale Lebensstile* beschreiben Heinz Moser und Walter Scheuble (2014) als Ergebnis der fortschreitenden Mediatisierung. Explizit mit Blick auf Bourdieus Habitus-Konzept schlagen Sven Kommer und Ralf Biermann auf Grundlage ihrer Arbeiten mit Schüler*innen und Lehramtsstudent*innen (Biermann 2009; Kommer 2006; 2010) das Konzept eines *medialen Habitus* vor, welchen sie als »ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren« (Kommer/Biermann 2012: 90) definieren.⁸ Dessen milieuspezifisch unterschiedliche Konfigurationen untersucht Claudia Henrichwark (2009) als *bildungsbezogenen* medialen Habitus, während Patrick Bettinger (2018) das Zusammentreffen unterschiedlicher medialer Habitus untersucht.

Diese verkürzte Darstellung des Stands der Forschung unterstreicht die Einschätzung, dass neben dem Habitus auch die weiteren analytischen Werkzeuge im Baukasten Bourdieus (Müller 2014: 25) für das Verständnis von Gesellschaft unter den Vorzeichen der Digitalisierung (siehe dazu Lehnen/de Nève 2018) hilfreich sein können. So liegt es zunächst nahe, mit Bourdieu (2014: 195f.) davon auszugehen, dass die im Analogen bestehende Kapitalausstattung eines Individuums nicht nur dessen Habitus und Lebensstil im Analogen hervorbringt – sondern dass dieser Habitus auch unabhängig vom Kontext als »System von Grenzen« (Bourdieu 1997: 33) fungiert

⁷ Für eine Übersicht siehe etwa Ignatow/Robinson (2017).

⁸ Siehe auch die Beiträge von Sven Kommer und Ralf Biermann im vorliegenden Band.

und somit das Sich-Verhalten jenes Individuums auch im digitalen Kontext determiniert.

Gleichsam denkbar ist hingegen, dass sich ein im Analogen sehr erfolgreicher (politischer) Habitus plötzlich mit dem Relevanzgewinn des Digitalen als nicht mehr funktionstüchtig erweist, weil die Gepflogenheiten im Digitalen mitunter nicht mit jenen im Analogen korrespondieren. In diesem Sinne kann die Digitalisierung dem Individuum – im Gegensatz zu Bourdieus ursprünglichen Annahmen für die analoge Welt – auch Chancen bieten, eben diese Grenzen neu auszuloten. Dies ist für die Frage der (Re-)Produktion von Ungleichheit in Gesellschaft und Politik und für die Ausweitung der Repräsentation benachteiligter Gesellschaftsgruppen von großer Bedeutung: Ein bisweilen noch nur im Digitalen erfolgreicher (politischer) Habitus könnte als praktischer Sinn (Bourdieu 2010a: 178) in vertrautem Terrain demnach durch den fortschreitenden Relevanzgewinn des Digitalen im Zuge der Digitalisierung auch jenen Individuen, die im Analogen über vergleichsweise geringumfängliches Kapital verfügen, neue Anerkennungs- und schließlich Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Die Vermutung liegt also nahe, dass sich mit der Digitalisierung – in Bourdieus Worten gesprochen – die Eintrittsgebühren ins politische Feld verschieben.

Wie der vorliegende Beitrag am Beispiel digitaler Instrumente politischer Parteien zeigt, bieten in digitalen Anwendungen etwa Nutzer*innen-Profile und Avatare vielfältige Möglichkeiten, die Außenwahrnehmung des eigenen (politischen) Habitus, der eigenen Kapitalausstattung und der eigenen Körperlichkeit zu beeinflussen. Stärker als es etwa bei analogen Treffen der Fall ist, wird es Individuen in digitalen Anwendungen vermeintlich selbst überlassen, wie viel sie von sich selbst preisgeben (siehe dazu auch Asenbaum 2018). So können sich im digitalen Kontext Distinktionsmarker gegenüber dem analogen Kontext verschieben: Während in der digital verschriftlichten Kommunikation Aspekte der gesprochenen Sprache wie etwa Dialekte weitgehend verschwinden, werden Aspekte der Schriftsprache (wie Orthografie und Interpunktion), der Literalität (im Sinne des produktiven und rezeptiven Umgangs mit bestimmten Typen kultureller Zeichen) sowie die den (politischen) Habitus konstituierenden spezifischen Wissensbestände (Bourdieu 2010b: 50f.) exponiert.

Die bei Bourdieu (2010a: 177ff.) elementare körperliche Dimension des Habitus hingegen hat bei der Kommunikation über digitale Medien zumindest das Potenzial, in den Hintergrund gerückt beziehungsweise verschleiert zu werden; etwa, indem schlichtweg kein Profilbild in die entsprechende di-

gitale Anwendung geladen wird. Genau diese Inszenierung jedoch setzt wiederum einen bestimmten Habitus und bestimmtes kulturelles Kapital voraus, um eine ›authentische‹ Darstellung des (digitalen) Selbst überhaupt erst umsetzen zu können.

Grundlegend betont Bourdieu (1997: 14) in seiner Gesellschaftstheorie die Bedeutung *feldspezifischer* Sprache und Kultur. Mit Blick auf das politische Feld stellt sich dabei die Frage, ob ein im Analogen erfolgreicher politischer Habitus hinreichend ist, um auch im Digitalen erfolgreich auftreten zu können, solange die sprachlichen und kulturellen Feldspezifika bedient werden. Diese Frage ist insbesondere für den digital ausgetragenen innerparteilichen Wettstreit der Ideen sowie für den Online-Wahlkampf zwischen den Parteien von großer Bedeutung. Die im vorliegenden Beitrag aufgezeigten Beispiele digitaler Instrumente, wie sie gegenwärtig von politischen Parteien für solche Zwecke eingesetzt werden, lassen Zweifel daran aufkommen, dass der (politische) Habitus gänzlich unabhängig vom Kontext zum Tragen kommt und das Sich-Verhalten des Individuums im Digitalen wie im Analogen *gleichermaßen* determiniert.

Aus dieser Perspektive erscheint das Konzept eines genuin *digitalen Habitus* fruchtbar zu sein, um die (Re-)Produktion von Ungleichheit in einem digitalisierten (politischen) Feld besser verstehen zu können. Der entsprechende Rückbezug auf Bourdieu sollte jedoch nicht bei dem Konzept des *Habitus* stehen bleiben: Pierre Bourdieus Werk bietet mit seiner Ausdifferenzierung von sozialem, kulturellem, ökonomischem und politischem Kapital und der Ungleichverteilung von Bildung, ökonomischem Überschuss und freier Zeit noch weitere wichtige Anschlusspunkte zur Analyse des Mikrokosmos der Politik, die auch im digitalen Kontext ihre Wirkung entfalten.

Literatur

- Abels, Gabriele/Ahrens, Petra/Blome, Agnes (2018), »100 Jahre Frauenwahlrecht – Und wo bleibt die Gleichheit?«, in: *FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, Jg. 27, 2-2018, S. 9–25.
- Ahrens, Petra/Chmielewski, Katja/Lang, Sabine (2020), *Gender Equality in Politics. Implementing Party Quotas in Germany and Austria*, Cham.
- Asenbaum, Hans (2018), »Anonymity and Democracy: Absence as Presence in the Public Sphere«, in: *American Political Science Review*, Jg. 112, H. 3, S. 459–472.
- Bettinger, Patrick (2018), *Praxeologische Medienbildung*, Wiesbaden.

- Biermann, Ralf (2009), *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*, Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2010a), *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2010b), *Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2014), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2017), *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*, Berlin.
- Brachert, Matthias (2019), »Bestimmungsgründe regionaler Unterschiede der politischen Partizipation in Deutschland«, in: Everhard Holtmann, Matthias Brachert u. Oscar W. Gabriel (Hg.), *Die Umdeutung der Demokratie. Politische Partizipation in Ost- und Westdeutschland*, Frankfurt am Main, S. 219–290.
- Bündnis 90/Die Grünen (2018), »Ordnung für Onlinebeteiligung«, letzter Zugriff: 25.01.2021, https://cms.gruene.de/uploads/documents/GB-01_Beschluss-layoutet_Ordnung_fuer_Onlinebeteiligung.pdf
- Bündnis 90/Die Grünen (2020), »... zu achten und zu schützen« Veränderung schafft Halt«, Berlin, letzter Zugriff: 14.12.2020, https://cms.gruene.de/uploads/documents/20201202_Grundsatzprogramm.pdf
- Burmester, Hanno/Sälhoff, Philipp/Wachinger, Marie (2015), *Die Partei 2025. Impulse für zukunftsfähige politische Parteien*, Berlin.
- CDU (2015), »Beschluss. Meine CDU 2017. Die Volkspartei«, Berlin, letzter Zugriff: 27.01.2021, <https://www.cdu.de/system/tmf/media/dokumente/beschluss-meinecdu2017.pdf?file=1>
- CSU (2019), »Aufbruch in eine neue Zeit. CSU: Die Volkspartei des 21. Jahrhunderts«, München, letzter Zugriff: 14.12.2020, https://www.csu.de/common/csu/content/csu/hauptnavigation/dokumente/2019/CSU-Parteireform_Aufbruch_in_eine_neue_Zeit_1411.pdf
- de Nève, Dorothée (2017), »Politische Partizipation in Deutschland. Zwischen post-demokratischer Apathie und neodemokratischem Aufbruch«, in: Tina Olteanu, Tobias Spöri, Felix Jaitner u. a. (Hg.), *Osteuropa transformiert*, Wiesbaden, S. 173–192.
- de Nève, Dorothée/Ferch, Niklas (2019), *Instrumente innerparteilicher Demokratie. Ein digitales Dossier aus vergleichender Perspektive*, Berlin.
- de Nève, Dorothée/Ferch, Niklas (30.01.2020), »Parteien, Partizipation und das Digitale«, in: *Frankfurter Rundschau*, S. 10.
- de Nève, Dorothée/Olteanu, Tina (2013), »Politische Partizipation jenseits der Konventionen«, in: Dorothée de Nève u. Tina Olteanu (Hg.), *Politische Partizipation jenseits der Konventionen*, Opladen, S. 11–26.

- Friedhoff, Caroline/Funder, Maria/Holtkamp, Lars/Hossain, Nina/Wiechmann, Elke (2016), *Partizipation – Migration – Gender. Eine Studie über politische Partizipation und Repräsentation von Migrant_innen in Deutschland*, Baden-Baden.
- Geiling, Heiko (2013), »Habitus und Politik: Zum Habituskonzept in der Politikwissenschaft«, in: Alexander Lenger, Christian Schneickert u. Florian Schumacher (Hg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Wiesbaden, S. 361–375.
- Geiling, Heiko/Vester, Michael (2007), »Das soziale Kapital der politischen Parteien. Die Akzeptanzkrise der Volksparteien als Frage der Individualisierung oder der sozialen Gerechtigkeit«, in: Frank Brettschneider, Oskar Niedermayer u. Bernhard Weißels (Hg.), *Die Bundestagswahl 2005. Analysen des Wahlkampfes und der Wahlergebnisse*, Wiesbaden, S. 457–489.
- Gros, Lucas (2019), *Praxeologie der Politik. Die politische Theorie Pierre Bourdieus*, Wiesbaden.
- Hamelink, Cees J. (2001), *The Ethics of Cyberspace*, London/Thousand Oaks.
- Henrichwark, Claudia (2009), *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern*, Wuppertal.
- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017), »Pierre Bourdieu: theorizing the digital«, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 20, H. 7, S. 950–966.
- Kersten, Jens (2015), *Reformperspektiven für politische Parteien. Rechtspolitische Überlegungen*, Berlin.
- Klein, Markus (2006), »Partizipation in politischen Parteien. Eine empirische Analyse des Mobilisierungspotenzials politischer Parteien sowie der Struktur innerparteilicher Partizipation in Deutschland«, in: *Politische Vierteljahresschrift*, Jg. 47, H. 1, S. 35–61.
- Kommer, Sven (2006), »Leben in verschiedenen Welten: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden und SchülerInnen«, in: Annette Treibel, Maja S. Maier, Sven Kommer u. a. (Hg.), *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 165–177.
- Kommer, Sven (2010), *Kompetenter Medieumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*, Opladen/Farmington Hills.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012), »Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden«, in: Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser u. a. (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden, S. 81–108.
- La République En Marche (2021), *Adhérer à La République En Marche*, letzter Zugriff: 31.01.2021, <https://en-marche.fr/adhesion>
- Lehnen, Katrin/de Nève, Dorothee (2018), »Digitalisierung – Verheißung und Ernüchterung«, Gießen, letzter Zugriff: 31.01.2021, <https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/news/blog/blog-01>
- Manow, Philip (2020), *(Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay*, Frankfurt am Main.

- Meßmer, Anna-Katharina/Banaszczuk, Yasmina (2013), »Habitus ist Macht – politische Partizipation in Parteien«, in: *Momentum Quarterly. Zeitschrift für Sozialen Fortschritt*, Jg. 2, H. 2, S. 77–91.
- Michels, Dennis/Borucki, Isabelle (2020), »Die Organisationsreform der SPD 2017–2019: Jung, weiblich und digital?«, in: *Politische Vierteljahresschrift*, Jg. 15, H. 5, S. 739.
- Moser, Heinz/Scheuble, Walter (2014), »Digitale Lebensstile« als Folge gesellschaftlicher Mediatisierung«, in: Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell u. a. (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, Bd. 78, Wiesbaden, S. 77–100.
- Müller, Hans-Peter (2014), *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung*, Berlin.
- Müller, Hans-Peter (2016), »Politisches Feld und politische Repräsentation«, in: Paula Diehl u. Felix Steilen (Hg.), *Politische Repräsentation und das Symbolische. Historische, politische und soziologische Perspektiven*, Wiesbaden, S. 85–106.
- Niedermayer, Oskar (2020), *Parteimitglieder in Deutschland: Version 2020*, Berlin, letzter Zugriff: 06.10.2020, <https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/empsoz/team/ehemalige/Publicationen/schriften/Arbeitshefte/index.html>.
- Paino, Maria/Renzulli, Linda A. (2013), »Digital Dimension of Cultural Capital«, in: *Sociology of Education*, Jg. 86, H. 2, S. 124–138.
- Robinson, Laura (2009), »A taste for the necessary«, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 12, H. 4, S. 488–507.
- Robinson, Laura (2011), »Information-Channel Preferences and Information-Opportunity Structures«, in: *Information, Communication & Society*, Jg. 14, H. 4, S. 472–494.
- Schaetz, Nadja/Leißner, Laura/Porten-Cheé, Pablo/Emmer, Martin/Strippel, Christian (2020), *Politische Partizipation in Deutschland 2019*, Berlin.
- SPD (2018), *Prozess zur Erneuerung der SPD*, Berlin, letzter Zugriff: 14.12.2020, https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/20180421_BeschlussPV_SPDERneuern.pdf
- SPDplusplus.de (2019), *Unsere Kernforderungen*, letzter Zugriff: 06.10.2020, <https://spdplusplus.de/>
- Übelhack, Helene (2019), *Demokratie der Alten? Partizipation junger Generationen in den politischen Parteien Deutschlands*, Aachen.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2005), *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, Thousand Oaks.
- Westle, Bettina (2001), »Politische Partizipation und Geschlecht«, in: Achim Koch, Martina Wasmer u. Peter Schmidt (Hg.), *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Befunde und theoretische Erklärungen*, Wiesbaden, S. 131–168.
- Wiesendahl, Elmar (2012), »Partizipation und Engagementbereitschaft in Parteien«, in: Tobias Mörschel u. Christian Krell (Hg.), *Demokratie in Deutschland*, Bd. 25, Wiesbaden, S. 121–157.

-
- Zillien, Nicole (2006), *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*, Wiesbaden.
- Zillien, Nicole/Hargittai, Eszter (2009), »Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage«, in: *Social Science Quarterly*, Jg. 90, H. 2, S. 274–291.

The digital habitus of marginalized communities: A case study of formerly incarcerated people in the United States

Bianca C. Reisdorf

Introduction

Taking a sociological viewpoint, the concept of the digital habitus is closely connected to the concept of digital inequalities. Studies examining the digital habitus of different societal groups or strata often focus on the types of capital-enhancing or recreational activities that internet users engage in (Ignatow/Robinson 2017), with many studies showing that those who are socio-economically better off engage in more capital-enhancing uses, whereas those from lower socio-economic backgrounds engage in more recreational uses (Zillien/Hargittai 2009). These studies are part of digital inequality research, which focuses not only on who has internet access and who does not, but also on gradations in internet use (DiMaggio et al. 2001; Livingstone/Helsper 2007), types of internet users (Blank/Groselj 2014), and outcomes of such uses (van Deursen/Helsper 2018). Essentially, these two concepts, digital habitus and digital inequalities are two sides of the same coin, as they examine interrelated facets of the same phenomenon.

Digital inclusion and participation have become an integral part of everyday life and participation in society at large over the last ten to 15 years, as the internet has become widely proliferated in society (Bär 2018). Those who are not able to participate (fully) in the digital society are unable to participate fully in society in general. Digital inequalities, in turn, are closely related to social inequalities, with those who are already better off able to participate more due to better access, better skills, and better usage opportunities (Zillien 2006; Kutscher, 2010). This is the case not only across developing countries, but also across highly developed countries and regions, such as Germany, the United States of America (henceforth referred to as the U.S.), Europe, and North America.

The Digital Habitus and Digital Inequalities

In this context, it is important not only to understand the digital habitus and digital inequalities across society at large – for example by examining representative survey data for clusters and patterns – but also to dig deeper into specific societal groups. These in-depth insights into the barriers to full digital inclusion, types of use of specific groups and communities, and coping mechanisms to overcome digital inequities can help researchers, practitioners, and policymakers design customized solutions, as a »one size fits all« has been shown to be ineffective over and over. For example, a large number of elderly people may have access to computers and the internet, but many of them are lacking the digital skills to use digital media broadly and regularly (Hargittai et al. 2018). Other societal groups, for example many low-income communities, depend on their smartphones or public internet access in libraries or free public WiFi to use the internet, because they cannot afford broadband access at home or buying and maintaining a laptop or desktop computer (Gonzales 2016). This mobile dependence leads to a reduced ability to make full and wide use of what the internet has to offer, perpetuating digital inequalities (Reisdorf et al. 2020).

In this chapter, I examine the digital habitus and digital inequalities experienced by formerly incarcerated persons (FIPs) in the U.S. The qualitative focus group data with FIPs were collected in Michigan during the spring 2018. This in-depth examination into how FIPs deal with digital society upon return gives an important insight into the digital habitus of one of the most marginalized communities in the U.S.

Marginalized Communities: Returning Citizens in the U.S.

The context of incarceration in the United States is significantly different from that in Germany and many other European countries. Whereas many correctional systems in Europe focus on rehabilitation of incarcerated people, the U.S. system mainly focuses on punishment and incapacitation, leaving FIPs in similar or worse socio-economic, educational, and social conditions upon release as before their incarceration. Since the 1970s, the number of people incarcerated in federal and state prisons in the U.S. increased from below 250,000 to over 1.5 million at its peak in 2009 (Ghandnoosh 2019). Although the numbers have been slowly declining by about 1% each year

over the past 10 years (Carson 2020), in 2020, more than 2.3 million people were incarcerated in jails, prisons, and other detention facilities (Sawyer/Wagner 2020).

Correctional facilities in the U.S. have become revolving doors, and approximately 95% of incarcerated people will be released back to their communities (Hughes/Wilson n.d.). Of these, two-thirds are rearrested, and nearly half return to prison in the three years following release (Durose et al. 2014). Most FIPs come from impoverished backgrounds and return to economically distressed communities (Morenoff/Harding 2014). In addition, the U.S. carceral system is seeing disproportionate representation from underprivileged groups, including people with low incomes (Nkansah-Amankra et al. 2013; Rabuy/Kopf 2015), Black people and African Americans (Pettit and Western 2004; Lyons/Pettit 2011), Hispanics (Carson 2020), and people who report a cognitive or physical disability (Ben-Moshe et al. 2014). These are the same groups that experience stark social inequalities in the U.S. as well as digital inequalities. Income, education, race, and disability are associated with higher dependence on mobile phones for internet access, lower rates of broadband access and laptop and desktop computers in the home, and, in turn, less broad and varied engagement with the internet (Gonzales 2016; Turner 2016; Reisdorf et al. 2020; Robinson et al. 2020).

The barriers to re-entering society successfully are immense and fraught with challenges, including finding employment, securing housing, and avoiding criminal behavior (Mears/Cochran 2014). Considering that the majority of the services FIPs rely on are now digital by default, the question arises how they navigate a digital world after having been cut off from the internet and digital devices during incarceration. Internet access is not allowed in any prisons in the U.S. Although increasing numbers of correctional facilities offer tablet programs, which offer varying content, including educational content, entertainment content, and in some instances sending electronic messages (the correctional version of emails) or video visitations, these tablet programs are not available across all facilities and where they are, they are often unaffordable for the incarcerated person and their families (Law 2018; McNamara 2020). Accordingly, most FIPs have experienced a complete disconnection from digital devices and the internet, leading to what Reisdorf and Jewkes (2016) call supercharged digital exclusion upon return.

Given the digital dependency of many Western societies, especially during the current COVID-19 pandemic, the digital inequalities FIPs are ex-

periencing and the digital habitus they develop or exhibit upon release is an important issue for researchers, practitioners, and policymakers concerned with criminal justice and social justice alike.

Methods

Data Collection

The data for this study comes from six focus groups conducted with 73 male and female returning citizens in a large Midwestern city.¹ The final sample includes 64 men and 9 women. Focus group interviews took place between April and June 2018 and were voluntary. Respondents received 50 U.S. dollars in cash in compensation, as well as a hot meal and non-alcoholic refreshments. Funding for participant compensation and refreshments was provided through an internal grant that the research team received from Michigan State University.

The research team used two approaches to recruit FIPs for focus groups. First, we asked parole agents to display and hand out flyers about our study to their clients, so that returning citizens could make contact with researchers. Second, we relied on snowball sampling, in which research participants told others about our study. To be eligible for our study, participants had to be adults (18 or older) and be released from prison within three months of the focus group date. Focus groups took place in meeting rooms at public libraries, community centers, and civic organizations invested in prisoner re-entry. The Michigan State University Institutional Review Board (IRB) approved all protocols.

We began each session with a survey questionnaire that collected demographic information. Participants were then asked to participate in an audio- and video-recorded focus group interview that lasted between 30 and 60 minutes. Each group had between eight and twelve participants, aside from the groups with women, which had six participants in one group, two in a second group, and were supplemented by a one-on-one interview with one additional female participant. The primary data for this chapter comes from the focus groups. Our goal was to collect data that could provide a relatively

¹ Due to the highly vulnerable status of our participants, the exact city will not be disclosed.

holistic assessment of FIPs' perceptions of digital technology, barriers to access and use, and its impact of reentry.

The focus group interviews were semi-structured with open-ended questions that allowed for considerable probing. Participants were first asked to describe their access to and use of technologies. Then they were asked about the barriers they have encountered to accessing and using technology. This was followed by questions about their digital needs and desires. Finally, they were asked about the role technology played in their reentry.

Data Analysis

Audio recordings were transcribed by a professional transcription company and then formatted and uploaded into NVivo. The data were analyzed using a thematic coding approach. We first coded the transcripts looking for themes across our focus groups directly related to our research questions around access, barriers to access, uses, and anything specifically related to reentry. In our analysis, we took care to ensure that the concepts developed, and quotations provided typified the most common patterns in the data. The transcripts were examined to identify reoccurring concepts, phrases, and themes (Field/Morse 1985). In addition, we searched for deviant cases and other emerging themes that were not related to our initial research questions. Interrater reliability was achieved by having three members of the research team code the data independently from one another and work together to arrive at mutually agreed on thematic patterns.

Due to the somewhat chaotic nature of focus groups, the transcription company we worked with was unable to identify some of our participants in the transcripts, despite several rounds of clarifications and a re-do of some of the transcriptions. Although we attempted to rectify this issue ourselves as well, some of the participants could not be identified correctly in the transcripts, meaning that we were not able to match all statements to the correct demographics that were collected via questionnaires. Therefore, we decided not to use socio-demographic information aside from gender to contextualize individual quotes. While this is a limitation, we believe that our data are still valuable in describing the digital reentry experiences and the digital habitus of returning citizens.

Sample Composition

Our sample was 87.7 percent male with a mean age of 47 years. Most of our participants (69.9 percent) were Black/African American, 16.4 percent were white, 1.4 percent were Hispanic, and 5.5 percent were mixed race. The majority had a high school degree or GED (60.3 percent), almost a quarter had some college education but no degree (24.7 percent), 8.2 percent had no high school degree, and 5.5 percent had an associate's or college degree. Almost half were not employed at the time of the focus groups (46.6 percent), a fifth was employed part time or full time (20.5 percent), 2.7 percent were self-employed or had their own business, 13.7 percent were not working because of a disability, and 11 percent were students. It is noteworthy that one fifth each had been incarcerated for eleven to 20 years (19.2) and more than 20 years (20.5 percent) respectively, with 13.7 percent having served a 6- to 10-year sentence, 35.6 percent having spent two to five years behind bars, and only 8.2 percent having been incarcerated for less than two years. This means that the majority of our respondents experienced a significant break in their ability to access and use digital devices and the internet, with many never having used the internet before their release. In fact, more than one quarter (26 percent) said they do not use the internet. Only 9.6 percent of our participants had internet at their residence, but 61.6 percent reported owning a smartphone. Only 8.2 percent and 9.6 percent respectively owned a laptop/desktop computer or a tablet. In addition, we learned through the interviews, that a large number of our participants were living in temporary housing situations, such as homeless shelters or halfway houses. While this is common among recently released FIPs, it complicates and hinders the access and use of ICTs considerably.

Overall, these data already give important context around the digital habitus of FIPs. With the majority not having internet access in their place of residence and most only owning a smartphone or feature phone, the digital activities many of our participants were able to engage in were limited by the devices and the types of access they had available. This undoubtedly affects FIPs' digital habitus, particularly in the early days after their release, which are crucial to reintegrating into society. In the subsequent sections, we will unpack these issues further, based on the experiences our study participants shared with us.

The (un)digital habitus of FIPs

Several themes related to barriers to access and use patterns as well as proposed solutions to the issues FIPs experienced emerged from the focus group data. Below, I will present some of the most salient themes related to the digital habitus and, in turn, digital inequalities. The first section will revolve around barriers to digital inclusion and how returning citizens do or do not overcome such barriers. The subsequent section will focus on use patterns among FIPs and how they are related to reentry in particular. To protect the identity of our participants, all names used are pseudonyms and any locations are anonymized by replacing them with [place] or [city].

Barriers to digital inclusion

Many of our participants reported various barriers to access to digital devices and the internet after their release due to temporary housing, cost of devices, and other related issues. Additional barriers were mostly related to a lack of skills in using digital devices and the internet due to long periods of disconnection.

Access

Almost all of our participants agreed that to survive in today's society is at the very least a phone, and ideally a smartphone, as expressed by Ray and other members of one of our focus groups:

- Ray: *And you know I'm like him it's like on your way home it's what you need, a plate of food, underwear, and a phone.*
- Robert: *That's it for real.*
- Interviewer: *But that's what you need now.*
- Ray: *Essentials.*
- Terry: *They are big necessities.*
- John: *Yes, it is.*
- Ray: *I mean, seriously because think about it, at least without a phone you can't do nothing, I mean seriously.*

This sentiment was shared by most other participants across our groups, even by those who did not necessarily feel comfortable or happy with having to use such technologies. In addition to phones, many of our participants

thought that having internet access was necessary with regards to many services, such as finding employment – one of the most important tasks on the long to-do list for returning citizens, as Taylor explains:

By not having access to the internet, it creates a barrier to employment because everything is online now. So, you have your applications online, your job searches online. When these jobs come available, the alerts come from Google or something like that from the internet. If you don't have access to those things, it's very, very hard to find employment. – Taylor

Despite the recognition that access to phones, computers, and the internet were crucial to their reentry success, most of our participants had no access or unstable access to digital devices and the internet outside of their smartphones, which only about 60 percent of our participants owned. Several reasons contributed to the lack of access to home internet and devices. The first reason mentioned by various interviewees across several groups is the cost of devices and the internet, as Sarah explains: *I know I can't afford it. I can't even afford a laptop.* This sentiment was shared by many others, such as Harold and Jack:

Interviewer: *So, in terms of physical access to, say, computers and things like that, what's the biggest issue with that?*

Harold: *It might be cost.*

Jack: *Cost of the computer.*

David, a participant from another focus group shared how he was only able to afford a feature phone – many of our participants referred to this as an Obama phone² – because of cost issues: *Only [use the phone] to talk and text for two reasons – just getting out of prison, obviously money is an issue, tryna have a better life.*

A second major reason for lack of access was that a large proportion of our participants lived in temporary housing situations, such as halfway houses and homeless shelters, which did not provide wi-fi or computers for returning citizens to work on. When the interviewer asked whether participants had internet at home, Larry answered *No, no*, and Ben explained why: *We all, we all – everybody that's here, we're all the same – except for him, I don't know, we're all in the same place, at the halfway, [name].* This problem was poignantly captured in the following exchange in another group, in which Bill

2 »Obama phone« is a term often used for phones acquired through the federal Lifeline Assistance program, which provides qualifying low-income individuals with a free cell-phone and unlimited text messages and call minutes. Qualifying individuals receive some type of government assistance, such as housing assistance, food stamps, or similar.

explains that phones and internet access through smartphones are a lifeline for many FIPs:

Bill: *For me, I'm in placement so even in placement at one time they used to have computers but now due to the funding there's no computers, so there's no internet there.*

Interviewer: *So, the only way you can access internet is on your phone?*

Bill: *That's it.*

John: *I'm the same.*

Bill: *Mostly for, I'm just speaking for me, mostly for my experience has been through the phone. And I think that's one of the best access a returning citizen has is with the phone.*

This lack of access left many of our participants dependent on their cell-phones and public access through libraries, community centers, community college, and other public places that provide free wi-fi, including fast food restaurants:

Because I have no Wi-Fi, nothing like that on my own. My tablet's nice. I bring it to my school, they got Wi-Fi and I'll mess around with it on there. ... Most of us, that's probably our option. Either we go and borrow our family member's laptop or something like that or we're gonna go to a public facility ... – Pete

Some, but not all, of our participants mentioned that an option to overcome these limited access options was to get access at a relative's place or borrow devices from them, as Pete already mentioned above. Robert explains, that he, himself, does not have access to devices or the internet, but he can make use of these things at his daughter's house:

At home I have nothing but when I got to my daughter's, I have access to all of that. My grandson has the Xbox. He has the computer. They have laptops. They got all that nonsense. – Robert

Terry went a bit further in his explanation for why many returning citizens do not have their own access to devices upon their return, and how families often are a crucial connection to these new developments:

A guy could do a year, and within a year they came out with two iPhones. So, I might do three years. I went to jail on an iPhone three now they on iPhone 29. So, we totally disenfranchised when ones goes to the prison and come home. And if it wasn't due to family a lot of us won't even have an iPhone or Xbox, internet access, or anything of that nature. – Terry

The type of access that FIPs have limits what they can or cannot do. While a smartphone may, for example, be good enough for communicating, navigating, and entertainment, filling out applications or putting together documents on a phone would be more complicated. Beth described how she went to the library regularly to apply for jobs: *Yeah, because you can go on the internet on your phone to fill out applications. But some will only let you go so far. So, you have to have a desktop for some of it or a laptop.* This was echoed in many other focus groups. Although a lot of our participants felt that they could get by with just a smartphone, they also felt that having access to laptops and desktops with stable internet access would be an advantage for many activities. However, access was not the only barrier to full digital participation by FIPs. The second major barrier was a general lack of skills, especially for those who had been incarcerated for a long time.

Skills

The sentiment of being »lost« in this highly technology-dependent world was shared by many of our participants throughout the focus groups, as Ben describes: *I'm kind of – though I've been out here, I'm still lost in the computer world.* When someone in another focus group talked about the things they were doing on their phone, Mike responded: *See, now, this stuff lose me because I don't even know what he talking about.* In yet another focus group, Ned and Carter made similar statements:

Ned: *You put me in front of a computer I'd be lost. I'd be like –*

Carter: *Definitely.*

Ned: *What to do, what to do – you know what I'm saying?*

Many of our participants felt like they had been cut off for so long that they had to play »catch-up« with all the new things that had been developed since they started their sentence, as Wayne explains: *Coming out of prison, you are so far behind if you did a lot of time. Even if you didn't do a lot of time, you're so far behind that you try and play catch up.* This was true for many FIPs who had served sentences longer than ten years, as David describes:

I had some basic computer skills. I knew. I found myself forgotten with all the changes they've made, I don't even know how to work the computer anymore. Prior to going to prison, camera phones were just coming up. We still had flip phones, Myspace, all this social media stuff and Facebook, they didn't have any of that 11 years ago. – David

But even those who served shorter sentences, such as Jack, were struggling to catch up with news technologies, due to the fast-paced nature of developments: *Like he said, when I was out five years ago, just having a regular phone, call somebody, texting, the internet, whatever. So, when I came home, it was kind of new for me.* These kinds of issues led to a lot of emotional responses, as Jack continued to explain: *It was getting frustrating to learn how to work this phone due to the fact that you apply for certain different things and they pop up in your email.* This feeling of being frustrated was shared among many other participants throughout the focus groups, especially among the men, who felt they had to use the technologies, but did not know how:

Everything is gonna turn to that, so I'm gonna have to do it. I'm just intimidated by it. I get frustrated. I'm not a stupid guy. My IQ is high enough, but I just can't grasp it. I'm trying to move the mouse. I just get frustrated. I've just got to get used to it. – Taylor

In addition to personally feeling frustrated, some of our participants explained that they had experienced embarrassing or humiliating situations when it came to their lack of skills, like Landon explained:

... when I picked up a phone, I was like, I didn't know because, I mean, I only did 15 years, but the phones weren't touch. So, I'm holding the phone, I can hear them, but I'm – because I don't see – you don't see whatchacallit, so I'm like, yeah. My sister's like, idiot, turn the phone around, and I'm like, oh, yeah, I'll just put it on speaker, and the little boy's like, man, give me the phone. Let' me show you how. – Landon

While it is uncomfortable to have these kinds of exchanges within your family, Ned described how humiliated he felt when he was forced to fill in an application on a computer, in front of his potential new employer:

Ned: *The guys – I was filling out the application online, he says »Click here, »I'm like »Click what?« because I'd never used a computer before.*

Interviewer: *Right. It was brand new to you.*

Ned: *It was brand new. It was so humiliating to have somebody step – got over my shoulder, and every step of the way for me ...*

Other FIPs, such as Sophia, felt that their lack of computer skills was a real hindrance in her being able to secure employment: *And I was unable to get a job because I'm computer – they said don't say you're illiterate. Just say you can't use a computer. I said okay. To me I think that's the same thing, right?* Buck felt similar about this issue. He explains:

A lot of guys, when they get out, they miss out a lot because, I mean, you might have job offers that want your computer savvy and you don't know anything about it, and it con-

sists of using computers, it consists of using software, stuff like that. And somebody might wanna hire you, but you're not familiar with it. – Buck

Issues with using computers and the internet went from basic issues in using a computer keyboard and mouse to being unable to remember passwords and how to get to certain pages. The password issue was mentioned by many participants and is summed up poignantly by Sophia who was trying to set up an email account with her case worker:

I think I had to put in about three or four passwords, so I could work on it. She said what your password? I said I don't know. Was I supposed to have a password with everything? She said yeah, so I was like okay. I went all my gosh, are you kidding me I don't remember passwords. And so, she created me another password. Ask me if I know it? I don't have a clue what this password is. I just know it's in there. – Sophia

Other issues were related to things that many people consider basic or common knowledge, such as using wi-fi networks on phones whenever possible, which could save money by not going over data limits. For example, Sophia just recently heard about wi-fi:

I'm missing out on a lot of things. But and something I don't know how to use on this one [phone], they say you got wi-fi? And I'm like what is wi-fi? Because I don't understand nothing about the wi-fi yet. Somebody opens their phone, and they say, oh you got wi-fi. But what is it for? How can I use it? – Sophia

A similar situation occurred in another focus group with women, where one of the participants explained the usefulness of wi-fi to another woman in the group:

Sarah: *There's a lot of people that go to McDonald's and bring their laptops to do cer – I don't know exactly what they're doing. But it's so easy to connect to theirs. It ain't like you need a passcode or any password.*

Beth: *So, what is the purpose of the wi-fi?*

Interviewer: *That way, if you got your laptop to where you don't have internet on it, you can go ...*

Beth: *Okay. So, it's for getting that access?*

Sarah: *Exactly. Yeah.*

Although many of our participants described a general lack of skills, the majority was getting help from others. Whereas situations like the one above, in which participants were helping each other out during our focus group discussions, happened regularly, we heard about various other sources of support, such as the library:

Beth: *I have to have somebody help me on the computer to get through certain – see, some of them, you can go to – there's Chrome, and then there's something else you got – you might have to go through a different – what do you call that?*

Interviewer: *Browser.*

Beth: *Yeah. Different browser.*

Others, like Sophia, mentioned that they received support and help from staff at their living facility: *I just learned in here. Some of the staff showed me. So, I'm like why go to class when I got them right here, and I can get on them anytime.*

However, the most prominent type of support that returning citizens received was from family members, and in particular children, grandchildren, nieces, and nephews, like John explains: *My kids, I feel like him, my kids basically taught me how to get around a cell phone, the laptop, the tablet.* In a different focus group Mark explains why the help from children and grandchildren is so vital to returning citizens: *Yeah, we need that because we are like dinosaurs we are left behind. My grandson knows more things, he taught me more things about my phone than I ever knew was on there.* In another focus group with men, the interviewer asked who our participants reach out to when they need help with their phones or computers, and got the following response:

Landon: *Kids.*

James: *Kids.*

Corey: *Kids.*

Buck: *Kids.*

Wayne: *Kids.*

This was also echoed in one of the focus groups with women, who explained how children as young as five or six years old would know more about technologies than they did.

Ella: *Because – where I'm at, it's a lotta children there, and they under 10 – and they know how to use the phone – Yeah, »Lemme show you how to use the« – you know.*

Bre: *I saw one giving you your information. They wanted to turn on the machine for you, when you didn't even know how to turn it on. They say, »I would do it for you,« and they five and six years old.*

Although this support is crucial and helps FIPs navigate technologies that are often foreign to them, such support can be limited and lead to so-called lean-

ing effects (Correa et al. 2019), whereby the person receiving help depends on children and others to do things for them, rather than learning how to do things themselves. I will discuss this phenomenon further later on.

Use Patterns

Despite the challenges our participants experienced in negotiating physical access to devices and the internet and a general lack of skills, we found a variety of uses among returning citizens. These uses revolved mainly around navigation and information seeking, job searches, communication, and entertainment. One of our groups who experienced many access barriers and depended heavily on access at libraries, community centers, homeless shelters, and through their phone, explained the wide variety of uses they engaged in:

- Interviewer: *So, if and when you do actually manage to use the internet, on a typical day, what kinds of things do you actually do?*
- Jack: *Social media.*
- Ned: *Emails.*
- Jack: *Job search.*
- Interviewer: *So, Ned, you said you're staying off social media?*
- Ned: *No, I'm staying on social media.*
- Jack: *You can use it for jobs too.*
- Interviewer: *Jobs.*
- Jack: *They've got different apps for jobs and stuff, like staffing agencies, there's some jobs out there.*

The most popular and seemingly the most crucial use of smartphones was for navigation purposes and information seeking. For example, Jack explained that *Google Maps is essential. You can't use landmarks, especially in [City] because this building that used to be here isn't there.* Similarly, Jessica said that without her phone, she would have trouble navigating the city:

Like Google research, like looking for places, and trying to find different resources, and my directions – because I was gone 15 years, so everything has – they done put new places, so it's like – when I be riding, and I'm like, »That didn't used to be there,« they make me feel like I'm lost, so I'm like – [gestures typing] – Jessica

Beth and Sarah agreed that directions and navigation was one of their main uses for their phone:

- Beth: *I just use it [phone] for directions. Something like that.*
 Sarah: *It come natural, basically.*
 Beth: *Or for some information.*
 Sarah: *A phone is not too hard to use. I just use Google for – or you can use the other thing for that, trying to find out how do you get to this place.*

The other major use was finding information through Google, as mentioned by Sarah in the exchange above. This was mentioned by several participants across all of our focus groups, along with the value of videos on YouTube for educational purposes.

- Terry: *But, I wanna say this also. Thank god for the technology and the internet because it's helping us. It's not – today we can re-educate ourselves through YouTube and technology and that's, Google that's a big plus.*
 John: *Just ask Google a lot of the question that a lot of us didn't know anything about. Write to Google and ask and that kind of give us one up on what's going on.*

This sentiment was shared, enthusiastically, by Ned: *Google is amazing. I love Google. ... There's nothing you can't find. In the same conversation, David agreed, stating: I find YouTube really useful because they have a lot of different job skills and training and things like that. They actually show you step by step.*

David already brought up the second major use pattern in his last statement: job searches and applications. Despite an over-reliance on cellphones, almost all of our participants used the internet to find and apply for jobs. In fact, as Taylor mentioned in an earlier quote in the access section, the internet is absolutely essential to finding and applying for jobs now. This was reflected in various statements from our participants, such as Brittany who said *Also, I do – all my job applications, I do on my phone. ... All of my applications.* Similarly, Ray uses his phone to find jobs, but he was not too sure how to apply for them online:

And I seek a lot of info on the phone, find the job sites. I don't know, you were talking about filling out applications on the phone. I was just finding out where they need help and I was going into places filling out applications. I went to a place on Fourth Street fill out an application and in three days I had a job. And I just don't know what I would be able to do without the phone. – Ray

Two other participants, Sophia and Mike, agreed with this sentiment and explained that they use a specific website, Indeed, to find jobs and to apply for them, as the site makes the process easier:

But I use the Internet for jobs I have. ... had like, I'd go through the email, and [reentry services staff] showed me that. I just erased a whole lot of stuff. So, I use my job. I got on Indeed, so they give you all the jobs that's available. – Sophia

If you register like with Indeed or whoever else, you do your application, your application is online, so you're going through and [inaudible], so when the job come up, all you have to do is hit the apply button and then your resume pops up automatically. So, all you got to do is go down the list. It's almost already done, basically. – Mike

Aside from more informational and capital-enhancing uses, which information seeking, education, and job searching can be categorized as (Zillien/Hargittai 2009), our participants used their phones and other digital devices for communication with family and friends through calls, text messaging, and some even through social media, as Devin describes: *I just – my phone is basically for just calling my family, communicating with them.* Although some of our participants struggled with certain functions, as the following exchange illustrates, communication was a priority for almost all of our participants.

Interviewer: *What do you do with your phone?*

Henry: *Talk. Stay in constant contact with my family and my friends.*

Interviewer: *You said you don't text.*

Henry: *I don't like texting because it's hard.*

Mike: *It takes too long.*

Joe: *It's real bad.*

Charlie: *It takes long, but they came out with the speaker, you can just say your words and they pop up over the phone.*

Henry: *But I didn't know that until just probably a couple months ago that you can press that little button.*

Sophia went even further than just calling and text messaging and managed to create a group message with her relatives who live all over the country:

So, nobody – I got all these relatives live with the states all over. So, then they call and so, I looked at it and I seen where you could make a group and I was playing with the phone and so I made a group. You know, so when I message one on the message, everybody gets it. And so, they message back ... – Sophia

For some of our participants, social media were difficult to use in the beginning, but they were excited about the opportunity to reconnect with friends and family, like Corey:

It's like Facebook, I'm just really learning how to get on that and deal with that because I never had a Facebook page. So, now that I've got on Facebook, which is very interesting because now you get people you ain't talked to in a while and you haven't seen in years ... – Corey

For others, social media were just part of their typical day, like for some of the women in one of our women's focus groups.

Interviewer: *So, on a typical day, what do you do on your phone, or on the Internet?*

Bre: *Play my music, listen to that – talk on the phone – ... – play games.*

Jessica: *I look on Facebook, and –*

Brittany: *I look on social media.*

Interviewer: *Okay, so what kind – so you have Facebook – what else?*

Brittany: *Facebook, Instagram, Snapchat ...*

In addition to social media, some of our participants used their phones for entertainment purposes, such as music, videos, and other entertaining content. While Sophia, for example, only listened to music on her phone: *I have Pandora on there, so I listen to a lot of music, in fact, I am doing with my head things*, Joe would only watch movies: *I watch movies on mine, on my phone*. For others, the entertainment uses were even more narrow, such as Andrew: *I just watch comedy. That's it. On Google, I just watch comedy. Anything that will make me laugh – I haven't got time to be miserable. I also put an application in*. However, many engaged in a variety of entertainment uses, such as Robert: *But like I said, for me, I basically use mine for just entertainment purposes, music, watching videos, movies*.

Overall, both access and skills had an effect on what types of uses FIPs engaged in. For example, Sarah and Beth explained that they need to be careful with the amount of data and battery that they are using on their devices:

Sarah: *You lose data. Heck yeah. Next month, I'm gonna lose data because – but I don't be on my phone that much, so I'm not gonna be losing a lot. I don't have social sites or anything like that.*

Beth: *That's mainly what eats your battery up and your data when you –*

Sarah: *Or when you play games or download music.*

Some participants also imposed restrictions on their types of use due to fears of dangers and unknowns. This was especially true for those who reported lower skills in being able to use their devices and the internet in general, such as Sophia:

They said they had this technologies and stuff if they can get close enough to you, they can get stuff off your phone. Dangerous. I mean, yeah, so no, I don't care for all that. ... I've used it as little as possible. Yeah, with personal information. You'll never get my credit card no more on there if I had one. – Sophia

Ray expressed similar sentiments and felt like returning citizens were an especially easy target for online scams because they had no training in how to use technologies:

Because it's like dealing with crime about us being parolees, I don't know about everybody but when you in the streets, it's like you have to be schooled to the game so you won't be used. But us coming home we not schooled to technology, so we prone to being preyed on through ones that's schooled in the game of technology, you see what I'm saying? – Ray

These types of limitations due to lack of access and skills, and the according unease around certain uses were a common theme among our participants and lead to what we could call an un-digital habitus among some of our returning citizens – especially among those who served sentences longer than five years.

Discussion

The digital habitus of returning citizens is shaped by the circumstances they find themselves in. Most deal with unemployment, low incomes, low educational qualifications, and in the U.S., a disproportionate number of FIPs are Black. This leads to a situation of compounded disadvantage in general, but especially in tandem with having a criminal record (Lyons/Pettit 2011).

The majority of our participants were not *against* technologies. Instead, they understood and emphasized the importance of access to, at minimum, a phone, and ideally to other devices, such as laptops and desktops, as well as stable wi-fi in their place of residence. FIPs in the U.S. experience serious limitations in access due to living circumstances and cost. This means that most returning citizens, much like other disadvantaged groups in the U.S., access the internet mostly through phones and public access. Prior research has found that accessing the internet only through a mobile phone is associated with a reduced breadth of activities, which, in turn, can lead to missing out on other opportunities, such as reduced local social capital (Reisdorf et al. 2020). The consequences of not having (stable) access to the internet can be serious for FIPs, who have to find employment, report to their parole agents, and navigate many other tasks that are difficult to do without reliable internet access.

This lack of access goes hand in hand with a lack of general internet skills upon return from prison, which also affects returning citizens' (un-)digital habitus. The majority of our participants were limited in what they were able to do with the devices and access they had, as they did not know how to do the tasks they wanted to do, and many were worried about potential dangers and scams, which led to self-restrictions. Although the majority of our participants reported that they received help from others in navigating phones, computers, and the internet, especially from children, this support is often limited. In addition, prior research has shown that proxy use and support through children can lead to both learning effects and leaning effects (Correa et al. 2019). This means that on the one hand, FIPs might learn to do certain things from their (grand)children, but on the other hand, leaning effects could lead to an over-reliance on others to do things for them. This would hinder the improvement of those digital skills our participants were eager to learn and contribute to the un-digital habitus some of our respondents described.

Shaped by their access, skills, length of time spent in prison, and age, our participants shared various usage patterns with us. Although many of our participants could be described as »low users,« i. e., those who make very little and very narrow use of the internet (Reisdorf/Groselj 2017) and therefore display an un-digital habitus, others made fairly varied use of the internet, especially those who had various ways to access the internet, such as laptops and tablets, and those who felt more comfortable with technologies. As with other populations, motivation, access, and skills are key to digital inclusion, and in turn, to the digital habitus of FIPs.

In a technology-dependent world, returning citizens cannot survive, nonetheless thrive, without stable access to the internet and digital devices, and the skills needed to navigate both. As long as digital access and skills training are not part of prisoner reentry processes, FIPs are unlikely to be able to become full members of the digital society.

Acknowledgements

I would like to thank Michigan State University for providing monetary support for this project through the S3 program. I also give my deepest thanks to my colleagues on this important project, Dr. Jennifer Cobbina (Co-PI),

Dr. RV Rikard (Co-PI), Dr. Julia DeCook, Ashleigh LaCourse, and Megan Foster, without whom this study would not have been possible. Finally, I am grateful to our participants for allowing us a glimpse into their reentry experience, and to our community partners who allowed us to use their spaces to conduct these focus groups.

References

- Bär, Dorothee (2018), »Digitale Transformation und gesellschaftliche Teilhabe«, in: Christian Bär, Thomas Grädler a. Robert Mayr (eds.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht*, Berlin/Heidelberg, pp. 1–10.
- Ben-Moshe, Liat/Chapman, Chris/Carey, Allison C. (eds.) (2014), *Disability incarcerated: Imprisonment and disability in the United States and Canada*, New York.
- Blank, Grant/Groselj, Darja (2014), »Dimensions of Internet use: amount, variety, and types«, in: *Information, Communication & Society*, 17(4), pp. 417–435.
- Carson, E. Ann (2020), *Prisoners in 2018, Bureau of Justice Statistics (BJS)*, available at: <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/p18.pdf>
- Correa, Teresa/Pavez, Isabel/Contreras, Javier (2019), »The complexities of the role of children in the process of technology transmission among disadvantaged families: a mixed-methods approach«, in: *International Journal of Communication*, 13, pp. 1099–1119.
- DiMaggio, Paul/Hargittai, Eszter/Neuman, W. Russell/Robinson, John P. (2001), »Social implications of the Internet«, in: *Annual Review of Sociology*, 27(1), pp. 307–336.
- Durose, M. R., Cooper, A. D./Snyder, H. N. (2014), *Recidivism of prisoners released in 30 states in 2005: Patterns from 2005 to 2010* (NCJ 244205), available at: <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/rprts05p0510.pdf>
- Field, Peggy Anne/Morse, Janice M. (1985), *Nursing research: The application of qualitative approaches*, London.
- Ghandnoosh, Nazgol (2019), *U.S. Prison Population Trends: Massive Buildup and Modest Decline, The Sentencing Project*, available at: <https://www.sentencingproject.org/publications/u-s-prison-population-trends-massive-buildup-and-modest-decline/>
- Gonzales, Amy L. (2016), »The contemporary US digital divide: from initial access to technology maintenance«, in: *Information, Communication & Society*, 19(2), pp. 234–248.
- Hargittai, Eszter/Piper, Anne Marie/Ringel Morris, Meredith (2018), »From internet access to internet skills: digital inequality among older adults«, in: *Universal Access in the Information Society*, 18(4), pp. 881–890.

- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017), »Pierre Bourdieu: Theorizing the digital«, in: *Information, Communication & Society*, 20(7), pp. 950–966.
- Kutscher, Nadia (2010), »Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Mediennutzung«, in: Georg Cleppien a. Ulrike Lerche (eds.), *Soziale Arbeit und Medien*, Wiesbaden, pp. 153–163.
- Law, Victoria (2018), »How Companies Like JPay Are Making Millions Charging Prisoners to Send An Email«, in: *WIRED*, available at: <https://www.wired.com/story/jpay-securus-prison-email-charging-millions/>
- Helsper, Ellen J./Livingstone, Sonia (2007), »Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide«, in: *New Media & Society*, 9(4), pp. 671–696.
- Hughes, Timothy/Wilson, Doris J. (n.d.), *Reentry Trends In The U.S. Bureau of Justice Statistics*, available at: <https://www.bjs.gov/content/reentry/reentry.cfm>
- Lyons, Christopher J/Pettit, Becky (2011), »Compounded disadvantage: Race, incarceration, and wage growth«, in: *Social Problems*, 58(2), pp. 257–280.
- McNamara, Mei-Ling (2020), »US states move to stop prisons charging inmates for reading and video calls«, in: *The Guardian*, available at: <https://www.theguardian.com/global-development/2020/jan/13/us-states-move-to-stop-prisons-charging-inmates-for-reading-and-video-calls>
- Mears, Daniel P./Cochran, Joshua C. (2014), *Prisoner reentry in the era of mass incarceration*, Thousand Oaks.
- Morenoff, Jeffrey D./Harding, David J. (2014), »Incarceration, Prisoner Reentry, and Communities«, in: *Annual Review of Sociology*, 40, pp. 411–429.
- Nkansah-Amankra, Stephen/Agbanu, Samuel Kwami/Miller, Reuben Jonathan (2013), »Disparities in health, poverty, incarceration, and social justice among racial groups in the United States: a critical review of evidence of close links with neoliberalism«, in: *International Journal of Health Services*, 43(2), pp. 217–240.
- Pettit, Becky/Western, Bruce (2004), »Mass imprisonment and the life course: Race and class inequality in US incarceration«, in: *American Sociological Review*, 69(2), pp. 151–169.
- Rabuy, Bernadette/Kopf, Daniel (2015), *Prisons of Poverty: Uncovering the pre-incarceration incomes of the imprisoned*, *Prison Policy Initiative*, available at: <https://www.prisonpolicy.org/reports/income.html>
- Reisdorf, Bianca C./Fernandez, Laleah/Hampton, Keith N./Shin, Inyoung/Dutton, William H. (2020), »Mobile phones will not eliminate digital and social divides: How variation in Internet activities mediates the relationship between type of Internet access and local social capital in Detroit«, in: *Social Science Computer Review*, online first, <https://doi.org/10.1177%2F0894439320909446>
- Reisdorf, Bianca C./Groselj, Darja (2017), »Internet (non-) use types and motivational access: Implications for digital inequalities research«, in: *New Media & Society*, 19(8), pp. 1157–1176.

- Reisdorf, Bianca C./Jewkes, Yvonne (2016), »(B) Locked sites: cases of Internet use in three British prisons«, in: *Information, Communication & Society*, 19(6), pp. 771–786.
- Robinson, Laura et al. (2020), »Digital inequalities in time of pandemic: COVID-19 exposure risk profiles and new forms of vulnerability«, in: *First Monday*, 25(7).
- Sawyer, Wendy/Wagner, Peter (2020), *Mass Incarceration: The Whole Pie 2020, Prison Policy Initiative*, available at: <https://www.prisonpolicy.org/reports/pie2020.html>
- Turner, S. Derek (2016), »Digital Denied: The Impact of Systemic Racial Discrimination on Home-Internet Adoption«, in: *Free Press*, available at: https://www.freepress.net/sites/default/files/legacy-policy/digital_denied_free_press_report_december_2016.pdf
- Van Deursen, Alexander J./Helsper, Ellen J. (2018), »Collateral benefits of Internet use: Explaining the diverse outcomes of engaging with the Internet«, in: *New Media & Society* 20(7), pp. 2333–2351.
- Zillien, Nicole (2006), *Digitale Ungleichheit*, Wiesbaden.
- Zillien, Nicole/Hargittai, Eszter (2009), »Digital distinction: Status-specific types of internet usage«, in: *Social Science Quarterly*, 90(2), pp. 274–291.

›Intelligentsia 2.0¹: (re)constructing and (re)producing ›intellectuality‹ in Russian digital media, 2000s–2010s

Ksenia K. Eltsova

Introduction

In the little more than a century that has passed since the October Revolution, the political system and social order in Russia have changed twice – in 1917 and in 1991. The changes were dramatic in many ways: among other things, the social hierarchies of each ›passing era‹ were declared obsolete and therefore supposed to be subject to renewal, ideally as comprehensively as possible.

Given this historical circumstance, it is reasonable to ask the following questions: how are hierarchical structures arranged in Russia at the beginning of the 21st century, and which ideas about social hierarchy are constructed in a culture that simultaneously contains the memory of the estate system of the Russian Empire, the idea of universal equality and the corresponding practices of ›equalization‹ in the Soviet Union, and the post-Soviet open, socially encouraged demonstration of inequality? Moreover, how can ›elites‹ and the idea of elitism exist and reproduce in a state that has survived decades of direct physical extermination or the systematic squeezing out of the country of many people who laid claim to influential social positions?

The next step is to question how this is happening today, when all or almost all communications are mediated by the digital environment, and despite the idealistic optimism of the first researchers of the Internet (Jacobson 1999), social boundaries and differences of the analog world, as it turned out, are in many ways (re)produced in the digital world (Castells 2015; Rutten 2017).

In this article, at the most general level, I will deal with the following issue: the inquiry into how applicable the concepts of *habitus* and *cultural capital* by Bourdieu (1979), as well as the concept of *symbolic capital* associated with them, are in relation to contemporary Russian society. Furthermore,

¹ I thank Dr. Eva Binder for the notion ›Intelligentsia 2.0‹ which she suggested as we discussed the issue in Autumn 2019.

how, if necessary, might these concepts be corrected/adapted, especially in regard to the role that the digital environment plays today in processes of (re) production of social hierarchies and their representations in culture.

The example of the *intelligentsia*, a social stratum of educated people to which historically, starting from the moment of its formation in the middle of the 19th century, a meaning-generating, that is, intellectual function (Kolonickij 2002; Gudkov/Dubin 2009), is attributed in Russia, is extremely interesting and illustrative for consideration in the light of the identified issues and questions. Or, if we turn to the theoretical constructions and conceptual apparatus proposed by Bourdieu, the *intelligentsia* has the greatest *cultural capital* and, according to this criterion, can be considered one of the elite groups – the ›intellectual elite‹ – in the structure of Russian society. Probably, the situation here is somewhat more complicated with *habitus*, another key concept by Bourdieu: while retaining the unchanged group name, the *intelligentsia* over the past one hundred and fifty years, and at different stages of Russia's development, consisted of people who sometimes had very different social origins, not to mention the changing external conditions (for example, the tasks and interests of the state), to which the representatives of this stratum had to adapt (Gudkov/Dubin 2009). Finally, even less obvious in the case of the modern Russian *intelligentsia* will apparently be the process of converting *cultural capital* into *symbolic capital* described by Bourdieu, due to the largely imitative nature of most of the political processes in today's Russia and the corresponding state control over them. Here, it is crucial that historically in Russia the *intelligentsia* tends to define its influence, primarily, by pursuit of symbolic power, interpreted, first of all, as the power to shape (in terms of inspiring and guiding) political processes in the country; the possession of financial resources in this specific case plays a much less important role (Vershinin 2015; see also my discussion in the following literature review). In this situation, it may be assumed² that it is exactly the insufficient political weight of the *intelligentsia* that prevents the conversion of its cultural capital into significant symbolic capital. This, however, we will talk about and in many ways test this assumption in the reflection below.

Inequality, according to Bourdieu, is of a systemic nature. People from the most privileged social groups, having greater access to a variety of social resources, a priori have better chances for success and well-being than

² I thank Prof. Andreas Langenohl for this assumption and the discussion that followed on this topic.

representatives of other strata of society (Bourdieu 1979; Bourdieu/Passeron 1982). In this context, the inquiry on the agency of the idea of *intellectuality*³ in the realm of the digital environment gets its specific relevance, as it detects, reveals, and brings forward a question on social distinctions (re)built online in a meaningful and illustrative way. I assume this, referring to the basics of Bourdieu's concept (1979), whereby *intellectuality* operates as a key attribute of social stratification (re)production, being an important mechanism of symbolic power distribution in a society, resulting and being expressed in its hierarchical structure.

I take an example of a number of Russian digital publications that emerged in the 2000s to 2010s that directly or indirectly position themselves as ›intellectual media‹ designed for educated, that is, ›cultured‹ and specifically cultivated readers. Turning to the combination of discourse-analytical methods and observation techniques, I will consider how the ideas of *intelligentsia* and *intellectuality* are constructed in the field of these media, and how ideas of (*intellectual*) *elitism* are (re)produced in this discursive process.⁴ To refine, I will provide an overview of discursive strategies used to construct and to represent various versions of ›intellectuality‹ in the selected media projects, meanwhile referring the interrelations between ethics, aesthetics, consumption, and political positions as proposed. I will then reflect on functions and effects (cultural, social, and political) of the observed processes, inter alia, on functions of educated people discursively constructed in the representations.

Thus, at a more specific level, I am interested in strategies and ways of constructing and representing the ideas of *intelligentsia*, *intellectuality*, and *elitism* (as well as their correlation) in Russian digital ›intellectual media‹ in the 2000s through 2010s. Namely, I am assuming that the *intellectuality*, which is constructed in the realm of the digital ›intellectual media‹ under investiga-

3 I will also use the terms ›intellectuality‹ and ›intellectualism‹ in the sense of and as synonyms for the idea of *intellectuality*.

4 It is worth making an important reservation here: within the framework of this article, I will refer only to the case of the so-called editorial media – that is, media as an institution officially registered as such, having an editorial office, an official website or portal, etc. I will not consider the case of Russian-speaking segments of social networks (primarily Facebook) and blogging platforms (primarily LiveJournal), which in the past twenty years have been, as the former replaced the latter, key platforms for private statements and the informal communication of people, which can be ranked among the *intelligentsia* and/or considered *intellectuals*. The study of this form of digital communication and the construction of the concepts of interest to me – due to the vastness of the case and material – is the subject of a separate large study still to be done.

tion, might be seen as the compensation for the lack of political influence (already mentioned above) and the distinctive social status associated with such influence, which the ›educated stratum‹ of post-Soviet Russia, its *intelligentsia 2.0*, has been experiencing and living through for the past twenty years.

As a result, I expect not only to better understand how Bourdieu's concepts of *habitus* and *cultural capital* work digitally in RuNet,⁵ that is how they might probably be reconceptualized and applied to the digital environment in the example of Russian ›intellectual media,‹ but also to reflect what the observed processes can tell us about the construction and (re)production of hierarchical structures and corresponding symbolic orders in contemporary Russia.

Literature review

My reflection requires the examination of several relevant research fields: primarily, those concerned with the issues of intellectualism and social distinction; and furthermore, exploring the work of those examining these issues (re)produced in media, specifically, in digital media. There is a strong tradition and a vast corpus of writings – academic and otherwise – on the idea of *intellectuality*, as well as on the social functions, group dynamics, responsibilities, and consumption practices of intellectuals in European cultures (Charle 2015; Bock 2011; Sapiro 2009). In the context of my interest, and, at the same time, with regard to the enormous corpus of writings on various aspects of social inequality, it is crucial that the idea of *intellectuality* has a long history and established offline operational patterns as a social distinction and social hierarchy marker – for instance, in the shape of cultural capital – in (late) modern European societies (Bourdieu 1979). Likewise, one can find a solid number of writings on the (re)production of social inequality, social distinction, and, though much fewer, on intellectualism studied through representations in popular and media culture (Boyer 2005; Suntrup 2013; Ross 2014), or via analyzing practices of media consumption (Maguire/Matthews 2010). There is also a predictably large body of research on dif-

⁵ RuNet is a Russian speaking segment of the World Wide Web. It is considered to be different from the respective Western European and North American segments, as it has functioned, especially in the 2000s through the first half of 2010s, to a huge extent as an alternative public sphere or at least as a compensation mechanism for the lack of political freedoms in Russia (Zvereva 2012: 7–23).

ferent aspects and effects of the digital divide (van Dijk 2020), including vast literature on interrelations between digitalization and education (Paino/Renzulli 2013; Jones 2015), for instance, in the shape of *digital habitus* (Digitaler Habitus 2019), with regard to the issues of social inequalities and distinctions (re)produced online. Strikingly, when it comes to the study of *intellectuality* in digital media, research literature on the issue, as important as this issue may be, exists (Thijssen et al. 2016), but is surprisingly sparse.

A solid corpus of writings covers the issue of *intelligentsia* in Russian culture (to name a few: Kolonickij 2002; Kurennoy 2009; Gudkov/Dubin 2009; Kurennoy 2012; Bikbov 2014; Sdvizhkov 2021). However, research on the (re)production of the *intelligentsia* and *intellectuality* in Russian digital media, is so far almost non-existent, especially if narrowed down to the study of digitally accessible ›intellectual media.‹ The little that can be found – paradoxical as it may seem, are studies of Russian media outlets by non-Russian researchers – while providing valuable insights into the functional and visual structures of some ›intellectual‹ digital media projects and into their users' self-presenting strategies, dates back five to 10 years, which is quite a long time for an extremely rapidly changing digital environment (Roesen 2011; Rutten 2011; Schmid 2015).

Intelligentsia and ›intellectual media‹ before the digital age

For all the declared radicality of the 1917 and 1991 social transformations, the hierarchical structures of changing eras far from completely abolished one another. Rather, each subsequent structure layered on the previous one, borrowing, adapting to new tasks, and thus partially reproducing the key functional elements of the ›reconstructed‹ hierarchy, for instance, the groups of those who were at the top of the hierarchical pyramid and performed the functions of government – *nomenklatura*, or the functions of production and dissemination of knowledge – *intelligentsia*. At the same time, the strategies for adapting the ›old‹ hierarchical structures to the ›new‹ symbolic orders varied.

This way, the Soviet *nomenklatura* (Djilas 1961; Voslensky 1982), the upper stratum of senior officials in the USSR, functionally largely corresponded to the political establishment of the Tsarist Russia, which itself consisted of nobles and rich merchants before the revolutionary transformations, but in a significantly updated composition – for instance, it included people

from worker and peasant families – and under a new name. In its turn, the post-Soviet political and financial establishment – after the fall of the Soviet Union, often referred to as the ›political and financial elite,‹ ›top government officials,‹ and ›big businessmen‹ (until the end of the 2000s, they were often called ›oligarchs‹) – in a large degree was formed by people from the *nomenklatura* and all sorts of Soviet-adjacent party organizations like Komsomol (Kryshtanovskaya 1995; 2002).

On the contrary, the Soviet *intelligentsia*, formally retaining the pre-revolutionary group name and uniting people of intellectual and creative labor, at least in one fundamental aspect, functionally differed from the Russian *intelligentsia* of the second half of the 19th century, when the concept of ›intelligentsia‹ first arose and formed a community of people who identified themselves in this way.⁶ A characteristic, although not all-embracing, feature of the Russian *intelligentsia* before the October Revolution was that its leading representatives came from well-known and wealthy noble families: they were not civil servants and thus they were financially independent from the state (Gudkov/Dubin 2009; Sdvizhkov 2021). They could afford what they believed to be their important duty and mission: to criticize the state, even though it was fraught with risks (censorship, exile, forced emigration). Accordingly, from the very beginning, an important aspect of the intelligentsia's worldview was a critical position in relation to the actions of the state and the freedom to express this position quite openly. With its further formation, at the turn of the 19th to 20th centuries, the *intelligentsia* as a social group began to include the commoners (*raznochинets/разночинец*), that is, people from different social strata: not only the gentry, but also the petty clergy and petty bourgeoisie, who, as a rule, were from relatively poor families. They received education and became county teachers, doctors, and employees of various government departments. These people received salaries for their labor from the treasuries of provinces and *zemstvos* (administrative divisions in Tsarist Russia), that is, they literally were in the service of the state. Thus, formally, the grounds for their independence were not as robust as those of the noble founding fathers of the *intelligentsia*. However, the growing ›mass educated stratum‹ as a whole continued to adhere to a critical attitude towards state power (Vershinin 2015).

The Soviet *intelligentsia* was a purposeful project of the rapidly modernizing USSR and thus represented a fundamentally different type of people.

⁶ So, the idea of an intellectual as of a public figure who is openly critical to the authorities arose in Russia roughly at the same time as in Western European cultures (Bering 2010; Sapiro 2009).

They were individuals of various social backgrounds in the pay of the state, hired and controlled to ideologically serve the goals and objectives of the state and the people in power. In the circumstances when resources (not only salary as such, but a variety of material and nonmaterial privileges, not to speak of the basic safety of life) came from the state, unavoidable loyalty to the authorities became a basic existential principle for the *intelligentsia* as well. Though several periods can be differentiated when it comes to the existential conditions of the *intelligentsia* in the Soviet Union:

- 1917–1927/33 was a relatively free period, when the state needed innovative ideas, allowing critical understandings of what was happening, in order to carry out the ongoing social experiment.
- 1933–1953 were years of oppressive control under the rule of Joseph Stalin, the period of Great Purge: any opposition, or what was interpreted as opposition, was harshly suppressed.
- 1953–1991 were marked by a waning of ideological control, though it was still maintained with varying degrees of harshness during the Thaw (mid 1950s–mid 1960s), Stagnation (mid 1964–1985), and Perestroika (1985–1991) periods. To varying degrees, it became possible to oppose the state, of course only semi-officially or unofficially.

However, one may see the history of the pre-revolutionary *intelligentsia* and the Soviet *intelligentsia* – ›intelligentsia 1.0‹ so to say – as unified through the institution of ›thick‹ literary-critical journals (tolstiye jurnaly/толстые журналы). Before the October Revolution, these were the privately owned *Bulletin of Europe* (Vestnik Evropy/Вестник Европы), *Russian Thought* (Russkaya Mysl'/Русская мысль), *Notes of the Fatherland* (Otechestvennye Zapiski/Отечественные записки), *World of Art* (Mir Iskusstva/Мир искусства), and some others. During the Soviet era, these were the state owned and controlled *New World* (Novyi Mir/Новый мир), *October* (Oktjabr'/Октябрь), *Flag* (Znamya/Знамя), *Youth* (Yunost'/Юность),⁷ etc. The non-official alternative to the Soviet thick journals were underground publication activities – *Samizdat* and *Tamizdat* – practiced in the USSR from the 1960s until the fall of the Soviet Union (Yurchak 2005). It is important that, despite all of the changes in political regimes and ideological attitudes, thick journals and underground publications produced identities of *intelligentsia*, *intellectuals*, *cre-*

⁷ *New World*, *Flag*, and *Youth* still exist, carrying out more or less the same function of thick literary journals, but for a much narrower audience, when compared with what it was in the USSR and in the first post-Soviet years.

atives, and *critical thinkers*, and were aimed not only at the narrow circles of producers themselves, but to a wider well-educated audience across the vast imperial, and later Soviet, area.

One can interpret the *intelligentsia* of the first post-Soviet years (1991–1995) as ›intelligentsia 1.5.‹ The idea of transition from version 1.0 to version 2.0 is fundamental here. However, the transition is not *only* about the digital;⁸ it is also about the first attempts to combine ›intellectual content‹ with a glossy format. Publications such as *OM, Ptyuch* (Птюч), and *Stolitsa* (Capital City/Столица) – all of which have already ceased to exist – were pioneers when it comes to representing the *intelligentsia*⁹ as the *bourgeoisie* (Chernevitch 1998; Golubovitch 1998; Dubin 1998), addressing primarily the well-educated and young residents of Moscow.

Eventually, the post-Soviet *intelligentsia* – even today, 30 years after the fall of the Soviet Union – mostly consisted of descendants from families of the Soviet *intelligentsia* and, to a significant extent, of the Soviet *nomenklatura*, which was evidently even more the case in the 1990s, the first decade after the collapse. These people are largely united by a similar habitus, or, more precisely, a set of habits that were nevertheless different among the *nomenklatura* and the *intelligentsia*. As a rule, they were educated in good, if not the best, schools, have a higher education (often in the third generation), and from childhood got used to a certain level of material comfort and, quite definitely, better opportunities for vertical mobility. Despite the fact that the prestige of the *intelligentsia* dropped very sharply with the collapse of the Soviet Union – in the changed conditions, its qualifications were no longer in demand and paid for by the state – the established ideas about their place in society, social

8 Of course, in discussing the case of digital ›intellectual media,‹ one would intuitively refer the idea of versions ›1.0‹ and ›2.0‹ first of all to the respective generations of the web 1.0 and web 2.0 technologies. Though I used ›1.0,‹ ›1.5,‹ and ›2.0‹ definitions in a somewhat counterintuitive manner in order to stress the transition – a very important one for the media projects I analyze – from the idea of the ›(purely) moral/spiritual/intellectual standard‹ in ›thick‹ journals of the pre-revolutionary and Soviet eras to the idea of ›moral/spiritual/intellectual & money/glossy/lifestyle (consumption) standard‹ in the early post-Soviet magazines and in the ›intellectual media‹ of the 2000s and 2010s when it comes to the media representations of Russian *intelligentsia*.

9 This correction occurred through media constructions and representations of the specific set of aesthetic attitudes (›taste‹) and consumer practices. These magazines did not explicitly proclaim their goal to be to turn *intelligentsia* into *bourgeoisie*; they generally avoided the word ›intelligentsia.‹ However, they had been inventing, by trial-and-error, new ways to combine the ›moral‹ and the ›lifestyle‹ so as to represent the ›intellectual‹ through the ›consumer.‹

ambitions, and the social capital accumulated during the Soviet years allowed the ›educated class‹ (or at minimum, a part of it) to find their place in the new reality. They created (or reassembled) the post-Soviet media, more broadly, the advertising and media business, the industry of political and financial consulting, new communication and high-tech companies, etc. Exactly at this point, approximately at the end of 1990s to the beginning of 2000s, when the post-Soviet *intelligentsia* learned to earn its money in the new liberal market conditions and started to feel more confident, came the need for an updated self-identity and updated ways of self-presentations. This need came from the fact that, after the fall of the Soviet Union and its social stratification logics regulated by authorities, the post-Soviet *intelligentsia* found itself to be a community (or even several communities) that looked for a specific variant of social distinction as it tried to (re)establish itself as the ›best part‹ – the most educated one, the one that possessed the most solid cultural capital – of post-Soviet Russian society. Media, especially given the fact that almost all of it was produced by people with an *intelligentsia* background, became just about the natural and direct channel to construct and to represent this updated social identity, which itself was supposed not to be identical, so to say, to previous versions of *intelligentsia*. Thus, many of the attitudes of the Soviet *intelligentsia* in the post-Soviet conditions have inevitably changed and continue to change. Digital ›intellectual media‹ in this situation became a valuable source of information about the nature of these changes as they became key channels, resources, and instruments to satisfy the need of the post-Soviet *intelligentsia* for the (re)production of *intellectuality* as a social identity and social distinction marker, and thus relaunched the value of cultural capital and habitus of the ›educated stratum.‹ This attempt to update and relaunch the value of the *intelligentsia*'s habitus in its turn gave the community hope and ambition for better ›conversion rates‹ of cultural capital into a symbolic one.

Revisiting the idea of *intellectual elitism* and its discursive representations in Russian digital media in the 2000s and the first half of the 2010s

I will now present media projects, which I refer to in the text as ›intellectual media,‹ as well as the context – that is, the conditions and presumable driv-

ing forces – for the appearance and demand for such publications among a part of the Russian and, more broadly, the Russian-speaking audience.

Generally, I proceed from the fact that the demonstration of high social status in Russia has been a zone of special sensitivity to this day. Immediately after the collapse of the Soviet Union, in which the possibilities to demonstrate high social status were limited, the need to declare successes achieved in the changed economic conditions became urgent. Society, as if making up for lost time, needed appropriate models. The media played a fundamental role in this catch-up: responding to public demand and at the same time shaping it, the post-Soviet media became key construction tools and principal channels for disseminating new mass ideas about success, prestige, and high social status. Later, in the Russia of the 2000s and 2010s, the problems of vertical mobility led to a compensatory need for examples of designating belonging to the most influential and prosperous strata of society. Thus, the media images of elitism 30 years after the collapse of the Soviet Union are still a highly demanded commodity that today's Russian media supply to their audiences. One of the leading and most active in this respect, while obviously not the only one however, is the glossy in its various versions, taking into account the segmentation and evolution of the format on the Russian market from the early 1990s to the present.

In this article, I refer to a specific example of Russian digital media that began rising to prominence starting in the early 2000s onwards (though approximately half of them appeared after 2010). Since we are talking about a time interval of almost twenty years, during which significant changes took place in Russia – in its political, social, and cultural life – I figuratively divide the media projects discussed into those belonging to the *first wave* and to the *second wave*. By this, I not only mark the difference in the time of their appearance: 2000–2010 (or 2012) and 2012–2020¹⁰ accordingly, but also substantive changes – of editorial policy, of agendas and ways to cover them, of target audiences' images, etc., which also make it possible to distinguish projects of the first and second wave from each other.

10 Highlighting the time periods, I refer to two events which conditionally mark the division. First, the world financial crisis of 2008, though it is considered that in Russia this crisis was felt more psychologically than financially. Second, the political protests of the Winter 2011–2012/Spring 2012, that mostly took place in Moscow and a few other million-plus Russian cities. Both events, though different, were milestones not only for the country and its population in general, but specifically – politically and financially – for the well-educated residents of big cities who represent the target audiences of the intellectual media.

It is important to notice, that I will focus on the *first wave* as I can build on the research already completed. I will overview the *second wave* (which requires a further detailed and thorough research, of which I am just starting to deal with) in a much more general and descriptive manner in order to highlight its most revealing similarities with and differences from the *first* one and thus, to put the development which the ›intellectual media‹ have undergone in the past twenty years within the context of my question on Bourdieu's concepts of *habitus* and *cultural capital* in the digital age (see the beginning of my article).

The first wave: ›intellectual glossy‹ for the ›selected few,‹ 2000s¹¹

The first wave of ›intellectual media‹ is represented by: *Afisha.Daily*, <https://daily.afisha.ru>, exists since 1999; *Bolshoi Gorod* [Большой город/The Big City], <http://bg.ru>, 2002–2014; *Esquire* [the Russian version], <https://esquire.ru>, exists since 2005; *Look at Me*, <http://www.lookatme.ru>, 2006–2016; *OpenSpace*, <http://os.colta.ru>, 2008–2012; *Snob*, <https://snob.ru>, exists since 2008; *Colta*, <https://www.colta.ru>, exists since 2012. A background observation consisted of a number of auxiliary projects: *WOS*, <http://w-o-s.ru>, 2012–2016; *Hopes & Fears*, www.hopes&fears.ru [the website exists no more], 2012–2015; *Wonderzine*, <https://www.wonderzine.com>, exists since 2013; *The Village*, <https://www.the-village.ru>, since 2010; *Doshda'* [Дождь/The Rain; the online version], <https://tvrain.ru>, since 2010; *Russkaja Zhizn'* [Русская жизнь/The Russian Life], <http://rulife.ru/old>, 2007–2009, and <http://www.russlife.ru> [the website no longer exists], 2012–2013.

My research referred the assumption that in the 2000s, in light of social mobility mechanisms not working appropriately, the educated strata of Russian society increasingly felt the need to articulate and demonstrate their special social status and distinction,¹² trying to (re)establish itself as the ›best

11 This part of the text is based on my Ph.D. thesis, which was dedicated to the discursive construction of elitism in Russian digital media in 2007–2014: I researched digital projects that are here classified as the first wave of digital ›intellectual media‹ (Eltsova 2014; Eltsova 2015a; Eltsova 2015b; Eltsova 2016; Eltsova 2017).

12 It is this social distinction, the actualization and implementation of which a certain part of Russian society felt the need for in the 2000s–early 2010s, that is designated in the work as *elitism*.

part of Russian society. I assumed that this need was embodied in the development of a language that would most accurately and adequately formulate and represent the distinction both to the members of the imaginary community and to the rest of society. The ›intellectual media‹ of the 2000s became the key channels, resources, and instruments to satisfy this need: they provided an effective opportunity to implement the language of distinction, (re)constructing and (re)producing ›intellectuality‹ as a social identity and status symbol. They shared the following similarities: in general, they were focused on lifestyle issues¹³ but unlike the ›normal glossy,‹ they positioned themselves as media for the most educated and qualified groups of Russian society, that is, those who possess the most solid cultural capital. These media more or less considered the same people as their readers: during the indicated period they could be labeled – primarily in the listed media – as the ›intelligentsia,‹ ›creative class,‹ ›global Russians,‹ ›educated stratum,‹ ›educated class,‹ ›post-intelligentsia,‹ and some other terms and concepts.¹⁴

It is important that the digital nature of the projects made it possible to consider digital technologies as a basic condition for articulating and realizing the considered need for social distinction:¹⁵ one of the key criteria of (self-)identification, which was offered to target audiences, was the idea of unification through digital media. Digital media have acted as a channel of communication, which were credited with greater opportunities to resist state information propaganda than, say, in the case of television, and which at the same time allowed direct personal expression. Alongside this, in the discourse of the analyzed sources, it was assumed that the competence in the use of digital/new media among ›educated readers‹ is significantly higher than that of other strata and groups of the population. In particular, a significant rhetorical marker of belonging to target audiences was the possession of an account on Facebook, which in Russia in the late 2000s and the first half of the 2010s was perceived as a social network uniting ›the most advanced people.‹

13 In a broad sense – from the selection of clothes, the choice of a restaurant, an event suitable for leisure activities, or discussions of the current socio-political situation in the country and the world.

14 Functionally, such definitions probably roughly corresponded to what was formulated in Soviet rhetoric as ›creative, scientific, and technical intelligentsia‹ and stereotypically assumed that it was from this stratum that selection was made for the country's cultural, but not only, elite (Levada/Gudkov/Dubin 2007; Gudkov/Dubin 2009).

15 Though it is important to specify that in this case study, I did not consider the aspect of user reception.

Furthermore, three out of seven projects from the previous list were born, developed, and existed exclusively digitally – *Lookatme*, *Openspace*, and *Colta*. The digital version of the *Snob* project – <https://snob.ru>, which was launched simultaneously with the magazine – was no less popular than the print version. The portal served as a website which produced editorial content, but also as a blog and a social network, and was never identical to the paper magazine. The rest of the projects – *Afisha*, *Bolshoi Gorod*, and *Esquire* – were originally print editions, but they also acquired digital versions. In the case of *Afisha* (relaunched as *Afisha.Daily* at the end of 2015) and the *Bolshoi Gorod*, print versions have been replaced by digital ones (the *Bolshoi Gorod* project ceased to exist in 2016).

Moreover, the format of these media projects, which their creators designated in the 2000s as ›intellectual glossy‹ was a kind of experiment on combining the *intellectual*, as something that implies depth, seriousness, and educational level of a reader; and the *glossy*, as something light, pleasant to look at, and not requiring any special training. Indicatively, the term ›intellectual glossy‹ was especially actively used in the period of 2007–2008 (with the first changes starting in 2005), but later, starting from about 2010–2012, the term ›intellectual glossy‹ was smoothly replaced by the terms ›quality press‹ and/or ›quality media.‹

The ›intellectual glossy‹ self-designation allowed me to suggest that the idea of *elitism* in these media was based on the amalgamation of the discourse on intellectuality and the discourse on lifestyle. Moreover, it happened in such a way that the *intellectual* acquired the function of a status symbol insofar as it could be correlated with a number of social achievements and lifestyles, mediated by combinations of appropriate everyday rituals and consumer practices, and offered to the target audiences as references.

To narrow down, I will now put a few cases of how such version of (*intellectual*) *elitism* – a hybrid paradigm that combines elements of a discourse on intellectuality and of that on the importance of economic success and freedom to consume – was being constructed in the ›intellectual media‹ of the first wave.¹⁶ In all cases, the framing research question was: what are the specific discursive

¹⁶ All in all, more than 500 texts (of which about 50 of them made up the core), published in the first wave ›intellectual media‹ between 2007 and 2014, were examined in my research.

strategies used to (re)construct and to (re)produce representations of (*intellectual elitism*) in the selected Russian digital ›intellectual media?‹

To answer this question, I addressed the Foucauldian tradition of conceptualizing discourse as a type and practice of statement (verbal, visual, or action-based) that presumes a worldview backed by a specific mix of individual and social group experiences. Such a statement, at the same time, constitutes and (re)produces discourse. In this interpretation, a key attribute of discourse is a set of eligibility and admission criteria for potential participants (Foucault 2001[1971]). In the applied part of my work, I combined Foucault's concept with critical discourse analysis methodology. I addressed, though with some restrictions regarding its neo-Marxist premises, Norman Fairclough's (2003) analytical scheme that combined linguistic and sociological approaches, relating a communicative event, for instance, a digital publication, to three dimensions simultaneously: that of a text (article, post, etc.), discursive practice (a continuum of contexts of production and consumption of a text, e.g. as part of a stand-alone publication, a series, or a genre), and social practice (higher-level communication context, for instance, the socio-political one of the 2011–2012 protests in Russia). I also proceeded from cultural studies' theoretical and methodological framework, based on Stuart Hall's conceptualization (2003). According to this, representations simultaneously highlight and produce cultural and social norms in/for a society. In the context of my research, a crucial property of cultural representation is the ability to produce ›monochrome‹ images of homogeneous sociocultural entities, for instance, ›intellectuals,‹ ›creative class,‹ ›intelligentsia,‹ ›well-educated people/audiences,‹ etc. While in the physical reality these entities are rather heterogeneous, their ›mediatized‹ representation is built mainly on context-sensitive ›identification sets.‹ When applicable, I addressed elements of structuralist narrative analysis (Propp 2009 [1928]), the intertextuality concept (Kristeva 2017 [1969]), and the concept of mental models (van Dijk 1993).

The research done allows me to make several conclusions, which I present here in an abbreviated form.

First, I examined how the first wave's ›intellectual media‹ constructed their target audience (Eltsova 2014). The audience was represented as a ›selected few,‹ a special ›(educated/enlightened) minority,‹ also defined as a ›nar-

row circle,‹ a ›small coterie,‹ etc.¹⁷ The ›minority's‹ specificity was outlined on the basis of its ›educational background‹ and ›upbringing,‹ that is, its *cultural capital*. There were no doubts of consistency and homogeneity of the ›minority,‹ or of an inherited belonging, via ›upbringing.‹ Thus, an aristocratic discourse was reproduced: the social function was represented as a result of a hereditary belonging to a community, and not vice versa – belonging to a circle became possible through the performance of a certain social function.

The examined discourse, in its intellectual aspect, inherited from the generalized myth of *intelligentsia* – Russian pre-revolutionary, Soviet, post-Soviet – and borrowed from the myth its central ideas about the social, political, and cultural foundations of the existing social structure. Society in its most general form was displayed as divided into the ›minority‹ (›educated layer‹), the ›majority‹ (›common people‹/›folk‹), and the ›authorities.‹ The division was represented as a pretty even one. No new idea for the division of society into other social groups was proposed, nor were there any innovative scenarios for the positive development of a social situation. Although, it is necessary to specify: along with the stereotypically savage, uncivilized ›folk‹ and the cruel, greedy, unenlightened ›authorities,‹ an exception was made for a few ›progressive‹ oligarchs and officials. The peculiarity of the constructed social position of the ›minority‹ was that interactions with the ›authorities‹ were considered vile in the political sphere, while interactions within the lifestyle sphere (say, parties, resorts, etc.) were quite naturally considered acceptable and normal. Though, in a contradictory way, a clear discursive opposition between aesthetic views of ›our circle‹ and those of ›common people‹ and ›authorities‹ manifested. Moreover, consumption was conceptualised as an aesthetic and at the same time a political choice: say, iPhones, and opposing political views were equally symbolic markers of belonging to the ›educated minority.‹

The lifestyle aspect of the discourse was, in a certain sense, much more surprising and innovative (if compared to the intellectual one). It had essentially invented a system of status symbols that was translated as a normative one not only to the ›minority‹ itself, but to the rest of the Russian society too. The apparent availability of this system made it appealing for further reproduction: indeed, formulations like ›being fashionable is obscene‹ and ›it

17 In a looped composition modus, the ›minority‹ could be differentiated by its belonging to the ›intellectual glossy‹/›quality media‹ audience.

is cool to go to quantum physics lectures» sounded quite simple and easy to remember.

So, in a way, the examined constructions of the target audience as the ›enlightened but stylish minority‹ presented an attempt to glamorize the idea of ›intelligentsia.‹ It was exactly this attempt to merge the ›intellectual‹ aspect (constructed as commitment to high moral standards as a part of the ethos of the ›intelligentsia‹), and the ›lifestyle‹ one (based on the idea of financial success and everyday comfort as something deserved by right) that produced the instability of the discourse. For instance, how is it possible to merge profiting from a comfortable urban environment with opposing the political regime, which brought the comfort to live, so as to avoid frustration and maintain self-respect? This created certain tensions that I classified in two categories: ethical and aesthetic ones. However, both of them were resolved by the ›intellectual glossy‹ quite elegantly. Specifically, the following strategies to merge the elements were observed.

The most important strategy was *self-irony*: it protected the (re)constructed *intellectuality* against possible external criticism and thus ensured the viability of the respective discourse. When a query emerged: *is it somehow possible to belong to the ›intelligentsia,‹ but at the same time to allow oneself to be rich, or at least prosperous?*, the reply was: *yes, it is, if one speaks about it ironically and acknowledges that today's world is schizophrenic anyway*. So, the self-irony was used to relieve the ethical tension derived from the need to combine two issues considered ›incompatible‹ within the discourse of the ›true intelligentsia‹ (Gussejnov 1992; Gudkov/Dubin 2009): ›morals‹ and ›money.‹ The two other strategies were mostly used to relieve the aesthetic tension. The *construction of various consumer practices* as either something ›hygienic‹ (say, discursively presenting a car ownership to become in near future ›a purely hygienic practice, like, say, brushing your teeth¹⁸), and

18 As one of the most characteristic statements of that kind, one can cite Nikolai Uskov, at the time, chief editor of the *Snob* project: »I think that *consumption is transforming, it will turn from something cool into something like a service, hygienic*. We do not boast about brushing our teeth. At some point, we will stop putting on a show of buying a car and a watch. There was a need – we have realized it quietly and imperceptibly« (Razgovory o media: Alena Doletskaya i Nikolai Uskov, 2012; *translation by author*). Another good example is from Vasiliy Esmanov, at the time, owner and editor-in-chief of *Look at Me*: »And I believe that *consumption is not evil, because we all consume. It's like children who put everything they can into their mouths*. How can you know the true world if you haven't tasted it, stuffed it into your mouth?« (Razgovory o media: Ekaterina Gerasicheva i Vasiliy Esmanov, 2012).

therefore ›normal‹ and not shameful, or as something ›serious‹ (or as being well compatible with something ›serious,‹ but in a less complex way¹⁹). And the *estrangement* from a purely ›glossy‹/›glamorous‹ system of status-symbolizing practices. Thus, addressing these strategies, a reader was provided with the tool to be both ›smart and stylish‹ and to avoid any embarrassment while combining the ›intellectual‹ and the ›glossy.‹²⁰

Second, I examined how the search, selection, and discussion of the most appropriate group terminology for the communities deemed the target audience of the ›intellectual media‹ took place (Eltsova 2015a). These communities were represented, at least in the space of symbolic communication, as possessing a serious impact on the political climate in Russia. The audience was often referred to as ›intelligentsia,‹ ›intellectual class,‹ ›creative class,‹ ›educated class,‹ ›well-established intelligentsia,‹ ›post-intelligentsia,‹ ›global Russians,‹ ›hipsters,‹ ›creacles,‹²¹ and several others. Such a long list of labels demonstrated heterogeneous communities in search for self-identification strategies that could unite them as a completely homogeneous, new, and influential socio-political force.

Certain fluctuations in the frequency and connotations of using were observed, depending on the socio-political context. For instance, at the peak of protest activity in 2011–2012, ›creative class‹ became nearly the most preferred term to describe the community of educated and, at the same time, active, professionally successful, and financially well-off residents of large cities. ›Intelligentsia,‹ in that period, became more synonymous with an educated

19 Also from Uskov as he produced the most typical and most explicit examples of this discursive strategy: »I am terribly interested in our common future. But this does not mean that I personally will cease to worry about buying a ›Rolex‹ or upgrading a car.« And also: »It was nakedness, this is a false understanding of sexuality. I'm talking about the fact that *this is a kind of pleasant part of life, it is its color, taste and smell. But this does not mean that there are no smart books or serious political issues* that we all have to solve one way or another.« (Razgovory o media: Alena Doletskaya i Nikolai Uskov, 2012; *translation by author*).

20 Here is a quote from Katerina Gerasicheva, at the time, editor-in-chief of WOS: »*Looking fashionable is in bad taste. I am deeply convinced that young people are ashamed to be fashionable. In the rain, you can go outside in your daddy's sports jacket, you can come to work in a simple T-shirt in which you spent the night at the dacha. I think that's okay. This does not mean that I am for a protest uniform: if you put on diamonds at one o'clock, then, my friend, let's go home to change. This is different, this is etiquette, respect for other people.*« (Razgovory o media: Ekaterina Gerasicheva i Vasilii Esmanov, 2012; *translation by author*).

21 ›Creacle‹ is a Russian neologism derived from ›creative class‹ but its meaning is rather negative.

passivity, an inability to formulate and defend their own interests. After the apparent failing of the protests movement by autumn 2012, ›intelligentsia‹ was rehabilitated, being used to convey the meanings of ›education,‹ ›mission of enlightenment,‹ and ›humanity.‹

The idea of ›intelligentsia,‹ despite the fluctuations in its use, remains the basic idea and term from which most other concepts were derived. It is indicative, however, that the idea of ›intelligentsia,‹ in keeping its connotations to ›education‹ and ›enlightenment,‹ produced such terms as ›educated class,‹ ›intelligent class,‹ ›educated stratum,‹ etc. Meanwhile, the terms ›creative class,‹ ›creacle,‹ and ›hipster‹ derived from the idea of a comfortable lifestyle. Finally, one could observe a number of alternative options that had not actually caught on, such as ›global Russians‹ or ›vipsters.‹ The latter was supposed to construct the idea of a ›rich intelligentsia,‹ but sounded too ambivalent with regard to the mission of enlightenment and the ethos of non-acquisitiveness, as prescribed to ›true intelligentsia‹ in the representations examined.

It was also important whether a term was used with or without quotation marks. In this way, very often the term ›creative class‹ was used without quotation marks, thus virtually equated with ›intelligentsia‹ in terms of its legitimacy and ability to reflect interests of a real social community. However, in some cases, ›creative class‹ was used with quotation marks as something evidently constructed and suspicious, while ›intelligentsia‹ was used without quotation marks as obviously existing in a ›real life‹ that symbolically built a hierarchy of terminologies. The terms ›educated class,‹ ›intelligent class,‹ and ›educated stratum‹ were used without quotation marks in every case encountered. Apparently, their semantic connection with the ›intelligentsia‹ puts them, and together with them the presence of the indicated audience, a priori beyond suspicion.

Third, I examined how the ›intellectual media‹ constructed their reputation of media outlets for a narrow audience, the ›selected few‹ (Eltsova 2015b; Eltsova 2017). Here, a number of contradictions were revealed. On the one hand, at a basic level, the selected media themselves opposed what they considered to be media for mass audiences, primarily, ›standard‹ glossy magazines. Specifically, the ›intellectual media‹ presented themselves as a customized (outer- or even anti-system) media with unique (›quality‹) content, and alongside this as ethical and aesthetic alternatives to state-linked media and big media corporations. They positioned themselves as carrying out a groundbreaking mission as they set the bar not only for the media landscape in Russia, but for Russian society as a whole. Though, on the other hand,

the rhetoric of their distinctive status was leveled when it came to economic aspects. In such cases, financial and marketing discourses were at hand: for instance, a media outlet was presumed significant when it was ›attractive for advertisers.‹ Even more, by the mid-2010s the idea of ›enlightened minority‹ was revealingly amplified (by the editorial director of the *Afisha*) by means of a discursive invention of a ›mid-intelligent individual‹ (среднеинтеллигентный человек/*sredneintelligentnyi chelovek*) as a target reader. The ›mid-intelligent individual‹ was represented as educated enough to be interested in the ›intellectual content,‹ though at the same time it was supposed that there were a sufficient amount of such persons to build up a target audience that makes a project financially justifiable.

The next central idea was that of a ›longread‹ (a long text). The ›longread‹ was standing for a ›high-quality text‹ and was meant to be the fundamental attribute of the ›non-glossiness‹ (не-глянцево́сть/*ne-glyantsevost'*) or even ›anti-glossiness‹ (анти-глянцево́сть/*anti-glyantsevost'*) of the ›intellectual media.‹ However, paradoxically again, the function of the ›longread‹ was constructed as implicitly ›entertaining‹ (and the texts were actually not longer than two pages). Additionally, a certain internal hierarchy of the examined ›intellectual media‹ was constructed. The most significant role was assigned to the projects that were most popular on Facebook: as Facebook users, believed to belong to the ›minority,‹ they were opposed to users of the more mass-oriented and popular²² *Vkontakte* or *Odnoklassniki* social networks.

To sum up, the research revealed that the Russian digital ›intellectual media‹ of the first wave (re)constructed and represented a glamorized version of *intellectuality* as the high standard and best example of taste and attitudes. This standard was constructed as an alternative to the existing order of things – in ethical, ideological, and aesthetic perspectives. However, implicitly, the constructed representations in many aspects largely legitimized the distribution of power and the principles of vertical mobility in the Russian society of the 2000s through the first half of the 2010s. Also, my research observations have shown that in the case of the first wave's ›intellectual media‹ that claimed to provide ›quality content‹ to ›advanced‹ groups of modern Russian society, a meaningful gap has been arising between discursively shaping the target audience as ›narrow,‹ the ›selected few,‹ ›educated,‹ ›our circle,‹ etc. and the intention to broaden the audiences in order to become (more) profitable. Thus, I have observed the ›intellectual media‹ of the first

22 During the observed period of 2005–2014.

wave as being torn between conflicting requirements of audience reach and financial results, and those of exclusivity and status symbolizing potential. In this respect, the ›intellectual media‹ of the second wave tackle this challenge differently, constructing their message and their target audience in a more flexible manner: an educated, but not ›too much high-brow;‹ rather, the ›mid-intelligent‹ individual takes the stage as a target reader.

Second wave: ›intellectual content‹²³ for wider (educated) audiences, 2010s²⁴

Starting around 2012, when the political protests 2011–2012 declined, there has been arising, and quite actively, a new generation of ›intellectual media.‹ Most of them were brand-new projects, though along with the new outlets there were couple of long-standing and well-known quasi-academic media, which appeared at the beginning of 1990s and were updated and relaunched at the end of 2010s in order to become more ›open‹ to and ›accessible‹ for a wider audience. One may notice, though, that both generations of the ›intellectual media‹ share a special focus on, or almost an obsession with high-end web design. Thus, the aesthetic here plays a significant role: I suppose it functions as a social distinction/status marker,²⁵ and I assume, this aspect should be attentively researched further in relation to the concepts of *habitus* and *cultural capital* in the digital environment.

The second wave of the ›intellectual media‹ in my overview includes several types or niches of digital media outlets that construct and develop, respectively, several versions of *intellectuality*. However, they can be viewed, for analytical purposes, as a group, namely, the second wave, precisely through

23 I make use of the ›intellectual content‹ notion to indicate the idea of content produced digitally by these media, but it is my metaphor; the definition is not, as far as I am aware, used by the ›intellectual media‹ of the second wave themselves.

24 I thank a very good friend and colleague of mine Dr. Maria Brauckhoff for the important and wonderful opportunity to analyze and discuss the Russian digital ›intellectual media‹ of the 2010s within the framework of the seminar ›Smart‹ werden und ›smart‹ aussehen im RuNet, which we taught together in the winter semester 2020–2021 at the Lotman Institute of the Faculty for Slavic Studies at the Ruhr University Bochum. I also thank all the participants of the seminar. The discussion and exchange were extremely captivating and prolific, providing me with new perspectives on the issue.

25 I thank my friend Peter Bellinghausen for the inspiring discussions on the issue.

the approaches to conceptualization of their message and audience which I already mentioned. According to my preliminary observations, the most indicative and active among them – that is, the core, though the projects sometimes belong to different niches, are: *Postnauka* [Постнаука], <https://postnauka.ru>, exists since 2012; *Arzamas* [Арзамас], <https://arzamas.academy>, exists since 2015; *Gorky* [Горький; named after the Soviet writer Maxim Gorky], <https://gorky.media>, exists since 2016; *Polka* [Полка/Bookshelf], <https://polka.academy>, exists since 2018; *Batenka, da vy transformer* [Батенька, да вы трансформер/Old fellow, thou are a transformer], <https://batenka.ru>, exists since 2014; *Moloko+*, <https://moloko.plus>, exists since 2016; *Nozh* [Нож/Knife], <https://knife.media>, exists since the mid-2010s (no exact data available)/relaunched in 2017.

However, there are more projects of the second wave that can be conventionally classified by niche:

1. Open education projects, intensively producing what is sometimes labeled as ›educational content,‹ Alongside with *Arzamas* and *Postnauka*, there are *Teorii i praktiki* [Теории и практики/Theories and practices], <https://theoryandpractice.ru>, exists since 2009/relaunched in 2015; *Mel* [Мел/Blackboard chalk], <https://mel.fm>, exists since 2017; *Strelka Mag*, <https://strelkamag.com/ru>, exists since 2014; *Diskurs* [Дискурс/Discourse], <https://discours.io>, exists since 2015.
2. DIY style and philosophy projects, sometimes also called ›digital Samizdat,‹ most of them self-presenting as political activism and countercultural media. Alongside *Moloko+*, there is *Autonom* [АВТОНОМ], <https://autonom.org>, exists since 1995, relaunched in 2005 and 2011.
3. Social networking public pages and discussions claiming (in some cases intentionally ironically and, thus, ›memeing‹) to be ›high-brow‹ and ›intellectual‹: for instance, *Abstraktnyye memy dlya elit vseh sortov* [Абстрактные мемы для элит всех сортов/Abstract memes for the elites of all sorts], https://vk.com/abstract_memes, exists since 2015 and *Vykhinskaya kritika frantsuzskoy mysli* [Выхинская критика французской мысли/Urban outskirts' critique of French intellectual tradition], <https://vk.com/derrunda>, exists since 2016.
4. A special case are long-standing intellectual, quasi-academic publishing houses and journals that have vigorously gone online since the mid-2010s, for instance, *Novoye Literaturnoye Obozreniye – NLO* [Новое литературное обозрение/New Literary Observer], <https://www.nlobooks.ru>, exists since 1992/digital version relaunched in 2018; *Ad Marginem*,

<http://admarginem.ru>, exists since middle of the 1990s/digital version relaunched at the end of the 2010s; *Logos* [Логос], <http://www.logosjournal.ru>, exists since the beginning of the 1990s/digital version relaunched at the end of the 2010s. I still refer them to the second wave of ›intellectual media.‹ The key point here is their relaunch with a view to a wider audience.

The abovementioned list is not exhaustive: occasionally new projects arise, but for the current moment, speaking in terms of audience reach and influence, they can be qualified as secondary and marginal.

Comparing further the projects of the first and the second waves, and based on preliminary observations of the latter, it is possible to notice certain trends through which the similarities and the differences of the two waves may be shaped and conceptualized.

First, the projects of the second wave (with the exception of the quasi-academic projects launched in the 1990s), initially, from the very beginning, did not construct their audience as equals in terms of education, cultural capital, and *intellectuality*; that is, they are not addressed to a ›narrow circle of ours.‹ Rather, the implicit audience is constructed as the one who reaches out, who thirsts for knowledge, and thus is a ›public‹ to be educated and ›enlightened.‹ Namely, the majority of the second wave's ›intellectual media‹ explicitly represent their audience as schoolchildren and university students in need to attend to school/university studies; (young) adults looking to close the gaps in formal education, say, school knowledge of history, literature, etc.; and ›general public‹ in search for self-education and self-improvement. However, here again, the idea (and the myth) of ›intelligentsia‹ and its implied ›mission‹ – ›to enlighten, to educate the folk‹ (просвещать, образовывать народ) – manifests itself, and even more distinctly than in the case of the first wave's ›intellectual media.‹ Probably, one of the most striking and successful examples of this strategy is *Arzamas*. The project calls itself – and this is the basis of its positioning – an ›enlightening project‹ (просветительский проект). Thus, its editors claim they ›deal with the packaging of knowledge.‹ The idea of ›packaging‹ supports the importance that these media give, actually, to product design: the visual communication aspect was already mentioned, but it is also about ways to ›pack‹ and channels to ›deliver‹ the ›product,‹ which is ›knowledge,‹ to the audience (Antonov 2017).

Second, from the start the ›intellectual media‹ of the second wave, most of them have been actively engaging in crowdfunding strategies, thereby pub-

licly seeking audience support. They use numerous options to obtain financial aid: for instance, getting money via the Patreon platform, selling T-shirts and other branded products, suggesting options for regular contributions, as well as opportunities for irregular and occasional donations, attracting sponsorships for special projects and collaborations, etc. There is, indicatively, no explicit frustration over talking about and asking for money openly (also from big corporations, including half-governmental ones like *Sber*, *Rosnano*, etc.). Even when it is obviously contradictory, like, for instance, in the case of *Moloko+* that combines catchy anti-capitalist rhetoric and active sales of its branded products, as well as a sophisticated donation system.²⁶ Some of the first wave of ›intellectual media‹ also use various fundraising strategies today, e.g., *Colta*, but it happened after they had gone through a series of editorial and financial crises at the beginning of the 2010s and were largely rebuilt. However, of note here is that the ›intellectual media‹ of the first wave work more with big philanthropists and sponsors, primarily with private non-profit foundations which belong to the richest Russian businessmen, also known for their liberal political views: Mikhail Prokhorov Foundation, Foundation ›Dinastia‹ (Dynasty) of Dmitry Zimin, etc. Though the ›intellectual media‹ of the first wave use crowdfunding strategies too, they represent it somehow, even visually, more like a club of noble trustees, once again – ›a narrow circle‹²⁷ (actually, the majority of people mentioned in such ›lists of supporters‹ know each other personally and live/work in Moscow).

Third, referring to the ›narrow circle,‹ there is one more feature, which is simultaneously a similarity and a difference. Namely, one can find the same speakers – popular public intellectuals, academic researchers, artists, etc. – that produce or are involved in the production of the content for the ›intellectual media:‹ in a way, ›the same people everywhere.‹ However, and this of course is a consequence of the initial difference in positioning and formats, for the ›intellectual media‹ of the first wave, these speakers primarily tend to express their opinion and give critique on various social and political issues; for the ›intellectual media‹ of the second wave they act as educators and popularizers of the knowledge they possess. Here the question arises whether, according to this parameter of an ›equal‹ and ›educative‹ speech, there is an internal hierarchy between the two waves of ›intellectual media.‹ If so, what

26 There is a possibility that they do it in a highly ironic manner but at first glance, they quite seriously mean this (the issue is definitely to be further thoroughly researched).

27 For instance, one can visit the respective sections on the webpage of *Colta*: Board of Trustees, <https://www.colta.ru/sovets>, and Supporters, <https://www.colta.ru/thanks>.

might this mean in relation to the reproduction of *intellectuality* (and the corresponding habitus) in today's Russia? That is the issue to be further observed and researched.

To sum up, the ›intellectual media‹ of 2010s work more with a concept of a ›wider audience‹ (with the tendency, in some cases, to construct it as a ›general public‹), which is educated, numerous, and prosperous enough to appreciate education and to generate demand for its entertaining and mediated versions. In this respect, it may be supposed (though it is to be further investigated) that the people who make the ›intellectual media‹ of the second wave tend to be implicitly represented as people with a *habitus* which is different from that of people who use/consume these media, while for the ›intellectual media‹ of the first wave, the *habitus* of the producer and of the reader was constructed as one in the same.²⁸

Conclusion

In this article I took the general framework of the inquiry on how concepts of *habitus*, *cultural capital*, and *symbolic capital* might be applicable to the digital environment. At a more specific level I considered the strategies of constructing and representing the ideas of *intelligentsia*, *intellectuality*, and *elitism* (as well as their correlation) in Russian digital ›intellectual media,‹ which I conceptualized as two waves/generations, that of the 2000s and of the 2010s. With this I aimed to better understand how the concepts of *habitus* and *cultural capital* work digitally on RuNet, how they might be adjusted to the digital environment in the example of Russian ›intellectual media,‹ but also to reflect what the observed processes can tell us about the construction

28 Thus the ›intellectual media‹ of the first wave might be conceptualized as a tool to construct and to represent the transformations of the *intelligentsia's* habitus (habiti), and to negotiate these transformations within and outside the community. The outcome of these mediatized negotiations came as the updated version of cultural capital (as well as its updated significance) and the updated ›conversion rates‹ of the cultural capital into symbolic capital. One can further assume that in the case of the second wave's ›intellectual media,‹ the updated cultural capital starts to be perceived as symbolic capital in a more stable and persistent way so that the habitus of the ›updated‹ *intelligentsia* is offered (›sold‹) and delivered not only to representatives of the ›educated class,‹ but also to other social groups/people possessing different habitus. I thank Dr. Diana Hitzke, who suggested this important assumption in her commentary on this article.

and (re)production of hierarchical structures and corresponding symbolic orders in contemporary Russia.

Foremost, it is important to consider the influence of the Soviet and early post-Soviet experience on the current situation in Russia in order to appropriately speculate on the applicability of Bourdieu's concepts for Russian society: namely, how we should relate this experience and its impact in the present day. According to Bourdieu (1979), it is mostly the petty bourgeoisie that believes education is an efficient tool for upward social mobility.²⁹ The Soviet ideology produced the illusion that education gives new opportunities in life, open and accessible to everybody, of course, starting with ›workers and peasants.‹ And indeed, many people from underprivileged groups, especially at the beginning of the Soviet era, got upward social mobility opportunities that they would have never been available to them within the pre-revolution social structure. Thus, the Soviet ideology was based on the rhetoric of equal social chances and it was believed in, at least until some point, quite massively. From the beginning of the 1970s until the fall of the USSR, this ideological promise was perceived skeptically. At the beginning of the 1990s, upward social mobility options became available once again. However, the rhetoric of education as a tool for moving up in social hierarchy was very ambivalent across all social groups: ›the strongest survives, and education is not of use anymore.‹ This ambivalence endured until the beginning/middle of the 2000s, when the status symbolizing potential of education began to rise again. Since the late 1990s, the opportunities of upward social mobility and opportunities of political activity in Russia declined. That was the case for the majority of the Russian population, partly so for the *intelligentsia*.

Moreover, in the case of the *intelligentsia*, the lack of upward social mobility opportunities and the lack of political influence can be viewed as interrelated aspects of the same structural problem. Thus, the *intellectuality*, which is constructed in the realm of the observed digital ›intellectual media‹ might be seen as a compensation for these deficiencies: that of vertical mobility and that of political influence. Several discursive versions of *intellectuality* could be traced and I suppose that each of them functions according to a compensatory focus aimed at a different social group or community. For instance, one version – represented by *Colta*, *Logos*, or *NLO*, compensates for the lack of political influence for ›people with certificates and diplomas‹ (from academia or some expert groups); another version – represented

29 I thank Prof. Andreas Langenohl for drawing my attention to this perspective.

by *Arzamas*, *Gorky*, or *Moloko*+ compensates for the lack of social prestige symbols and, partly, for the lack of political influence for young audiences who are only on their way to ›certification,‹ but who have stable chances to get the certificates; and the third version – represented by *Nozh* or *Avtonom*, compensates for the lack of social prestige and political influence for audiences whose chances to obtain certification are less evident than in the previous cases. However, this issue is to be further observed and analyzed. Further, proceeding from the assumption that there are several niches for and versions of *intellectuality* within the scope of today's Russian digital landscape, it is possible to conceptualize the *intellectuality* also as a commodity which is demanded by certain social groups and communities – including those who themselves identify (or can be identified as) *intelligentsia* – who are in need of (self-)representation, (self-)identification, and status symbolization models capable of compensating for the lack of social and political opportunities. In that a somewhat paradoxical way, *intellectuality* as a commodity is produced and distributed (›sold‹) by the *intelligentsia*, also to those who have different habitus, but strive to acquire the *intelligentsia's* habitus. Hence, supposedly, in these processes of production, distribution and consumption of the digital *intellectuality*, it might be heuristically productive for further research to distinguish the habitus of those who create the digital *intellectuality* and the habitus of those who consume it. At this point, it might be important to inquire whether and to what extent the digital environment, that seems to require more and more sophisticated knowledge and competencies to produce influential statements amid any number of digital statements generally produced, provides (or might provide) the *intelligentsia* with some ›real‹ and effective political and social influence already today or in some near future.

References

- Bering, Dietz (2010), *Die Epoche der Intellektuellen 1898–2001. Geburt, Begriff, Grabmal*, Wiesbaden.
- Bikbov, Alexander (2014), *Grammatika poryadka: istoricheskaya sotsiologiya ponyatiy, kotoryye menyayut nashu zhizn'* [The grammar of order: a historical sociology of concepts, which change our lives], Moscow.
- Bock, Hans Manfred (2011), »Der Intellektuelle als Sozialfigur«, in: *Neuere vergleichende Forschungen zu ihren Formen, Funktionen und Wandlungen*, Friedrich-Ebert-Stiftung (ed.), Archive für Sozialgeschichte. Vol. 51, Bonn, pp. 591–643.

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale de jugement*, Paris.
- Boyer, Dominic (2005), *Spirit and system: Media, Intellectuals and the Dialectics in Modern German Culture*, Chicago.
- Castells, Manuel (2015), *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*, Cambridge, UK.
- Charle, Christophe (2015), *Birth of the Intellectuals: 1880–1900*, Malden.
- Chernevich, Elena (1998), »S tochki zreniya z r ye n i ya« [»From the point of view of v i e w«], in: *Novoye literaturnoye obozreniy* [New Literary Observer], no. 5(38), pp. 364–372.
- Djilas, Milovan (1961), *Noviy klass. Analiz kommunisticheskoy sistemy* [New class. Analysis of the communist system], New York.
- Digitaler Habitus (2019), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, Justus Liebig University, Gießen, accessed: 25.03.2020, https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi-verbundprojekt/digitaler_habitus
- Dijk, Jan van (2020), *The digital divide*, Cambridge, UK.
- Dijk, Teun Adrianus van (1993), »Principles of critical discourse analysis«, in: *Discourse & Society*, vol. 4. no 2., pp. 249–283.
- Dubin, Sergei (1998), »Apologiya modnosti« [»Apology of Fashion«], in: *Novoye literaturnoye obozreniy* [New Literary Observer], no 5(38), pp. 349–358.
- Eltsova, Ksenia (2014), »Kachestvenniye media dlya ›obrazovannogo men'shinstva‹: analiz diskursa ob elitarnosti v rossiiskikh novykh media« [»Quality media for the ›educated minority‹: an analysis of the elitist discourse in Russian new media«], in: *Filosofia i Kultura* [Philosophy and Culture], 8(80), pp. 1149–1175.
- Eltsova, Ksenia (2015a), »Diskursy ob elitarnykh gruppakh v sovremennoi Rossii (analiz publikatsiy v novykh media)« [»Discourse on elite groups of the contemporary Russian society (analysis of publications in the digital media)«], in: *Vestnik RGGU. Seria Politologiya* [RSUH Bulletin. Political Sciences Section], 6(149), pp. 44–52.
- Eltsova, Ksenia (2015b), »Psichologiya elitarnosti: sposoby postroeniay mediabrendov v Runete« [»Psychology of elitism: strategies of building media brands in the Runet«], in: *Psichologiya i Psichotekhnika* [Psychology and Psychotechnics], 1, pp. 11–21.
- Eltsova, Ksenia (2016), *Konstruivovanie elitarnosti v rossiiskikh novykh media* [The Idea of Elitism in Russian New Media: discursive construction and patterns of representation], PhD Dissertation, unpublished manuscript, Russian State University for the Humanities.
- Eltsova, Ksenia (2017), »Rossijskie ›kachestvennye media‹ i konstruivovanie elitarnosti« [»Russian ›quality media‹ and the discursive construction of elitism«], in: *Neprikosnovenniy Zapas: Debaty o politike i kulture* [NZ. Debates on Politics and Culture], 114, pp. 81–97.

- Fairclough, Norman (2003), *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London/New York.
- Foucault, Michel (2001 [1971]), *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris.
- Golubovich, Ksenia (1998), «Naslazhdeniye ploskost'yu. Novyy obraz» [»Enjoyment of the plane. New image«], in: *Novoye literaturnoye obozreniy* [New Literary Observer], no. 5(38), pp. 373–385.
- Levada, Yuri/Gudkov, Lev/Dubin, Boris (2007), *Problema ›elity‹ v segodnyashney Rossii: Razmyshleniye nad rezul'tatami sotsiologicheskogo issledovaniya* [The problem of the ›elite‹ in today's Russia: Reflection on the results of a sociological survey], Moscow.
- Gudkov, Lev/Dubin, Boris (2009), *Intelligentsiya: Zametki o literaturno-politicheskikh illyuziyakh* [The intelligentsia: Notes on literary-political illusions], St. Petersburg.
- Gussejnov, Gasan (1992), «Die Intelligenzija: Verlust des Selbstbewußtseins oder Untergang als soziale Schicht?», in: *Forschungsstelle Osteuropa Bremen. Arbeitspapiere und Materialien*, no. 12, pp. 3–55.
- Hall, Stuart (2003), «The Work of Representation», in: *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Thousand Oaks, CA, pp. 13–75.
- Jacobson, David (1999), «Impression Formation in Cyberspace: Online Expectations and Offline Experiences in Text-Based Virtual Communities», in: *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 5. Issue. 1, JCMC511, <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00333.x>
- Jones, Rodney H./Chik, Alice/Hafner, Christof A. (ed.) (2015), *Discourse and Digital Practices. Doing Discourse Analysis in the Digital Age*, Abingdon/New York.
- Kolonickij, Boris (2002), «Les identités de l'intelligentsia russe et l'anti-intellectualisme», in: *Cahiers du monde russe*, no. 43/4, pp. 601–616.
- Kristeva, Julia (2017 [1969]), *Séméiotikè – Recherches pour une sémanalyse*, Paris.
- Kryshantovskaya, Olga (2002), «Biznes-elita i oligarkhi: itogi desyatiletiya» [»Business elite and oligarchs: results of the decade«], in: *Mir Rossii* [World of Russia], no. 4, pp. 3–60.
- Kryshantovskaya, Olga (1995), «Transformatsiya nomenklatury v novuyu rossiyskuyu elitu» [»Transformation of the nomenklatura into a new Russian elite«], in: *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social sciences and modernity], no. 5, pp. 51–65.
- Kurennoy, Vitaliy (2009), «Intellektualno-aktivnaya gruppa naseleniya i yeyo vzglyady» [»Intellectually active group of the population and its views«], in: *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskkiye i sotsialnyye peremeny* [Monitoring of public opinion: Economic and social changes], no. 3(91), pp. 178–185.
- Kurennoy, Vitaliy (2012), «Raskol i affekt: ponyatiye ›narod‹ v yazyke rossiyskikh intellektualov» [»Split and Affect: The Concept of ›People‹ in the Language of Russian Intellectuals«], in: *Otechestvennyye zapiski* [Notes of the Fatherland], no. 1, pp. 46–52.

- Maguire Smith, Jennifer/Matthews, Julian (2010), »Cultural Intermediaries and the Media«, in: *Sociology Compass*, vol. 4, no. 7, pp. 405–416.
- Paino, Maria/Renzulli, Linda A. (2013), »Digital dimension of cultural capital: The (in)visible advantages for students who exhibit computer skills«, in: *Sociology of Education*, 86(2), pp. 124–138.
- Propp, Vladimir (2009 [1928]), *Morphology of the Folktale*, Bloomington.
- Roesen, Tine (2011), »www.snob.ru: A Social Network Site for the Elite«, in: *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, no. 6, pp. 81–92.
- Ross, Andrew (2014), *No respect: intellectuals and popular culture*, Abingdon and New York.
- Rutten, Ellen (2011), »The Faces and Spaces of a Russian Culture-News Portal: www.openspace.ru«, in: *Digital Icons: Studies in Russian, Eurasian and Central European New Media*, no. 6, pp. 93–103.
- Rutten, Ellen (2017), *Sincerity after Communism. A Cultural History* (Eurasia Past and Present), New Haven and London.
- Sapiro, Gisèle (2009), *L'espace intellectuel en Europe: De la formation des États-nations à la mondialisation XIXe–XXIe siècle*, Paris.
- Schmid, Ulrich (2015), *Technologien der Seele: Vom Verfertigen der Wahrheit in der russischen Gegenwartskultur*, Berlin.
- Sdvizhkov, Denis (2021), *Znayki i ikh druz'ya. Sravnitel'naya istoriya russkoy intelligentsii* [Pundits and their friends. A comparative History of the Russian Intelligentsia], Moscow.
- Suntrup, Jan Christoph (2013), »Zur Rolle der ›Medienintellektuellen‹ – eine kritische Phänomenologie«, in: *Leviathan*, vol. 41, no. 1, pp. 164–187.
- Thijssen, Peter/Weyns, Walter/Mels, Sara (2016), *New public spheres: recontextualizing the intellectual*, London.
- Vershinin, Alexander (2015), »Otchuzhdennaya intelligentsia: rossiyskaya problema i frantsuzskiy urok« [»The Alienated Intelligentsia: The Russian Problem and The French Lesson«], in: *Neprikosnovenniy Zapas: Debaty o politike i kulture* [NZ. Debates on Politics and Culture], 102, pp. 31–43.
- Voslensky, Mikhail (1991), *Nomenklatura. Gospodstvuyushchiy klass Sovetskogo Soyuza* [Nomenklatura. The dominant class of the Soviet Union], Moscow
- Yurchak, Alexei (2005), *Everything was forever until it was no more: the last Soviet generation*, Princeton.
- Zvereva, Vera (2012), *Setevyye razgovory. Kul'turnyye kommunikatsii v Runete* [Network Conversations. Cultural communications in RuNet]. Bergen.

Online-Sources

- Antonov, Svyatoslav (2017), Redaktory proyekta Arzamas: »My zanimayemsa upakovkoy znaniy« [Arzamas project editors: We are packing knowledge], in:

- Inform*Бюро [InforBuro], accessed: 15.03.2021, <https://inforburo.kz/interview/redaktory-proekta-arzamas-my-zanimaemsya-upakovkoy-znaniy.html>
- »Razgovory o media: Ekaterina Gerasicheva i Vasilii Esmanov« [Media talks: Ekaterina Gerasicheva i Vasilii Esmanov], in: *Afisha*, published on 20.08.2012, accessed: 15.03.2021, <http://gorod.afisha.ru/archive/media-gerasicheva-esmanov>
- »Razgovory o media: Alena Doletskaya i Nikolai Uskov« [Media talks: Alena Doletskaya and Nikolay Uskov], in: *Afisha*, published on 02.08.2012, accessed: 15.03.2021, <http://gorod.afisha.ru/archive/media-doletskaya-uskov>

Interdisziplinäre Diskurse

Das Konzept des digitalen Habitus aus soziolinguistischer Sicht

Falk Seiler

Einleitung

Das Konzept des Habitus wäre nicht so fruchtbar, wenn es nicht durch Verbindungs- oder auch Bruchlinien durchzogen wäre, an denen verschiedene wissenschaftliche Orientierungen mit ihren jeweils eigenen Erkenntnisinteressen ansetzen können. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, das Konzept des digitalen Habitus aus einer soziolinguistischen Perspektive aufzunehmen und Punkte kenntlich zu machen, an denen es sich als sinnvoll erweist, mit ihm zu arbeiten. Es handelt sich also um keine weitere Bourdieu-Exegese, ebenso wenig um eine empirische Prüfung dieses Konzepts, sondern um eine eher tentative Erkundung des Feldes und einige Vorschläge zu seiner weiteren Vermessung. Dass dabei auch disziplinäre Grenzen in den Blick geraten, neu gedacht und vielleicht auch überschritten werden können, liegt ebenso auf der Hand wie der Umstand, dass die Soziolinguistik inmitten eines disziplinären Feldes operiert, auf dem sich die Interessen verschiedener sprachbezogener Ansätze miteinander verschränken und auf dem Disziplinen wie die (Sprach-)Soziologie, die linguistische Anthropologie und die sogenannte angewandte Linguistik das Spektrum ihrer Gegenstände auf verschiedene Weise unterteilen.

Der vorliegende Beitrag geht von der Einsicht aus, dass man auch in der Sprachwissenschaft den Habitus nicht isoliert vom Markt bzw. Feld verstehen kann. So manifestiert sich das Wechselverhältnis von Habitus und Markt auch im Verhältnis von sprachlichem Habitus und sprachlichem Markt. Bourdieu, dessen Werk von einer hohen Sensibilität für die sprachliche Organisation gesellschaftlicher Verhältnisse geprägt ist, kondensiert diesen Zusammenhang in der Formel: »sprachlicher Habitus + sprachlicher Markt = sprachlicher Ausdruck, Diskurs« (Bourdieu 2004: 115). Dass die Rede vom sprachlichen Markt mehr ist als nur eine verführerische Metapher, erschließt sich erst, wenn man das durch nationalsprachliche Tra-

ditionen und Ideologien tief verwurzelte monolithische Verständnis von Sprache überwindet, das Einsprachigkeit als Norm setzt und als Voraussetzung für gelingende Kommunikation erscheinen lässt. Von Bourdieu aus vom sprachlichen Markt zu sprechen, bedeutet, die Normalität sprachlicher Heterogenität und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zur Kenntnis zu nehmen und zu fragen, wie sprachliche Ressourcen zugewiesen, bewertet und eingesetzt werden. Der in der sozialwissenschaftlichen Forschung vielfach unter Beweis gestellte explikative Wert des Habitus-Konzepts für die Erfassung gesellschaftlicher Ungleichheiten zeigt sich so auch bei der Untersuchung sprachlicher Märkte, auf denen sprachliche Ressourcen ungleich verteilt sind (z. B. Zugang zu den Normen der dominierenden Nationalsprache[n], Abwertung von Minderheitensprachen, sprachliche Diskriminierung als eine der am schwersten nachweisbaren Formen der Diskriminierung).

In einem ersten Schritt zeichne ich den Umgang der Soziolinguistik mit dem Habitus-Konzept nach, bevor ich in einem zweiten Schritt ausgewählten soziolinguistischen Forschungslinien nachgehe, auf denen Phänomene des digitalen Habitus erfassbar werden. Dies betrifft zum einen die sprachliche Gestalt von Software als einem Substrat der digital vermittelten Kommunikation. Graphische Benutzungsoberflächen mit ihren sprachlichen Einschreibungen und vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Sprachwahlmöglichkeiten sind Kanäle der sprachlichen Sozialisierung und eröffnen oder verschließen Zugänge zu elektronischen Kommunikationsmitteln. Weiterhin behandle ich Fragen von Ungleichheit und Partizipation in medialen Kontexten, in denen sich gegenläufige Tendenzen der sprachlichen Diversifizierung und der Vereinheitlichung beobachten lassen. Schließlich schlage ich – ausgehend von einer seit einiger Zeit zu beobachtenden weiteren Aufgeschlossenheit der Habitusforschung für das Individuelle – die soziolinguistische Sprachbiographieforschung als mögliche Methode zur Erforschung des digitalen Habitus vor. Narrationen über biographische Verläufe des Erlebens von Mehrsprachigkeit im digitalen Kontext und über Kontinuitäten und Brüche im eigenen sprachlichen Verhalten können wertvolle Aufschlüsse über die Orientierungsfunktion des digitalen Habitus und seine Transformationen liefern.

Habitus in der Soziolinguistik

Disziplinäre Verschränkungen

Die Soziolinguistik verdankt Bourdieu wesentliche Einsichten in das Funktionieren von Sprache im gesellschaftlichen Kontext und in das Ineinanderspielen von gesellschaftlichen sprachlichen Verhältnissen und individuellen sprachlichen Handlungen. Sein Einfluss wiegt umso schwerer, als die mit dem linguistischen Strukturalismus einhergehende Entkopplung von Sprach- und Gesellschaftstheorie die Linguistik bis weit ins 20. Jahrhundert geprägt hat und bis heute nachwirkt. So stehen sich über zahlreiche Ausdifferenzierungen der modernen Sprachwissenschaft hinweg letztlich immer noch im Wesentlichen zwei Auffassungen gegenüber, die sich zwar an manchen Stellen berühren und in den besten Fällen auch gegenseitig befruchten mögen, aber in der Regel doch recht deutlich voneinander unterscheidbar bleiben. Das sind auf der einen Seite und in symbolischer Deckung mit dem Nationalen in seinen verschiedenen Ausprägungen (z. B. kulturell, territorial oder marktbezogen) die Vorstellungen von Sprache als einem begrenzten, diskreten System (»das« Französische, »das« Deutsche) mit einer internen Logik, das synchron studiert wird, das als ein unpolitisches oder zumindest neutrales Ausdrucksmittel verstanden wird und ohne sprachtheoretische Integration einer Vorstellung von übergeordneter gesellschaftlicher Kommunikation theorisiert wird. Gegenüber dieser in der Tendenz verdinglichenden Auffassung stehen Vorstellungen von Sprache als einer Dimension gesellschaftlicher Praxis, die an den Dynamiken mehrsprachiger Repertoires ansetzen und Sprachen als Ressourcen individuellen und kollektiven gesellschaftlichen Handelns begreifen. Aus dieser Perspektive werden Strategien der gesellschaftlichen Positionierung, Durchsetzung und Identitätsbildung thematisiert, in denen auf sprachliche Ressourcen zugegriffen wird. Diese sind ideologisch aufgeladen und situieren sich in Überlagerungen von Interessen, Machtbeziehungen und Bestrebungen nach sprachlich-kultureller Hegemonie. Vor diesem Hintergrund geht es der Linguistik um die Beschreibung des Anteils von Sprache an der Reproduktion und/oder Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Umstand, dass Bourdieu mit seiner Kritik des sprachwissenschaftlichen Strukturalismus auf der zweiten Position steht, macht sein begriffliches Instrumentarium für die Soziolinguistik interessant. Zu nennen ist hier besonders die Rezeption der Aufsatzsammlung *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Austauschs*

(Bourdieu 2005). Im Vorwort zur deutschen Ausgabe dieses Werks fasst Thomson den Kern des Habitus-Konzepts folgendermaßen zusammen:

»Der Habitus ist ein Ensemble von *Dispositionen*, die die handelnden Individuen auf bestimmte Weise agieren und reagieren lassen. Die Dispositionen generieren Praktiken, Wahrnehmungen und Einstellungen, die ›regelhaft‹ sind, ohne bewusst koordiniert zu sein oder irgendeiner ›Regel‹ zu folgen. Die Dispositionen, die den Habitus bilden, sind ›eingepaukt‹, strukturiert, dauerhaft, generativ und übertragbar [...].« (ebd.: 14)

Diese definitorischen Elemente finden sich in der linguistischen Beschäftigung mit dem Habitus immer wieder, die von dem Gedanken ausgeht, dass der sprachliche Habitus eine »einem Markt oder einem Feld angepaßte Diskursproduktion« ist (Bourdieu 2004: 115). Von *sprachlichem* Habitus kann man nur sprechen,

»wenn man nicht vergisst, daß er nur eine Dimension des Habitus als System von Generierungs- und Wahrnehmungsschemata von Praxisformen ist, von Praktiken, und sich hütet, die Wortproduktion als von der Produktion ästhetischer Vorlieben oder Gesten oder jeder beliebigen anderen Praxis unabhängig hinzustellen.« (ebd.: 128)

Die Frage nach soziolinguistischen Perspektiven auf den (digitalen) Habitus berührt natürlich auch das Verhältnis zwischen Soziolinguistik und Soziologie, ein Verhältnis, das durch teilweise gemeinsame Gegenstände und Interessen ebenso geprägt ist wie durch Missverständnisse und wechselseitige Ignoranz.¹ Ob man heute noch von einem unter den Linguisten und französischen Kommunikationswissenschaftlern vorherrschenden Widerwillen sprechen muss, die Arbeiten Bourdieus für die Forschung fruchtbar zu machen, wie es Neveu (2014: 75) in Auswertung zweier linguistischer Fachzeitschriften unternimmt, sei dahingestellt. Seine Einschätzung Bourdieus als Kenner und Vermittler der Soziolinguistik sowie sein Befund, dass der enge Austausch der Soziolinguistik mit der Soziologie seit den 1970er Jahren verlorengegangen ist (vgl. ebd.), scheint gleichwohl – jedenfalls auf den ersten Blick – zutreffend zu sein. Bei genauerer Betrachtung lässt sich jedoch ein Schulterschluss zwischen Soziolinguistik und linguistischer Anthropologie mit Bourdieus Gesellschaftstheorie verzeichnen (vgl. Salö 2018: 533). Es bleibt dabei aber bei einer eher selektiven Rezeption Bourdieus durch die Soziolinguistik, insofern in ihr zwar die analyti-

¹ Aus soziologischer Perspektive vgl. z. B. Leimdorfer (2010), aus soziolinguistischer z. B. Kelly-Holmes (2016).

sche Kraft von Begriffen wie »sprachlicher Markt« und »sprachliches Kapital« nutzbar gemacht wird, das Konzept des Habitus aber nicht in gleichem Maße auf Interesse stößt und so das Entsprechungsverhältnis von Habitus und Markt in den Hintergrund rückt. Das zeigt sich daran, dass der Habitus regelmäßig in entsprechenden Texten zum sprachlichen Markt zwar mitbehandelt wird (vgl. z. B. Erfurt 2013), Arbeiten, die schwerpunktmäßig dem sprachlichen Habitus gewidmet sind, jedoch weitgehend fehlen.² Dabei werden Bourdieus Konzepte in der Regel primär auf der makrosoziolinguistischen Ebene genutzt, insofern sie die Funktionsweisen des offiziellen sprachlichen Marktes mit seinen legitimen Sprachformen gegenüber lokal und »von unten« erzeugten Formen der Legitimität privilegieren (vgl. Salö 2018: 533f.). Dass es auch Formen der sprachlichen Legitimation jenseits vereinheitlichter sprachlicher Märkte gibt, wie Bourdieu sie am Beispiel Frankreichs in den nationalsprachlichen Projekten in Europa am Wirken sah,³ bleibt weitgehend unberücksichtigt, auch wenn Bourdieu (1983) selbst die Existenz alternativer sprachlicher Märkte (*marchés francs*) mit eigenen Gesetzen einräumte.

Auf der soziologischen Seite wiederum wurde und wird die soziolinguistische Arbeit mit Bourdieuschen Konzepten höchstens marginal rezipiert⁴. Im Hinblick auf die Habitusforschung mag das mit der erwähnten soziolinguistischen Unterbelichtung des Habitus zusammenhängen; doch das erklärt nicht alles. Ein weiterer Grund kann darin liegen, dass die neuere, von Bourdieu inspirierte Sozialwissenschaft Bourdieus soziolinguistische Gedanken zu Sprache, sprachlichem Markt, sprachlicher Legitimität (verstanden in ihrem Bezug auf kulturell-historische Einzelsprachen) und sprachlichem Habitus kaum eigenständig weitergedacht hat. Insofern fiel sie für die Soziolinguistik weitgehend als Bezugspunkt aus. Ein Indiz dafür ist der Umstand, dass die Soziolinguistik auch heute noch fast ausschließ-

2 Ausnahmen bilden z. B. Hanks (2005) und Joseph (2020).

3 »Damit das Kapital und die sprachliche Herrschaft zum Zuge kommen können, muß der sprachliche Markt einigermaßen einheitlich sein, das heißt die Gesamtheit der Sprecher muß denselben Gesetzen der Preisbildung für sprachliche Produkte unterliegen; das bedeutet konkret, daß auch der letzte bearsnesische Bauer [...] objektiv an einer Norm gemessen wird, die die des Pariser Hochfranzösisch ist. Und selbst wenn er dieses ›Pariser Hochfranzösisch‹ noch nie gehört hat [...], wird der bearsnesische Sprecher vom Pariser Sprecher beherrscht und steht bei all seinen Interaktionen [...] in einem objektiven Verhältnis zu ihm. Das also bedeutet *Vereinheitlichung des Marktes* oder *sprachliche Machtverhältnisse* [...].« (Bourdieu 2004: 121f.)

4 Zur Einordnung vgl. Leimdorfer (2010: 227–230).

lich mit den für sie relevanten Texten von Bourdieu selbst arbeitet, nicht aber mit den inzwischen aufseiten der Soziologie vorgenommenen Weiterentwicklungen (vgl. z. B. Silva 2016a; 2016b und den folgenden Abschnitt). In deren Licht trat das Ungenügen des linguistischen Umgangs mit Bourdieus Kategorien immer deutlicher zutage. Joseph (2020) führt Beispiele aus der linguistischen Anthropologie an, die zeigen, dass Habitus in der linguistischen Forschung nicht selten in einer quasi behavioristischen Weise verstanden werde. Bei einer genaueren Betrachtung stellen sich die Dinge indes auch hier differenzierter dar, insofern in der Soziolinguistik ebenso wie in der Soziologie die Frage nach Determinismus und Wandelbarkeit des Habitus diskutiert wurde und Möglichkeiten einer Flexibilisierung gesucht wurden, die beispielsweise eine stärkere Ausleuchtung individueller Handlungsspielräume ermöglichen (vgl. Salö 2018: 529f.). Dabei erwies sich ein statisches oder gar deterministisches Verständnis des Habitus als hinderlich, weshalb die Soziolinguistik stärker auf ein eigenes Instrumentarium und auf eine sozialpsychologisch und ethnographisch angeregte Forschung setzte, z. B. zum Sprachbewusstsein und zu den sprachlichen Identifikationsprozessen mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher. Dabei schärfte sie auch das Bewusstsein für Normenkonflikte und die Pluralität sprachlicher Normen (vgl. Seiler 2012). Inwiefern damit auch Habitusphänomene erfasst werden, stand und steht dabei jedoch nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Einen beträchtlichen Schub erhielt die sich auf Bourdieu beziehende Soziolinguistik mit empirischen Forschungen zum Funktionieren von Sprache als Ressource unter spätkapitalistischen Verhältnissen, wobei vor allem die Diskurse des sprachlichen Marktes und Kapitals mit Diskursen über die Einbindung von Sprache in ökonomische Verwertungsprozesse (Kommodifizierung) verbunden wurden (vgl. z. B. Heller/Duchêne 2012). Der Habitus bleibt zwar auch in diesem Rahmen das Stiefkind der Forschung, wird aber inzwischen häufiger als eigenständige und relevante Größe zur Erklärung sprachlicher Praktiken wiederentdeckt. Dahinter steht der Versuch, die Handlungsmacht der sprechenden Individuen über den Aufweis der subjektiven Verwurzelungen ihres sprachlichen Habitus zur Geltung zu bringen:

»Conceived in this way, the linguistic market is still a structural force not easily subject to transformation, serving as a relatively stable constraint on how a speaker's linguistic repertoire is valued, but at the same time, it becomes a structure that derives its meaning entirely from speakers' own everyday practices of dealing with and using

language – it is rooted in the lived experience of speakers, not some abstract imposition that hovers ominously over their heads. In this way, focusing on the subjective dimensions of concrete, everyday linguistic practices is a useful strategy for exploring how the habitus mediates between structure and agency; it provides us with a more specific language to address the tension between potential for transformation and enduring relations of power.« (Park/Wee 2012: 36)⁵

Insgesamt lässt sich angesichts dieser Entwicklungen feststellen, dass sowohl die Soziolinguistik als auch die Soziologie – weitgehend unabhängig voneinander – zunehmend differenziertere Vorstellungen des Habitus ausarbeiten und versuchen, einseitige, z. T. wohl auch auf Missverständnissen Bourdieus beruhende, Interpretationen hinter sich zu lassen. Diese werden nun im folgenden Abschnitt angesprochen.

Flexibilisierung des Habitus-Konzepts

Während der Habitus im vorigen Abschnitt vor allem im Koordinatensystem der Beziehungen der Soziolinguistik zu ihren sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen eingeordnet wurde, soll nun im Folgenden die Flexibilisierung des Habitus-Begriffs thematisiert werden, vor deren Hintergrund sich Wege abzeichnen, auf denen die Erarbeitung einer Vorstellung des *digitalen* sprachlichen Habitus denkbar und sinnvoll wird. Nach Bourdieu »liegt beim Habitus die Betonung auf der ›Assimilationsfähigkeit‹; aber der Habitus ist auch Anpassung, er realisiert unentwegt eine Anpassung an die Welt, allerdings nur selten in Form einer radikalen Kehrtwendung« (Bourdieu 2004: 129). Auf die durchaus beachtliche Variabilität des Habitus-Konzept in Bourdieus Werk geht Silva (2016a: 167ff.) ein, die dafür plädiert, sehr viel stärker auf Fragmentierungen des Habitus zu achten, die daraus resultieren, dass sich soziale Akteure auf verschiedenen Praxisfeldern bewegen. Ihr geht es um die Berücksichtigung einer »plural interiority in tension with dissonances and fragmented belongings that are acknowledged in more pliable notions of the habitus« (Silva 2016b: 170):

⁵ Vgl. in diesem Sinne die Ausführungen in Salö (2018: 536), der herausstellt, dass »habitus provides sociolinguistics with a useful perspective for theorizing the ways in which individuals, through their encounters with different markets, have an embodied practical sense of the value of their own linguistic resources in relation to those of the markets«.

»The notion of a fragmented habitus appears more adequate to capture the complex relationalities of the contemporary individual, even when she is positioned in social worlds where tensions in relationality appear settled (e.g. in a stable couple relationship, with ›permanent‹ job positions, strongly identified with a particular social class, in locations of little challenged lifestyles, and so on).« (ebd.: 178)⁶

Ich denke, erst mit der Überwindung der Dominanz von Einheitlichkeitsannahmen im Habitusverständnis und in der Anerkennung der Möglichkeit eines fragmentierten bzw. gespaltenen Habitus entfaltet ein Konzept wie das des »digitalen« Habitus sein Erkenntnispotenzial und gewinnt an analytischer Schärfe. Darüber hinaus lässt sich damit das definitorische Kriterium der Übertragbarkeit des Habitus⁷ auf eine Weise präzisieren, die sich auch in der Anwendung auf hoch ausdifferenzierte, durch Mobilität und Mehrsprachigkeit geprägte Gesellschaften bewähren kann, ohne dabei das Kriterium der relativen Dauerhaftigkeit des Habitus außer Kraft zu setzen:

»Such a cleft habitus is particularly relevant today in our times of extreme geographical mobility, multilingual communities, economic inequalities and global communication technologies that all disorient our capacity to make sense of the past and to anticipate the future.« (Kramersch 2021: 190)

Die Annahme eines fragmentierten Habitus, der sich in der wechselseitigen Verwebung von analoger und digitaler Welt entwickelt, kann darüber hinaus zur weiteren Überwindung des Missverständnisses beitragen, der digitale Raum des Internets sei »immateriell« und von den ökonomischen, politischen und medialen Prozessen in der »realen« Welt zu trennen: »Instead of insisting on the virtual, new media assume the Internet is no more transcendent than markets, nations, cultures or identities« (Mackenzie 2006: 92). In dieser konzeptuellen Spanne gewinnt der Vergleich einen gewissen Reiz, den Bourdieu – immerhin schon 1978 – hinsichtlich des Habitus vornimmt:

6 Die über weite Strecken in der Literatur bevorzugte Vorstellung von einem einheitlichen Habitus erscheint aus dieser Perspektive als ein »integrative failure« und als ein »useful concept for a dysfunctional type of the fragmented habitus, where the individual labour of integration [von Habitus und Feldern, F.S.] is not achieved« (ebd.: 180). Mit dem Konzept des fragmentierten Habitus verwandt, aber nicht identisch mit ihm, ist das von Bourdieu mit Blick auf seine eigene Biographie in die Diskussion gebrachte etwas engere Konzept des *habitus clivé* (gespaltener Habitus, *cleft habitus*), das u. a. (vgl. Friedman 2016) aufnimmt sowie auf soziolinguistischer Seite Revis (2020: 5).

7 Siehe oben und die Erläuterung im Vorwort von Thomson, dass der Habitus eine Vielfalt von Praktiken und Wahrnehmungen auch in anderen Bereichen als denen generiert, in denen er ursprünglich erworben wurde (Bourdieu 2005: 15).

»Man kann ihn sich in (gefährlicher, weil mechanistischer) Analogie zu einem EDV-Programm vorstellen, aber einem Programm, das sich selbst korrigiert. Es besteht aus einem systematischen Ensemble partiell austauschbarer, einfacher Prinzipien, von denen aus unendlich viele Lösungen gefunden werden können, die sich nie direkt aus ihren Produktionsbedingungen herleiten können.« (Bourdieu 2004: 128)

Inzwischen hat das Habitus-Konzept längst Eingang in die digitale Soziologie gefunden, wofür Ignatow/Robinson (2017) einen instruktiven Ansatz liefern und weitere Forschungsperspektiven für die Ungleichheitsforschung aufzeigen. Die Anwendung Bourdieuscher Kategorien erlaubt es nach Ignatow und Robinson zu verstehen, wie sich der auf informationstechnische Ressourcen bezogene Habitus sozial unterschiedlich situierter Individuen herausbildet. Sie gehen aber in diesem Zusammenhang nicht auf den sprachlichen Markt und Habitus ein (vgl. ebd.: 954). An diesem Punkt setzt nun der folgende Abschnitt an.

Soziolinguistische Forschungslinien zum digitalen Habitus

Wenn das Konzept des digitalen Habitus zur Erfassung kommunikativer Praktiken im digitalen Raum eingesetzt werden soll, gehört dazu auch die Berücksichtigung der sprachlichen Bindung dieser Praktiken, wobei Sprache hier nicht allein als anthropologische Größe zu verstehen ist, sondern in ihrer Existenz in verschiedenen historischen »Einzelsprachen« bzw. ihren Varietäten und Dialekten. Diese werden auf dem sprachlichen Markt unterschiedlich bewertet und dienen auch im digitalen Raum der Kommunikation und Demarkation. Sie konstituieren eine mehrsprachige Praxis, in der auch hybride Formen einen Platz haben, welche die im nationalphilologischen Sinne banale Unterscheidung zwischen Sprachen in Frage stellen.

Klassische soziolinguistische Themen wie die Wirkung sprachlicher Ideologien, sprachpolitische Fragen nach Inklusion und Exklusion z. B. von sprachlichen Minderheiten in den Nationalstaaten oder in Migrationszusammenhängen, die Pluralität sprachlicher Normen und Identitäten sowie auch Strategien der Sprachkonfliktbewältigung lassen sich mit Gewinn aus einer Habitus-Perspektive untersuchen. Voraussetzung dafür ist, dass man das Konzept des sprachlichen Habitus für die Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher sprachlicher Heterogenität verfügbar macht.

Digitaler Habitus und Software

Ein von der Soziolinguistik bisher weithin vernachlässigter Bereich ist die Software und ihre Nutzung. Software wird hier nicht primär unter ihrem informationstechnischen Aspekt betrachtet, sondern als kulturelle, sozio-semiotische Größe und als Faktor der sprachlichen Sozialisierung.⁸ Ich gehe davon aus, dass Softwarenutzung hoch habitusrelevant ist und einen zentralen Bereich der Herausbildung und des Wirkens eines digitalen sprachlichen Habitus darstellt. Die digitalen Infrastrukturen sind Orte eines Umgangs mit Ein- und Mehrsprachigkeit, der sich im Sprachbewusstsein der Nutzerinnen und Nutzer präreflexiv sedimentiert und in Nutzungspraktiken habitualisiert. Software wird so zu einer Konstituente des »digitalen Unbewussten« (vgl. Beer 2009; Thrift 2004) und damit auch zu einem Kanal der Verbreitung sprachlicher Ideologien. Dies betrifft z. B. den herausgehobenen Platz des Englischen im digitalen Raum, aber z. B. auch die Reproduktion der Vorstellung von einer Deckungsgleichheit zwischen Sprache und nationalem Territorium in als »Ländereinstellungen« konzipierten Sprachwahlmenüs (vgl. Seiler 2017a: 511f.). Solche sprachlichen Ideologien sind darüber hinaus zu Instanzen der Ideologieproduktion wie Silicon Valley in Beziehung zu setzen. Dort werden die dominierenden Modelle des Funktionierens digitaler Kommunikation vorgegeben (einschließlich solcher Aspekte wie ihrer ökonomischen Verwertung, Überwachung, Zensur und Disziplinierung, vgl. dazu auch Seiler 2016: 67–71) und gleichzeitig ihre Akzeptanz durch die Massen der Nutzerinnen und Nutzer gesichert.

Den graphischen Benutzungsoberflächen sind sprachliche Entscheidungen eingeschrieben, die mächtige Filter für den Zugang zu digitalen Medien darstellen und die Mehrsprachigkeit im digitalen Raum auf tiefgreifende Weise mit konfigurieren. Während Entscheidungen über die Lokalisierung von Software im Kontext proprietärer Software nach Markt- und Rentabilitätskriterien gefällt werden, können Ansprüche auf digitale sprachliche Demokratisierung im Bereich der Freien und offenen Software leichter und

⁸ Die in Software und ihrem Gebrauch stattfindende Verquickung von menschlichem und maschinell sprachlichen Handeln führt freilich auch an Grenzen einer sinnvollen Verwendung des Habitus-Konzepts: »natural languages could progressively evolve to seamlessly integrate the linguistic biases of algorithms and the economical constraints of the global linguistic economy. [...] Through the commodification of words and the advent of algorithms as a new media, something is likely happen to language, and, although we are not yet sure what it will be, new tools must be built in order to understand this global linguistic evolution« (Kaplan 2014: 61f.).

auch im Bereich der Zivilgesellschaft eingelöst werden, insofern die Freiheit des Codes auch die Freiheit des Zugangs zu seinen sprachlichen Anteilen impliziert (vgl. Seiler 2013; 2016; 2017a; 2017b).⁹ Entscheidungen über die Lokalisierung von Software kommt insofern – besonders im Fall »kleiner« oder marginalisierter Sprachen – nicht nur ein hoher Symbolwert zu, sondern auch ein enormes sprach- und auch bildungspolitisches Gewicht. Das Vorliegen von Software in den Sprachen der Bevölkerungen beeinflusst die Entwicklung digitaler Literalität auf sehr direkte Weise (vgl. Djité 2008; Osborn 2011). Es gibt bislang wenige Studien zu den sprachlichen Aspekten der Softwarenutzung, aber durchaus Hinweise in der Forschung, wie z. B. in diesen Beobachtungen zu fünf subsaharischen Ländern:

»Thus, phone interfaces as well as predictive text software for over-the-counter phones are generally limited to European languages. [...] However, while these interfaces provide the frame through which the technology is experienced, they do not determine its use. For example, most multilingual users switch off predictive text in order to text in whatever language (or languages) they wish, without receiving spelling alerts from the software.« (Deumert/Lexander 2013: 225)

In einer weiteren Perspektive geht es dabei regelmäßig um mehr als um Praktiken der Textproduktion:

»Adopting a political-economy perspective allows us to focus on the ways in which hardware, software, patterns of information circulation, socio-communicative practices, and diverse political as well as socioeconomic contexts interact with one another in complex ways, producing unequal as well as globally diverse media practices and digital linguistic landscapes.« (Deumert 2020: 103)

Solche Zusammenhänge zwischen dem materiellen Bedingungsgefüge medialer Kommunikation und der sprachlich vermittelten Produktion von gesellschaftlicher Ungleichheit sind der Gegenstand des folgenden Abschnitts. Hier ging es zunächst darum festzuhalten, dass die Software unter ihren sprachlichen Aspekten ein Substrat bildet, das in digitaler Kommunikation einen umso größeren Anteil am digitalen Habitus haben dürfte, je weniger sie in ihrer handlungs- und bewertungsleitenden Kraft von den Akteurinnen

⁹ Der Umstand, dass sich in der Nutzung von Software Betriebssystemkulturen mit jeweils eigenem Habitus herausbilden, zeigt sich auch in der Anzahl der Sprachen, in denen die Basissysteme vorliegen. Ein Vergleich der Betriebssysteme von Microsoft und Apple sowie Debian (stellvertretend für Linux) gibt Hinweise darauf, dass das freie Betriebssystem im Bereich der romanischen Sprachen die größte sprachliche Vielfalt mitbringt (Seiler 2017a: 513).

und Akteuren wahrgenommen und reflektiert wird. Insofern erfordert sie in den Studien zum digitalen Habitus eine besondere Aufmerksamkeit. Der Softwarebezug kann überdies auch zur begrifflichen Präzisierung genutzt werden, um einen im engeren Sinne digitalen Habitus von einem medialen Habitus im weiteren Sinne zu unterscheiden, der auch den Bereich der »alten« Medien einschließt.¹⁰

Digitaler Habitus, Mehrsprachigkeit und Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation

In einem sehr einflussreichen Aufsatz, der u. a. auf die Erweiterung eines in der Tendenz technizistischen Verständnisses von Sprachpolitik und Sprachplanung abzielte, entwickelten Guespin/Marcellesi (1986) ein demokratisches Verständnis von Glottopolitik, das Maßnahmen sowohl »von oben« als auch »von unten« in einen einheitlichen Erklärungszusammenhang stellt, dabei bewusste und unbewusste Anteile des sprachpolitischen Handelns gleichermaßen berücksichtigt und dieses Projekt hegemonietheoretisch begründet. In diesem Beitrag zitieren sie folgende Meinung, freilich um sie zu kritisieren: »Alle scheinen darin übereinzustimmen, dass die Demokratisierung an sich und im Allgemeinen eine gute Sache sei, außer, sie berührt die Sprache. Man möchte, dass sie unveränderlich sei und von allen sozialen Gruppen respektiert werde, so als ob sie einheitlich und frei von Variation wäre« (vgl. ebd.: 20). Diese Bemerkung gibt auch heute noch zu denken, wenn man berücksichtigt, dass trotz weit verbreiteter alltagspraktischer Erfahrung von Mehrsprachigkeit, besonders im institutionellen, schulischen Bereich (und natürlich mit großen Unterschieden zwischen den Bildungssystemen) ein an die legitime(n) Sprache(n) gebundener monolingualer Habitus¹¹ dominiert. Dieser kommt u. U. in der Vorstellung eines additiven Monolingualismus zur Geltung oder verbirgt sich unter der Decke von In-

10 »Die mediale Seite des persönlichen Habitus, also alle Dispositionen, Bewertungen, Erfahrungen und Erwartungen mit Bezug zum Medienhandeln, nennen wir ›medialer Habitus.« (Beck/Büser/Schubert 2014: 251)

11 Dieser Begriff »erklärt das schulische Scheitern mehrsprachiger Kinder in einer Zuwanderungsgesellschaft damit, dass deren Entwicklung an Maßstäben gemessen wird, die für einsprachige, monokulturell geprägte Personen entwickelt wurden. LehrerInnen und Bildungssysteme mit monolingualem Habitus begreifen sich und die Schülerschaft als einsprachig und können aufgrund dessen Hürden für mehrsprachige SchülerInnen nicht erkennen und dementsprechend handeln.« (Drumm 2015)

terkulturalitäts- oder Diversitätsdiskursen, in denen die Sprache als Dimension von Diversität effektiv ausgeblendet wird. In unserem Zusammenhang ist dabei von Belang, dass auch in der medienwissenschaftlichen Habitusforschung die sprachliche Konditionierung des Habitus und die sprachliche Diversität in der medialen Kommunikation über weite Strecken unsichtbar bleiben – jedenfalls ist das der Eindruck, den ich mit meinem fachexternen Blick auf einschlägige Literatur gewonnen habe und der kongruent zu dem oben erhobenen Befund ist, dass sich die Bourdieu weiter denkende Soziologie kaum für die soziolinguistische Seite seiner Überlegungen zum sprachlichen Markt und Habitus interessierte. Ignatow und Robinson erwähnen zwar in ihrer Anwendung der Bourdieuschen Feldtheorie »habitual linguistic practices« (2017: 954) wie Akzent, Wortschatz und Sprechgeschwindigkeit, äußern sich aber aus einer Perspektive der Einsprachigkeit und beziehen Sprache gerade nicht auf die Dimensionen von digitaler Ungleichheit, denen ihr Aufsatz gewidmet ist.

Gleichwohl gibt es auch Studien zur digitalen Ungleichheit, in denen die Sprache als eine Dimension von Ungleichheit unter anderen hervorgehoben wird,¹² wobei Gorski und Clark (2002: 30) noch zu der Einschätzung gelangt waren, dass »[a] review of the literature on the digital divide and language is likely to come up empty, showing no convergences between these two subjects at all«. Sie konstatieren die Schwierigkeiten für Menschen mit begrenzten Englischkenntnissen, Zugang zu Hard- und Software zu erlangen und plädieren dabei aus einer Perspektive der multikulturellen Erziehung für ein weites Verständnis von Zugang. In ähnlicher Weise schließt Warschauer (2012) am Beispiel der lateinamerikanischen Gemeinschaften in den USA die Sprache (hier: mangelnde Englischkenntnisse) unter den Faktoren ein, die digitale Ungleichheit verstärken, auch wenn sich international die Online-Dominanz des Englischen ein wenig abschwäche und das Internet auch sprachliche Vielfalt befördere, wenn z. B. Sprecher bedrohter Sprachen ihre Idiome online schützen und revitalisieren (können) (vgl. ebd.: 5). Pearce und Rice (2014) arbeiten in einer Studie zur Internetnutzung in Armenien, Aserbaidshan und Georgien heraus, dass auch dort Englischkenntnisse ein entscheidender Faktor dafür sind, dass das Internet überhaupt und mit größerer Frequenz genutzt wird. Rudolph (2019: 157) referiert diese Arbeiten zum

12 Vgl. besonders Warschauer (2003: 93–108), der auch soziolinguistische Erkenntnisse heranzieht, und darauf Bezug nehmend auch Zillien (2009: 25f. und 113). Seitens der Soziolinguistik vgl. z. B. Deumert (2020: 86).

sprachlichen *digital divide*, der diejenigen betrifft, die über keine Kenntnisse der englischen Sprache verfügen.

Dass die Nutzung des Internets und seiner Dienste aber nicht nur eine Frage des Zugangs ist, sondern auch eine kulturelle Dimension aufweist, hält Deumert (2014) mit Blick auf das Scheitern von Wikipedia fest, mehr afrikanische Autorinnen und Autoren zu gewinnen. Hier liegen die Probleme auch in den universalistischen Ansprüchen, die eine westliche Sicht auf Wissen konstituieren und Vertreterinnen und Vertretern anderer Sprachen und Kulturen eine Übernahme dieser Sicht nahelegen (vgl. ebd.: 511).

Kelly-Holmes (2012) geht weiter auf die komplizierten Beziehungen zwischen Medien, Minderheitensprachen und digitaler Kommunikation ein (vgl. dazu auch Deumert 2014: 487). Auf der einen Seite können Kommunikationstechnologien die Sprache der Mehrheit befördern, auf der anderen Seite ermöglichen sie auch mediale Produktionen in Minderheitensprachen, die bestehende sprachliche Hierarchien sowie verbreitete Annahmen und Normen der traditionellen Medienindustrien infrage stellen (vgl. dazu auch Georgiou 2013: 96f.). So kann die tendenzielle Zunahme sprachlicher Diversität in der medialen Kommunikation – auch im kommerziellen Bereich – dazu beitragen, z. B. diglossische Situationen zu normalisieren (vgl. Kelly-Holmes 2012: 338f.). Im Zuge solcher Entwicklungen werden Medien mehr und mehr auch zu einem Ort, an dem Individuen und Gruppen ihre eigene Mehrsprachigkeit entdecken und befördern (vgl. ebd.: 343) und so die sprachlichen Verhältnisse im (öffentlichen?) digitalen Raum sprachlich neu konfigurieren (vgl. Heyd/Schneider 2019: 441f.). Die Frage, ob die Zunahme von nicht-standardisierten, fragmentarischen oder gemischtsprachlichen Praktiken auch ein Zeichen der Auflösung von Zugehörigkeiten oder ein Effekt sozialen Ausschlusses sein kann (ebd.: 445), bleibt auch in der digitalen Kommunikation von Bedeutung.

Diese Veränderungen schließen jedoch nicht aus, dass globale Medienproduzenten nicht nach wie vor eine Sprachpolitik verfolgen, die entweder einsprachig orientiert ist (zumeist Englisch) oder auf parallele einsprachige Kanäle setzt. Trotz der in der Literatur einer »Soziolinguistik der Globalisierung« (vgl. z. B. Blommaert et al. 2009; Blommaert/Spotti/Van der Aa 2017; Sabaté i Dalmau 2014) immer wieder hervorgehobenen Destabilisierung sprachlicher Hierarchien und traditioneller Normen in der Folge steigender sprachlicher Diversität wird viel diskursive Arbeit verrichtet, um sprachliche Verhältnisse geordnet und homogen zu gestalten (vgl. Heyd/Schneider 2019: 437). Nationalsprachliche (elitäre) Diskurse werden weiterhin produ-

ziert und erfreuen sich zum Teil einer erneuerten Popularität, was als nostalgische Reaktion auf die mit Kosmopolitisierung verbundene Last interpretiert worden ist (vgl. ebd.: 442).

Dass solche ambivalente Dynamiken nicht ohne Folgen für die möglichen Konfigurationen des Habitus bleiben, zeigt sich vor allem dann, wenn Mobilität ins Spiel kommt und mehrsprachige Strategien in Kontexten der sprachlichen Kommunikation durch transnationale Beziehungen geprägt sind, die nicht nur durch Migrantinnen und Migranten gestaltet werden, sondern auch durch die mit ihnen lebenden Menschen ohne eigene Migrationserfahrung (vgl. Nedelcu 2012: 1344)¹³.

Von soziolinguistischer Seite sind zahlreiche empirische Studien zu solchen Prozessen vorgelegt worden. Hier einen Abriss zu geben, würde den Rahmen sprengen. Deshalb verweise ich nur exemplarisch auf zwei Arbeiten. Am Beispiel der kolumbianischen Diaspora in Neuseeland zeigt Revis (2020), wie im digitalen Raum migrantische Reorientierungen von einem Gefühl der Verlorenheit in der Diaspora hin zu einem aktiven Streben nach neuen und verhandelten Identitäten sowie nach einer Erweiterung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten vorgenommen werden (vgl. ebd.: 2). Sie verbindet dabei das soziolinguistische Konzept des *Languaging*, das auf den konkreten gesellschaftlichen Akt des Sprechens in einer durch Sprache erlebten Welt bezogen ist, mit dem des Habitus. Sie geht davon aus, dass Diasporamitglieder durch den Wechsel zwischen sozialen Feldern einen gespaltenen Habitus entwickeln und schlägt den Terminus *languaging habitus* vor,

»to refer to the ways an individual's linguistic and cultural socialisation affects their dynamic and multimodal use of different semiotic resources. In a diaspora context, languaging has the power to provide a sense of interconnectedness with others who have overlapping linguistic repertoires and who have been shaped by similar metalinguistic discourses as part of their sociocultural upbringing. [...] we can say that those who have occupied similar positions in a field as a result of the capital they are endowed with have incorporated similar social structures to shape their habitus.« (ebd.: 5)

Auf der Grundlage von ethnographischen Beobachtungen, halbstrukturierter Interviews und Aufnahmen von Interaktionssequenzen arbeitet Revis u. a. auch den Anteil der digitalen Kommunikation an der Ausbildung des

13 Die Autorin führt am Beispiel von gebildeten rumänischen Migrantinnen und Migranten in Toronto aus, wie sich – u. a. in familiären Kontexten – in einer »connected presence« online ein transnationaler Habitus herausbildet, in dem heterogene kulturelle Referenzen verarbeitet werden (ebd.: 1351ff.).

Languaging Habitus der Sprecherinnen und Sprecher heraus. So rekonstruiert sie im Einzelnen, auf welche Weise der digitale Raum Möglichkeiten eröffnet, sich in der lokalen Diaspora-Gemeinschaft zu integrieren und gleichzeitig transnationale private Aktivitäten aufrechtzuerhalten.

Mit der sprachlichen Strukturierung gesellschaftlicher Netzwerke und Fragen der sprachlichen Partizipation beschäftigt sich Sabaté i Dalmau (2014) in ihrer Studie zu *Locutorios* in Katalonien. Dabei handelt es sich um ethnische Shops, in denen Telefonie-Produkte gehandelt werden sowie Fax, Internetzugang und Geldüberweisungen möglich sind. Sie stellen einzigartige Treffpunkte dar, an denen transnationale migrantische Netzwerke gepflegt werden und die mehr sind als bloß Internet-Cafés, sondern »truly transnational migrant institutions of struggle, resistance and survival« (ebd.: 7). Unter Bedingungen, unter denen vor allem Migrantinnen und Migranten ohne gültige Papiere im Zusammenspiel von staatlichen Reglements und Marktmechanismen von einem Zugang zu Telekommunikation ausgeschlossen werden, mobilisieren sie in den *Locutorios* eigene transnationale Ressourcen sowie mehrsprachiges Kapital und finden subversive Wege des Zugangs zu Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. ebd.: 3).

Den enormen kommerziellen Erfolg der *Locutorios* in Katalonien erklärt die Autorin u. a. mit ihrer Funktion für sprachlich diskriminierte Menschen, insofern

»The most discriminating governmentality constraints against which migrants struggled and struggle today are constructed around an old reactionary linguistic regime which, in new European ›civic‹ guises, and with neoliberal globalist discourses seemingly acknowledging linguistic diversity, keeps investing in monolingualism and keeps establishing a social organisation of life in and through single nation-state languages.« (ebd.: 174)

Hinsichtlich der mehrsprachigen Praktiken im Mikrokosmos der *Locutorios*

»I suggest that locutorios allow for the privileged ›insider‹ observation of the migrants' management and organisation of their own (and of other migrants') heteroglossic language practices and ever-changing linguistic ideologies, [...] when these social players mobilise their myriad multilingual literacy and numeracy capitals in local interactions taking place solely among themselves. In particular, I argue that the discursive spaces of locutorios let us carefully explore the workings of the migrants' non-elite (i. e. non-valued and silenced) multilingualisms, [...] not only when they present themselves as transnational navigators in their host societies but also, more revealingly, when they fight for a voice of their own from within their social networks.« (ebd.: 5)

Damit gibt die Autorin Hinweise auf Transformationen des sprachlichen Habitus von gesellschaftlich Marginalisierten, ökonomisch in prekären Verhältnissen Lebenden und sprachlich Diskriminierten, deren Umgang mit digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien zu einem Kanal wird, in dem sprachliche Handlungsmacht und Orientierungsfähigkeit zwischen den dominierenden nationalen und alternativen sprachlichen Märkten erworben wird.

Digitaler Habitus in Sprachbiographien

Im Folgenden möchte ich Sprachbiographien als Instrumente der Forschung zum (digitalen) sprachlichen Habitus vorschlagen. Es geht dabei nicht um die Reproduktion von Mythen der Kohärenz in erzählten Lebensgeschichten, auch nicht um die Selbsttäuschungen – biographische Illusion (vgl. Bourdieu 1990) – über die gesellschaftliche Bedingtheit individueller Lebensentwürfe und -verläufe,¹⁴ sondern um sprachbiographische Aspekte der Konstitution des sprachlichen Habitus im digitalen Raum.

In den letzten drei Jahrzehnten hat nicht nur die soziologische (vgl. z. B. Jost/Haas 2019; Spies 2019), sondern auch die soziolinguistische (vgl. z. B. Bochmann 2005; 2007a; 2007b; Fix 2010; Busch 2017 und Canut et al. 2018: 129–140) Biographieforschung einen bedeutenden Aufschwung erfahren. Die Biographieforschung ist zu einer Domäne geworden, in der mehr und mehr auch interdisziplinär gearbeitet wird (vgl. z. B. Delory-Momberger 2019) und in der es auch Ansätze gibt, die Verbindungspunkte mit einer modernen Habitusforschung aufweisen, wie sie sich z. B. hier artikulieren:

»as assimilated past without clear consciousness, habitus is an internal archive of personal experiences rooted in the distinct aspects of individuals' social journeys. Individuals' dispositions are a reflection of their lived trajectories and justify their approaches to practice [...].« (Costa/Murphy 2015: 7)

14 Zur Diskussion des Versuchs, »ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt« (Bourdieu 1990: 80) (vgl. z. B. Truc 2011 und Langenohl 2015, dort Abschnitt 3.2).

In diesem Sinne äußert sich auch Salö seitens der Soziolinguistik:

»Habitус, [...] ›mediates the accumulated resources biographically layered in the agent's repertoire‹ [...] in that it comprises the practical knowledge linked to producing language tacitly aligned to the power of acceptability imbued in specific situations.« (Salö 2018: 536)

Darüber hinaus legen Ansätze wie die der »digitalen Biographien« (Arthur 2009) oder der »Technobiographien« (vgl. Kennedy 2003 und Weirich, im Druck) die Analyse von sprachbiographischen Narrationen auch zur Untersuchung des digitalen sprachlichen Habitus nahe. So lassen sich die in Bochmann (2007a) ohne direkten Bezug auf die Bourdieuschen Konzepte formulierten Grundlagen der Sprachbiographieforschung ohne weiteres auf die digitale Seite der soziolinguistischen Individuation als Teil der Habitusbildung beziehen. Einblicke in die Prozesse der Herausbildung des individuellen Habitus im Lebensverlauf verringern dabei die immer lauenden Gefahren eines Rückfalls in ein statisches Verständnis von Habitus (vgl. ebd.: 23). Sprachbiographien sind »Ausdruck unverwechselbarer personeller Individualität, die außerdem im Hinblick darauf zu interpretieren sind, wie historische Makroprozesse individuell erlebt und lebenspraktisch und im Gedächtnis verarbeitet werden« (ebd.: 24). Sprachbiographien können Einblicke in den digitalen Raum – mit all seinen Verbindungen zum »analogen« Raum – als Ort der Entwicklung eines soziolinguistischen Alltagsbewusstseins vermitteln und auch Zugang zu Bewusstseinsinhalten ermöglichen, die der Reflexion der Akteurinnen und Akteure nicht unmittelbar zugänglich sind (vgl. ebd.: 25). Über die Konzentration auf das Erleben von Sprache und sprachlichen Verhältnissen im Lebensverlauf lassen sich u. a. Einblicke in den Umgang mit Sprachkonflikten und sprachlichen Alteritätserfahrungen sowie zu Akzeptanzen und Verweigerungen im digitalen Raum gewinnen. Es können »Verhältnisse von Inklusion und Exklusion in/aus sprachlich-soziokulturell bestimmten Gruppen zutage treten, Verhältnisse von Hegemonie und Herrschaft, Verhältnisse der Zugriffsmöglichkeiten auf die gesellschaftlichen Ressourcen, Erscheinungen von Prestige und Demütigung« (ebd.: 27) rekonstruiert werden. Sprachbiographien können verstehbar machen, wie die sprachpolitischen Entscheidungen z. B. der Plattformen, Diensteanbieter oder Webseitenbetreiber bei den sprechenden Subjekten in Kontexten der Alltagskommunikation, »digitalen Ökonomie« und Bildung ankommen bzw. wie die Sprechenden auf sprachliche Ressourcen zurückgreifen, um diese Felder zu strukturieren und erfahrbar zu machen sowie um sich in einer heteroglossischen digital vermittelten Kommunikation Gehör zu verschaffen.

Sprachbiographien erlauben darüber hinaus Einblicke in die Strategien der soziolinguistischen Orientierung auf sprachlichen Märkten. Sprachliche Märkte sind heute vielfach hoch komplex, ohne dass die territorial gebundenen nationalstaatlichen Märkte mit ihren sprachlich homogenisierenden Tendenzen grundsätzlich an Bedeutung verlieren. Die sprachliche Verfassung des digitalen Raums erhöht die Komplexität sprachlicher Märkte über weitere Ausdifferenzierungen nochmals, was die handelnden Akteurinnen und Akteure bei ihrer Orientierung in soziolinguistischen Verhältnissen vor große Herausforderungen stellen kann. Angesichts dieser Umstände kann die Analyse von Sprachbiographien das Konzept des digitalen Habitus auch dazu nutzen, soziolinguistisches Verfügungs- und Orientierungswissen im Hinblick auf den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und die digitale Kommunikation zu rekonstruieren. Der digitale Habitus in seiner orientierenden Funktion vermittelt die damit einhergehenden Umstrukturierungen sprachlicher Repertoires im Einklang mit den sich wandelnden Bedingungen sprachlicher Märkte, die ihrerseits Transformationen des Habitus bewirken können.

Zusammenfassung

Worin kann nach diesen Ausführungen der Anteil der Soziolinguistik an einer pluridisziplinären Forschung zum Konzept des digitalen Habitus liegen? Zunächst einmal hebt sie die sprachliche Dimension auf allen Feldern hervor, auf denen digitale Kommunikation stattfindet. Insofern berühren sich ihre Gegenstände z. B. mit denen der Soziologie, Politikwissenschaft, Medienwissenschaft und Bildungsforschung. Die Soziolinguistik teilt mit diesen Nachbardisziplinen aber auch methodologische Fragen der Habitusforschung, die damit verbunden sind, dass der Habitus kein empirischer Gegenstand ist, der direkter Beobachtung zugänglich wäre. Der digitale sprachliche Habitus ist nur über die Interpretation der diskursiven Manifestation jener sozio-semantischen Zusammenhänge zu erschließen, die ihn in der Bindung an sprachliche Märkte konstituieren.

Ich habe versucht zu zeigen, dass das Habitus-Konzept für die Soziolinguistik in dem Maße an Attraktivität gewinnen konnte, in dem es – u. a. über das flexibilisierte Konzept des fragmentierten Habitus – für die Erfassung von gesellschaftlicher Heterogenität und Individualität geöffnet wurde.

Ein zentraler Ansatzpunkt liegt dabei im Normalfall individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Davon ausgehend habe ich drei Forschungslinien kenntlich gemacht, in denen das Konzept des digitalen Habitus soziolinguistisch operabel ist:

Erstens habe ich die sprachliche Gestalt von Software (Graphische Benutzungsoberflächen) als soziolinguistische Größe in den Blick genommen, die den Zugang zu digitalen Technologien und Infrastrukturen erlauben, behindern oder unmöglich machen kann. Ihre Habitusrelevanz liegt nicht zuletzt im Charakter von Software als einer Form des »digitalen Unbewussten«.

Zweitens erweist sich das Konzept des digitalen Habitus im Verbund mit dem des Feldes/Marktes auch im Bereich der Soziolinguistik als ein mächtiges Werkzeug zur Erfassung gesellschaftlicher Ungleichheiten. Die Bewertung, (De-)Legitimation und Hierarchisierung von sprachlichen Ressourcen (»Sprachen«, Varietäten, Ausdrucksformen, Akzente usw.) prägt auch digitale sprachliche Märkte. Auch das Englische ist hier nicht das neutrale Kommunikationsmittel, als das es in den sprachideologischen Zusammenhängen von Globalisierungs- und Digitalisierungsdiskursen erscheint. Verhältnisse von sprachlicher Macht und Hegemonie bestehen auch im Internet, und digitale Medien wirken als Kanäle der sprachpolitischen Intervention »von oben« und »von unten«. Sie können sprachliche Domination und Emanzipation gleichermaßen befördern, weshalb es ein Anliegen der Soziolinguistik ist, auch sprachpolitisch induzierten Habituswandel in den Blick zu nehmen.

Drittens habe ich auf der methodischen Ebene dafür plädiert, die Potenziale der Sprachbiographieforschung für das Studium des digitalen Habitus zu nutzen. Dahinter steht die Annahme, dass die Sprachbiographieforschung einen privilegierten Zugang zu individuellen Ausprägungen und Transformationen des digitalen Habitus darstellt, insofern sie Einsichten in Sprachbewusstseinsprozesse erlaubt, die durch die Beobachtung »materialer« sprachlicher Äußerungen allein nicht zu erfassen sind. Die Zeichen für eine solche Verbindung stehen gut; eine wechselseitige Ausleuchtung von toten Winkeln in beiden Ansätzen scheint vielversprechend.

Wenn es gelingt, diese drei hier kurz vorgestellten Forschungslinien weiterzuziehen und an geeigneten Stellen zusammenzuführen, kann die Soziolinguistik einen Beitrag dazu leisten, die Tragfähigkeit des Konzepts des digitalen Habitus im pluridisziplinären Verbund weiter zu prüfen.

Literatur

- Arthur, Paul Longley (2009), »Digital Biography: Capturing Lives Online«, in: *a/b: Auto/Biography Studies* Jg. 24, H. 1, S. 74–92.
- Beck, Klaus/Büser, Till/Schubert, Christiane (2014), »Medialer Habitus, mediales Kapital, mediales Feld – oder: vom Nutzen Bourdieus für die Mediennutzungsforschung«, in: Thomas Wiedemann u. Michael Meyen (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft. Internationale Perspektiven*, Köln/Halem, S. 234–262.
- Beer, David (2009), »Power through the algorithm? Participatory web cultures and the technological unconscious«, in: *new media & society*, Jg. 11, H. 6, S. 985–1002.
- Blommaert, Jan et al. (2009), »Media, multilingualism and language policing: an introduction«, in: *Language Policy* Jg. 8, H. 3, S. 203–207.
- Blommaert, Jan/Spotti, Massimiliano/Van der Aa, Jef (2017), »Complexity, mobility, migration« in: Suresh Canagarajah (Hg.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*, London/New York, S. 349–430.
- Bochmann, Klaus (2005), »Sprachgeschichte als erlebte Sozialgeschichte. Zum Erkenntniswert von Sprachbiographien« in: Peter Cichon et al. (Hg.), *Entgrenzungen. Für eine Soziologie der Kommunikation. Festschrift für Georg Kremnitz zum 60. Geburtstag*, Wien, S. 40–56.
- Bochmann, Klaus (2007a), »Sprache und Identität in mehrsprachigen Regionen in Osteuropa. Theoretische und methodische Ausgangspositionen«, in: Klaus Bochmann u. Vasile Dumbrava (Hg.), *Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas. I. Republik Moldova*, Leipzig, S. 13–41.
- Bochmann, Klaus (2007b), »Individuelle Erinnerung und Sprachgeschichte. Nachtrag zum Thema ›Sprachgeschichte als erlebte Sozialgeschichte‹«, in: Klaus Bochmann (Hg.), *Theorie(n) und Methoden der Sprachgeschichte. Materialien des Kolloquiums zu Ehren des 70. Geburtstages von Gotthard Lerchner*, Stuttgart/Leipzig, S. 39–50.
- Bourdieu, Pierre (1983), »Vous avez dit ›populaire?‹«, in: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Jg. 46, S. 98–105.
- Bourdieu, Pierre (1990), »Die biographische Illusion«, in: *Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, Jg. 1, S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (2004), »Der sprachliche Markt« in: Ders., *Soziologische Fragen*, Frankfurt/M., S. 115–130.
- Bourdieu, Pierre (2005), *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, mit einer Einführung von John B. Thompson, Wien.
- Busch, Brigitta (2017), »Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben. The Lived Experience of Language«, in: *Applied Linguistics*, Jg. 38, H. 3, S. 340–358.
- Canut, Cecile et al. (2018), *La langue, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*, Besançon.

- Costa, Cristina/Murphy, Mark (2015), »Bourdieu and the Application of Habitus across the Social Sciences«, in: Christina Costa u. Mark Murphy (Hg.), *Bourdieu, Habitus and Social Research. The Art of Application*. Basingstoke, S. 3–17.
- Delory-Momberger, Christine (2019), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse.
- Deumert, Ana (2014), »Sites of struggle and possibility in cyberspace. Wikipedia and Facebook in Africa«, in: Jannis Androutsopoulos (Hg.), *Mediatization and Sociolinguistic Change*, Berlin/Boston, S. 487–514.
- Deumert, Ana (2020), »The Invisibility of Linguistic Diversity Online. Reflections on the Political Economy of Digital Communication«, in: Cécile B. Vigouroux u. Salikoko S. Mufwene (Hg.), *Bridging Linguistics and Economics*, Cambridge, S. 81–108.
- Deumert, Ana/Lexander, Kristin Vold (2013), »Texting Africa: Writing as performance«, in: *Journal of Sociolinguistics*, Jg. 17, H. 4, S. 522–546.
- Djité, Paulin G. (2008), »From liturgy to technology. Modernizing the languages of Africa«, in: *Language Problems & Language Planning*, Jg. 32, H. 2, S. 133–152.
- Drumm, Sandra (2015): »monolingualer Habitus«, in: Ilse Wischer u. a. (Hg.), *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*, letzter Zugriff: 19.06.2021, https://www.degruyter.com/document/database/WSK/entry/wsk_id54dddc2-c838-4716-b107-66696720e187/html
- Erfurt, Jürgen (2013), »Le problème des marchés linguistiques dans le sens de Bourdieu«, in: Georg Kremnitz (Hg.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, S. 113–116.
- Fix, Ulla (2010), »Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung«, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Jg. 40, H. 4, S. 10–28.
- Friedman, Sam (2016), »Habitus clivé and the emotional imprint of social mobility«, in: *The Sociological Review*, Jg. 64, H. 1, S. 129–147.
- Georgiou, Myria (2013), »Diaspora in the digital era: minorities and media representation«, in: *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, Jg. 12, H. 4, S. 80–99.
- Gorski, Paul/Clark, Christine (2002), »Multicultural Education and the Digital Divide. Focus on Language«, in: *Multicultural Perspectives*, Jg. 4, H. 4, S. 30–34.
- Guespin, Louis/Marcellesi, Jean-Baptiste (1986), »Pour la glottopolitique«, in: *Langages*, Jg. 21, H. 83, S. 5–34.
- Hanks, William F. (2005), »Pierre Bourdieu and the Practices of Language«, in: *Annual Review of Anthropology*, Jg. 34, H. 1, S. 67–83.
- Heller, Monica/Duchêne, Alexandre (2012), »Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State«, in: Alexandre Duchêne u. Monica Heller (Hg.), *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*, New York/London, S. 1–21.
- Heyd, Theresa/Schneider, Britta (2019), »The sociolinguistics of late modern publics«, in: *Journal of Sociolinguistics*, Jg. 23, H. 5, S. 435–449.

- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017), »Pierre Bourdieu: theorizing the digital«, in: *Information, Communication and Society*, Jg. 20, H. 7, S. 950–966.
- Joseph, John E. (2020), »The agency of habitus: Bourdieu and language at the conjunction of Marxism, phenomenology and structuralism«, in: *Language and Communication*, Jg. 71, S. 108–122.
- Jost, Gerhard/Haas, Marita (Hg.) (2019), *Handbuch zur Soziologischen Biographieforschung. Grundlagen für die methodische Praxis*, Opladen/Toronto.
- Kelly-Holmes, Helen (2012), »Multilingualism and the media«, in: Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge u. Angela Creese (Hg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London/New York, S. 333–346.
- Kelly-Holmes, Helen (2016), »Theorising the market in sociolinguistics«, in: Nikolas Coupland (Hg.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates*, Cambridge, S. 157–172.
- Kennedy, Helen (2003), »Technobiography: Researching Lives, Online and Off«, in: *Biography*, Jg. 26, H. 1, S. 120–139.
- Kramsch, Claire (2021), *Language as Symbolic Power*, Cambridge.
- Langenohl, Andreas (2015), »Die Reflexivität Pierre Bourdieus: Soziologische Objektivität wider die Kulturwissenschaften«, in: Daniel Šuber, Hilmar Schäfer u. Sophia Prinz (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften: Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, Berlin, S. 246–261.
- Leimdorfer, François (2010), *Les sociologues et le langage*, Paris.
- Mackenzie, Adrian (2006), *Cutting code: software and sociality*, New York.
- Nedelcu, Mihaela (2012), »Migrants' New Transnational Habitus: Rethinking Migration Through a Cosmopolitan Lens in the Digital Age«, in: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Jg. 38, H. 9, S. 1339–1356.
- Neveu, Erik (2014), »Pierre Bourdieu und die Analyse von Mediendiskursen. Rezeptionsschwierigkeiten und Umsetzung eines theoretischen Programms«, in: Thomas Wiedemann u. Michael Meyen (Hg.), *Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft. Internationale Perspektiven*, Köln/Halem, S. 74–99.
- Osborn, Don (2011), *Les langues africaines à l'ère du numérique. Défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones*, Ottawa.
- Park, Joseph Sung-Yul/Wee, Lionel (2012), *Markets of English. Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*, New York/London.
- Pearce, Katy E./Rice, Ronald E. (2014), »The Language Divide. The Persistence of English Proficiency as a Gateway to the Internet: The Cases of Armenia, Azerbaijan, and Georgia«, in: *International Journal of Communication*, Jg. 8, S. 2834–2859.
- Revis, Melanie (2020), »Exploring the ›linguaging habitus‹ of a diasporic community: Colombians in New Zealand«, in: *Lingua*, 20 S. (im Druck).
- Rudolph, Steffen (2019), *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*, Wiesbaden.
- Sabaté i Dalmau, Maria (2014), *Migrant communication enterprises: Regimentation and resistance*, Bristol.

- Salö, Linus (2018), »Thinking about language with Bourdieu: Pointers for social theory in the language sciences«, in: *Sociolinguistic Studies*, Jg. 12, H. 3–4, S. 523–543.
- Seiler, Falk (2012), *Normen im Sprachbewußtsein. Eine soziolinguistische Studie zur Sprachreflexion auf Martinique*, Wien.
- Seiler, Falk (2013), »La transmisión del saber en una comunidad de traductores no profesionales: la localización de KDE al español«, in: Carsten Sinner (Hg.), *Comunicación y transmisión del saber entre lenguas y culturas*, München, S. 371–386.
- Seiler, Falk (2016), »Plattform – Text – Ideologie«, in: Coline Baechler et al. (Hg.), *Medienlinguistik 3.0 – Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*, Berlin, S. 63–80.
- Seiler, Falk (2017a), »Software Localization into Romance Languages«, in: Kristina Bedijs u. Christiane Maaß (Hg.), *Manual of Romance Languages in the Media*, Berlin/Boston, S. 506–520.
- Seiler, Falk (2017b), »Sprachkritik und Sprachberatung im Kontext der italienischen Lokalisierung freier und offener Software«, in: Wolfgang Dahmen et al. (Hg.), *Sprachkritik und Sprachberatung in der Romania. Romanistisches Kolloquium XXX*, Tübingen, S. 329–350.
- Silva, Elizabeth B. (2016a), »Habitus: beyond sociology«, in: *The Sociological Review*, Jg. 64, H. 1, S. 73–92.
- Silva, Elizabeth B. (2016b), »Unity and fragmentation of the habitus«, in: *The Sociological Review*, Jg. 64, H. 1, S. 166–183.
- Spies, Tina (2019), »Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung«, in: Alexander Geimer, Steffen Amling u. Saša Bosančić (Hg.), *Subjekt und Subjektivierung*, Wiesbaden, S. 87–110.
- Thrift, Nigel (2004), »Remembering the technological unconscious by foregrounding knowledges of position«, in: *Environment & Planning D: Society & Space*, Jg. 22, H. 1, S. 175–191.
- Truc, G r me (2011), »Narrative Identity against Biographical Illusion. The Shift in Sociology from Bourdieu to Ricœur«, in: * tudes Ric uriennes. Ricœur Studies*, Jg. 2, H. 1, S. 150–167.
- Warschauer, Mark (2003), *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*, Cambridge.
- Warschauer, Mark (2012), »Language and the Digital Divide«, in: Carol Chapelle (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, S. 1–6.
- Weirich, Anna-Christine, »L'appropriation des usages numériques des jeunes en rétrospective. Le cas des immigrant.e.s d'origine moldave   Montréal«, in: *Bulletin de l'Observatoire Jeunes et Société*, 3, (im Druck).
- Zillien, Nicole (2009), *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*, Wiesbaden.

Digitaler Habitus in der Gegenwartsliteratur

Diana Hitzke

»Mir war das Smartphone in die Badewanne gefallen, und als ich begriff, dass ich weder ein Foto davon für Instagram machen noch sofort darüber twittern können würde, war das eine wirklich schräge Erfahrung.«

Christiane Frohmann 2018: unpaginiert

Der Verlust des Smartphones wird in der kleinen Szene aus Christiane Frohmanns Büchlein *Präraffaelitische Girls erklären das Internet* (2018) nicht als Schrecken über die erwartbare materielle Beschädigung des technischen Geräts beschrieben – im Mittelpunkt des Erlebnisses steht der Ausfall der interaktiven Kommunikationsfähigkeit. Das Zitat macht deutlich, dass die Möglichkeit (oder in diesem Fall die Unmöglichkeit), Erfahrungen auf Instagram oder Twitter unmittelbar teilen zu können, bereits das Erlebnis und die Wahrnehmung von Ereignissen prägt. In dieser Hinsicht lässt sich von einem digitalen Habitus in der Gegenwartskultur sprechen. Damit ist nicht nur die durch die Digitalisierung verursachte Zunahme von Interaktivität und Kommunikation in den sozialen Medien gemeint. Darüber hinaus geht es um die damit zusammenhängenden Transformationen von Selbstwahrnehmung und Interaktion, aber auch von Alltagspraktiken, Lebensentwürfen und (sub-)kulturellen Narrativen.

Das Konzept *Digitaler Habitus* lässt sich auf dreierlei Weise auf die Literatur beziehen: Erstens ließe sich von einem *Digitalen Habitus der Literatur* sprechen, zweitens von einem *Digitalen Habitus in bzw. innerhalb der Literatur* und drittens von einem *Digitalen Habitus der Literaturwissenschaften*.

1. Mit dem *Digitalen Habitus der Literatur* sind die Auswirkungen digitaler und sozialer Medien auf die Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Literatur gemeint. Wie wirken sich zum Beispiel Hypertexte, literarische Games, Twitteratur oder etwa Fan Fiction auf den Literaturdiskurs und den Literaturbegriff aus? Auf welche Art und Weise verschränken sie sich mit dem literarischen Diskurs und welche Folgen ergeben sich dadurch für Konzepte von Autor:inschaft oder den Werkbegriff?

2. Mit dem *Digitalen Habitus in* bzw. *innerhalb der Literatur* sind literarische Texte gemeint, die über Digitalisierung oder digitale Praktiken reflektieren. Wie erzählen fiktionale Texte über die mit der Digitalisierung zusammenhängenden gesellschaftlichen Transformationen? Welche Veränderungen in Bezug auf Themen, Plots sowie textuelle Verfahren und Strukturen lassen sich auch in solchen Texten beobachten, die im traditionellen Medium Buch publiziert werden?
3. Darüber hinaus meint der *Digitale Habitus der Literaturwissenschaften* die Frage danach, wie digitale Methoden und erweiterte Speicherkapazitäten literaturwissenschaftliche Untersuchungsmethoden verändern und welche neuen Fragestellungen sich durch die Möglichkeiten der *Digital Humanities* ergeben.¹

Im Folgenden werde ich konzeptuell zunächst auf die Frage des *Digitalen Habitus der Literatur* eingehen, um danach den *Digitalen Habitus in* bzw. *innerhalb der Literatur* zu beschreiben. Das *Distant Reading* und die quantitativen Methoden der Literaturwissenschaft werden im Folgenden nicht vertieft, da ich mich hier auf den Aspekt der Reflexion über die Digitalisierung *in* der Literatur konzentrieren möchte. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden deutsch- und englischsprachige Gegenwartsromane einer Lektüre unterzogen, die darauf fokussiert, wie sie über die mit der Digitalisierung einhergehenden Transformationen reflektieren.

1 Richtungsweisend sind die Forschungen des Stanford Lab unter Leitung von Franco Moretti (vgl. Moretti u. a. 2017). Das »Distant Reading« wird seit seiner Einführung in die Diskussion immer wieder dem »Close Reading«, welches eher dem etablierten literaturwissenschaftlichen Habitus entspricht, gegenübergestellt. Die Herausgeber:innen des deutschsprachigen Sammelbandes *Quantitative Ansätze in den Literatur- und Geisteswissenschaften: Systematische und historische Perspektiven* (Bernhart et al. 2018) verorten quantitative literaturwissenschaftliche Methoden in einer langjährigen Tradition: »Angesichts der innovativen Verve der Digital Humanities darf nicht vergessen werden, dass die Idee, einem interpretativen close reading ein (vermeintlich?) deskriptiv-analytisches distant reading gegenüberzustellen, nicht sehr viel jünger ist als die Idee des close reading selbst. Denn Zählen ist keinesfalls erst durch die ›digitale Revolution‹ der Geisteswissenschaften denkbar geworden. Vielmehr wird schon seit ungefähr 200 Jahren das, was vom späten Dilthey als Gegenstand der verstehenden und qualitativ orientierten Geisteswissenschaften bestimmt wurde, auch zum ›messbaren‹ Objekt erklärt.« (Klappentext)

Der digitale Habitus der Literatur

Die Digitalisierung lässt sich als eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft und für den Literaturdiskurs betrachten, auch unabhängig von der Möglichkeit, Untersuchungen literarischer Texte durch Methoden der Computerphilologie wie zum Beispiel *Topic Modelling* oder mit Hilfe von Algorithmen vornehmen zu können. Durch Netzliteratur bzw. Literatur im Internet ergibt sich eine ganze Reihe von neuen Fragen, beispielsweise: Sind literarische Bots etwas grundsätzlich anderes als zufällig generierte Texte? Sind die Programmierer:innen eines Bots Autor:innen? Welche Auswirkungen hat *Fan Fiction* auf den Werkbegriff? Oder, wie pointiert von Kathrin Passig formuliert: Worin besteht der Unterschied zwischen Kochrezepten im Internet und denselben Rezepten, wenn sie zwischen Buchdeckeln zu finden und auf einer Lesung als Literatur präsentiert werden (vgl. Passig 2019: 103f.)? Angesichts der Literatur im Netz, aber auch aufgrund der umfassenden Auswirkungen der Digitalisierung auf die Literatur werden bewährte Konzepte wie der Autorbegriff (vgl. Hartling 2009, Zimmermann 2015), der Werkbegriff (vgl. Hellekson/Busse 2014), der Originalitätsdiskurs (vgl. Goldsmith 2011, Hellekson/Busse 2014) und nicht zuletzt das Medium Buch (vgl. Schmidt 2011, Hammond 2016, Passig 2019) hinterfragt. Einige literaturwissenschaftliche Publikationen konzentrieren sich gezielt auf Literatur im Internet (z. B. Schmidt 2011), andere fokussieren experimentelle und konzeptuelle Literatur (exemplarisch Bajohr 2016).

Die Verschränkung digitaler Medien mit dem literarischen Diskurs findet auf ganz verschiedenen Ebenen statt. Es gibt Texte, die (zuerst, nachträglich oder ausschließlich) im Internet publiziert werden. Eine ganze Reihe von Autor:innen ist in sozialen Medien aktiv. Es gibt (experimentelle) Literatur, die den Computer oder das Internet voraussetzt. Das Internet ist darüber hinaus ein Raum, an dem auf neue Art und Weise über Literatur geschrieben und gesprochen wird² und bietet auch neue Möglichkeiten für das Weiterschreiben von Literatur zum Beispiel im Rahmen von Fan Fiction.

Da sich Literatur und Digitalisierung auf unterschiedliche Art und Weise aufeinander beziehen lassen, kommt es beim Versuch, Netzliteratur, digitale Literatur oder auch Internetliteratur zu definieren, stark auf die jeweiligen Perspektiven und Ziele an. In den meisten literaturwissenschaftlichen Pub-

2 Neue Plattformen für Literatur sind etwa Literaturblogs, Instagram, Twitter oder YouTube, Plattformen wie Goodreads usw. Zur »Reading Culture« im Internet vgl. Birke/Fehrle 2018.

likationen wird der Bezug auf Roberto Simanowski hergestellt, der sich sehr früh mit dem Phänomen der Digitalisierung aus literaturwissenschaftlicher Sicht beschäftigt hat. Simanowski (2002) unterscheidet zwischen Netzliteratur, digitaler und digitalisierter Literatur (ebd.: 16). Netzliteratur bedeutet für ihn nicht nur die »Gegenüberstellung online versus offline« (ebd.: 17), sondern auch »das, was sich der spezifischen Eigenschaften des Internet – also der Konnektivität – in ästhetischer Absicht bedient« (ebd.). Weiterhin unterscheidet Simanowski digitale und digitalisierte Literatur, der Unterschied zwischen beiden bestehe in der »Notwendigkeit der Existenz, und zwar nicht im Netz, sondern umfassender in den digitalen Medien« (ebd.). Digitale Literatur bestimmt er wie folgt: »Digitale Literatur ist eine künstlerische Ausdrucksform, die der digitalen Medien als Existenzgrundlage bedarf, weil sie sich durch mindestens eines der spezifischen Merkmale digitaler Medien – Interaktivität, Intermedialität, Inszenierung – auszeichnet« (ebd.: 20). Simanowski schlägt schließlich den Begriff *Interfictions* vor – damit schließt er das Nichtfiktionale aus, betont den Kunstcharakter sowie die drei von ihm als wesentlich bestimmten Merkmale und verweist zugleich auf das Internet (vgl. ebd.: 22f.).

Florian Hartling (2009) unterscheidet zwischen »Netzliteratur« und »Literatur im Netz« (ebd.: 45), bei der Definition von ersterer bezieht er sich weitgehend auf Simanowski, wobei er insbesondere das Merkmal der Konnektivität betont. Literatur im Netz ist bei Hartling – ähnlich wie die digitalisierte Literatur bei Simanowski – ein Begriff für die Art von Literatur, die sich auf die »Charakteristika von Printmedien bezieht und diese simuliert« (ebd.). Hartling macht deutlich, dass für die Netzliteratur nicht unbedingt das Internet, wohl aber der Computer Voraussetzung sei (ebd.: 46). Henrike Schmidt betont – auch in Bezug auf die Ausführungen von Simanowski und Hartling – wiederum, dass die von ihr analysierten Beispiele aus dem russischen Internet zu einer »Infragestellung des *sine qua non*-Kriteriums der ›Nicht-Druckbarkeit‹ als einer *ex-negativo*-Definition der Netzliteratur« (Schmidt 2011: 40) führen, da sie grundsätzlich auch als Buchpublikationen realisierbar und zum Teil auch bereits realisiert worden sind.

Durch das Anlegen verschiedener Kriterien, ihre unterschiedliche Gewichtung sowie durch abweichende Definitionen verwandter Begriffe in den verschiedenen Definitionsversuchen³ bleibt vor allem festzuhalten, dass

³ Harro Segeberg und Simone Winko unterscheiden in der Vorbemerkung zu ihrem Sammelband mit dem Titel *Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur* (2005) zum Beispiel die Themenfelder »*Digitalisierte Literatur/Literatur im Internet*« (ebd.: 7, kur-

den meisten Bestimmungen dessen, was für die Literatur(-wissenschaft) das Neue oder Einzigartige an der Digitalisierung, am Internet und an computergenerierten Texten sei, Beispiele gegenübergestellt werden können, die zeigen, dass diese Phänomene auch unabhängig davon existieren bzw. auch früher schon – wenn auch in anderer Form – existiert haben. Binäre Oppositionen und Ausschlusskriterien, aber auch zeitliche Einschnitte markierende Begriffe wie Zäsur eignen sich nur bedingt, um die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen für die Literatur(-wissenschaft) zu beschreiben. Der Satz, den Hartling seinem Kapitel mit den Begriffsbestimmungen voranstellt, lässt sich demnach auch als Fazit formulieren: »Wenn man seinen Blick auf das Feld der digitalen Literatur richtet, stößt man auf eine gewisse Frustration und auf das Problem, was um alles in der Welt eigentlich digitale Literatur ist?« (Hartling 2009: 43). Noch pointierter lässt sich mit Kathrin Passig formulieren: »Man bemüht sich ausdauernd, [den Literaturbegriff] irgendwie im Internet unterzubringen, aber es will nicht so richtig klappen« (2019: 5).

Viele Phänomene, die als charakteristisch für Literatur im Netz angesehen werden oder die verstärkt auftreten, seit es Computer gibt, sind prinzipiell auch ohne Internet und ohne Computer möglich und lassen sich zum Teil bis in die Antike nachzeichnen (vgl. Zimmermann 2015: 34–39). Grundlage der historischen Verortung bildet für Heiko Zimmermann die Frage: »Was ist ein Computer, und wo liegen die Wurzeln von Interaktivität, Intermedialität, Kombinatorik und textueller Inszenierung?« (ebd.: 34) Insbesondere am Begriff der Intermedialität – aber auch an den anderen bereits von Simanowski als Charakteristika genannten Begriffe Interaktivität und Inszenierung – wird anhand der Tradition (zum Beispiel in Bezug auf das Theater und die Oper) deutlich, dass es darauf ankäme, zu zeigen, was das spezifisch Neue und Einzigartige am Computer bzw. an digitaler oder Netzliteratur in diesem Kontext sein soll. Konzentriert man sich auf Verfahren – zum Beispiel auf Links oder Multimedialität –, dann drängen sich ebenfalls Berührungspunkte zu analogen Medien auf: Verweise, Referenzen, Kommentare oder Bilder in Texten gibt es auch in Büchern. Zimmermann hält fest:

siv im Original), »*Literatur und Hypertext*« (ebd.: 8, kursiv im Original) sowie »*Netzliteratur*« (ebd., kursiv im Original) und »*Kollaboration der Medien?*« (ebd., kursiv im Original).

»In der Tat ist das, was ein Computer leisten kann, vor allem die Berechnung und Speicherung unterschiedlichster Daten, die Kontrolle über die Vorgänge und Maschinen sowie die durch Vernetzung ermöglichte leichte Kommunikation. Prinzipiell könnten Menschen all dies auch ohne Computer vollbringen. Allerdings bringt ein Computer einen enormen Zuwachs an Geschwindigkeit.« (ebd.: 35)

Es lässt sich darauf aufbauend schließen, dass der Computer eine Beschleunigung von Verfahrensschritten ermöglicht und das Internet Synchronizität herstellt, die grundlegend für das gemeinsame Arbeiten von verschiedenen Personen an unterschiedlichen Orten ist. Aus dieser Perspektive überrascht es nicht, dass »die Geschichte der digitalen Literatur als eine Geschichte der sie definierenden Eigenschaften [...] bereits vor der Erfindung des Computers« (ebd.) beginnt.⁴ Die Beschreibung von computerähnlichen Maschinen ist ein Teil der literaturgeschichtlichen Reflexion über die Digitalisierung in der Literatur. Besonders relevant sind dabei diejenigen literarischen Texte, in denen digitale Medien nicht nur vorkommen, sondern in denen eine vertiefte Reflexion über ein Leben mit und nach der Digitalisierung stattfindet.

Der *Digitale Habitus* in bzw. innerhalb der Literatur

Reflexionen über die Digitalisierung in der Literatur

Die im Folgenden analysierten Texte aus der deutsch- und englischsprachigen Gegenwartsliteratur werden, auch weil sie im Feuilleton und in intellektuellen Debatten breit diskutiert worden sind, als Medium gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse gelesen und in Hinblick darauf analysiert, wie sie über die durch die Digitalisierung verursachten Transformationen in Bezug auf den Alltag, auf Beziehungen, aber auch über neue Narrative, Lebenswege und Identitätswürfe reflektieren.

Es mag zunächst kontraintuitiv erscheinen, ausgerechnet im klassischen Medium Buch und nicht etwa mit Blick auf literarische *Games*, *Fan Fiction* oder Twitteratur (vgl. dazu Kreuzmair/Pflock 2020) nach dem digitalen Habitus in der Literatur zu suchen. Ich möchte im Folgenden argumentie-

⁴ Bereits 1726 schreibt Jonathan Swift in *Gullivers Reisen* über eine Maschine, die sich als computerähnlich beschreiben ließe. Auf diese Stelle wird auch in einem Blogbeitrag des *Computer History Museum* verwiesen, siehe: <https://computerhistory.org/blog/gullivers-engine> (letzter Aufruf 31.03.2021).

ren, dass sich gerade am traditionellen Medium der Literatur – nämlich in Büchern, die von Verlagen verbreitet werden und durch Literaturkritik bzw. Literaturpreise gesellschaftliche Relevanz erlangen – zeigt, wie tief die Transformation durch die Digitalisierung nicht nur diejenigen Bereiche durchdringt, die direkt von ihr beeinflusst werden, sondern dass sie sich auch auf Bereiche auswirkt, die gern als Kontrapunkt bzw. Gegenwelt dazu wahrgenommen werden. Der Erfolg einer ganzen Reihe von Autor:innen und Texten, die sich positiv auf die Digitalisierung beziehen und diese auch strukturell in ihren Poetiken mitdenken, ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass Handlungen selbst in der Gegenwartsliteratur gern in technikarme Umgebungen verlegt werden, wie Kathrin Passig (2019) völlig richtig bemerkt (ebd.: 33).

Dass das klassische Medium Buch keinesfalls obsolet wird, um die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Literatur zu analysieren, zeigt sich auch daran, dass selbst Texte, die auf ein medienaffines Publikum zielen und auf Twitter veröffentlicht worden sind – so etwa die Tweets von Sarah Berger (Twitteraccount bis 2019: @milch_honig, neuer Account @fem_poet, letzter Zugriff 23.03.2021) oder die Kurzgeschichten in Tweet-Länge des kroatischen Autors Dragan Babić (Twitteraccount: @draganbabic, letzter Zugriff 23.03.2021) – später als Bücher veröffentlicht worden sind. Kathrin Passig (2019) beschreibt zutreffend, dass das Medium Buch einem Text Ernsthaftigkeit und Sinn verleihen kann: »Je erklärungsbedürftiger das Projekt, desto nützlicher ist das Buch als Verständnishilfe« (ebd.: 104).

Die Reflexion über Digitalisierung findet in literarischen Texten auf ganz unterschiedliche Art und Weise statt. Neben Romanen, in denen die Digitalisierung zum Hauptthema gemacht wird (wie etwa, wenn es wie in Raphaela Edelbauers Roman *Dave* [2021] oder im neuen Buch des Nobelpreisträgers Kazuo Ishiguro, *Klara and The Sun* [2021], um künstliche Intelligenz geht), gibt es eine ganze Reihe von Texten, in denen die Beschreibung einer von Technik, Computerspielen und sozialen Medien geprägten Welt im Vordergrund steht. Sie setzen sich mit einer mehr oder weniger in der Gegenwart angesiedelten digitalisierten Welt auseinander und bilden einen von Medien durchdrungenen Alltag ab.

Auch die Erfahrung von Intermedialität wird in den Texten sichtbar gemacht bzw. zum Teil auch direkt in die Texte integriert. Bei Joshua Groß finden sich zwei unterschiedliche Verfahren, um andere Medien in den Text einzuarbeiten: Einerseits werden die Erlebnisse des Protagonisten in der fiktiven Wirklichkeit und in einem Computerspiel so beschrieben, als würden

sie auf derselben Ebene stattfinden. Andererseits werden einige Ereignisse – so etwa ein Kinobesuch, der durch die minutiöse, monotone Nacherzählung der Handlung geschildert wird – als in sich abgeschlossen dargestellt, in diesem Fall sogar im Druckbild abgehoben. Auch bei Berit Glanz werden längere in sich geschlossene Textpassagen – Briefe und eigenständige Erzählungen –, aber auch Links und Programmierbefehle in den Text integriert. Auch die Nachrichten (sowohl Textnachrichten als auch E-Mails), die sich Tanja Arnheim und Jerome Daimler in Leif Randts *Allegro Pastell* (2020) gegenseitig schreiben, sind sichtbar in den Text eingefügt. Neben diesen Elementen der Intermedialität und Interaktivität zeigt sich in einer ganzen Reihe von Texten der Gegenwart, wie die Digitalisierung den Alltag und die Handlungsoptionen von Menschen verändert. Die literarischen Texte reflektieren darüber, wie gewohnte Narrative über zwischenmenschliche Beziehungen, Arbeit und Freizeit, Selbstentfaltung oder Sicherheit sich verändern und wie Literatur darauf zwangsläufig reagieren muss, wenn sie nicht unglaubwürdig, realitätsfern oder eskapistisch wirken möchte.

Leif Randts *Allegro Pastell* reflektiert auch darüber, wie sich (Fern-)Beziehungen und Kommunikationsstrukturen verändern, wenn der oder die andere prinzipiell ständig erreichbar ist. Das Einfügen der Nachrichten bei Randt lässt sich daher nicht darauf reduzieren, dass lediglich ein veränderter Lebensstil mit neuen technischen Utensilien und den damit einhergehenden Kommunikationsarten abgebildet wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich solche Veränderungen im Alltag zwangsläufig auch auf Plots und Handlungsverläufe in fiktionalen Texten auswirken. Eine große Abschiedsszene am Bahnhof verliert an Bedeutung und Glaubwürdigkeit, wenn die Erreichbarkeit des oder der anderen nach dem Einstieg in den Zug weiterhin gewährleistet ist. Im Text müsste eine solche Szene zumindest plausibel gemacht werden – etwa durch nicht vorhandenes W-LAN oder einer Verweigerung von Telefon und/oder Internet –, um nicht völlig anachronistisch zu wirken. Olivia Sudjic führt in ihrem Roman *Sympathy* (2017) auf komplexe Art und Weise vor, wie sich Internet und Social Media auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit auswirken, sie zeigt aber zugleich durch die Einbindung von Personen aus verschiedenen Generationen, dass die Gegenwart durchaus auch andere Perspektiven bereithält und dass auch in der Generation der sogenannten Digital Natives Erfahrungen gemacht werden, die nicht durch digitale Medien vermittelt sind. Sudjics Roman transportiert die Erfahrung, nicht vorhandene Erreichbarkeit und Konnektivität ständig plausibel machen zu müssen – etwa durch die Verweigerung bestimmter Medien

durch gewisse Personen, durch die Abwesenheit von W-LAN an bestimmten Orten oder durch leere Akkus in bestimmten Situationen.⁵

Viele Romane, die sich mit Technologien und Digitalisierung beschäftigen, setzen ein gewisses technisches Wissen sowie praktische Erfahrungen nicht nur mit sozialen Medien, sondern auch im Bereich des Programmierens voraus, um deren Wirklichkeitsbezug angemessen einschätzen zu können. Wenn Handlungen nicht explizit in die Zukunft verlegt oder als utopisch bzw. dystopisch gekennzeichnet werden, dann spielen diese Texte mit der Unsicherheit der Lesenden in Bezug auf die Frage, was in der Gegenwart bereits (theoretisch) möglich ist, was ein Zukunftsszenario sein könnte und was wiederum in den Bereich der Fantasie fällt. Ein gutes Beispiel für einen Text, der mit diesen Grenzbereichen spielt, ist Joshua Groß' Roman *Flexen in Miami* (2020). Der Erzähler lebt in einem Apartment in Miami und bekommt von einer Stiftung, die ihm durch ein Stipendium sein Leben finanziert, täglich mit einer Drohne Astronautennahrung angeliefert – ein unwahrscheinliches, aber durchaus mögliches Szenario. Später bekommt er auch einen »smarten« Kühlschrank, der zu Beginn vor allem die darin befindlichen Nahrungsmittel aktualisiert oder Bescheid gibt, wenn die Milch abläuft. Zunehmend wird der Kühlschrank aber zu einem Gesprächspartner des Protagonisten, der sich auch emotional an seinem Leben beteiligt und zu einem Freund wird. Parallel dazu entwickelt sich die Erzählung sukzessive zu einer Fiktion, in der sich die Handlungen des Protagonisten in einem Videospiel namens *Cloud Control*, in das er sich gleich zu Beginn vertieft, kaum noch von denen in der – auch zunehmend von allerlei Drogen beeinflussten – Realität unterscheiden lassen.

Eine ganze Reihe von Texten der Gegenwart (so zum Beispiel die bereits erwähnten Romane, Leif Randts *Allegro Pastell* oder Olivia Sudjics *Sympathy*) integrieren jedoch digitale Medien, ohne den Wirklichkeitsbezug der

5 Während bei Sudjic die Beschreibungen von Situationen, in denen die Grenze zwischen Online und Offline auch in der Gegenwart weiterhin besteht, großen Raum einnimmt, spielt zum Beispiel bei Berit Glanz die Abgrenzung zwischen Online und Offline kaum eine Rolle, weil die Protagonistin die meiste Zeit online ist. Während Sudjic die (verdeckte) Normalität von Situationen ohne Internet in der Gegenwart (Orte ohne W-LAN, leere Akkus usw.) antizipiert, wird bei Berit Glanz in *Pixeltänzer* (2019) die Fiktion einer stets vernetzten Welt erzeugt. Situationen ohne Internet stehen dort für die Provinz: So erlebt die Protagonistin bei einem Ausflug in den Spreewald eine Welt mit schlechtem W-LAN, was auch gleich zu einem Streit führt (bezeichnenderweise zum einzigen Streit in dem ganzen Text), da niemand die Scrabble-Regeln online nachschauen kann.

fiktiven Welt in Frage zu stellen und ohne explizit Medien- oder Kapitalismuskritik in Form von Dystopien zu üben. Die Beschäftigung mit Literatur setzt – wenn sie im Sinne von Poetizität/Literarizität, Fiktionalität bzw. Narrativität verstanden wird – grundsätzlich voraus, dass sie nicht an ihrer Referenzbeziehung zur Wirklichkeit gemessen wird und dass diese allein nichts über die Qualität literarischer Texte aussagt. Aus diesem Grund besteht zwischen Texten oder Textstellen, welche die Digitalisierung oder mit der Digitalisierung assoziierte Techniken (nichtlineare Schreib- und Leseprozesse, Zufallsprinzip, Kopieren usw.) imaginieren und solchen, die sie tatsächlich voraussetzen oder als Verfahren verwenden, zunächst kein kategorialer Unterschied. Ob die in Romanen beschriebenen Smart Cities und Technologien oder die Arbeitsweise von Programmierer:innen in fiktionalen Texten der Wirklichkeit entsprechen, ist genauso interessant (oder eben uninteressant) wie die Frage danach, ob die Straßen und Cafés in einem Berlinroman tatsächlich existieren und adäquat beschrieben sind.

Tendenzen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur

Berit Glanz (*1982), Joshua Groß (*1989) und Leif Randt (*1983) gehören zu den jüngeren preisgekrönten Autor:innen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur und ihre Texte sind von der Literaturkritik sehr wohlwollend und breit besprochen worden. Daher können die im Folgenden besprochenen Romane auch als Gradmesser für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den darin aufgeworfenen Themen gelesen werden. Alle drei Romane – *Pixeltänzer* (2019), *Flexen in Miami* (2020) und *Allegro Pastell* (2020) – beschreiben eine fiktive Welt, deren Alltag von digitalen und sozialen Medien durchdrungen ist, die Protagonist:innen sind auch allerlei technischen Tools gegenüber aufgeschlossen. Anders als etwa in Sibylle Bergs *GRM. Brainfuck* (2019) oder Raphaela Edelbauers *Dave* (2020) beziehen sich diese Texte nicht moralisierend-dystopisch auf die digitale Transformation, das Internet und neueste technische Entwicklungen, sondern beschreiben fiktive Welten, die von unterschiedlichen Ausprägungen des digitalen Habitus geprägt sind. Gerade an Texten, die die Digitalisierung nicht primär als neu und gefährlich thematisieren, sondern in denen die genannten Entwicklungen bereits als normalisierte Realität beschrieben werden, lassen sich gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf Arbeit und Freizeit, Kunst und Kreativität, Beziehungen sowie die grundsätzliche Bedeutung der Digi-

talisierung besonders gut beobachten. Die literarischen Texte stellen dabei natürlich keine Gegenwartsdiagnosen im Sinne einer Realitätsbeschreibung dar, sie lassen sich jedoch als Auseinandersetzung mit Entwicklungen lesen, die gesellschaftlich ausgehandelt werden.

Arbeit und Freizeit

In Leif Randts *Allegro Pastell* (2020) sind Arbeit und Freizeit weder räumlich noch zeitlich begrenzt: Jerome und Tanja haben keine festen Arbeitszeiten, sie arbeiten mobil und gern auch an den Wochenenden, an denen sie einander sehen. Dennoch gibt es Zeit für Ausflüge mit dem Tesla oder Spaziergänge ins Naturschutzgebiet⁶ und Zeitfenster für intensives Ausgehen, wobei die Regeneration nach den von Schlafmangel und Drogenkonsum geprägten Tagen stets mit eingeplant wird. Jerome ist selbständiger Webdesigner, Tanja ist Schriftstellerin. Da beide mobil arbeiten, sind sie an Orte nicht gebunden – Jerome lebt in seinem Elternhaus in Maintal, Tanja in Berlin. Wie der Titel bereits suggeriert, wird das Lebensmodell der beiden weder glorifiziert, noch kritisch beleuchtet. Randt verleiht seiner Erzählung Ambivalenz, indem er vorwiegend ohne Wertungen erzählt. Dadurch bleibt es den Lesenden überlassen, ob sie den Roman als Abbild des Status quo einer Gesellschaft lesen, als Utopie für Beziehungen ohne Konflikte oder als Kritik an Lebensmodellen, die darauf basieren, alles Störende auszuschließen bzw. dies aufgrund ihrer privilegierten Position überhaupt zu können.

Während Randt die Arbeitswelt von Freischaffenden und Selbständigen beschreibt, geht es in Berit Glanz' ebenfalls gefeiertem Roman *Pixeltänzer* (2019) um die Tech-Arbeitswelt. Die Protagonistin Beta arbeitet in einem Start-Up-Unternehmen im Bereich der Software-Qualitätskontrolle. Technik, Internet und neue Arbeitsformen prägen jedoch auch ihren Alltag jenseits der Lohnarbeit. Die durch verschiedene Apps ermöglichten Vernetzungsmöglichkeiten, ihre eigenen Programmierfähigkeiten und das ständige Recherchieren im Internet sind für Beta essentiell: morgens wird sie von

⁶ Während bei Leif Randt die Natur – wenn auch immer leicht ironisch – durchaus eine Rolle im Leben der Protagonist:innen spielt (Jerome lebt am Rande eines Naturschutzgebiets, sie machen Ausflüge an den Rhein usw.), wird sie bei Glanz und Groß zum Fluchtpunkt – in beiden Texten werden Roboter in die Freiheit entlassen: bei Glanz ein Fischroboter in die Spree, bei Groß ein Staubsaugroboter in den Ozean. In Sudjics *Sympathy* werden das Notebook und das Smartphone von Mizuko im Wasser versenkt – hier werden die technischen Geräte jedoch nicht in die Freiheit »entlassen«, sondern die Medien sollen endgültig stumm gestellt werden.

einer Weck-App geweckt, in ihrer Freizeit fertigt sie Tiermodelle für ihren 3D-Drucker an und nach Informationen oder Erklärungen sucht sie stets nur online.

Die Tech-Arbeitswelt wird bei Glanz fast durchweg positiv beschrieben. Betas Arbeitsplatz wird kaum als solcher bezeichnet, sondern immer nur als Ort für Kreativschaffende dargestellt: Das Team wird ständig motiviert und mit konzentrationsfördernden Snacks versorgt, montags gibt es Sushi zum Mittagessen und natürlich geht es auch für eine Woche in den (so nicht bezeichneten) Arbeitsurlaub nach Barcelona. Die Arbeits- und Verhaltensweisen der Tech-Branche werden zwar teils mit leichter Ironie beschrieben, Kehrseiten gibt es aber kaum – wenn überhaupt, dann erweist sich die Realität hinter den Versprechen als nicht ganz so rosig wie erwartet: Die Teamreise geht beispielsweise nicht wie auf den Fotos angekündigt nach Bali, sondern nach Barcelona, wo es anders als auf der indonesischen Insel keine Palmen am Arbeitsplatz gibt und wo die Sitzkissen zwar gut aussehen, aber unbequem sind. Die zunächst als innovativ angepriesene Fahrt im Tech-Bus, die Beta in ihrem Urlaub unternimmt, hebt sich nicht wirklich von Klassen- oder Seniorinnenfahrten ab, im Bus herrscht ein mit Kaffee aus großen Thermoskannen getränktes Arbeitsklima, das von durchwachten Nächten im Hotel begleitet wird, in denen die Teams an ihren Apps arbeiten.

Die Begriffe der Tech-Welt, die Arbeitsmethoden der Start-Up-Szene sowie die Funktionsweise des Codens und verschiedener Apps werden in lexikonähnlichen Einträgen erklärt: so etwa der »Monkey-Test« (ebd.: 48), der »Black-Box-Test« (ebd.: 58), das »Fuzzing« (ebd.: 64), der »Gorilla-Test« (ebd.: 76), das »Visual Testing« (ebd.: 81), »Scrum« (ebd.: 144, 149, 153, 158, 162), das »Impediment Backlog« (ebd.: 171), »Planungspoker« (ebd.: 173), die »Kanban-Tafel« (ebd.: 177), »Open Source« (ebd.: 235, 247) und die »Definition of Done« (ebd.: 251). Damit führt der Text auch ein technisch nicht affines Publikum fast didaktisch in die Welt der Start Ups und in die Arbeitsweise des New Work ein.

Themen wie die Überwachung und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche werden angedeutet, stören aber weder das System noch die Protagonistin. Jede angedeutete Kritik erweist sich im Laufe der Geschichte höchstens als kleine Irritation oder sie läuft von vornherein ins Leere. Beta stiehlt – zum Spaß – einen Roboterfisch aus dem Aquarium des Ruheraums, der, so deutet die Ich-Erzählerin an, auch zur Überwachung der Mitarbeitenden dienen könnte. Dessen Verschwinden – er wird von Beta in der Spree versenkt und sendet daher für eine gewisse Zeit weiterhin Unterwasserbilder – bemerkt

aber letztlich niemand. Der Versuch, mit ihren beiden Kolleg:innen den Wettbewerb, der auf der Fahrt im Tech-Bus ausgetragen wird, durch die Programmierung einer unverkäuflichen App zu stören, erweist sich als unmöglich – denn in der gewinnorientierten und warenförmigen Wahrnehmung der Jury lässt sich auch die Unverkäuflichkeit zum Verkaufsargument stilisieren. Die Ausweitung der Arbeit auf das gesamte Leben – Beta verbringt ihre Freizeit mit ihren Arbeitskolleg:innen und ihren Urlaub im Tech-Bus – wird an keiner Stelle kritisch gesehen; schließlich entspricht sie dem Ideal einer Verbindung von Arbeit und Leben (Work-Life-Blending im Gegensatz zu Work-Life-Balance, d. h. einer Verschmelzung im Gegensatz zu einer Ausbalancierung von Arbeit und Freizeit) in der Kreativbranche.

In Joshua Groß' *Flexen in Miami* (2020) spielt Arbeit gar keine Rolle. Der Ich-Erzähler Joshua hat ein »einjähriges Aufenthaltsstipendium der *Rhoxus Foundation*« (ebd.: 8) in Miami und verbringt seine Zeit hauptsächlich in seinem *smart* ausgestatteten Apartment, in dem er von einer Drohne mit Astronautennahrung versorgt wird. Neben Social Media und Suchmaschinen interessieren ihn vor allem NBA-Spiele und Sportwetten. Bald wird der Protagonist fast vollständig von einem Computerspiel namens *Cloud Control* in den Bann gezogen. Dieses Spiel prägt dann auch seine Interaktion mit den beiden Personen, die er in Miami kennenlernt – die Meeresbiologin Claire und deren Ex-Partner, den Rapper Jellyfish P. Obwohl zu Beginn des Textes durch das Stipendium und Hinweise auf das Schreiben angedeutet wird, dass der Protagonist Schriftsteller ist, wird während der gesamten Handlung nicht nur nicht geschrieben (was nicht ganz untypisch für Texte über Schriftsteller:innenresidenzen ist), sondern es wird nicht einmal beklagt, dass nichts geschrieben wird. Eine einzige Textstelle widmet sich dem Zwiespalt zwischen Schreiben und Lohnarbeit:

»Bevor ich nach Miami gekommen war, hatte ich halbtags gearbeitet, um unabhängig zu sein. Ich hatte mich komplett aufgegeben. Ich war immer noch ausgelaugt. Ich war darauf hingewiesen worden, dass auch Kafka seine Klassiker nebenberuflich geschrieben habe, nur für sich selbst, in der Brache des nächtlichen Burnouts. [...] Ein Ausweg hatte sich eröffnet, als mir das Stipendium der *Rhoxus Foundation* angeboten wurde und ich meinen Job kündigen konnte. Kein unbefristeter Vertrag mehr, nur neue Zukunftsangst.« (ebd.: 25)

Von der Anlage erinnert Groß' Text stark an Ben Lerner's *Leaving the Atochia Station* (2011), eine Erzählung, die auch im Diskurs um Literatur und Digitalisierung immer wieder genannt wird und insofern durchaus auch für Groß ein Vorbild gewesen sein könnte. Bei Lerner geht es um einen Autor,

der durch ein Stipendium aus den USA nach Madrid gekommen ist und seinen Alltag dort zwischen dem Schreiben von Gedichten, dem Ausgehen mit seinen neuen Freund:innen aus einer Galerie und in nicht weiter definierten Beziehungen zu den beiden Frauen Isabel und Teresa verbringt. Während bei Groß das Schreiben gar keine Rolle spielt, da sein Ich-Erzähler fast vollständig von digitalen Medien und der von dem Computerspiel ausgehenden Interaktion vereinnahmt ist, steht bei Lerner das Schreiben, aber auch das Leben als Künstler im Mittelpunkt. Leners Protagonist Adán gelingt es jedoch – ganz im Gegenteil zu Joshua – sich während seines Spanienaufenthaltes von Medien, zumindest in Bezug auf die damit zusammenhängenden sozialen Verpflichtungen, weitgehend fernzuhalten:

»Although I had internet access in my apartment, I claimed in my e-mails to be writing from an internet café and that my time was very limited. I tried my best not to respond to most of the e-mails I received as I thought this would create the impression I was offline, busy accumulating experience, while in fact I spent a good amount of time online, especially in the late afternoon and early evening, looking at videos of terrible things.« (ebd.: 18f.)

Seinen Freunden in den USA erzählt er, er habe in seinem Apartment keinen Internetzugang. Seine neuen Freunde in Madrid können ihn telefonisch nicht erreichen, ebenso wenig die Stiftung.⁷

Während bei Lerner die Arbeit des Ich-Erzählers an seinen Gedichten und die Auseinandersetzung mit seiner Position als Künstler thematisiert wird, ist bei Groß von Kunst keine Rede (abgesehen von dem Rapper Jellyfish P, der unter massivem Drogeneinfluss an seinem neuen Album arbeitet). Lerner thematisiert darüber hinaus auch das Verhältnis von Kunst zu Arbeit, indem er ein Milieu beschreibt, in dem nicht gearbeitet werden muss. Teresa übersetzt Gedichte, Arturo und Rafa betreiben eine Galerie, alle drei entstammen Familien, die ihr Geld – wie sie selbstironisch reflektieren – nicht mit dem Schreiben von Gedichten verdient haben (»Teresa said something about banks. [...] Arturo said they didn't make (money) by writing poetry and we laughed« [ebd.: 139]). In *Flexen in Miami* wird keines der Themen, die durch die Anlage der Erzählung angedeutet werden, ausgeführt: Das Stipendium wird weder zum Schreiben noch zur Reflexion über Kunst genutzt, es findet keine Auseinandersetzung oder Entwicklung durch die Auslandserfahrung statt und auch der beständig intensiver werdende Drogenkonsum und das Versinken in dem Computerspiel werden nur dargestellt, nicht aber

⁷ »I didn't have a phone, and they didn't know exactly where I lived« (ebd.: 21).

reflektiert. *Flexen in Miami* lässt sich daher vielleicht als Parodie auf die Erwartungen der Literaturwelt an *den* Roman über die Digitalisierung lesen, schöpft aber auch dieses Potenzial nicht aus. Was zunächst als selbstironische Spiegelung des Alltags eines zumindest zeitweise nicht zur Lohnarbeit verpflichteten Schriftstellers in Zeiten von Social Media, Computerspielen und allerlei Ablenkungen durch das Internet gelesen werden kann, führt schließlich nicht mehr aus der Welt der Sportwetten, Drogen und aus *Cloud Control* heraus.

Kunst, Kreativität, Gamification

In *Allegro Pastell* wird die Ähnlichkeit der Lebensmodelle von selbständigen Kreativarbeitenden und Autor:innen beschrieben – der Webdesigner Jerome und die Schriftstellerin Tanja arbeiten mobil, benötigen nur ihr Notebook zum Arbeiten und können sich ihre Zeit frei einteilen, was ihnen – in stets gut durchdachter Ausbalancierung von Disziplin und Ausschweifung – mühelos gelingt. Randts Roman ist in Bezug auf die Beschreibung von Social Media fast anachronistisch (und ähnelt in dieser Hinsicht Ben Lerner's Text) – im Vordergrund stehen weder die damit verbundene ständige potenzielle Erreichbarkeit noch die Ablenkung durch zahlreiche Apps. Die Nachrichten, die Tanja und Jerome einander schreiben, sind immer wohl durchdacht und ausformuliert. Mails werden genutzt, um mit Abstand noch einmal in aller notwendigen Komplexität und Länge über Dinge zu reflektieren, die in der direkten Kommunikation zu kurz gekommen sind. In *Flexen in Miami* erlebt der Protagonist das Gegenteil von Reflektiertheit und Selbstbestimmung: er ist dem Internet und der Welt von *Cloud Control* völlig ausgeliefert und steigert diesen Zustand noch durch zunehmenden Drogenkonsum. Die suchtauslösenden Wirkungen von Drogen, Spiel und dem interaktiven Medium Internet werden bei Groß enggeführt – soweit, dass schon kurz nach Beginn des Romans das Ziel des Stipendiums nicht einmal mehr erwähnt wird. Weder Kreativität noch Kunst kommen bei Groß gegen die *gamification* des Alltags und die damit verbundenen Versprechen der ständigen Unterhaltung an.

Bei Berit Glanz werden Kunst, Kreativität und *gamification* gezielt miteinander verwoben. Beta interessiert sich für Kunst, besucht Museen und verfolgt die Geschichte um das Hamburger Künstler:innenpaar Lavinia Schulz und Walter Holdt. Sowohl ihre Arbeit als auch ihre Freizeit sind stark vom Spielcharakter aller Tätigkeiten geprägt – nicht jedoch im Sinne des Abdrif-

tens wie bei Groß, sondern als kreativitätsfördernd und strukturgebend zugleich. Sowohl die Hauptfigur Beta als auch der Plot, der auf die Gegenüberstellung von avantgardistischen Künstler:innenzirkeln und der Welt der Start-ups setzt, entsprechen den von Andreas Reckwitz beschriebenen Entwicklungen der Gegenwart:

»In der Gegenwartsgesellschaft haben sich die Anforderung und der Wunsch, kreativ zu sein und schöpferisch Neues hervorzubringen, in ungewöhnlichem Maße verbreitet. Was ehemals subkulturellen Künstlerzirkeln vorbehalten war, ist zu einem allgemeingültigen kulturellen Modell, ja zu einem Imperativ geworden.« (Reckwitz 2012, Klappentext)

Dieser Imperativ wird von Berit Glanz in *Pixeltänzer* nicht nur in einem fiktionalen Text umgesetzt, sondern geradezu idyllisch verklärt: Die Start-up-Szene wird als ständig gut gelaunt, kreativ und produktiv beschrieben. Betas Freizeit wird von Tiermodellen, Eisdielen und Ausflügen dominiert.

Zugleich nutzt der Roman selbst auch Elemente der *gamification* (oder traditioneller formuliert: der Interaktion), indem er die Lesenden einbindet. Einerseits werden sie, wie bereits beschrieben, in Bezug auf neue Arbeitsformen und das Programmieren didaktisch geschult und andererseits – zusammen mit der Hauptfigur Beta – zum Entschlüsseln von (versteckten) Informationen aufgefordert. Dazu tragen nicht nur die im Text eingebundenen Links bei, die auf existierende Internetseiten verweisen und die Lesenden zu einem Medienwechsel anregen sollen, sondern auch die wahre Geschichte um Lavinia Schulz und Walter Holdt, die recherchiert werden kann. Darüber hinaus enthält der Text viel Symbolik, die sich entschlüsseln und interpretieren lässt. So verweist etwa der Vorname der Protagonistin Beta nicht nur auf die Testversion, sondern lässt sich auch als Abkürzung von Elisabeth (ein Name, der wiederum etymologisch »Gott« und »Fülle« in sich trägt) mit Bezug auf die digitalisierte Welt deuten. Neue Entwicklungen werden darüber hinaus oft mit Traditionen verbunden, etwa wenn Bezüge zwischen Avataren und Masken hergestellt werden.

Darüber hinaus wird das Programmieren/Coden anhand der Tiermodelle, die Beta in ihrer Freizeit gestaltet, als kreative, handwerkliche und autonome Tätigkeit dargestellt. Für Beta besteht kein Unterschied darin, ob sie in ihrer Arbeit oder Freizeit programmiert, ebenso wenig scheint sie Wert darauf zu legen, welchen kommerziellen Zwecken die Apps, die sie nutzt oder mit ihren Arbeitskolleg:innen programmiert, dienen. Einerseits wird in *Pixeltänzer* der Spielcharakter der Arbeitswelt beschrieben, andererseits wird implizit aber auch der Arbeitscharakter der Freizeit deutlich.

Beziehungen

Beta nutzt das Internet und ihre Programmierfähigkeiten auch, um ihre romantischen Bedürfnisse zu erfüllen: Durch eine Weck-App, deren Nutzer:innen jeden Morgen durch ein dreiminütiges Gespräch mit Menschen aus aller Welt geweckt werden, lernt sie Toboggan kennen. Sie ist von seinem Avatar begeistert und beginnt, sich mit ihm zu beschäftigen. Dadurch entdeckt sie die Toboggan-Maske des Tänzerpaares Lavinia Schulz und Walter Holdt. Mit dem Ziel, mit Toboggan in Kontakt zu treten, setzt sie ein Blog auf. Dies gelingt ihr auch und fortan wartet sie auf versteckte Zeichen von ihm, die sie entschlüsseln muss. Auf diese Weise erhält sie von Toboggan in sich abgeschlossene Texte, die von Lavinia Schulz erzählen und als Binnenerzählungen in den Roman eingefügt sind. Beta recherchiert ihrerseits zu dieser Geschichte und verfasst auf ihrem Blog Briefe an Toboggan, in denen sie von ihrem Leben und ihrer Leidenschaft für Insekten erzählt. Auf diese Weise fügt Glanz in die vom Internet dominierte Romanwelt eine naturalistisch-romantische, sehr schlicht erzählte Geschichte ein, die von den persönlichen und künstlerischen Ausbruchsversuchen der expressionistischen Künstlerin erzählt. Diese Geschichte und die Briefe von Beta an Toboggan bilden den Kontrapunkt zu Betas technik- und internetdominiertem Alltag. Toboggan erweist sich als informierter Geschichtenerzähler, der schließlich bei der Präsentation des Tech-Bus-Startups erscheint, um einen letzten Text zu hinterlassen und als Beta – wie im Blog angekündigt – am darauffolgenden Vormittag die Masken im Hamburger Museum für Kunst und Gewerbe besichtigt, am Ende der Ausstellung auf sie wartet.

Während Beta Toboggan über digitale Medien kennenlernt und darüber auch mit ihm kommuniziert, sind in *Allegro Pastell* Medien in Bezug auf die Beziehungsebene der Protagonist:innen kaum relevant. Die Personen, mit denen Jerome Kontakt hat, kennt er aus dem sogenannten echten Leben – die Medien, vor allem Messenger und E-Mails, dienen hauptsächlich der Kommunikation. Bei Groß findet am ehesten eine Vermischung statt – sein Protagonist kommuniziert über das Spieleforum mit Personen, die er persönlich nicht getroffen hat, Claire trifft er allerdings bei einem NBA-Spiel. Vergleichend lässt sich festhalten, dass bei Glanz alle beschriebenen Beziehungen durch digitale Medien geprägt sind, bei Randt Medien selbstbestimmt zur stets reflektierten Kommunikation genutzt werden und bei Groß eine Vermischung zwischen der Interaktion mit Personen aus der realen Welt und den Avataren in *Cloud Control* stattfindet. In allen drei beschriebenen Romanen ist der Einfluss von Medien auf Beziehungen jedoch nicht das ei-

gentliche Thema: bei Glanz scheint er selbstverständlich, bei Randt ist er Teil der Reflexion über Beziehungen im 21. Jahrhundert, bei Groß fehlt die reflexive Ebene größtenteils ganz.

Tendenzen in der englischsprachigen Gegenwartsliteratur:
Olivia Sudjics Social-Media-Roman *Sympathy* und postdigitale⁸
Schreibweisen bei Patricia Lockwood

In der englischsprachigen Gegenwartsliteratur, wo es nicht nur durch die größere Leser:innenschaft, sondern auch durch die stärkere Genre-Durchlässigkeit, eine größere Zahl von literarischen Texten gibt, die sich mit der Digitalisierung auseinandersetzen, sticht besonders Olivia Sudjics *Sympathy* (2017) hervor, angepriesen als »The First Great Instagram Novel« (Livingstone 2017). In diesem Zitat wird deutlich, dass es sich hier um einen Text handelt, der nicht nur ein Instagram-Roman, sondern auch ein äußerst komplexer, sorgfältig komponierter Roman ist (vgl. die Interpretation von Dorothee Birke [2019], die den Roman als »New Media Narrative« analysiert). Nicht weniger gelobt und bereits vor dem Erscheinen viel diskutiert wurde Patricia Lockwood's *No One Is Talking About This* (2021). Der *Guardian* bewarb das Buch mit der Phrase »A master of online writing turns her skills to a novel« (Cummins 2021). Lockwood ist zuvor bereits als Dichterin in Erscheinung getreten,⁹ auf Twitter ist sie ebenfalls sehr präsent (@TriciaLockwood, zuletzt aufgerufen am 22.03.2021). Sudjic und Lockwood stellen sich der Herausforderung, von der Digitalisierung und von der durch Internet und Smart Phone geprägten Interaktion der Gegenwart in literarischen Texten zu erzählen, auf ganz unterschiedliche Art und Weise. Während Sudjic die narrativen

8 Zum Begriff der postdigitalen Schreibweisen vgl. die Arbeit des Greifswalder DFG-Projekts »Schreibweisen der Gegenwart. Zeitreflexion und literarische Verfahren nach der Digitalisierung«. In einem Thread auf Twitter schreibt das Forschungsteam des Kollegs Folgendes: »Vor allem interessiert uns wie die plattformgestützte Ökonomisierung des Netzes und das mobile Internet Schreiben verändert haben. Wie wird auf, mit und gegen die Schreibweisen auf digitalen sozialen Medien geschrieben?/Manchmal ist diesbezüglich auch von postdigitalen Schreibweisen die Rede. Davon unterscheiden wir die Phase ab Mitte der 1990er Jahre, die vor allem von der Neuheit des Netzes und dem Schreiben mit den Möglichkeiten von Hyperlinks geprägt war.« (Twitteraccount @ggw_hgw, Tweet vom 26.06.2020; zuletzt abgerufen am 22.03.2021, https://twitter.com/ggw_hgw/status/1276504561448976384)

9 Dabei wurde vor allem ihr Gedicht »Rape Joke« bekannt (vgl. *The Awl* 25.07.2013, <https://www.theawl.com/2013/07/patricia-lockwood-rape-joke/>).

Möglichkeiten des Romans auslotet, zeichnet sich Lockwoods Schreibweise dadurch aus, dass sie verschiedene »piece[s] of writing« (Lockwood 2021: 58), die lose durch einen Plot um eine im Internet prominent gewordene Frau zusammengehalten werden, miteinander verknüpft.¹⁰

Sudjic beleuchtet in ihrem Roman nicht nur die Spezifik eines bestimmten sozialen Mediums, sondern zeigt auch auf, welche neuen Dynamiken sich durch die Kombination von persönlichen Verbindungen, den Vernetzungen in verschiedenen Apps und den auf sozialen Medien wie Instagram inszenierten persönlichen Profilen ergeben. Diese unterschiedlichen Ebenen werden in der Handlung um die Beziehung zwischen zwei Frauen, der Ich-Erzählerin Alice und der Schriftstellerin Mizuko, enggeführt. Das Erzählverfahren des Textes erinnert an die Funktionsweise sozialer Medien: Verschiedene Ereignisse vom Kennenlernen der beiden Frauen bis zum Zeitpunkt des vollständigen Kontaktabbruchs werden in loser zeitlicher Abfolge erzählt. Damit spiegelt der Text die Wirkungsweise sozialer Medien, deren antichronologischer Zeitstrahl es nur unter Schwierigkeiten zulässt, ein Profil chronologisch in der richtigen Reihenfolge nachzuvollziehen:

»I sank back, deeper into the parallel universe I had found. I'd scrolled back in time three years to Mizuko's very first picture and was now working my way forwards again so I could follow her footsteps in a more logical sequence rather than randomly clicking on pictures of her.« (Sudjic 2017: 234)¹¹

Ich möchte weniger argumentieren, dass Sudjic mit ihrem Narrativ Social Media nachahmt, sondern vielmehr, dass sie bestimmte Aspekte eines Erzählverfahrens der Gegenwart einsetzt, welches auch in den sozialen Medien und anderen kulturellen Produktionen (etwa in Filmen oder Serien) genutzt wird. Die Umsetzung und konkrete Realisierung von zum Beispiel antichronologischen narrativen Strukturen ist jedoch jeweils spezifisch und hängt von der Beschaffenheit des Mediums (visuell, textuell, interaktiv usw.) ab. In *Sympathy* werden die Ereignisse durch das Ein- und Ausblenden ausgewählter Momente und durch die zeitliche Anordnung mithilfe von Vor- und

10 Ihre Schreibweise wurde zutreffend als »Lockwood's infinite scroll« (McNeil 2021) bezeichnet.

11 Vgl. dazu auch Dorothee Birke: »Even though the media experiences of reading the novel and of scrolling through Instagram are hardly identical, the first half of *Sympathy*, with its use of what one could call »hyper-prolepsis«, could be said to mimic an internet user's serendipitous progress through the social media feed of a new acquaintance« (Birke 2019: 206).

Rückschauen¹² jeweils unterschiedlich perspektiviert. Anders als die sozialen Medien, die sich durch interaktive Nutzungsmöglichkeiten auszeichnen, gibt der Roman die zeitliche Abfolge, d. h. eine Chronologie der antichronologisch angeordneten Ereignisse, jedoch vor. Und anders als visuelle Medien, die Ort und Zeit durch bestimmte Bilder evozieren können, nutzen Texte für die raumzeitliche Navigation zumeist die Erzählstimme. *Sympathy* zeigt aber auch, was die Gattung Roman gerade im Gegensatz zu den fragmentarischen Erzählweisen im Internet leisten kann. So schließt Dorothee Birke: »Who knows where the media habits of the ›millennials‹ are tending next and how they will shape future selves and societies? The claim implicit in *Sympathy* is that for the fullest answer to this question we need to keep reading novels« (Birke 2019: 211).

Dieser ganzheitliche Anspruch – den ein Roman wie *Sympathy* durch ein Narrativ erfüllt – wird in Patricia Lockwoods *No One Is Talking About This* durch den Verzicht auf ein konsistentes Narrativ zugunsten des Nacherzählens von Fragmenten aus dem Internet zurückgewiesen. Diese Erzählweise prägt vor allem den ersten Teil des Buches. Darin erzählt Lockwood ohne klassischen Plot, fragmentarisch und teils sarkastisch-anekdotisch, von einer durch Postings im Internet bekannt gewordenen Frau, die im Anschluss an ihren viral gegangenen Post »*Can a dog be twins?*« (Lockwood 2021: 13) von ihrer Berühmtheit leben kann. Der Text kombiniert Momentaufnahmen aus ihrem Leben mit Reflexionen über das Internet, die Digitalisierung und die Veränderung des Alltags in Bezug auf Kommunikation, Sozialverhalten und Beziehungen.

»Why were we all writing like this now? Because a new kind of connection had to be made, and blink, synapse, little space-between was the only way to make it. Or because, and this was more frightening, it was the way the portal wrote. [...]« (ebd.: 63)

Lockwood deutet hier ironisch die Möglichkeit an, dass das Internet selbst eine spezifische Schreibweise hervorbringt bzw. auf eine bestimmte Art und Weise »schreibt«. Damit bildet ihr Text das Gegenmodell zu Sudjics Roman, in dem versucht wird, aus den neuen Vernetzungs-, Beziehungs- und Kommunikationsmöglichkeiten ein Narrativ zu erzeugen. Lockwood konzent-

12 Die in der Literaturwissenschaft gebräuchlichen Begriffe Analepse (Rückblende) und Prolepse (Vorwegnahme) wären in der Analyse des Romans von Sudjic wenig hilfreich, da die Reihenfolge der Ereignisse nicht von Anfang an klar ist. Der Text selbst suggeriert, dass die Mitte des Plots die Entdeckung von Mizukos Instagram-Profil durch die Protagonistin Alice ist. Dieser Mittelpunkt dient auch häufig als Referenzpunkt der zeitlichen Vor- und Rückblenden.

riert sich ganz auf die Unterbrechungen, auf einzelne Fragmente. Sudjics Roman bringt dagegen ein Narrativ, eine Erzählung hervor. Interessanterweise stellt Lockwood den Zusammenhang zwischen ihrer Art des Schreibens, dem Effekt des »page turners« und der Unvermeidlichkeit eines vorwärtstreibenden Plots auch selbst her:

»That these disconnections were what kept the pages turning, that these blank spaces were what moved the plot forward. The plot! The plot was that she sat motionless in her chair, willing herself to stand up and take the next shower in a series of near-infinite showers, wash all the things that made her herself, all the things that just kept coming, all the things that *would* just keep coming, until one day they stopped so violently on the sidewalk that the plot tripped over them, stumbled, and lurched forward one more innocent inch.« (ebd.: 63f.)

In der Gegenüberstellung beider Texte wird deutlich, dass der Diskurs der Literatur und die intellektuelle Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen im Medium Buch weiterhin wichtig bleiben. Während sowohl die Schreibweise bzw. die textuellen Verfahren als auch der Inhalt bzw. Plot sich bei Sudjic und Lockwood fundamental unterscheiden, so dienen beide Texte der Auseinandersetzung mit dem digitalen Habitus und dessen Reflexion.

Im zweiten Teil von *No One Is Talking About This* behält Lockwood den Erzählstil in kurzen Sinneinheiten bei – die Protagonistin zieht sich nun allerdings aus dem Internet zurück, um einige Monate bei ihrer Familie zu verbringen. Lockwood erzählt im zweiten Teil eines Buches, das im ersten Teil vorwiegend von den Absurditäten des Internets handelt, davon, wie die Protagonistin sich um ihre Schwester und deren neugeborenes Baby kümmert, dem nur wenige Monate Lebenszeit bleiben, weil es mit dem Proteus-Syndrom (einer seltenen genetischen Erkrankung) geboren wurde. Die beiden Teile des Buches zeigen ganz unterschiedliche Dimensionen der digitalisierten Gegenwart: im ersten Teil das Leben einer Person, die ständig online ist und deren Leben den Lesenden durch ihre Aktivitäten im Netz (sowohl ihre eigenen Beiträge, als auch das, was sie im Internet rezipiert) präsentiert wird, im zweiten Teil dann ein familiäres Schicksal, das zu ihren üblichen Interaktionen und Kommunikationsweisen in den sozialen Medien nicht passt und das sich aus Sicht der Protagonistin in diesem Kontext nur schwer kommunizieren lässt.¹³ Lockwood geht es allerdings nicht darum, den Kontrast zwischen dem Internet und einem vermeintlich »echten« Leben zu inszenieren oder die Kommunikation in den sozialen Medien als indifferent, ignorant

¹³ Darauf spielt auch der Titel des Buches an.

oder irrelevant moralisch abzuwerten. Beides steht bei Lockwood nebeneinander. Während sich Sudjics *Sympathy* eindeutig dem Genre Roman zuordnen lässt, erweist sich Lockwoods Text in dieser Hinsicht als nicht kategorisierbar – für einen Roman oder eine Erzählung fehlt eine konsistente Handlung, aber auch die Entwicklung von Charakteren; der zweite Teil, der sich eher als Essay, Autofiktion oder Memoir einordnen ließe (und der auch autobiografische Bezüge hat, vgl. McNeil 2021), sperrt sich gegen die letztgenannten Zuordnungen wiederum durch die durchgehende Verwendung der dritten Person.

Während Sudjic eine Synthese aus den Online- und Offline-Handlungen ihrer Charaktere entwickelt, lässt Lockwood die Frage offen, wie die beiden Teile des Buches bzw. die unterschiedlichen Erfahrungswelten der Protagonistin zueinander passen. Im zweiten Teil ist jedenfalls wenig Platz für die ironischen Feinheiten der Kommunikation im Netz. Sowohl bei Sudjic als auch bei Lockwood sind das Krankenhaus und der Tod einer nahestehenden Person diejenigen Sphären, an denen die Protagonistinnen von ihren Endgeräten abgeschnitten sind bzw. in denen diese irrelevant werden.¹⁴

Fazit

Die eingangs getroffene Unterscheidung zwischen dem *Digitalen Habitus der Literatur*, dem *Digitalen Habitus in* bzw. *innerhalb der Literatur* und dem *Digitalen Habitus der Literaturwissenschaften* erweist sich als hilfreiche Dreiteilung, um das Verhältnis zwischen Literatur/Kultur und Digitalisierung in den Blick nehmen zu können. Während sich – dies war mit dem *Digitalen Habitus der Literatur* gemeint – durchaus Formen von Literatur entwickelt haben und auch weiterentwickeln, die auf Digitalisierung, Computer und das Internet nicht nur angewiesen sind, sondern deren Möglichkeiten auch künstlerisch produktiv nutzen, findet auch innerhalb des traditionellen Mediums Buch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Digitalisierung

¹⁴ Als die Protagonistin in *Sympathy* ihre Großmutter Silvia ins Krankenhaus bringt und dort auf die Untersuchungsergebnisse wartet, geht ihr Smartphone aus. Sie schreibt Dwight an, um mit ihren Gefühlen nicht allein zu sein: »Then my phone died just after I sent the message, so no comfort could come from it anyway.« (Sudjic 2017: 150). An dieser Textstelle wird auch deutlich, dass das Mobiltelefon nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Gefühlsregulation dient.

statt. Es konnte gezeigt werden, dass literarische Texte nicht nur über digitale Praktiken und über die durch die Digitalisierung verursachten gesellschaftlichen Transformationen – in Bezug auf Arbeit und Freizeit, Kunst, Kreativität und Gamification sowie Beziehungen – reflektieren, sondern dass sie auch in ihren Verfahren digitale Schreibweisen und Praktiken integrieren und spiegeln oder, wie Olivia Sudjics *Sympathy*, innerhalb des Mediums Roman narrative Strategien entwickeln, die der Reflexion sozialer Medien nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell entgegenkommen. So zeigt sich in der Literatur im 21. Jahrhundert der digitale Habitus nicht nur in Texten von Autor:innen, die ohnehin eine große technische Affinität haben und sich auch mit dem Programmieren und mit (Informations-)Technologien beschäftigen, sondern auch in solchen Texten, die gegenwärtige Lebens-, Arbeits- und Beziehungsformen reflektieren.

An dieser Stelle bleibt die Frage offen, wie sich die literarische und die kulturelle Reflexion über die Digitalisierung in das Forschungsdesign der *Digital Humanities* – die hier im Sinne eines *Digitalen Habitus’ der Literaturwissenschaften* angesprochen worden sind – einfügen wird und wie sich ein Dialog zwischen informationstechnischen und interpretatorischen Methoden bestmöglich gestalten lässt. So bleibt der Gegensatz zwischen beiden Modi, der auch in einem der sogenannten Pamphlete aus dem Stanford Literary Lab beschrieben wird, bestehen:

»By now, this mix of micro and macro has become the signature of the digital humanities, and of their dramatic impact on the scale at which literature is studied. Dramatic, because what we encounter in these images are the extremes of the literary scale, whereas criticism has traditionally worked with the middle of the scale: a text, a scene, a stanza, an episode, an excerpt ... An anthropocentric scale, where readers are truly ›the measure of things‹. But the digital humanities, Alan Liu has written, have changed these coordinates, by ›focusing on microlevel linguistic features [...] that map directly over macrolevel phenomena‹. Exactly. And how does one study literature, in this new situation? One option would be to focus exclusively on the very small and the very large.« (Algee-Hewitt et al. 2015: 4–6)

Mit dem Blick auf einige ausgewählte Texte ganz unterschiedlicher Autor:innen wie Berit Glanz, Joshua Groß, Leif Randt, Olivia Sudjic und Patricia Lockwood, die auf je eigene Art und Weise über die Digitalisierung reflektieren, konnte ein kleiner Ausschnitt der Gegenwartsliteratur beleuchtet werden. Die Aktualität der Texte, die zwischen 2019 und 2021 publiziert worden sind, muss die hier vorgenommenen Interpretationen und Analysen zwangsläufig als vorläufig erscheinen lassen.

Literatur

- Algee-Hewitt, Mark/Heuser, Ryan/Moretti, Franco (2015), »On Paragraphs. Scale, Themes, and Narrative Form«, in: *Literary Lab. Pamphlet 10*, letzter Zugriff: 31.03.2021, <https://litlab.stanford.edu/LiteraryLabPamphlet10.pdf>
- Bajohr, Hannes (Hg.) (2016), *Code und Konzept: Literatur und das Digitale*, Berlin.
- Berg, Sibylle (2019), *GRM. Brainfuck*, Köln.
- Bernhart, Toni/Willand, Marcus/Richter, Sandra/Albrecht, Andrea (Hg.) (2018), *Quantitative Ansätze in den Literatur- und Geisteswissenschaften: Systematische und historische Perspektiven*, Berlin/Boston.
- Birke, Dorothee (2019), »New Media Narratives: Olivia Sudjic's Sympathy and Identity in the Digital Age«, in: Astrid Erll u. Roy Sommer (Hg.), *Narrative in Culture*, Berlin/Boston, S. 199–214, <https://doi.org/10.1515/9783110654370-012>
- Birke, Dorothee/Fehrle, Johannes (2018), »#booklove: How Reading Culture is Adapted on the Internet«, in: *Komparatistik Online*, S. 60–86.
- Cummins, Anthony (19.02.2021), »A Certain Ratio«, in: *The Guardian Weekly*.
- Edelbauer, Raphaela (2021), *Dave*, Stuttgart.
- Frohmann, Christiane (2018), *Präraffaelitische Girls erklären das Internet*, Berlin.
- Glanz, Berit (2019), *Pixeltänzer*, Frankfurt a. M.
- Goldsmith, Kenneth (2011), *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*, New York 2011.
- Groß, Joshua (2020), *Flexen in Miami*, Berlin.
- Hammond, Adam (2016), *Literature in the Digital Age. An Introduction*, New York.
- Hartling, Florian (2009), *Der digitale Autor: Autorschaft im Zeitalter des Internets*, Bielefeld.
- Hellekson, Karen/Busse, Kristina (Hg.) (2014), *The Fan Fiction Studies Reader*, Iowa City, IA.
- Ishiguro, Kazuo (2021), *Klara and The Sun*, London.
- Kreuzmair, Elias/Pflock, Magdalena (24.09.2020), »Mehr als Twitteratur – Eine kurze Twitter-Literaturgeschichte«, in: *54books*, letzter Zugriff: 23.03.2021, <https://www.54books.de/mehr-als-twitteratur-eine-kurze-twitter-literaturgeschichte/>.
- Lerner, Ben (2011), *Leaving the Atochia Station*, London.
- Livingstone, Jo (17.03.2017), »The First Great Instagram Novel«, in: *The New Republic*.
- Lockwood, Patricia (2021), *No One Is Talking About This*, London.
- McNeil, Joanne (12.02.2021), »Can a Dog Be Twins. Patricia Lockwood's infinite scroll«, in: *Vulture*, letzter Zugriff: 22.03.2021, <https://www.vulture.com/news/can-a-dog-be-twins%3F/>
- Moretti, Franco/Algee-Hewitt, Mark/Engels, Bettina/Adrian, Michael (2017), *Literatur im Labor*, Paderborn.
- Passig, Kathrin (2019), *Vielleicht ist das neu und erfreulich: Technik. Literatur. Kritik*, Graz/Wien.
- Randt, Leif (2020), *Allegro Pastell*, Köln.

- Reckwitz, Andreas (2012), *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin.
- Schmidt, Henrike (2011), *Russische Literatur im Internet. Zwischen digitaler Folklore und politischer Propaganda*, Bielefeld.
- Segeberg, Harro/Winko, Simone (Hg.) (2005), *Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur*, München.
- Simanowski, Roberto (2002), *Interfictions. Vom Schreiben im Netz*, Frankfurt a. M.
- Sudjic, Olivia (2017), *Sympathy*, London.
- Swift, Jonathan (1726), *Travels into Several Remote Nations of the World in Four Parts By Lemuel Gulliver, first a Surgeon, and then a Captain of Several Ships*, London.
- Zimmermann, Heiko (2015), *Autorschaft und digitale Literatur: Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung*, Trier.

(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – Fünf Thesen

Vadim Oswalt, Dietmar Rösler

Der folgende Beitrag geht auf gemeinsame Überlegungen der Autoren zurück, die sie im Rahmen des Gießener Forschungsschwerpunkts »Literalität und Bildung in der Mediengesellschaft« am Zentrum für Medien und Interaktivität an verschiedenen Stellen in Form von Vorträgen und Workshops vorgestellt haben. Seinen Ausgangspunkt bildet der interdisziplinäre Austausch zwischen Fremdsprachendidaktik und Geschichtsdidaktik, deren Sicht auf digitales Lernen im Folgenden kontrastiert wird, so dass die Perspektive zwischen beiden Fächern mehrfach wechselt. Die Publikation in Form von Thesen soll die Notwendigkeit einer Diskussion zentraler Aspekte gerade im aktuell durch die Pandemie bedingten Großexperiment Online-Unterricht zwischen den Fachdidaktiken markieren und auch die zukünftige Bedeutung der Kommunikation untereinander zum Lernen in der digitalen Welt deutlich machen. Die folgenden Ausführungen sind folglich nicht als systematischer Abriss über Probleme und Fragen digitalen Lernens in den beiden beteiligten Fächern zu verstehen, sondern mit der Hoffnung versehen, dass diese Aspekte auch zur Diskussion über weitere Fachgrenzen hinweg anregen.

1. Es gibt bezogen auf das Lehren und Lernen an Schulen und Hochschulen keinen digitalen Habitus im Sinne verankerter Handlungsgewohnheiten und etablierter Grundeinstellungen.

Wenn die Entwicklung des Lehrens und Lernens im ersten Jahr unter Pandemie-Bedingungen eines klargemacht hat, dann dieses: Es gibt in den deutschen Bildungsinstitutionen keinen eingespielten, allgemein anerkannten Umgang mit digitalen Medien. Anekdotische Berichte, Meinungsarti-

kel im Feuilleton, erste empirische Erhebungen¹, sie alle weisen darauf hin, dass die Reaktionen auf die Herausforderungen, plötzlich keine Präsenzveranstaltungen mehr durchführen zu können, sehr unterschiedlich waren.

Es gab an Schulen und Universitäten Kolleginnen und Kollegen, die, obwohl digitale Formate für sie zu diesem Zeitpunkt eine untergeordnete Rolle spielten, sich mit großem Engagement und Enthusiasmus in Formen der digitalen Unterstützung von Lernprozessen eingearbeitet und beeindruckende, den Lernenden zugewandte Ergebnisse erzielt haben. Da dies nur mit hohem individuellem Einsatz des Lehrpersonals zu realisieren war, begegneten andere Kolleginnen und Kollegen der Situation mit Formaten, die den speziellen Anforderungen des digitalen Raums kaum gerecht werden konnten, z. B. mit 90-minütigen Video-Monologen oder dem bloßen Verteilen von PDF-Texten an die Lernenden. Feuilleton-Diskussionen um die Vor- und Nachteile des Lernens ohne Präsenz im Seminar- oder Klassenraum reichten von der Frage, inwieweit die pandemiebedingten Aktionen endlich zu einer funktionalen Integration digitalen Lernens in Curricula und Praxis an Schulen und Hochschulen beitragen könnten, bis zur Äußerung des Verdachts, dass die aktuelle Entwicklung der Anlass sein würde, unter ökonomischen Gesichtspunkten langfristig Präsenzveranstaltungen generell zu reduzieren, um finanzielle Mittel zu sparen. Spannende Diskussionen wurden losgetreten, z. B. zur Geschichte und Funktion des Präsenzlernens oder zur Frage, warum aus einer intensiven Diskussion um die Anwesenheitspflicht in Seminaren eine achselzuckende Akzeptanz der mancherorts fehlenden Sichtbarkeit der Teilnehmenden am Seminar wurde. Der Osnabrücker Germanist Kai Bremer formulierte pointiert in der *FAZ*:

»Digitale Verschleierung ist also sowohl technisch als auch zum Schutz der Privatsphäre vielfach geboten. Dozenten an Universitäten werden deswegen aktuell regelmäßig aufgefordert, jede Form der virtuellen Teilnahme am Seminar zu akzeptieren. Die mit den Bologna-Reformen vielerorts übermäßig eingeführten Präsenzregelungen wurden an den meisten Universitäten mit der pandemiebedingten Umstellung auf die digitale Lehre kurzerhand für obsolet erklärt« (Bremer 2020: N4).

Es ist ja in der Tat eine interessante, bisher nicht erforschte Frage, warum manche Personen, die privat keine oder nur wenige Probleme darin sehen,

¹ Einen knappen Überblick über einige erhobene Daten liefert das CHE mit »Digitalisierung an deutschen Hochschulen im Sommersemester 2020. Stand Juli 2020« (<https://www.cher.de/download/digitalisierung-hochschulen-2020/?wpdmdl=15118&ind=1594986398076>).

ihr Leben auf Instagram und Co. mit anderen zu teilen, im Kontext Bildungsinstitution mit seinen Interaktionen von Lehrenden und Lernenden den Einblick in ihre privaten Kontexte verweigern, während andere kein Problem darin sehen, ihre privaten Hintergründe visuell in ein Seminar einzubringen.

Die großen Unterschiede sowohl in der Alltagswahrnehmung als auch in der öffentlichen Diskussion zeigen: In den letzten zwanzig Jahren hat man sich mit viel zu wenig Gelassenheit um die Frage gekümmert, wie digitale Medien für welche Lernenden mit welchen Lernzielen bei welchen Lerngegenständen usw. das Lehren und Lernen unterstützen können. Das hat dazu geführt, dass Lehrende nicht von einer Basis gesicherten Wissens über digitale Medien auf die aktuelle Entwicklung reagieren konnten. Stattdessen führte eine Mischung aus Improvisationsfreude und großem persönlichen Einsatz, sehr unterschiedlichem Wissen bei Lehrkräften, radikaler Ablehnung usw. dazu, dass die Beteiligten in Deutschland sehr unterschiedlich reagiert haben, zum Wohle eines Teils der Lernenden, zum Schaden eines anderen.

2. Lehr- und Lernprozesse vollziehen sich in fachlichen Domänen. Problematisch sind deshalb die die Diskussion dominierenden Allgemeinkonzepte für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

Nicht immer basieren bildungspolitische Äußerungen² auf der Rezeption empirischer Forschung zum Lernen mit digitalen Medien in bestimmten Fächern, oder sie beziehen sich auf allgemeine Aussagen aus der Medienpädagogik und den Bildungswissenschaften. Dies führt dazu, dass häufig große Erwartungen zum digitalen Lernen wie z. B. die erhöhte Motivation der

² So äußerte Bildungsministerin Anja Karliczek in einem Interview, das noch vor der aktuellen Corona-Situation geführt wurde, der Geschichtsunterricht würde durch digitales Lernen endlich den notwendigen »VOW-Effekt« erhalten. »Ich habe mich immer geärgert, wie schwer es Geschichtslehrern fällt, Schüler für ihre Themen zu interessieren. Wenn ich mir moderne historische Dokumentationen mit nachgestellten Szenen anschau, denke ich dann: Wow!« (Hartung u. a. 2018).

Lernenden³ oder ›Spaß statt Arbeit‹⁴ in die Welt gesetzt werden, ohne dass es konkrete Blicke auf fachspezifische Chancen und Risiken gibt. Dies ist erklärbar mit dem Hype-Zyklus und mit einer Forschungsförderung, die Gelder lieber für Projekte auf der allgemeinen Ebene als für solche mit fachlicher Differenzierung zur Verfügung stellt. Fachlichkeit bildet jedoch den zentralen Dreh- und Angelpunkt der Nutzung und Evaluation medialer Optionen.

Die Unterschiedlichkeit der fachlichen Diskurse sei an zwei Beispielen erläutert, der Geschichte und der Vermittlung von Fremdsprachen.

Geschichtsdidaktik hat ihren Gegenstand schon immer als medial vermittelt angesehen, schließlich gibt es ohne Medien in ihren fachspezifischen Präsentationsformen keine Geschichte (Pandel 2013: 276f.). Medien sind für das Fach Geschichte die *conditio sine qua non*. Insofern stellt sich im Hinblick auf die digitale Welt die Frage, welche neuen Darstellungs- und Rezeptionspotenziale es aus der »disziplinären Eigenlogik« der Geschichtsdidaktik gibt (Demantowsky 2015: 158). Die Fremdsprachendidaktik hat ihren Gegenstand ebenfalls medial transportiert, durch die Stimme von Personen, Druckwerke und seit der Erfindung von Grammophon, Radio, Fernsehen usw. durch eine immer größer werdende Vielfalt analoger Medien bis hin zur Digitalisierung. Für sie stellt sich aber, anders als für einige andere Fächer, die Frage, wie disruptiv die Digitalisierung für sie sein wird, inwieweit sie sich als Fach nicht nur neu organisieren, sondern auch neu legitimieren muss.

Überflüssigmachung oder Reorganisation eines Schulfaches?

Anders als der Geschichtsunterricht muss sich der Fremdsprachenunterricht eine radikale Infragestellung aus zwei Richtungen gefallen lassen: Führt die Globalisierung nicht dazu, dass weltweit das Lernen einer Fremdsprache, des

3 Diese Vorstellung der gesteigerten Motivation durch digitales Lernen hält sich hartnäckig, obwohl bereits früh Gewöhnungseffekte nachgewiesen wurden, die nach einer anfänglichen Steigerung des Interesses eintreten. Der ›motivationale Extraprofit‹, der bei frühen Anwendungen von Technologie in Bildungsinstitutionen eintritt, nutzt sich schnell ab.

4 Wer so tut, als sei Lernen durch Medien ohne mühsame Arbeit und Zeitaufwand möglich, wird auf Dauer bei Lernenden nur enttäuschte Erwartungen produzieren, die für eine langfristige Integration digitaler Medien in das Lernen an Bildungsinstitutionen nicht hilfreich sind. Bereits 1999 sprach Renate Möller von den drei Medienfallen in den Erwartungen an digitale Medien: der Spaßfalle, der Schnelligkeitsfalle und der Effektivitätsfalle (Möller 1999: 150).

Englischen, reicht? Und wird der Fremdsprachenunterricht, wie er bisher in Bildungsinstitutionen durchgeführt wird, durch die Sprachassistenzsysteme, die die Digitalisierung möglich macht, nicht gänzlich überflüssig oder zumindest radikal renovierungsbedürftig?

Globalisierung und Digitalisierung könnten, so die kanadische Germanistin Barbara Schmenk (2020), zusammen dazu führen, eine neue Tendenz zum Monolingualismus zu unterstützen. Als Beleg zitiert sie einen Leitartikel aus der *New York Times*, in dem der ehemalige amerikanische Finanzminister und Präsident der Harvard University, Lawrence Summers, die Bedeutung der Beherrschung fremder Sprachen in Geschäftskontexten in Asien, Afrika und dem Nahen Osten aufgrund der Hegemonie des Englischen für weniger bedeutend erklärt:

»In Summers' Worten äußern sich nicht nur die als selbstverständlich hingegenommene globale Vormachtstellung des Englischen sowie seine ökonomische Sicht auf Sprachen, was man als symptomatisch für ein instrumentelles Verständnis von Fremdsprachenlernen deuten kann. Sein Argument wird außerdem entscheidend verstärkt durch die Möglichkeiten, die digitale Technologien inzwischen bieten. Globalisierung und Digitalisierung wird hier das Potenzial zugesprochen, das Lernen und Lehren von Fremdsprachen weitgehend überflüssig zu machen, zumindest für diejenigen, die Englisch sprechen« (ebd.: 30).

Als eine Konsequenz der Digitalisierung ist also die Abschaffung oder zumindest Marginalisierung des Fremdsprachenunterrichts im Gespräch, eine, betrachtet man die (manchmal vergeblichen) Mühen von Kindern, mit großem Zeitaufwand in der Schule eine Fremdsprache so zu lernen, dass sie etwas mit ihr anfangen können, und die damit verbundenen gesellschaftlichen Kosten, durchaus attraktive Option, die nur dann in der bildungspolitischen Diskussion nicht dominant werden wird, wenn das Fremdsprachenlernen nicht rein instrumentell legitimiert wird, sondern als Beitrag zur Menschenbildung etabliert bleibt. Diese Entwicklung kann weitreichende Konsequenzen für die Aktivitäten im Klassenzimmer und für die Curricula haben.

Beliebte Highlights der kommunikativen Aktivitäten im Klassenzimmer auf Anfängerniveau – wie die klassische Frage nach dem Weg – wirken angesichts der Tatsache, dass kaum noch jemand einen anderen auf der Straße nach dem Weg fragt, sondern sich von seinem Smartphone anzeigen lässt, wo er oder sie langzugehen hat, tatsächlich wie aus der Welt gefallen. Und wenn man mithilfe immer besser werdender sprachlicher Assistenzsysteme in jeder trivialen Kommunikationssituation in sein Handy sprechen und dieses das Gesagte schriftlich oder mündlich einigermaßen angemessen in ei-

ner anderen Sprache wiedergeben kann, dann können viele der Situationen, die im Fremdsprachenunterricht unter dem Stichwort ›Bewältigung von Alltagskommunikation‹ große Bedeutung haben, rein digital bewältigt werden.

In der Fremdsprachendidaktik wird das Potenzial sprachlicher Assistenzsysteme für den Fremdsprachenunterricht bisher kaum produktiv genutzt, Übersetzungsprogramme z. B. werden eher als illegale Hilfsmittel denn als Verstehenshilfen gesehen. Durch Ignorieren der digitalen Entwicklung zur Überwindung von Sprachgrenzen wird die Fremdsprachendidaktik diese jedoch nicht verhindern. Sie wird sich neu erfinden müssen:

»Wenn man unterstellt, dass der kommunikative Druck, die Sprache zu lernen, auf der Ebene der Alltagskommunikation geringer wird, was bleibt dann für das Fremdsprachenlernen in Bildungsinstitutionen? Meines Erachtens bedeutet es, dass Lehrkräfte in Zukunft zum einen viel stärker Sprachlernberater sein werden, die immer unterschiedlicher werdende Erwerbsbiografien einschätzen und hilfreich auf Systematisierungen hinarbeiten können. Und sie werden immer stärker Experten für die herausfordernden Bereiche, für Ästhetik, für Interkulturalität, für pragmatische Aspekte wie Höflichkeit und für die interessanteren Aspekte der Beschäftigung mit der sprachlichen Form, die sich aus den Unterschieden der in den Spracherwerbsbiografien beteiligten Sprachen ergeben, werden« (Rösler 2020: 601).

Digital versus analog? Was ist wirklich neu am Geschichte Lernen in der digitalen Welt?

Geschichte wird seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts als ›Denkfach‹ verstanden, das sich von der Vorstellung einer rein auf Faktenwissen basierenden Vermittlung der Geschichte verabschiedet hat. Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein bleibt auch in digitalen Medien oberstes Ziel historischen Lernens. Die Herausforderung des Lernens in der digitalen Welt wirft neue Fragen auf, schließt aber bei näherem Hinsehen auch an durchaus vertraute Aspekte des Lernens im Analogen an. Eine scharfe Dichotomie zwischen digitalem und analogem historischem Lernen erweist sich bei näherem Hinsehen als künstlich und irreführend (Friedburg 2014: 117f.). Geschichte in der digitalen Welt impliziert den Umgang mit neuartigen Kommunikationsformen über und Präsentationsformen von Geschichte, die durch Interaktivität, Virtualisierung und Hybridisierung u. a. gekennzeichnet sind. So steigert der Charakter des Internets als »globales Interaktions- und Kommunikationsmedium« (Assmann 2018: 244) die Heterogenität und Individualisierung des Diskurses über Geschichte, an dem sich potenziell jede/r be-

teiligen kann. Allerdings ist die Frage, wie mit der Vielfalt außerschulischer geschichtskultureller Manifestationen (Massenmedien wie Film, Fernsehen etc.), die auf die Konzeptionen von Geschichte der Schülerinnen und Schülern genauso wie die familiäre Kommunikation einwirken, umgegangen werden soll, in der Geschichtsdidaktik nicht neu.⁵ Es zeigt zunächst nur, dass Lehrende intensiv Gattungs- und Interpretationskompetenz auch in Bezug auf die neuen Formate in digitalen Medien vermitteln, Orientierung leisten sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit in erheblichem Maße fördern müssen (Grosch 2017: 132).⁶

Dies betrifft auch die Auseinandersetzung mit interaktiven, simulativen oder virtuellen Darstellungsformen von Geschichte in neuen performativen Kontexten. Solche Präsentationsformen beruhen auf virtuell rekonstruierten historischen Räumen⁷ oder Anwendungen zur »Augmented Reality«, die etwa durch die Nutzung von Apps eine Erweiterung bzw. virtuelle Überlagerung der Realität erzeugen (Seitz/Kerber/Bernsen, 2017: 127–138). Eine historische Situation wird so an einem bestimmten Standort erfahrbar, oder Personen werden als interaktive Hologramme, so z. B. die Zeitzeugen der Shoah in digitaler Zeugenschaft, programmiert. Transportiert werden so implizite wie explizite historische Sinnbildungsanmutungen, die ebenso der Kontextualisierung und Kritik unterzogen werden müssen.

Auseinandersetzung mit Quellen

Die fundamentale Frage, wie im digitalen Kontext geschichtliches Lernen im Sinne historischer Sinnbildung realisiert werden kann, muss sich auch auf die Frage nach der Arbeit mit Quellen als methodischem Kern des Faches rich-

⁵ Bezüge lassen sich demnach zu den Charakteristika von Geschichtskultur, zu der auch z. B. das Internet mit Social Media und Computerspiele mit historischen Inhalten zählen, herstellen (Pandel 2021: 11–35).

⁶ Dies gilt auch in Bezug auf die inzwischen konkurrenzlose Online-Enzyklopädie *Wikipedia*, zumeist für Schülerinnen und Schüler die erste Anlaufstelle (Hodel 2020). Die notwendige Fähigkeit zur Kritik wird deutlich, wenn man die äußerst ähnlich aufgemachte rechtsextreme Online-Enzyklopädie »Metapedia« vergleicht. [<https://de.metapedia.org/wiki/Hauptseite>], aktuell mehr als 70.000 Einträge in der deutschen Version.

⁷ So wurden bereits in dem Projekt »virtuelle Synagogen« der TU Darmstadt virtuelle Rekonstruktionen von 14 in der Reichsprogromnacht 1938 zerstörten Synagogen hergestellt. Nähere Informationen zu diesem Projekt, das im Jahr 2000 in der Bonner Kunsthalle gezeigt wurde, findet man im Internet unter der Adresse: <http://www.bundeskunsthalle.de/ausstellungen/synagogen/0.htm>

ten. Die verschiedenen Operationen hin zum Verstehen einer Quelle (Heuristik, Quellenkritik, Interpretation etc.) und ihre Einbettung in sinnbildende Narrationen⁸ sind nur durch hohe Intensität in der Auseinandersetzung mit oftmals begrenzten Quellenauszügen möglich. Für das Fach Geschichte geht es also darum, wie die mit Quelleninterpretation verbundenen »prozessualen Operationen« an und mit digitalen Medien realisiert werden können (Henke-Bockschatz 2006). So muss Heuristik – die Suche und Auswahl von Quellen ausgehend von einer historischen Frage sowie die Entwicklung von Strategien zu ihrer Interpretation – in der digitalen Welt verstärkt (sie wird im Geschichtsunterricht außer in Projekten kaum wirklich angewendet) und auf die spezifischen Bedingungen im Internet bezogen werden. Schließlich treffen Schülerinnen und Schüler hier auf Speicher gigantischen Ausmaßes (man denke nur an die Millionen von Filmquellen auf youtube) genauso wie z. B. auf Bildquellen, die noch nicht einmal rudimentär beschriftet oder sogar verfälscht sind⁹. Dies zeigt, dass sich nicht mit allen medialen Optionen alle fachlichen Ziele realisieren lassen und dass diese prioritär formuliert werden müssen, bevor über mediale Möglichkeiten zu ihrer Umsetzung nachgedacht werden kann. Es muss sehr spezifisch danach gefragt werden, wie digitale Medien die Art, wie Geschichte rezipiert, kommuniziert und präsentiert wird, verändern. Die Kriterien hierbei müssen fachspezifisch sein und dürfen sich nicht auf formale oder ästhetische Aspekte beschränken (Barsch/Schilling 2019; Oswalt 2008).

Kritische Einschätzungen aus fachlicher Perspektive hinterfragen den unreflektierten Hype und eine nicht von den Lernenden und den Lerngegenständen ausgehende Einschätzung der Bedeutung der Digitalisierung für das Lernen in Bildungsinstitutionen. Natürlich soll Bildung in der digitalen Welt die Vorteile des digitalen Lernens nutzen, und Bildungseinrichtun-

8 Narrativität bzw. narrative Kompetenz spielen auch in der Frage nach dem Umgang mit Geschichte in der digitalen Welt eine zentrale Rolle. Die historischem Denken spezifischen narrativen Sinnbildungsleistungen werden durch das verbreitete *Copy and Paste* oder *Patchwork* als gefährdet angesehen. Ältere Untersuchungen zum Quellenverständnis von Schülern weisen auch im Analogen auf ähnliche Probleme hin (Beilner 2002).

9 Daneben gibt es natürlich eine Reihe wissenschaftlicher Quellenportale, eine Übersicht liefert z. B. <https://www.historicum.net/recherche/weitere-rechercheinstrumente/digitale-quellen-und-literatur/quellen> [21.12.2020]. Lernmodule hierzu bieten Open Educational Resources (OER) wie SEGU: <https://segu-geschichte.de/> [21.12.2020]. Ein Beispiel für eine intensive statt extensive Quellenerschließung stellt etwa die Seite »Ebskart« der Uni Lüneburg dar, die forschend-entdeckendes Lernen anhand der mittelalterlichen Ebstorfer Weltkarte ermöglicht. <https://warnke.web.leuphana.de/hyperimage/EbsKart/#O9999/>

gen benötigen Breitbandinternetanschluss, eine vernünftige Geräteausstattung (und vor allem Ressourcen für deren Wartung) sowie einen Zugang für alle schulischen Fächer. Aber letztendlich geht es um die Frage fundierter Einschätzungen der durch die Digitalisierung entstandenen Möglichkeiten, die erst durch die Markierung von Schwierigkeiten realistisch wird. Und diese Bewertung ist unseres Erachtens nur möglich, wenn sie von einer Betrachtung möglichst konkreter Lehr- und Lernsituationen ausgeht. Wenn man sich bei seinen Aussagen nicht auf konkrete Lernende mit bestimmten Lernerfahrungen und Charakteristika, auf bestimmte Lerngegenstände und Lernziele, auf das Lernen innerhalb oder außerhalb von Bildungsinstitutionen usw. beziehen kann, sollte man sich vielleicht nicht nur über die große Reichweite seiner Annahmen freuen, sondern auch überlegen, mit welchen Nebenwirkungen die produzierten allgemeinen Aussagen verbunden sind.

3. Um der Komplexität des Lernens in digitalen Umgebungen gerecht zu werden, muss die das digitale Lernen erfassende Begrifflichkeit präziser werden.

Im Kontext der unfreiwilligen Digitalisierung der deutschen Bildungsinstitutionen seit März 2020 durch die Schließung der Schulen wurde von ›digitalem Unterricht‹, ›hybridem Lernen‹ ›E-Learning‹ usw. gesprochen, und damit wurde das ganze Spektrum von der Verteilung von PDFs bis zu synchronen Videokonferenzen mit Gruppenarbeiten bezeichnet. Dies ist im Hinblick auf die Beschreibung von Lehr- und Lernprozessen sehr unbefriedigend. Wenn jemand unter hybridem Lernen versteht, dass im gemeinsamen Unterricht ein Teil der Klasse zusammen im Klassenzimmer und der andere vereinzelt zu Hause vor dem Bildschirm sitzt, während für jemand anderen hybrides Lernen ein Synonym für Blended Learning ist, werden die beiden wahrscheinlich aneinander vorbeireden. Diese fehlende Differenzierung wurde alltagsrelevant in einer Situation, in der auch bis dahin terminologisch manchmal nicht differenziert genug gearbeitet wurde. Dies sei kurz am Beispiel des Begriffs Blended Learning belegt.

Blended Learning wurde überwiegend verstanden als Kombination von Präsenzunterricht in der Gruppe und individuellem computergestütztem Lernen (quasi Hausaufgaben) außerhalb der Zeiten, die für den Unterricht im Klassenzimmer vorgesehen wurden. Damit wäre mit der Schließung von

Schulen Blended Learning nicht mehr möglich. Statt unter Blended Learning lediglich das gemeinsame Lernen in Präsenz kombiniert mit Einzelarbeit in virtuellen Kontexten zu verstehen, müssten sehr differenziert die verschiedenen Ebenen, die *blended*, also gemischt werden sollen, zur Erfassung einer konkreten Situation herangezogen werden. Dies sind, wie in Rösler und Würffel (2020: 159f.) diskutiert, mindestens vier verschiedene:

- Sozialformen, also individuelles Lernen, Lernen in Großgruppen, Lernen in Kleingruppen,
- Lernorte, innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers,
- die Unterscheidung von Synchronizität und Asynchronizität und
- die Frage, ob das Lernen computergestützt oder ohne Computerunterstützung stattfindet, die Frage nach dem Grad der Virtualität.

Außerdem müsste man auch noch über den differenzierten Einsatz von Medien reden, also den Grad an Medialität bestimmen. Erst wenn man diese unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt, kann man eindeutig beschreiben, wie unterschiedlich die Reaktion auf die Zwangsdigitalisierung durch Corona an deutschen Schulen und Universitäten war. Der Lernort lag während der Schließungen von Klassenzimmern und Seminarräumen zwangsläufig immer außerhalb von diesen, aber schon bei den Sozialformen ergaben sich große Unterschiede: reine Individualisierung ebenso wie das Arbeiten in Großgruppen in Videokonferenzen und die Integration von Kleingruppenarbeit zum Beispiel durch Breakout Groups in Zoom.

Der Grad der Virtualität reichte von nicht virtuell – das Extrembeispiel sind die von Eltern abgeholten kopierten Arbeitsblätter – bis zur vollen Virtualität durch Videokonferenzen o. ä. Es gab sowohl Lehr-/Lernsituationen, die komplett asynchron abliefen, als auch solche, bei denen klassische Präsenzseminare durch Videokonferenzen ersetzt wurden. Aber es gab auch, wohl die interessanteren Fälle, vielfältige Versuche der Mischung, wobei bei der Suche nach der Funktionalität von Synchronizität und Asynchronizität auch Ergebnisse produziert wurden, die langfristig dafür sorgen werden, dass nicht mehr der institutionell vorgegebene Lernort und der Lernzeitpunkt, sondern ihre Funktionalität für das Lernen für die Bestimmung der Aktivitäten ausschlaggebend sein werden.

Erst mit einer derartig mehrere Dimensionen berücksichtigenden Beschreibung von Lernsituationen, zu denen man noch die Medienkompetenz der Lehrenden und Lernenden hinzufügen müsste, wird es möglich, statt der allgemeinen Diskussion über Digitalisierung differenziert darüber

zu reden, wann welche Einsätze der digitalen Medien für welche Lernaktivitäten in welcher Form an welchem Ort für welchen Gegenstand sinnvoll sind.

4. Einsatz und Implementierung digitaler Medien sind durch Diskontinuität, Verselbständigungen, die Entstehung immer neuer technischer Formate sowie durch Hype-Zyklen gekennzeichnet.

Die besonderen Charakteristika der Entwicklung digitaler Medien lassen sich am Beispiel der Etablierung von Hardware, der Entwicklung von printgeleiteten Lehrwerken und des Einsatzes von Lernprogrammen illustrieren.

Hardware

Das bekannteste Beispiel für Investitionsruinen in der prädigitalen Fremdsprachendidaktik war die flächendeckende Einführung von Sprachlaboren in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Diese hatten zweifelsohne bestimmte Vorteile¹⁰, aber die Überdehnung der didaktischen Reichweite des Sprachlabors dadurch, dass nicht mehr gefragt wurde, für welche Aspekte des Fremdsprachenlernens diese Art von Lernen tatsächlich sinnvoll waren, führte dazu, dass dieser erste ernsthafte Einsatz von Technologie im Fremdsprachenunterricht verpuffte.

Dass man aus dieser Entwicklung nicht unbedingt etwas gelernt hat, zeigte sich mit dem Aufkommen von Computern. So wie die ersten Autos Kutschen ähnelten, waren auch die ersten Einführungen digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht Fortführungen bekannter Arbeitsformen. Eher selten standen die Computer in der Frühzeit ihres Einsatzes versenkt in Gruppentischen im Klassenzimmer, oft gab es hingegen spezielle Computerräume, in denen die Lernenden – manchmal sogar mit dem Gesicht zur Wand und nicht im Blickkontakt mit anderen Lernenden – Übungs-

¹⁰ Individuelles Üben im Klassenzimmer wurde intensiver möglich, die Sprecher der Zielsprache klangen im Vergleich zu manchen Lehrkräften im Klassenzimmer authentischer usw.

programme abarbeiten sollten. Diese Räume waren zudem zunächst von den naturwissenschaftlichen Fächern besetzt. In dieser Einführungsphase der Computer wurde also praktisch die Einführung der Sprachlabore wiederholt, das Potenzial, das Computer für das Fremdsprachenlernen im Hinblick auf Kooperation und Kommunikation hatten, wurden zunächst zu wenig bedacht.

Auch bei der Einführung von »Interactive Whiteboards« zeigte sich, dass das technische Format zunächst den Standard setzt, bevor die Überlegungen zur didaktischen Nutzung folgen.¹¹ Didaktische Theorien setzen demgegenüber in der Regel die Überlegungen zu Zielen der Instruktion vor die Frage der technischen Realisierung. Von den Angeboten der großen Verlage für das Interactive Whiteboard im Fach Geschichte erwies sich keines dem technischen Aufwand als wirklich adäquat oder inhaltlich besonders zielführend. Vielfach wurden analoge Medien einfach in einer digitalen Version publiziert. Zudem zeigte sich, dass die Vor- und Nachteile unterschiedlicher neuer und klassischer medialer Formate oftmals nicht mehr gegeneinander abgewogen wurden. Mancher Lehrende entdeckt auf einmal die medialen Vorteile seiner inzwischen entfernten klassischen Schiefertafel (Ulbricht 2018).

Auch in der Fremdsprachendidaktik war zunächst eine eher das Konzept des Frontalunterrichts unterstützende Einführung von *interactive white boards* festzustellen, während gleichzeitig Versuche zu beobachten waren, mit diesen handlungsorientiert zu arbeiten. (vgl. als Überblick zum Einsatz von interaktiven Tafeln und Panels im Fremdsprachenunterricht die Kapitel 4.2. und 6.1. aus Rösler/Würffel 2020.)

Schulbuch

Interessant im Kontext der Digitalisierung ist das Fortbestehen des Schulbuchs in seiner Print-Form. Bis heute ist keiner der großen Schulbuchverlage im Fach Geschichte zum digitalen Schulbuch übergegangen. Digitale Angebote gruppieren sich um das im Kern analoge Schulbuch¹². Möglichkeiten

11 Dieser Effekt, der auch schon für andere audiovisuelle Medien, Fernsehen etc. galt, wird durch die gesteigerten, oft ungeprüften Erwartungen an das Lernen mit digitalen Medien erheblich verstärkt.

12 Eine Ausnahme bildet das multimediale Schulbuch MBook Geschichte, das aus einem Startup der Universität Eichstätt stammt und inzwischen beim Cornelsen Verlag ange-

digitaler Medien zu niveaudifferenzierten Lernwegen oder mehrsprachigen Lernangeboten sind konsequent bisher nur in dem Projekt eines »virtuellen Museums« zur Geschichte Schleswig-Holsteins (hier Deutsch und Dänisch) genutzt worden.¹³

Lernprogramme

In Lernprogrammen zeigten sich oft didaktische Grenzen, wenn etwa interaktive Aufgaben nur auf sehr einfachem fachlichem Niveau realisiert werden konnten und deren basale Strukturierung etwa einem Geschichtsunterricht als »Denkfach« schlichtweg zuwiderliefen. Die geschichtsdidaktische Diskussion um die Nutzung von Lernprogrammen mit historischen Inhalten war noch nicht weit gediehen¹⁴, als diese fast restlos wieder von der Bildfläche verschwanden (Oswalt 2002; 2006).

Problematisch war in der Fremdsprachendidaktik beispielsweise das Aufkommen eigentlich sehr hilfreicher neuer Programme für die Produktion von Übungen. Es führte dazu, dass sich mit den zunächst verfügbaren Autorenprogrammen wie *Hot Potatoes* ohne Programmierkenntnisse schnell und einfach bestimmte geschlossene formfokussierte Übungen – Lückentext, Kreuzworträtsel, Zuordnungsübung, Quiz, Schüttelsätze – produzieren ließen, die aber nicht nur an den Stellen eingesetzt wurden, wo sie sinnvoll waren, sondern die eine Zeit lang generell für digitales Selbstlernen standen. Dies geschah in durchaus klarem Kontrast zur Mainstream-Didaktik, die aufgabenorientiert war, also gerade offene, stärker inhaltsorientierte Aufgaben hervorhob und sie den formfokussierten Übungen entgegenstellte. Das technisch Machbare verdrängte das didaktisch Gewünschte.

siedelt ist. (Schönemann/Thünemann 2010; Demantowsky 2015: 158).

13 http://www.vimu.info/general_01.jsp [21.12.2020] Der sprach- und niveaudifferenzierte Ansatz stellt eine besondere Qualität dieses digitalen Angebots gegenüber den vielen anderen von Museen, Stiftungen, Vereinen dar.

14 Teilweise erwiesen sich sehr ambitionierte Projekte wie das Projekt »Das 20. Jahrhundert« beim Klett Verlag, das ausgehend von neun virtuellen Räumen die gesamte deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts mit einer Fülle von Quellen und elaborierten Lernszenarien enthielt, als enorm aufwändig und schlussendlich praxisuntauglich (Henke-Bockschatz 2006).

5. Die rasante mediale Entwicklung hat Einfluss auf das Verhältnis von formellem und informellem Lernen.

Eine der für die weitere Entwicklung zentralen Fragen ist die nach dem Verhältnis von formellen, also gezielten institutionellen, Bildungsangeboten und einer kaum zu überschauenden Vielfalt informeller Bildungsangebote. Dieses Verhältnis kann aus beiden Perspektiven als komplementär, konkurrierend oder konflikthaft interpretiert werden.

Aus der Perspektive institutioneller Bildungsangebote ergeben sich im Wesentlichen zwei entgegengesetzte Betrachtungsweisen: Sie können zu informellen Angeboten eine distanzierte Position einnehmen, d. h. sie können die informellen Bildungsangebote in ihrer wissenschaftlichen Korrektheit anzweifeln und sie als schlicht unwissenschaftlich ablehnen. Ein partizipatives Konzept geht hingegen davon aus, dass formelle Bildungsangebote nur einen geringen Teil der menschlichen Lebenszeit bespielen können, sodass sie Lernende kompetent für den Umgang mit informellen Bildungsangeboten machen müssen.

Aus der Perspektive informeller Bildungsangebote ergibt sich entweder ein konkurrierendes oder ein komplementäres Verhältnis: So können sie sich als Unterstützungsangebote, also als komplementäre Angebote zu formellen Bildungsangeboten begreifen, die helfen, Bildungsprozesse in formellen Kontexten erfolgreich zu bestehen. Sie können sich aber auch konkurrierend als die erfolgreicherer Vermittler verstehen, die mit Lebensweltbezug, erfahrungs- und handlungsorientierten und anschauungsgesättigten Konzepten »wahre Bildung« versprechen.

Durch den rasanten technologischen Wandel des Internets hin zu sozialen Netzwerken erhielten informelle Bildungsakteure, deren Formate und Vermittlungslogiken zuvor von formalen Akteuren nur zögerlich oder gar nicht angenommen wurden (z. B. Erklärvideos in Youtube, Foren etc.), großen Auftrieb. Kaum eine andere mediale Form bietet so gute Möglichkeiten für die Etablierung neuer Bildungsakteure wie die Social-Sharing-Plattform »Youtube«. Es gibt für den Bereich Geschichte mehrere Kanäle auf Youtube, die »Unterstützungskurse« anbieten wie »Geschichte – simpleclub« oder »MrWissen2go«. Den größten Erfolg hat MrWissen2go, alias Mirko Drotschmann, dessen Geschichtsdarstellung¹⁵ den Anspruch erhebt, vielen

15 Garantiert auf den Punkt und »verständlicher als alles, was eure Lehrer euch so erzählen«. Mirko Drotschmann gibt inzwischen 1,37 Mio Abonnenten seines Kanals an <https://www.youtube.com/user/MrWissen2go> [21.12.2020]

Schülerinnen und Schülern das zu liefern, was sie im problemorientierten Geschichtsunterricht vermissen: Einfache Narrationen in der Sprache der Peer Group, die ein eindeutiges Geschichtsbild (im Duktus »so war es«) vermitteln und amüsant dargeboten werden. Selbstbewusst vertritt MrWissen-2go in seinen Erklärvideos ein auf die Vermittlung von Geschichte bezogenes Konzept, das allen Aspekten gelingenden historischen Lernens aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik (Multiperspektivität und Kontroversität, Quellenkritik etc.) zuwiderläuft.

Man kann also zum selbst ernannten Experten werden und auf den freien Märkten digitaler Informations- und Bildungsangebote sein Publikum gewinnen. Das bedeutet: Enthierarchisierung, Deprofessionalisierung, Entkoppelung von institutionell legitimierter fachlicher Expertise. Die Rückwirkungen auf und Wechselwirkungen mit formellen Bildungsprozessen sind noch nicht untersucht, wären aber als Reflex auf formelle Bildungsprozesse und das Verhältnis von deklarativ-normativem Anspruch und tatsächlicher Praxis mit ihren implizit vorhandenen Anforderungen sehr aufschlussreich (Bunnenberg/Steffen 2019).¹⁶

Aus der Perspektive der Lernenden können derartige Angebote wahrgenommen werden als Angebote, die eine selbstbestimmte, örtlich und zeitlich flexible, kostengünstige und unterhaltsame Nutzung erlauben und die überall da, wo kooperativ vorgegangen wird, den Nutzern das Gefühl geben, aktiver Teil einer Lerngemeinschaft zu sein. Die »Bidirektionalität« der Angebote hat eine eigene Parallelwelt als tutorielles System für alle Schulfächer entstehen lassen, in dem Lernende in Foren Unterstützung suchen und gleichzeitig auch selbst als Berater fungieren können. Meist aus mehreren Antworten sucht sich der Hilfesuchende dann die Option aus, die ihm für sein Problem die plausibelste Lösung erscheint. Dass sich Lernende untereinander »unterrichten«, ist Fortschritt und Problem zugleich. Das gemeinsame Diskutieren von im formellen Kontext nicht verstandenen Inhalten unterstützt Verstehen, kann aber auch inhaltliche Trivialisierung begünstigen.

Die Digitalisierung führt zur Ausweitung des informellen Lernens von Individuen, entweder in Konkurrenz zum formellen oder sinnvoll in letzteres integriert. Informelles Lernen, das zeigen die den Ansprüchen der Geschichtsdidaktik nicht genügenden Realisierungen, kann zum einen in einem didaktischen Rückschritt resultieren. Einen Fortschritt bedeutet es

16 Bei Bunnenberg und Steffen (2019) finden sich auch aktuelle Daten zur intensiven Nutzung solcher Erklärvideos durch Jugendliche.

demgegenüber in Kontexten, wo kooperative Erkundungen von Lernenden nicht nur zu aus der Interaktion heraus entwickeltem größeren individuellen Verständnis, sondern auch zur Generierung von für die Lernenden relevanten Inhalten, ggf. auch gegen das Curriculum, führen können.

Diese positive Seite der Integration stellt für das Selbstverständnis der Lehrkräfte eine gewichtige Herausforderung dar. Sie werden stärker zu Fach- und Lernprozessberatern werden müssen, die nicht nur damit leben müssen – sondern es sogar als kreativen Teil ihres Arbeitsverständnisses sehen sollten –, dass sie nicht mehr allein die zu behandelnden Gegenstände kontrollieren, was zwangsläufig dazu führt, dass in ihren Klassenzimmern und Seminarräumen nicht nur technische Neuerungen, sondern auch Inhalte und Recherchewege auftauchen werden, mit denen sie nicht vertraut sind. Dies nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung für kooperative Lehr- und Lernformen zu sehen, ist Voraussetzung dafür, dass informelles Lernen nicht als Konkurrent zu formellem Lernen auftritt sondern als Fortschritt auf dem Weg zu selbstbestimmtem Lernen.

Literatur

- Assmann, Aleida (2018), *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München.
- Barsch, Sebastian/Schilling, Horst (2019), »Förderung der historischen Urteilsfähigkeit durch Digital Storytelling? Ergebnisse einer Pilotstudie«, in: Sebastian Barsch, Andreas Lutter u. Christian Meyer-Heidemann (Hg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt/M., S. 155–178.
- Beilner, Helmut (2002), »Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I«, in: Bernd Schönemann u. Hartmut Voit (Hg.), *Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis historischen Lernens in den Schulstufen*, Idstein, S. 84–96.
- Bremer, Kai (03.06.2020), »Rendezvous mit Maske«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. N4.
- Bunnenberg, Christian/Steffen, Nils (2019), »Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme«, in: Christian Bunnenberg u. Nils Steffen (Hg.), *Geschichte auf YouTube, Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*, Berlin/Boston, S. 3–24.
- Demantowsky, Marko (2015), »Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme«, in: Marko Demantows-

- ky u. Christoph Pallaske (Hg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin, S. 149–161.
- Friedburg, Christopher (2014), »Digital« vs. »Analog«? Eine Kritik an den Grundbegriffen in der Diskussion um den »digitalen Wandel« in der Geschichtsdidaktik und ein Versuch der Synthese von »Altem« und »Neuem«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13,1, S. 117–133.
- Grosch, Waldemar (2017), »Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen«, in: Michele Barricelli u. Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen im Klassenzimmer*, Schwalbach/Ts., S. 125–145.
- Hartung, Manuel J./Senkter, Andreas/Spiewak, Martin (28.03.2018): »Interview mit Anja Karliczek »Wir sollten die Schulen umbauen«, in: *DIE ZEIT*, 14.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2006), »Überlegungen zum interaktiven Umgang mit Textquellen. Am Beispiel eines schülerorientierten DVD-Projektes zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts«, in: Markus Bernhardt (Hg.), *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*, Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts., S. 217–228.
- Hodel, Jan (2020), *Wikipedia im Geschichtsunterricht*, Frankfurt.
- Möller, Renate (1999), »Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen«, in: Dorothee M. Meister u. Uwe Sander (Hg.), *Multimedia. Chancen für die Schule*, Neuwied/Berlin, S. 140–155.
- Oswalt, Vadim (2002), *Multimediale Programme im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.
- Oswalt, Vadim (2006), »Forschungsbericht zu neuen Medien«, in: *GWU*, Jg. 57, 10, S. 604–618 u. 11, S. 677–690.
- Oswalt, Vadim (2008), »Virtuelle Gedenkstätten, hypertextuelle Lernwelten und enzyklopädische Wissensspeicher. Unterrichtsorientierte Software zur Neueren und Neuesten Geschichte«, in: Uwe Danker u. Astrid Schwabe (Hg.), *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien = Wochenschau Geschichte*, Schwalbach/Ts., S. 108–123.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013), *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2021), »Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur«, in: Vadim Oswalt u. Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*, Frankfurt am Main, S. 11–35.
- Rösler, Dietmar (2020), »Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data«, in: *InfoDaF*, 47, 6, S. 596–611.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2020), *Lehr- und Lernmedien*, Stuttgart.
- Seitz, Daniel/Kerber, Ulf/Bernsen, Daniel (2017), »Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird »lebendig?«, in: Daniel Bernsen u. Ulf Kerber (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*, Opladen, S. 127–138.

- Schmenk, Barbara (2020), »Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung«, in: Maria Eisenmann u. Jeanine Steinbock, (Hg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?*, Hohengehren, S. 29–47.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (2010), *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.
- Ulbricht, Arne (12.12.2018), »Lehrergeständnis Digitale Schule? Lasst uns die grüne Tafel!«, in: *Der Spiegel Online*, letzter Zugriff: 02.01.2021, <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrgestaendnis-digitale-schule-lasst-uns-die-tafeln-a-1243293.html>

Digitaler Habitus – Diagnostische Perspektiven auf einen neuen Forschungsansatz¹

Dorothee de Nève

Der vorliegende Themenband stellte sich der Herausforderung, das Konzept des digitalen Habitus weiter zu entwickeln und für unterschiedliche Forschungsstränge, die sich unter anderem der Analyse von Selbstpräsentation, Bewertungspraktiken, Sozialisation und Teilhabe widmen, fruchtbar zu machen. Auf Basis von Bourdieus etablierter Habitusdefinition (2001) lassen sich mit dem digitalen Habitus Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata von Individuen und sozialen Gruppen fassen, die sich in unterschiedlichen digitalen Verhaltensstilen, spezifischen Handlungsweisen und Reaktionsmustern in der Nutzung digitaler Techniken sowie visuellen und akustischen Stilen manifestieren. Menschen erlernen nach Bourdieu den Habitus »durch den Körper« (ebd.: 181). Im Kontext der Digitalisierung werden leibliche Erfahrungen durch virtuelle Erfahrungen ergänzt (*Hergenhahn*). Diese virtuellen Erfahrungen wirken sich auf das menschliche Verhalten, die Interaktion und Kommunikation mittelbar und unmittelbar aus. Das Konzept des digitalen Habitus dient also der Analyse individueller Dispositionen und sozialer Phänomene, die sich in und an einem Menschen bzw. sozialen Gruppen manifestieren, wenn soziale Unterschiede (auch oder insbesondere) in der digitalen Sphäre erkennbar werden. Der Begriff des digitalen Habitus schließt an die soziologische Habitus-Forschung an und setzt sich zu verwandten Termini wie etwa denen des medialen oder technischen Habitus in Beziehung (*Biermann; Langenohl/Lehnen/Zillien; Kommer; Seiler*).

Im Folgenden werden die von den Autor:innen erarbeiteten Ergebnisse in Bezug auf die Leistungsfähigkeit dieser Forschungsperspektive miteinander ins Gespräch gebracht. Dabei geht es im Sinne eines noch im Fluss befindlichen Arbeitsprozesses darum, einen vorläufigen Zwischenstand der Forschungsarbeit zu reflektieren. Im Fokus stehen die unterschiedlichen dis-

¹ Ich bedanke mich bei Niklas Ferch und Jan Ostermayer für die Unterstützung meiner Arbeit an diesem Beitrag.

ziplinären Zugänge, Forschungsgegenstände sowie mögliche weitere Entwicklungsperspektiven des Konzepts.

Demokratische Ideale der Gleichheit, Emanzipation und Teilhabechancen der Bürger:innen bilden den Ausgangspunkt einiger Beiträge. Das Konzept des digitalen Habitus bietet für die Bildungsforschung und Pädagogik die Chance, den digitalisierungsbedingten Wandel der Literalitätspraktiken, der Adaptationsfähigkeit, der Selbstsozialisation und des (selbstbestimmten und autonomen) Kompetenzerwerbs sowie des inkorporierten kulturellen Kapitals systematisch zu untersuchen (*Blume; Langenohl/Lehnen/Zillien, Hergenhan; Kommer; Seiler*). Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich jenseits top-down gesteuerter, konventioneller und normierter Bildungsprozesse längst zahlreiche neue digitale Lernformate entwickelt haben. Der Digitale Habitus wird somit zu einem (Bildungs-)Motor für soziale Mobilität (*Eltsova*). Für die literaturwissenschaftliche Forschung stellt das Konzept einen analytischen Rahmen zur Verfügung, um das Verhältnis zwischen Digitalisierung und Literatur beziehungsweise Kultur neu zu analysieren. Hierzu gehört neben der Analyse der Distribution und der veränderten Bedingungen der Textproduktion insbesondere auch die Reflexion der gegenwärtigen sowie imaginierten futuristischen Lebens-, Arbeits- und Beziehungsformen (*Hitzke, vgl. Eltsova*). Auch für die sozialwissenschaftliche Forschung bieten sich zahlreiche Ansatzpunkte, um relevante Probleme der Gegenwart zu analysieren. Dies gilt etwa für die Frage der sozialen, sprachlichen sowie der geschlechtlichen Ungleichheit (*Ferch; Seiler; Hergenhan*). Einkommen, Bildung, Ethnizität sowie körperliche Beeinträchtigungen ziehen die Grenzen dispositiver Differenz, denn der Zugang zu digitaler Technik ist nicht für alle Bürger:innen gleichermaßen gegeben. Langzeiterfahrungen von Knappheit wirken sich auf die Nutzung und den Umgang mit informationstechnischen Ressourcen aus (*Seiler*). Menschen mit begrenzten materiellen Ressourcen nutzen meist Mobiltelefone und öffentliche Einrichtungen, was deren digitalen Verhaltens- und Interaktionsformen von gut situierten *digital natives* unterscheidet (*Reisdorf*). Ferch zeigt in seiner empirischen Untersuchung digitaler Instrumente politischer Parteien, dass der digitale Habitus zugleich das Risiko birgt, Marker der Ungleichheit zu reproduzieren, als auch Chancen zur Überwindung habitueller Grenzziehungen bietet (*Ferch; vgl. Eltsova*).

Aus demokratietheoretischer Perspektive steht demzufolge die Frage im Raum, inwiefern eine vollumfängliche digitale Inklusion (*Reisdorf*) ein bürgerliches Grundrecht darstellt und der Staat für eine digitale Daseinsvorsorge Verantwortung trägt. Neben der Bereitstellung der technischen Infra-

struktur geht es dabei um die gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten im virtuellen Raum, die digitale Souveränität und die Vernetzung unterschiedlicher Akteure (Voigt et al. 2020: 50ff.). Räume und soziale Kontexte, die die Nutzung digitaler Tools mit Barrieren versehen oder Verboten belegen – etwa in Justizvollzugsanstalten, im Schulunterricht, in der familiären Erziehung von Kindern oder in religiösen Gemeinschaften – entfremden Bürger:innen von den rasanten technischen Entwicklungen und verringern deren Chance, ihre digitalen Kompetenzen adäquat zu entwickeln. Der mangelnde Zugriff auf digitale Technik produziert nicht nur digitale Exklusion, sondern auch soziale, kulturelle und ökonomische Ausgrenzung und letztlich auch dysfunktionale Hysterese (*Kommer*). Die krisenhaften Eskalationen durch Hackerangriffe und die Auswirkungen der Pandemie (de Nève 2020) haben die Souveränität im Umgang mit digitalen Instrumenten gar zu einer (überlebens-)notwendigen Kompetenz in einer »neuen Normalität« werden lassen (*Kommer*).

Die Verfügbarkeit digitaler Ressourcen und der distinktierte digitale Habitus sind freilich nicht nur Marker sozialer Ungleichheit, sondern auch Instrumente der Macht. Technische Tools sind Statussymbole und Herrschaftsinstrumente. Sie ermöglichen die (manipulative) Kontrolle über andere. Oder aber der digitale Habitus ersetzt durch (Selbst)Repräsentation, (Selbst-)Identifikation und symbolischen Status den Verlust oder Mangel realweltlicher Reputation (*Eltsova*).

Die im Kontext der Digitalisierung beobachtbaren gesellschaftlichen Veränderungen lassen grundlegende Fragen, wie gesellschaftliche Räume entstehen beziehungsweise unter welchen Bedingungen sich bestehende Räume verändern, erneut virulent werden. Räume als abgrenzbare oder geschlossene Einheiten entfalten ihre eigenen Ordnungsprinzipien. Während der Bourdieuschen Theorie folgend die Ursachen für die Entstehung von Räumen als Resultat – als inkorporierte Geschichte – materieller Lebensbedingungen, der Ressourcenverteilung, der Lebensstile sowie des kulturellen Wissens gedeutet werden können (Bourdieu 2001), spielen in der digitalen Umgebung weitere Aspekte wie technische Innovationen, Algorithmen, Beschleunigung, Synchronizität sowie Möglichkeiten der virtuellen Selbstkonstruktion eine zentrale Rolle. Hitzke verweist exemplarisch darauf, dass sich etwa etablierte Arbeitsbedingungen durch die Digitalisierung verändern. Für die künftige Forschung ergibt sich daraus die Herausforderung, die relevanten Faktoren beziehungsweise die Architektur (*Hergenhan*) und das digitale Unbewusste, die das habituelle beziehungsweise digital habituelle Erschei-

nungsbild unterschiedlicher Räume prägen, systematisch zu erforschen. Damit zusammen hängt letztlich die Frage, inwiefern die Digitalisierung tatsächlich neue, andere oder suppletorische Möglichkeiten der habituellen (Selbst-)Konstruktion, Enkulturation, Inkorporation, Vergesellschaftung und Emanzipation bietet oder vielmehr bestehende Räume transformiert.

Zu Beginn der gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Beobachtung des Phänomens der Digitalisierung wurden insbesondere die Hoffnungen in Bezug auf Inklusion, Transparenz und Demokratisierung, die diese neuen technischen Errungenschaften ermöglicht (werden), betont (*Hergenhan*). Die technischen Entwicklungen wirken sich mitunter auch auf die Herausbildung menschlicher Interessen sowie die Gelegenheit und Bereitschaft, mit anderen Menschen sowie Dingen in Berührung zu kommen, aus (*Hitzke; Hergenhan*). Das Konzept des digitalen Habitus lässt für die geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung jenseits dieser Chancen auch die Grenzen der Digitalisierung wesentlich differenzierter aufzeigen. Neue Mechanismen der Aus- und Abgrenzung (*digital divide*), Diskriminierung sowie Strukturen der Abhängigkeit können sichtbar gemacht werden (*Hergenhan*). Die in diesem Band versammelten Forschungen bestätigen insofern die offensichtliche Ernüchterung in Bezug auf allzu utopische Verheißungen der Digitalisierung (Lehnen/de Nève 2018) und den »unreflektierten Hype« (*Oswalt/Rösler*). Nichtsdestotrotz haben etwa Langenohl/Lehnen/Zillien das emanzipatorische Moment der Nutzung digitaler Medien aufgezeigt, indem Lai:innen zu *content-producers* werden, die ergänzende oder zuweilen auch konkurrierende Informations- und Deutungsangebote bereitstellen (*vgl. Blume; Oswalt/Rösler*). Die Pluralität und Quantität der verfügbaren digitalen Inhalte verlangen den Nutzer:innen freilich hohe Kompetenzen der kritischen Reflexion und Selektion ab und können zu Zurückweisung oder latenter Verunsicherung führen (*Blume; Süddeutsche Zeitung*, 4. Mai 2021). Oswalt und Rösler artikulieren deshalb mit Verweis auf die der Pandemie geschuldeten Bedingungen an Schulen und Hochschulen Zweifel, ob sich angesichts dieser Dynamik bereits eine Verinnerlichung der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata beobachten lassen.

Der überbordende Markt der technischen Angebote und Erfindungen verstärkt die oben genannte kognitive und emotionale Instabilität, was sich auf die Entwicklung des digitalen Habitus weiter auswirkt. Dieser Trend manifestiert sich zum einen durch die Kolonialisierung des menschlichen Lebens und Leibes (*Homo Digitalis*) und wird sich durch *smart technologies*, *artificial intelligence* und digitale Implantate künftig weiter verstärken (*BR*

Mediathek 2018; *EuroNews* 2020; *Hergenhan*). Zum anderen wird zwischenmenschliche Interaktion von Algorithmen (*Biermann*) gesteuert und durch die Nutzung spezifischer Software (*Seiler*) und zunehmend auch durch Mensch-Technik-Interaktionen, etwa durch sogenannte Sozialroboter, ersetzt: »[...] robots are fast filling the void, even to the point of helping alleviate feelings of loneliness in a world where social distancing has become the new norm« (*Japan Times* 22.09.2020). Welche Folgen die »Geburt« des *virtual human* (Yamaguchi 2020) für den digitalen Habitus in zwischenmenschlicher Interaktion letztlich zeitigen wird, lässt sich derzeit nur erahnen. In Zeiten des Überwachungskapitalismus ist eine problematische Verhaltensmodifikation zu erwarten (Zuboff 2018: 421). Bürger:innen finden sich in einem Wettlauf mit dem technischen Fortschritt wieder, der materielle Konsumzwänge schafft (*Reisdorf*). Das Erwachen eines achtzehn Meter großen Samurai-Roboters in Yokohama ist jedenfalls ein eindrückliches Bild für die (vermeintliche) Überlegenheit und Macht digitaler Technologien, das die Unzulänglichkeit und Unterwerfung des Menschen imposant visualisiert (*Japan Times* 20.01.2020).

Darüber hinaus bietet das Konzept des digitalen Habitus die Gelegenheit, die Hybridisierung digitaler und analoger Erscheinungsbilder und Verhaltensweisen besser zu erforschen. Hier können zwei einander entgegengesetzte Perspektiven unterschieden werden. In Bezug auf das Verhältnis des analogen und des digitalen Habitus zueinander scheint einerseits die Annahme plausibel, dass keine Dichotomie besteht (*Oswalt/Rösler*). Vielmehr ist von einer unüberwindbaren Homologie auszugehen (*Ferch*). Hitzke spricht in diesem Zusammenhang von einer Transformation der Alltagspraktiken, Lebensentwürfe sowie kulturellen Narrativen. Insofern können sich dann der im analogen Kontext bestehende Habitus, die damit einhergehenden Lebensstile sowie die entsprechenden Distinktionsmarker auch in den digitalen Kontext reproduzieren (*Ferch*). Die Art und Weise, wie sich ein:e Klassifizierende:r in einem urteilenden Akt in Relation zu einem Objekt, zu einer Handlung oder zu einem Wert setzt, bleibt sich demnach in digitalen und analogen Räumen (weitgehend) gleich, da sich die soziale Selbstverortung, die Semiotisierung sowie die (Re-)Konstruktion von Ästhetik nicht substanziell unterscheiden (vgl. Diaz-Bone 2010: 37). Dies gilt umso mehr, als der Zugang zu Erfahrungsräumen von Algorithmen mitbestimmt wird (*Biermann*) und die Teilhabechancen auch in digitalen Räumen, der Niedrigschwelligkeit digitaler Tools zum Trotz, weiterhin ungleich verteilt sind (*Langenohl/Lehnen/Zillien*).

Auf der anderen Seite ist ebenso plausibel anzunehmen, dass sich der Habitus als offenes Dispositionssystem kontextabhängig entwickelt. Hergenhan nutzt in diesem Kontext den Begriff des feldspezifischen Habitus (*Hergenhan*). In der digitalen Sphäre entfalten sich dieser Logik folgend neue bzw. andere Expressionsformen und Interaktionsmuster (vgl. Reckwitz 2017: 225), aus der letztlich auch eine neue, sich ständig weiter entwickelnde Gegenwartskultur hervorgeht (*Hitzke*). Durch unterschiedliche soziale und funktionale Räume – von digitalen Arbeitskontexten, über *crowd action* und Simulationsspiele bis hin zu *dating*- und Lern-Plattformen – eröffnen sich neue Räume, die dank der rasanten Entwicklung immer neuer digitaler Utensilien erschlossen werden. Die digitalen Verhaltensweisen und sich manifestierenden Haltungen knüpfen diesem Gedanken folgend nicht zwingend an den analog bereits etablierten Habitus an. Der digitale Habitus ist dieser Deutung insofern nicht einfach »nur« eine neue Variante des sekundären Habitus (Kramer/Helsper 2011; vgl. *Hergenhan*), sondern tatsächlich ein neues Schema der Wahrnehmung, Bewertung und Handlung des Individuums (vgl. Bourdieu 2001, 177). Dies lässt sich etwa in der sprachlichen Neukonfiguration von Individuen und Gruppen bei der Nutzung digitaler Technologien beobachten (*Seiler*). Welche Folgen die hier angenommenen Koexistenzen und Hybridisierungen für das Individuum, die Vergesellschaftung sowie die zwischenmenschliche Interaktion haben, gilt es weiter zu beforschen. Hitzkes Blick auf den digitalen Habitus in der fiktiven Literatur lässt uns jedenfalls eine weitere Verschmelzung und »Verwebung« (*Seiler*) des analogen und digitalen Habitus erwarten (*Hitzke*).

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*, Hamburg.
- BR Mediathek (2018), *Homo Digitalis*, letzter Zugriff: 12.05.2021, <https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/homo-digitalis/index.html>
- Diaz-Bone, Rainer (2010), *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*, Wiesbaden.
- EuroNews (13.05.2020): »Sind Mikrochip-Implantate in der Hand bald Normalität in Europa?«, letzter Zugriff: 12.05.2021, <https://de.euronews.com/2020/05/13/sind-mikrochip-implantate-bald-realitat-in-europa>

- Japan Times (20.01.2020), »From anime to reality: Mobile 25-ton Gundam robot to be built in Yokohama«, letzter Zugriff: 12.05.2021: <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/01/20/business/gundam-robot-yokohama/>
- Japan Times (22.09.2020), »Japan's robots fill the void as social distancing becomes the norm«, letzter Zugriff: 12.05.2021, <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/09/22/business/tech/coronavirus-robots-social-distancing-japan/>
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2011), »Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit«, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer u. Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, S. 103–125.
- Lehnen, Katrin/de Nève, Dorothee (2018), »Digitalisierung – Verheißung und Ernüchterung«, letzter Zugriff: 10.05.2021, <https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/news/blog/blog-01>
- de Nève, Dorothee (2020), »Homeoffice – ein zweifelhaftes Glück«, letzter Zugriff: 27.05.2021, <https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/news/blog/blog-homeoffice>
- Reckwitz, Andreas (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin.
- Süddeutsche Zeitung (04.05.2021), »Viele Jugendliche können Fakten und Meinungen nicht unterscheiden«, letzter Zugriff: 11.05.2021, <https://www.sueddeutsche.de/politik/pisa-studie-lesen-fakten-1.5284164>
- Voigt, Mario/Sinemus, Kristina/Liebetanz, Denis (2020), *Weißbuch Digitale Daseinsvorsorge stärken*, Berlin, letzter Zugriff: 27.05.2021, <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/cdn.kommunal.de/public/2020-01/Wei%C3%9Fbuch-Digitale%20Daseinsvorsorge.pdf>
- Yamaguchi, Hiroshi (2020), »Intimate relationship with ›virtual humans‹ and the ›socialification‹ of familyship«, in: *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, 11, S. 357–369.
- Zuboff, Shoshana (2018), *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*, Frankfurt/New York.

Die Autor:innen

Ralf Biermann, Dr. phil., seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Medienforschung und Erwachsenenbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Forschungsschwerpunkte: Mediensozialisation unter der Berücksichtigung milieuspezifischer Ansätze, Lernen und Lehren mit neuen Medien in Bildungsprozessen, Kommunikations- und Interaktionsformen in virtuellen Welten, Digital Game Studies. Letzte Publikation: Dan Verständig, Jens Holze u. Ralf Biermann (Hg.), *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, Wiesbaden 2020.

Carolyn Blume, seit 2020 Juniorprofessorin für digitales Lehren und Lernen am Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrer*innenbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL) der Technischen Universität Dortmund, Kooption in der Fakultät Kulturwissenschaften (Anglistische Fachdidaktik). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität im Fach Englisch, subjektive Theorien von Englischlehrkräften, inklusiver Englischunterricht. Letzte Publikation: Carolyn Blume, David Gerlach, Bianca Roters u. Torben Schmidt, »Mindsets and reflection in teacher education for inclusive language classrooms«, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2021, Jg. 32, H. 1, S. 25–46.

Ksenia Eltsova, PhD, Associate Professor of the Higher School for European Cultures, Faculty for Studies of Culture, Russian State University for the Humanities (Moscow); holder of the »Atlas« postdoc research scholarship (EHESS/CERCEC, 2018) and of the DAAD teaching scholarship (Ruhr University, 2019). Research interests: the discursive construction of social hierarchy and social distinction in the post-Soviet Russian culture, focusing on media culture. Most recent publication: Ksenia Eltsova a. Elena Yudina, »Konstruirovaniye ›bednosti‹ v rossiyskikh tsifrovyykh izdaniyakh o stile zhizni (na primere portalov ›Afisha Daily‹ i ›The Village‹)« [»Discursive construction of ›poverty‹ in Russian digital lifestyle-media (case study of the ›Afisha

Daily« and »The Village« publications)«], in: *Artikult* [*Articult*], 2020, 4 (40), pp. 152–178.

Niklas Ferch, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Schwerpunkt Lehre am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Partizipation, Parteipolitik und Vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung. Promotionsprojekt zu Politik und Populärer Musik. Jüngste Publikation: Michael Hunklinger u. Niklas Ferch, »Trans* Voting: Demand and Supply Side of Trans* Politics in Germany«, *European Journal of Politics and Gender*, 2020, 3(3), S. 389–408.

Jutta Hergenhan, Dr. phil., Politikwissenschaftlerin, seit 2017 Wissenschaftliche Geschäftsführerin des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2018 Sprecherin der ZMI-Sektion »Medien und Gender«, Arbeitsschwerpunkte: Sprache/n in ihrer politischen Wirkung und Bedeutung; Frankreich: Geschlecht, Politik, Sprache; Demokratie- und Geschlechterfragen in der Politischen Bildung. Letzte Publikation: Jutta Hergenhan, »Foreword«, in: Danae Gallo González (Hg.), *Trans* Time. Projecting Transness in European (TV) Series*, Frankfurt a. M./New York 2021, S. 7–9.

Diana Hitzke, Dr. phil., Literatur- und Kulturwissenschaftlerin, seit 2020 Projektkoordinatorin am Zentrum für Medien und Interaktivität (ZMI) und zugleich wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Slavistik (seit 2013) an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Nomadisches Schreiben nach dem Zerfall Jugoslawiens, Literatur und Migration, neuere Konzepte von Weltliteratur, Mehrsprachigkeit und Transkulturalität, Konzeptualisierungen kleiner (europäischer) und nicht-westlicher Kulturen, literarische Narrative von kleinen und minorisierten Kulturen. Letzte Publikation: Diana Hitzke (Hg.): *Dominanz und Innovation. Epistemologische und künstlerische Konzepte kleiner europäischer und nicht-westlicher Kulturen*, Bielefeld 2021.

Sven Kommer, seit 2013 Professor für Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Technik- und Medienbildung an der RWTH Aachen University, Institut für Erziehungswissenschaft. Seit 2019 Vorstandsvorsitzender des Lehrerbildungszentrums der RWTH, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Bildung, medialer Habitus, mediale Handlungspraxen in formalen und non-formalen Bildungskontexten, digitale Medien in der Lehrer*innenbildung.

Andreas Langenohl, seit 2010 Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Allgemeiner Gesellschaftsvergleich an der Justus-Liebig-Universität Gießen, seit 2012 Vorstandsmitglied im International Graduate Centre for the Study of Culture (GCSC). Arbeitsschwerpunkte: Wirtschafts- und Finanzsoziologie, Sozial- und Kulturtheorie, Transnationalismus, Epistemologie der Sozialwissenschaften. Publikationshinweis: Kornelia Hahn u. Andreas Langenohl (Hg.): *Protestkommunikation: Konflikte um die Legitimität politischer Öffentlichkeit*, Wiesbaden 2021.

Katrin Lehnen, seit 2007 Professorin für Germanistische Sprach- und Mediendidaktik am Institut für Germanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2016 Geschäftsführende Direktorin des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI) an der JLU Gießen, Arbeits- Forschungsschwerpunkte: digitale Lese- und Schreibpraktiken, Bildung und Literalität in der Mediensgesellschaft, wissenschaftliche Textkompetenz, kooperative Textproduktion, materialgestütztes Schreiben. Letzte Publikation: Helmuth Feilke, Katrin Lehnen u. Martin Steinseifer (Hg.), *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*, Heidelberg 2019.

Dorothee de Nève, seit 2015 Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Politisches und Soziales System Deutschlands/Vergleich politischer Systeme an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Sie war von 2015 bis 2021 am Zentrum für Medien und Interaktivität tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: politische Partizipation, Politik und Kunst sowie politische Repräsentation, Durchführung der LGBTIQ*-Wahlstudien in Deutschland und Österreich. Letzte Publikation: »(Zu-)Mutungen in der Demokratie – Potenziale künstlerischer Interventionen«, in: Ansgar Schnurr, Sabine Dengel, Julia Hagenberg u. Linda Kelch (Hg.), *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*, Bielefeld 2021, S. 129–146.

Vadim Oswalt, seit 2004 Professor für Didaktik der Geschichte am Historischen Institut der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sprecher der Sektion Medien und Didaktik am Zentrum für Medien und Interaktivität (mit Katrin Lehnen), 2014 Ernennung zum Herder Chair (Herder-Institut Marburg). Arbeits- Forschungsschwerpunkte: Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik des Raums und Karten, Theorie historischen Lehrens und Lernens, digitale Medien im Geschichtsunterricht. Letzte Publikation: Vadim Oswalt u. Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*, Frankfurt 2021.

Bianca C. Reisdorf, Associate Professor für Medienwissenschaften im Fachbereich Kommunikationswissenschaften der University of North Carolina at Charlotte. Zwischen 2015 und 2018 war sie Assistant Professor im Fachbereich Medien und Information sowie Assistenzdirektorin des Quello Centers für Medien- und Informationspolitik an der Michigan State University. Forschungsschwerpunkte: Digitale Ungleichheit und gesellschaftliche Partizipation mit einem Hauptaugenmerk auf marginalisierte Gesellschaftsgruppen, wie sozial benachteiligte Familien und (ehemals) inhaftierte Menschen; Informationssuche im Kontext globaler Mediensysteme und neuer Medien (zum Beispiel dem Quello Search Project). Letzte Publikation: Bianca C. Reisdorf, Julia DeCook, Megan Foster, Jennifer Cobbina u. Ashleigh LaCourse, »Digital reentry: uses of and barriers to ICTs in the prisoner reentry process«, in: *Information, Communication & Society*, 2021, DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1924826>

Dietmar Rösler übernahm nach Stationen an der FU Berlin, dem University College Dublin und dem King's College London 1996 die Professur für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen und entwickelte dort die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache und Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik. Forschungsschwerpunkte: das Verhältnis von gesteuertem und natürlichem Zweit- und Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse, Interkulturelle Kommunikation, Grammatikvermittlung, Technologie und Fremdsprachenlernen. Letzte Publikation: Dietmar Rösler u. Nicola Würffel, *Lehr- und Lernmedien*, Stuttgart 2020.

Falk Seiler, seit 2015 Professor für Romanische Sprachwissenschaft mit dem Schwerpunkt Französisch am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Mitglied der AG »Digitaler Habitus« am Zentrum für Medien und Interaktivität (ZMI) an der JLU Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit, soziolinguistische Normenforschung, Sprachbewusstsein und Sprachbiographien, soziolinguistische Aspekte von Software und Softwarelokalisierung. Letzte Publikation: Falk Seiler, »Sprachliche Unsicherheit und Entfremdung«, in: Inga Hennecke u. Eva Varga (Hg.), *Sprachliche Unsicherheit in der Romania*, Frankfurt/M. 2020, S. 27–46.

Nicole Zillien, seit 2018 Professorin für Soziologie im Schwerpunkt Mediensoziologie am Institut für Soziologie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Medien-, Wissens- und Techniksoziologie, Internetforschung, Ungleichheitsforschung. Letzte Publikation: Nicole Zillien: *Digitaler Alltag als Experiment. Empirie und Epistemologie der reflexiven Selbstverwissenschaftlichung*, Bielefeld 2020.