



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 4, 2023
doi: 10.21243/mi-04-23-09
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Tücken der Pädagogisierung.
Bourdieu's Habituskonzept
mit Kollers „Bildung als Transformation“ und
Ruhloffs „Bildung im problematisierenden
Vernunftgebrauch“ gelesen,
unter exemplarischer Berücksichtigung
von Instagram

Sabine Oberneder

Stanislaus Plügel

*Pädagogische Theoreme haben im Rahmen der Neuzeit einen
anderen Zugang zur sozialen Wirklichkeit als soziologische, die
pädagogische Relevanz sozialer Wirklichkeit bedarf einer Ver-*

hältnissetzung. Während sich die Soziologie – vereinfacht dargestellt – der Beschreibung gesellschaftlicher Strukturen widmet, betrachtet die Pädagogik das Bildungspotenzial des einzelnen Menschen. Um die möglichen Eigenheiten und die Verträglichkeit pädagogischer sowie soziologischer Aussagesysteme sichtbar zu machen, unternehmen die beiden Autor:innen den Versuch das soziologische Habituskonzept Bourdieus mittels zweier Bildungskonzepte zu lesen, um anschließend die pädagogische Relevanz anhand von Instagram zu exemplifizieren. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern das habitualisierte, normative Verhalten auf Instagram mit Bildung als Transformationsprozess nach Koller und das kritisch-ludische Verhalten auf Instagram mit Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch nach Jörg Ruhloff mit Bourdieus Habituskonzept für eine kritische und (selbst-)reflexive Medienpädagogik fruchtbar gemacht werden kann.

Since modern times, pedagogical theorems have had a different approach to social reality than sociological theories, and the pedagogical relevance of social reality needs to be put into perspective. While sociology – to put it simply – is dedicated to describing social structures, pedagogy looks at the educational potential of the individual. In order to visualise the possible peculiarities and compatibility of pedagogical and sociological statement systems, the two authors attempt to read Bourdieu's sociological habitus concept by means of two educational concepts in order to then exemplify the pedagogical relevance using Instagram. In doing so, they work out to what extent the habitualised, normative behaviour on Instagram with education as a transformation process according to Koller and the critical-ludic behaviour on Instagram with education in the problematising use of reason according to Jörg Ruhloff can be made fruitful for a critical and (self-)reflective media education with Bourdieu's concept of habitus.

1. Über das Verhältnis von sozialer und pädagogischer Wirklichkeit – eine Vorwegnahme

In der Bildungswissenschaft ist es nicht unüblich, Konzepte aus fachfremden Disziplinen heranzuziehen und diese für pädagogische Fragestellungen fruchtbar zu machen. Beispielsweise geschieht dies im Subjektivierungsdiskurs mit machtanalytischen Überlegungen Foucaults (vgl. Ricken 2013) oder im Diskurs über bildungswissenschaftliche Kritik mit Lyotards Konzept der Postmoderne und deren Legitimationsmodi von Wissen (vgl. Kubac 2007). Die genannten Beiträge zeigen, dass neue Denkanstöße und Problematisierungsformen zu gewinnen sind, die vor allem für eine sich als *kritisch*¹ verstehende Bildungswissenschaft von Bedeutung sein können. Wird der menschliche Körper als Medium verstanden, das zwischen physischem und sozialem Raum vermittelt, so könnte auch das soziologische Habituskonzept Bourdieus (vgl. Bourdieu 1987) aufgrund seiner Thematisierung präreflexiven, leiblich verorteten und Klassenunterschiede produzierenden Sozialverhaltens für eine kritische Medienpädagogik – als bildungswissenschaftlicher Spezialdiskurs verstanden – relevant sein. Will eine kritische Medienpädagogik zudem (*selbst*-)reflexiv sein, so muss sie sich über die Bedeutung der Problematiken bei der Pädagogisierung nicht-pädagogischer Theoreme im Klaren sein.

Wie ist das Verhältnis von soziologischen und pädagogischen Konzepten zu fassen? „Die SoziologInnen im Allgemeinen – bis auf einige Ausnahmen mit politischen Interessen – beschreiben nur“

(Meder 2013: 7). Für die Soziologie ist die Analyse des *sozialen Raumes* im weitesten Sinne von Bedeutung, in den sie aber in der Regel nicht steuernd eingreifen muss. Wenn pädagogische Situationen also so wie soziale Räume deskriptiv behandelt werden sollen, dann könnte der pädagogische Raum als Teil des sozialen begriffen werden. Was ist dann aber das der Pädagogik *eigene*, das heißt, warum sprechen wir dann überhaupt von Pädagogik? Auf dieses Problem verweisen Schäfer und Thompson (2013), wenn sie – in Bezug auf die Luhmannsche, Systemtheorie – die Pädagogik als eigenes System in Verschränkung mit anderen sozialen Systemen identifizieren, das eine „eigene [...] Problematik und Rationalität“ (ebd.: 10) aufweist. Der Autor und die Autorin zeigen zwar mit ihrem Beitrag, dass – unter Berücksichtigung soziologischer Theoreme – der Pädagogik durchaus ein eigener Raum zugestanden werden kann, weisen aber implizit auch darauf hin, dass mit der Bestimmung eines pädagogischen Systems noch nichts über die Logik und Eigenheit dieses Systems ausgesagt ist. Trotz der Bestimmungsschwierigkeiten des pädagogischen Propriums (auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann), ist die Unterscheidung zwischen pädagogischem Raum (oder System) und sozialem für das bildungswissenschaftliche Problembewusstsein nicht unerheblich, wenn sich – wie Schäfer (2009) ausführt – pädagogische Erzählungen seit der Neuzeit dadurch auszeichnen, dass sie von sozialen Wirklichkeiten abstrahieren:

Das Pädagogische zeigt sich so [in Hinblick auf das Pädagogik-Verständnis der Aufklärung, S. O. und S. P.] als an einen Raum gebun-

den, der eine reflexive Distanz, ein distanziertes Verhältnis zu sozialen und subjektiven Selbstverständnissen, zu Wissensordnungen und sozialen Gegebenheiten ermöglicht. (Schäfer 2009: 7)

Soll sozialen Problematiken *pädagogisch* begegnet werden, so muss die pädagogische Relevanz des Problems erst reflexiv erschlossen werden. Die pädagogische Deutung des sozialen Raumes ist in diesem Zusammenhang mit einer „Transformationsaufgabe“ (Breinbauer 2008: 278) gleichzusetzen, die impliziert,

dass wissenschaftliche Pädagogik in ihrem kritischen Verständnis gesellschaftliche Erwartungslagen an den Menschen nicht nur umsetzt, sondern unter pädagogischen Regulativen *bricht*. (ebd.)

Wenn das Habituskonzept Bourdieus also kritisch-medienpädagogisch gelesen werden soll, macht es einen erheblichen Unterschied von welcher pädagogischen Warte aus der Habitus begriffen wird. Besonders brisant und erkenntnisbereichernd ist bei einer solchen Abstraktion, auf welche Grenzen, Widersprüche oder Hindernisse die jeweilige, pädagogische Leseart in Bezug auf einen fremden Begründungszusammenhang stößt. In diesem Zusammenhang versucht der vorliegende Beitrag im Sinne eines Gedankenexperiments Bourdieus Habituskonzept aus der Perspektive von zwei unterschiedlichen bildungstheoretischen Konzepten, (Koller 1993; Ruhloff 1996) zu lesen und das problematisierende Potenzial beider Lesearten für eine sich als kritisch verstehende Medienpädagogik anhand des medialen Habitus auf Instagram auszuloten. Instagram eignet sich deshalb als Gegenstand der Problematisierung, weil sich hier vielfältige, habituelle und repro-

duzierte Ausdrucksformen finden, wie beispielsweise fotografisch und filmisch dokumentierte Selbstdarstellung. Mithilfe der komparativen Hermeneutik als Verfahren des Vergleichens der Gemeinsamkeiten und Unterschiede mehrerer Aussagesysteme zu einem bestimmten Thema – hier der pädagogischen Relevanz des Habitusbegriffs – wird das vorliegende Erkenntnisinteresse methodisch verfolgt. Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Problematiken und Perspektiven ergeben sich für eine kritische und (selbst-)reflexive Medienpädagogik, wenn einerseits die transformatorische Bildungstheorie Kollers und andererseits Ruhloffs Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch auf einen zu erwägenden Instagram-Habitus bezogen werden?

2. Bildung als Transformationsprozess nach Koller in Hinblick auf Bourdieus Habituskonzept

Habitus bedeutet die Abkehr von einer Idee des sozialen Handelns als Resultat bewusster Entscheidungen. Bourdieu betrachtet den Menschen als sozialen Akteur, der durch gesellschaftliche Bedingtheiten – d. h. Strukturen – und persönlicher Lebenssituation – d. h. Praxis – zu einer Strategie der Lebensführung – dem Habitus – hingeführt wird. Im Habitus zeigen sich also soziale Strukturen, die einverleibt – inkorporiert – werden:

Der Habitus ist das ‚Körper gewordene Soziale‘, in den die Denk- und Sichtweisen einer Gesellschaft sowie ihre Wahrnehmungs-

schemata und Prinzipien des Urteilens bzw. Bewertens eingegangen sind. (Ackermann 2016: 84)

Wenn Stile und Darstellungsmittel verfestigt, routinisiert und damit habitualisiert werden, konstituiert sich ein weitgehend verinnerlichter Habitus, dem wiederum eine handlungssteuernde und selbstproduktive Funktion zukommt. Mit dem Habitus werden daher einerseits habitualisierte, also einverleibte, Gewohnheiten und Handlungen von Individuen und andererseits sozialisatorisch erworbene Schemen bezeichnet. So ist der Habitus nicht zu trennen von seinem sozialen Kontext, den Bourdieu Feld nennt. In unterschiedlichen Feldern werden unterschiedliche Spiele gespielt, was sich beispielsweise bei der Wahl eines dem sozialen Feld entsprechenden Restaurants mit tradierten Ritualen der Speisen- und Getränkefolge inklusive der korrekten Gedecknutzung zeigt. Zusätzlich spielt neben der Idee sozialer Felder das Kapital eine bedeutsame Rolle für das Verständnis des Habituskonzepts. Mit sozialem Kapital meint Bourdieu Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten (Schwingel 2000: 90). Kapital lässt sich als ökonomische, soziale, kulturelle und symbolische Ressource betrachten (Bettinger 2017: 52). Ökonomisches Kapital beinhaltet allen materiellen Besitz eines Individuums. Unter kulturellem Kapital sind sowohl Objekte von künstlerischem oder kulturellem Wert als auch inkorporierte kulturelle Fähigkeiten, wie sprachlicher Ausdruck, Lesen, Schreiben oder Rechnen, als auch institutionalisierte Formen, bekannt als Bildungstitel, zu verstehen (Schwingel 2000: 87f.). Gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung subsumieren unter dem Begriff symbolisches Kapital (ebd.: 91).

Der Begriff Kapital dient zur Verdeutlichung sozialer Ungleichheiten und zeigt „konditionierte und bedingte Freiheit“ (Bourdieu 1987: 103, zit. n. Schwingel 2000: 68). Jedes Feld hat seine spezifischen Kapitalien, die als wertvoll erachtet werden, womit deren Eigenlogik verdeutlicht wird (Weiß 2009: 36). Der Habitus generiert im Kontext von Kapital und Feld eine spezifische Lebenssituation, sprich Praxis (Bettinger 2017: 52). Innerhalb dieser Praxis passt sich der/die Akteur:in mit dem persönlich vorhandenen Kapital den Regeln des jeweiligen Feldes an. Dieses Feld mit seinen Regeln ist nach Schwingel mit einem Zwang und mit Möglichkeitsformen des Handelns erschließbar. Die Möglichkeitsformen ergeben sich aus den individuellen Kapitalvermögen (Schwingel 2000: 82f.). Soziale Felder erweisen sich als Kampffelder ähnlich einem „Schachbrett und den dem Spiel unterworfenen Regeln“, deren Akteur:innen strategisch handeln, um Kapital zu erlangen und damit ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, um also zu gewinnen. Soziales Handeln und Urteilen werden vom sozialen Geschmack geführt. Der legitime Geschmack bestimmt über die Position der Klasse, wobei Bourdieu das Bildungsbürgertum als die herrschende Klasse erkennt:

Geschmackswahlen vollziehen sich als sinnlich geleitete Präferenzen nach dem Schema von Mögen versus Nicht-Mögen. Sie sind klassen- und gruppenspezifisch, historisch wandelbar und besitzen eine Art verpflichtender Allgemeinheit gegenüber den Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse. (Gebauer 2017: 30)

Damit begreift Bourdieu den Habitus zudem als eine Fähigkeit zum Unterscheiden und Urteilen. Er ist verbunden mit einem Sinn

für Unterschiede, für eine korrekte Beherrschung der Stilmittel und Darstellungsweisen: dem praktischen Sinn (Bourdieu 1987). Dieser praktische Sinn hilft dem Individuum, eine Situation einzuschätzen, eine passende Antwort zu finden und mögliche Mehrdeutigkeiten auszuschließen. Der praktische Sinn entsteht in sozialen Kontexten und bewährt sich in der Wahl von Stilen und Darstellungsmitteln.

Die Darlegung verdeutlicht, wie der Habitus nach Bourdieu erworben und gelebt wird und sich im jeweiligen Feld als stabil erweist.

2.1 Transformatorische Bildungstheorie und Habitus

Hans-Christoph Koller bietet in Bezug auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse als Reformulierung dieses Begriffs an. Er beabsichtigt, eine Bildungstheorie zu entwickeln, die sich auf die Verhältnisse von Selbst und Welt sowie auf die Subjekte untereinander bezieht. Für eine Neufassung des Bildungsbegriffs bedarf es laut Koller einer Klärung des Anlasses für Bildungsprozesse und einer empirischen Forschungsperspektive, um die Bildungstheorie transformatorischer Bildungsprozesse mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen (Koller 2012: 16–18). Bildung findet laut Koller dann statt, wenn es zu Transformationsprozessen der Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnisse kommt. Bildungsstatus ist dann zu erlangen, wenn – wie Koller verdeutlicht – eine Reflexivitätssteigerung sowie eine Komplexitätssteigerung stattfinden. Eine Transformation im Sinne einer Verkürzung der Welt-sicht sowie ein Erwerb neuer, nicht mobilisierbarer Lerninhalte ist

keine Bildung (Koller 2016: 155). Der Ausgang für Bildungsprozesse liegt im Verständnis von Koller in krisenhaften Geschehnissen, die Anlass für Transformation darstellen können. Mit dem Begriff der Krise definiert Koller Situationen, die keineswegs dramatisch sein müssen, aber dennoch ein Überdenken etablierter Welt- und Selbstverhältnisse verlangen (Koller 2012: 71). Begrifflich erfasst werden sowohl Problematiken gesellschaftlicher als auch individueller Natur. Die Erfahrung, die dem Subjekt widerfährt, kann Bildungsprozesse vorantreiben (ebd.: 72).

Koller zieht das Habituskonzept von Bourdieu heran, weil Habitus – prägnant dargestellt – die Abkehr von einer Vorstellung des sozialen Handelns als Resultat bewusster Entscheidungen bedeutet.

2.2 Bildung – Gegenstand – Habitus und Passung

Bildung zeigt sich im Sinne des transformatorischen Bildungsbegriffs von Koller durch eine Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen – nach Koller: dem *Gegenstand*. Mit dem Habitusbegriff erscheint es Koller möglich, die sozialen Aspekte deutlicher darlegen zu können und somit einen neuen Akzent hinsichtlich der Weltverhältnisse und des Gegenstands zu generieren. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Bourdieus Hauptaugenmerk auf „makroskopischen Phänomenen gesellschaftlicher Reproduktion“ (Schwingel 2000: 71) liegt. Bourdieu betrachtet eben nicht den inhärenten Habitus des Einzelnen. Koller verweist auch auf diese Grenzen der Anschlussfähigkeit, wenn er erwähnt, dass Bourdieu keine systematische Kategorie eines individuellen Habitus im Kollektiv theoretisiert (Koller 2012: 118).

Koller zieht zur Beschreibung des *Anlasses* für transformatorische Bildungsprozesse unter anderem Bourdieus Habitus­theorie für seinen Ansatz heran, da in bestimmten Fällen von Lebens­veränderungen das Konzept der Passung, das unbewusst auf den Habitus des Subjekts wirkt, außer Kraft tritt (Koller 2011: 113).

Dadurch, dass sie [die Individuen; Anm. S. O. und S. P.] die Herkunft ihrer eigenen Wahrnehmungsformen nicht mehr erinnern und sich die relativ gute Passung zwischen sozialer Welt und eigenen Kategorien nicht erklären (können), entziehen sich ihnen die Prinzipien, die die gegebene soziale Ordnung regulieren. So neigen sie dazu, das Mögliche für das allein Mögliche, das Erreichbare für das Angemessene zu halten, sich also der gegebenen sozialen Ordnung ohne viel Nachdenken einzufügen. (vgl. Bourdieu 1979/1999: 734 f., zit. nach Fuchs-Heinritz/König 2014: 98)

Dieses Konzept der Passung lässt Bourdieus soziale Theorie des Habitus als anschlussfähig für Kollers Konzept der transformatorischen Bildungsprozesse erscheinen. Aber: Der Aspekt der Transformation vollzieht sich in krisenhaften Prozessen, entstanden durch neuartige Problemlagen, anscheinend relativ rasch, wohingegen sich der Habitus durch seine Trägheit auszeichnet. Der Anlass für transformatorische Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Habitus­theorie Bourdieus spießt sich aufgrund zweierlei Sachlagen: Einerseits gilt der Habitus trotz Möglichkeit der Transformation als stabil, andererseits liegt in Erachtung des Individuums der Akzent nicht auf dessen bildungstheoretischem Potenzial der Veränderung durch Bildung, Reflexion und Vernunft. Der Päd-

agogik wird mit dem Prinzip der Passung die Vorstellung einer Möglichkeit hinsichtlich Bildungsprozessen genommen.

2.3 Symbolische Kämpfe als Anlass einer Habitustransformation

Neben krisenhaften Vorfällen als Anlass können für Koller *symbolische Kämpfe*, um individuelle Macht im Feld zu generieren, eine Habitustransformation aufgrund von Passungsschwierigkeiten bedingen:

[...] Koller sieht einen bildungstheoretischen Ausgangspunkt für eine Habitustransformation in Passungsschwierigkeiten des Habitus. Eine machttheoretische Perspektive in den Vordergrund stellend, schlägt Koller vor, symbolische Kämpfe um die Legitimierung von Sichtweisen auf die soziale Welt als mögliche Einsatzpunkte für Bildungsprozesse zu sehen. (von Rosenberg 2011: 82)

Die damit gewonnene Perspektive auf symbolische Kämpfe als bildungsrelevante Auslöser erscheinen auch im Bereich der Medienbildung interessant, da soziale Netzwerke als wirkmächtig erlebt werden und symbolische Kämpfe um das Generieren von Zuspruch durch Likes und dergleichen – mit Bourdieu: kulturelles Kapital – stattfinden. Biermann (2013) erkennt Medienkompetenz als „Dispositionsgefüge im Sinne des kulturellen Kapitals“ (Biermann 2013: 6) und verdeutlicht dabei, dass das Nutzen Neuer Medien an Sozialisation und Habitualisierung gebunden ist (vgl. ebd.: 3f und 9f.). Medienbildung und damit Transformation eines medialen Habitus betrachtet Biermann in Abhängigkeit eines offenen medialen Habitus, der mit der Vielfalt und Schnelllebigkeit medialer Entwicklungen reflexiv und anpassungsfähig umgeht

und erwartet – aufgrund der Kontingenz vorherrschender Lebensverhältnisse – eine Häufung dieser Lesart (vgl. ebd.: 16f.).

2.4 Bildung durch Transformation unter Berücksichtigung von Instagram: Das Individuum als sozialer Akteur

In Hinblick auf die technologische Entwicklung im medialen Sektor und der umfassenden Digitalisierung erscheinen Medien als relevante Sozialisationsfaktoren und damit biografiebestimmend. Dem kulturellen Kapital wird dabei eine besondere Relevanz zugesprochen. Die Nutzung bestimmter Medien und Medieninhalte ist somit an einen bestimmten Habitus gebunden und damit nicht zufällig und selbstbestimmt gewählt:

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. (Kommer 2013: 421)

In einem sozialen Feld bewegen sich nach Bourdieu mehrere Akteur:innen, deren Handlungen von gleichen Grundlagen, also durch eine feldspezifische Logik geprägt sind. Dieser Logik werden die Handlungen der Akteur:innen unterworfen. Dabei ist von Bedeutung, dass der Begriff des/der Akteurs/Akteurin verschiede-

ne Rollen in einer Person zulässt, einer Person aber definitiv nur ein Habitus zugesprochen wird:

Insofern der Habitus gebunden ist an den lebenden Menschen, an die Person, und damit an die körperliche Existenz des Menschen, wird auch unmittelbar einsichtig, dass ein Mensch einen Habitus hat, nicht mehrere. Anders als bei der Vorstellung vom sozialen Akteur als dem Träger vieler verschiedener sozialer Rollen kann eine Person nur einen Habitus haben, in dem sich ihre vielfältigen, sehr unterschiedlichen, über das ganze Leben sich erstreckenden Erfahrungen in der Welt und mit der Welt niedergeschlagen haben. (Krais/Gebauer 2014: 75f.)

2.5 Soziale Netzwerke als soziales Feld: Instagram

Wenn man Soziale Netzwerke als soziales Feld bestimmt, kann daraus geschlossen werden, dass auch in ihnen eine feldspezifische Logik eingebettet ist. Im Rahmen unserer Arbeit gehen wir davon aus, dass Nutzer:innen – oder nach Bourdieus Terminologie Akteur:innen – eines Sozialen Netzwerks ein soziales Feld bilden, das neben der Nutzung derselben App auch durch gemeinsame soziale Normen und Handlungsweisen verbunden ist. Passen Akteur:innen ihre Verhaltensmuster an diese Logik der App an, erwerben sie ein der App spezifisches Handeln. Da Bourdieu nicht von mehreren unterschiedlichen Identitäten, sondern von einem Habitus ausgeht, erscheint es logisch, dass der Habitus einer Offline-Identität online transferiert wird und das spezifische Handeln online prägt. Zudem scheint ein Einfluss der quasi Onlinegesellschaft auf Normen und Handlungsweisen in Richtung

der Offlinegesellschaft logisch, weil sich Erfahrungen und Handlungen jeder einzelnen Rolle – offline oder online – habituell niederschlagen. Influencer:innen sozialer Netzwerke lassen sich damit wohl auch in der Offlinegesellschaft anhand einer ganz bestimmten Verhaltensweise oder eines bestimmten Erscheinungsbildes erkennen.

So ist etwa angesichts von Instagram ein persönliches Profil notwendig, um andere Profile uneingeschränkt betrachten zu können. Die Akteur:innen auf Instagram präsentieren sich über Objektivationen – also über die Werke oder Dokumente ihres Handelns – dem Feed. Hashtags # verweisen auf einen Trend. Dabei zeigt sich unter einem spezifischen Hashtag, der den Akteur:innen hilft, sichtbar zu werden, eine Fülle ähnlicher Motive, Posen oder Objekte. Trends wechseln rasch und werden durch Influencer:innen gepusht. Unter #nature werden beispielsweise farblich abgestimmte Feeds mit erstens Naturfotografien, zweitens Kurzvideos – sogenannte reels, die maximal 90 Sekunden andauern – drittens Stories, die nach 24 Stunden verschwinden, viertens Karussells mit bis zu 10 Fotos oder Videos in einem feed, fünftens Leitfäden mit Gestaltungstipps oder sechstens Shoppingposts gezeigt. Siebtens ist mit Instagram Live eine Direktübertragung zu den Follower:innen möglich.

Unter #bauchfrei finden sich durchwegs junge Frauen, die vor einem Spiegel Selfies produzieren und dabei Bauch bzw. Bauchnabel zeigen. Auffällig ist das übermäßige Vorhandensein von weißen Cropped Tops und hellen Jeans. In Reels bewegt man sich zu

trendigen Musikausschnitten, spielt pantomimisch und zeigt sich eben auch #bauchfrei. Das Gemeinsame ist dabei die unterlegte Musik, der kreativ begegnet wird. Die *feldspezifische Logik* auf Instagram lässt sich also mit einem kreativen Agieren hinsichtlich rasch wechselnder Trends, sei es fotografisch oder filmisch von Posen, Motiven und Hintergründen, hervorgehoben durch hashtags, um dadurch sichtbarer zu werden, beschreiben. Die spezifische Macht des Einzelnen im Feld wird durch den Instagram-KPI gemessen. KPI ist ein Begriff aus der Betriebswirtschaftslehre und steht für Key Performance Indicator, anhand dessen der Fortschritt innerhalb einer Organisation gemessen wird (vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/key-performance-indicator-kpi-526701> [letzter Zugriff 01.12.2023]). Likes, Kommentare, Teilen, Speichern, Interaktionen, Reichweite sind Facetten, die den KPI beeinflussen und damit Macht im Feld generieren. Jede Aktion auf Instagram verspricht daher einen Kapitalzuwachs. Instagram ist damit – wie alle Felder – als Kampffeld mit an das Kapital gebundenen Möglichkeiten zu sehen. Kapital und Feld bestimmen die jeweilige Praxis. Das bedeutet, dass machtvollen Influencer:innen die Praxis auf Instagram vorgeben.

2.6 Habitustransformation durch Passungsschwierigkeiten

Um das Generieren von Kapital und damit feldspezifischer Macht voranzutreiben, entspinnt sich ein Kampf, der mit Koller Bildungsrelevanz aufweist: Die symbolischen Kämpfe um individuelle Macht auf Instagram können als Auslöser für Transformations-

prozesse verstanden werden. Bildung als Habitustransformation ist als ein

Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals zu begreifen, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird. (Koller 2002: 188)

Im Modus der Reflexion setzt sich der Mensch mit seinen Rollen als Akteur:in in den verschiedenen Feldern auseinander und plant sein Handeln für die Zukunft (Krais/Gebauer 2014: 69). Mit Krais/Gebauer zeigt sich, dass durch die Rollen, die eingenommen werden können, eine bewusste reflexive Handlung gesetzt wird: Symbolische Kämpfe auf Instagram (und eventuell anderen sozialen Medien) sind daher als *bewusstes* Handeln der Akteur:innen zu verstehen. Der soziale Geschmack fungiert in diesem Zusammenhang als gemeinsamer Nenner der Instagramcommunity. Dabei gilt zu verdeutlichen, dass der „korrekte“ Geschmack dem gesellschaftlichen Offlinemodus entspricht und sich an Reiche, Berühmte und Influencer:innen anlehnt. Grenzgänger:innen des legitimen Geschmacks wissen die Plattform aber durchwegs reflexiv-kreativ zu nutzen, wie im weiter unten folgenden Abschnitt 3 zu Ruhloff genauer dargelegt wird.

Der von Bourdieu und Passeron (1971) in *Die Illusion der Chancengleichheit* dargelegte Klassenkampf findet damit sowohl online als auch offline statt. Mit dem sozialen Geschmack lässt sich über die korrekte Beherrschung der Stilmittel und Darstellungsweisen – also über den praktischen Sinn – unterscheiden und urteilen. Der

Habitus wird unter anderem durch mimetische Lernprozesse wie Mitmachen, Ausüben oder körperliches Handeln erworben. Bei der Rezeption eines Bildes auf Instagram beispielsweise wird intuitiv – bzw. reflexiv – der Modus Operandi erkannt und in der eigenen Medienproduktion umgesetzt. In der Inkorporierung zeigt sich der Aneignungsprozess, der in der Medienproduktion als Instagramstil zum Ausdruck kommt. Individuelle Passungsschwierigkeiten evozieren über den praktischen Sinn, der in sozialen Kontexten entsteht, durch bewusste Anpassungen, was Stil und Darstellungsmittel betrifft, eine Habitustransformation, um kulturelles Kapital zu generieren. Habitusmodifikationen sind nur dann zu verzeichnen, wenn neue Situationen neue Handlungsstrategien verlangen und die Position der/des Handelnden dies ermöglicht. Sonst kann der Habitus – wie dargelegt wurde – als stabil und, durch seine Angemessenheit an das jeweilige Feld, als unmerkbar bezeichnet werden (Fuchs-Heinritz/König 2014: 95). Damit ist mit Koller in Bezug auf Bourdieu eine (mediale) Habitustransformation aufgrund von Passungsschwierigkeiten möglich. Symbolische Kämpfe um kulturelles Kapital sind dabei als Anlass zu sehen.

2.7 Übersetzung

Instagram bietet – mit dem inhärenten symbolischen Kampf um das kulturelle Kapital – dann die Möglichkeit auf Bildung, wenn das Subjekt durch Passungsschwierigkeiten – laut Koller – einen Transformationsprozess durchläuft. Dabei gilt es zu verdeutlichen, dass ein gelingender Transformationsprozess von einem

gelungenen Übersetzungsprozess abhängt. Mit dem Erkennen von Passungsschwierigkeiten ermöglichen erst erfolgreiche Übersetzungsprozesse gelingende Transformationsprozesse und damit Bildung. Das Subjekt zeigt sich als ein aktives, reflexives und kreatives, das eben durch diese Übersetzungsleistung Transformationspotenziale evoziert (Oberneder 2022: 184). Übersetzung ist dabei nicht nur als an sprachliche Akte gebunden zu sehen, da beispielsweise das Verstehen eines Bildes, einer Choreografie, eines Films und anderer medialer Ausdrucksweisen ebenfalls an gelungene Übersetzungsprozesse gebunden ist. In der Auseinandersetzung mit dem Anderen wird durch das vorliegende Übersetzungsproblem mit Hilfe eines kreativen (Sprach-)Handelns ein neues Verständnis induziert. Mit dem Übersetzungsbegriff wird eine Grunddimension kultureller Praxis dargelegt. (Mediale) Bildungsprozesse lassen sich also mit Koller zusammenfassend nicht nur als krisenhafte Transformationsprozesse betrachten. Denn auch die symbolischen Kämpfe um kulturelles Kapital können als Anlass eines Transformationsprozesses erkannt werden, wenn Passungsschwierigkeiten vorliegen.

3. Vernunftgebrauch, Leib und soziosymbolische Ordnungen

Wenn der Mensch pädagogische Theoreme entwirft, so versucht er sich an einer Bestimmung dessen, was Menschlichkeit ausmacht. Ein solcher Bestimmungsversuch ist nicht voraussetzungslos, er verlangt eine geistige Leistung oder geht „auf Vernunftge-

brauch zurück.“ (Ruhloff 1996: 150). Jörg Ruhloff ist Vertreter der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik, deren „theoretisch-analytische Aufgabe“ (ebd.: 151) er auch im Rahmen eines bildungstheoretischen Entwurfs, dem „problematisierenden Vernunftgebrauch“, formuliert hat. In der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik gilt es nach Ruhloff zunächst (transzendental-kritisch) die logischen aber nicht thematisierten Bedingungen eines pädagogischen Begründungszusammenhangs auszuloten und anschließend (skeptisch) darauf hinzuweisen, welches mögliche Wissen mit der Absolutsetzung ebenjener Bedingungen ausgespart wird (vgl. Ruhloff 2003b: 28). Ein pädagogisches Theorem stellt aus dieser Sicht einen nicht alternativlosen „Möglichkeitsraum“ (Schäfer 2009: 14) dar, der durch seine spezifisch genutzten Begrifflichkeiten und Argumentationen Bedeutung konstruiert, sich aber zugleich logisch begrenzt. Unter Berücksichtigung der das Satzsystem tragenden Prämissen wird jedes pädagogische Theorem der Legitimationsproblematik unterworfen. Diese Erkenntnis ist für den problematisierenden Vernunftgebrauch von besonderer Bedeutung, da er

im selbstkritischen Bewußtsein die Bedingungen, über die er sich erhebt, im Auge behält und den Geltungsanspruch seiner Sätze daraufhin einschränkt. (Ruhloff 1996: 150)

In diesem Zusammenhang stellt Bildung eine wiederkehrende Anstrengung dar, die sich gegen jegliche „von der Gewissheit ersterer und wahrer Prinzipien“ (ebd.) geleitete Tendenz „dogmatisie-

rende[n], rationalistischen[n] Vernunftgebrauch[s]“ (ebd.) positioniert.

Wie könnte dieser Bildungsbegriff nun in Verhältnis mit dem Habituskonzept Bourdieus gebracht werden? Zunächst lässt sich feststellen, dass der Habitusbegriff Bourdieus im Gegensatz zum Bildungskonzept Ruhloffs die leibliche Dimension tradierter Gesellschaftsordnungen miteinbezieht. Nun könnte transzendental-kritisch eingewandt werden, dass der Gebrauch der Vernunft einen Leib voraussetzt, in dem die Vernunft verortet werden kann. Die mögliche Logik der Körperlichkeit und dessen Einfluss auf den Vernunftgebrauch² kommen aber im Bildungskonzept Ruhloffs kaum zur Sprache. Wird der Habitus als Ausgangspunkt des Vernunftgebrauchs bestimmt, so hat dies Konsequenzen für die Qualität der Problematisierungsfähigkeit ebenjenes Denkens. In Bourdieus Beitrag über die unterschiedlichen Kapitalformen (Bourdieu 1997) setzt er den Habitus mit einer leiblich gewordenen, sozio-symbolischen Wertigkeit gleich

die man auf französisch *culture*, auf deutsch *Bildung*, auf englisch *cultivation* nennt – [sie] setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit *kostet*. Die Zeit muß vom Investor *persönlich* investiert werden. (Bourdieu 1997: 219)

Bildung ist aus dieser Perspektive keine Denkleistung mehr (wie bei Ruhloff), sondern ein sprach- und kulturraumbezogenes

Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der *Person*, zum Habitus geworden ist; aus *Haben* ist *Sein* geworden. (ebd.: 220)

Daraus folgend kann die Verleiblichung von Bildung einerseits intentional geschehen, andererseits kann sie

sich – je nach Epoche, Gesellschaft und sozialer Klasse in unterschiedlich starkem Maße – ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt vollziehen. (ebd.)

Erstere Tradierungsvariante spricht dafür, dass der problematisierende Vernunftgebrauch gesellschaftlich kultiviert werden kann, zweite Variante stellt diese Ambition vor Schwierigkeiten. Ruhloff selbst verspricht sich von seinem Bildungskonzept eine Habitus-Änderung:

Erwarten darf man [...] von einer problematisch-vernünftigen Bildung, daß sich im Lebenslauf das Verhältnis zwischen habitueller dogmatischer Selbstbehauptung in ungeprüft übernommenen Deutungsfiguren einerseits und begründungsrelativen, an Thematisierungen ihrer Berechtigung geknüpften Vollzügen andererseits zugunsten der letzteren verschiebt. (Ruhloff 1996: 152)

Es könnte mit Bourdieu aber entgegnet werden, dass das Bildungskonzept Ruhloffs einen akademisch-deutschen Habitus – als „typische Sprechweise einer Klasse oder Region“ (Bourdieu 1997: 220) gedacht – voraussetzt. Die Frage drängt sich auf: Soll Bildung in diesem Zusammenhang den Akademiker:innen des deutschsprachigen Kulturraumes vorbehalten sein? Um der *transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik* gerecht werden zu können, benötigt es einen logisch-abstrahierenden Verständnishorizont, der innerhalb eines wissenschaftlichen Pädagogikdiskurses erwartet werden, aber außerhalb des akademischen Feldes be-

fremdlich wirken kann (wie vermutlich viele Studierende der Philosophie oder Bildungswissenschaft aus Diskussionen mit Freund:innen oder Familie berichten können).

„Man kann die Kritik der reinen Vernunft als den wahren Gerichtshof für alle Streitigkeiten derselben ansehen“ (Kant 1981: 639). Wie Kant setzt auch Ruhloff in seinem voraussetzungskritischen Anspruch einen gemeinsamen Problematisierungshorizont voraus, der aber unter Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Felder und Habitus-Schemata nicht konkurrenzlos existieren kann. Die Vernunft steht im Widerspruch mit widerständig-irrationalen (im logischen, nicht im sozialen Sinn) und inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungshorizonten:

Der *Glaube* ist [...] entscheidend dafür, ob man zu einem Feld gehört. In seiner vollkommensten, also *naivsten* Form, d. h. bei angeborener, ursprünglicher Zugehörigkeit von Geburt, steht er in diametralem Gegensatz zum ‚pragmatischen Glauben‘, von dem Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft* spricht, also zur willentlich, um handeln zu können, übernommenen ungewissen Hypothese (wie bei den im Wald verirrtten Reisenden in Descartes' Paradigma, die sich für eine beliebige Richtung entscheiden und fortan daran halten). (Bourdieu 1987: 124)

Mit Bourdieu könnte das Vernunftprimat vielfältig befragt werden: Urteilen und bewerten Menschen nicht eher intuitiv, ohne sich mit langwieriger Reflexion und Problematisierung aufzuhalten? Rechtfertigen viele Menschen ihr Handeln nicht auch damit, dass es alle in ihrem Umfeld gleichtun oder mit Gewohnheit? Un-

ter welchen Bedingungen wird welche Art von Kritik unter die gesellschaftlich „autorisierten Akte“ (Bourdieu 2005: 105) eingeordnet? Ebenso könnte Ruhloffs Konzept auf seine Konsequenzen für gesellschaftliche Machtverhältnisse hin befragt werden: Wer muss sich von welcher sozialen Position aus und in welchem sozialen Feld stehend seiner problematisierenden Vernunft bedienen, damit die hervorgebrachten Sprechakte „symbolische [...] Wirkung“ (ebd.) entfalten können? Die hier beispielhaft genannten Fragestellungen weisen darauf hin, dass sich die Kriterien für das, was als legitimes Wissen erachtet wird, nicht (nur) aus der argumentativ-logischen Treffsicherheit des Geltungsanspruchs einer (pädagogischen) Theorie speisen. Auch Kubac weist darauf hin, dass die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik unterstellt, es gäbe „im agonistischen Spiel der Geltungsbehauptungen [...] Waffengleichheit in Form einer allseits geteilten begründungslogischen Legitimationsregel“ (Kubac 2014: 154). Im Gegensatz zu Spielen wie Fußball, bei dem zumindest für den Großteil der Fans noch deutlich ist, dass es sich um eine künstliche Realität mit bestimmten Regeln handelt,

entscheidet man sich in sozialen Feldern, die im Ergebnis eines langwierigen und langsamen Verselbständigungsprozesses sozusagen Spiele an sich und nicht länger Spiele für sich selbst sind, nicht bewußt zur Teilnahme, sondern wird in das Spiel hineingeboren, mit dem Spiel geboren, und ist das Verhältnis des Glaubens, der *illusio*, des Einsatzes um so totaler und bedingungsloser, je weniger es als solches erkannt wird. (Bourdieu 1987: 123)

Während sich der Mensch dazu entscheiden kann ein Fußballspiel abubrechen oder gar nicht erst zu spielen, weil er vielleicht den Spaßgehalt der zugrunde liegenden Regelmäßigkeit anzweifelt, so ist eine Abwendung vom eigenen Kulturkreis und der hier vorherrschenden Legitimationsmodi von Wissen ungleich schwieriger. Der eigene Habitus präsentiert sich für die (Re-)Praktizierenden der jeweiligen Kultur nicht auf transparente Art und Weise, weil er den Referenz- oder Ausgangspunkt für jegliche Annäherungen an die Welt und andere Kulturkreise darstellt.

3.1 Problematisierung des Instagram-Habitus

Inwiefern könnte das Habituskonzept unter Berücksichtigung des problematisierenden Vernunftgebrauchs nun (medien-)kritisches Potenzial entfalten? Zunächst müsste festgehalten werden, dass der Bezug von Ruhloffs Bildungskonzept auf den Habitusbegriff eine Einschränkung des Vernunftgebrauchs darstellt. Der (problematisierenden) Vernunft ist es möglich vielfältige Theoreme mit Problematisierungspotenzial zu bedenken, der Habitusbegriff stellt einen Spezialfall dar. Diesen Vorbehalt berücksichtigend, könnte sich der vernunftgebrauchende Mensch aber seinen eigenen Bedingtheiten und Limitierungen bewusster werden. Er erkennt, dass er (1) leiblich verortet ist (es ist für den Menschen vermutlich anstrengend und mühselig, wenn er stetig jeglichen Diskurs zu problematisieren versucht) und (2), dass die Vernunft soziosymbolische Färbungen aufweist, die sich auf die Art und Weise des problematisierenden Sprechaktes auswirken (welches Nicht-Wissen wird skeptisch thematisiert? Welches wird weiterhin

ausgespart?). Ebenso sind (3) klassenspezifische Machtverhältnisse daran beteiligt, ob überhaupt Energie, Muße und/oder Kapital vorhanden sind, um sich der eigenen Vernunft bedienen zu können (hier sei exemplarisch an Menschen mit Betreuungspflichten, an chronisch kranke Menschen ohne finanzielle Ressourcen und an Menschen mit sprachlichen Barrieren gedacht) und ob der Vernunftgebrauch innerhalb eines sozialen Feldes (in dem vielleicht körperliche Fitness oder Konkurrenzdenken von größerer Bedeutung sind) überhaupt als gewinnbringend erscheint.

Für eine kritische Medienpädagogik scheint die Frage relevant, ob der problematisierende Vernunftgebrauch dazu geeignet ist, den mit ihm verwobenen Leib – der als Medium zwischen physischer und sozialer Welt vermittelt – von seiner sociosymbolischen Disziplinierung zu lösen, die Bourdieu im Zusammenhang mit „Haltung, Betragen oder körperliche und verbale Manieren“ (Bourdieu 1987: 128) als „stille Pädagogik“ (ebd.) bezeichnet. Während sich Bourdieu der Dekonstruktion der „List der pädagogischen Vernunft“ (ebd.) widmet, die sich durch „Unwesentliches wie z. B. Beachtung der Formen und Formen der Achtung“ (ebd.) auszeichnet, so stellen für Ruhloff „Traditionen, Autoritäten, Gewohnheiten, Majestäten“ (Ruhloff 2003a: 117) keine unproblematischen Legitimationsgrundlagen von Wissen mehr dar. Unter Berücksichtigung dieser sich als ergänzend identifizierten Ambitionen könnte mithilfe des Habituskonzepts versucht werden, die Zusammenhänge einer Bewegung des Leibes und ihrer soziokulturellen Bedeutung aufzudecken, um anschließend mit Ruhloffs Bildungsbe-

griff aufzuzeigen, inwiefern diese Verwobenheit auf logische Widerstände stößt. Wie sich ein solches Unterfangen ausgestalten kann, soll im Folgenden anhand idealtypisch ausgewählter und im sozialen Netzwerk *Instagram* (eine nähere Beschreibung des Mediums findet sich in Kapitel 2) verorteten Habitusschemata skizziert werden.

Die australische Komikerin und Schauspielerin Celeste Barber mimt auf ihrem Instagramkanal Bilder prominenter Frauen aus der Film-, Musik- und Modeindustrie – die offenbar „Macht über andere und insbesondere über deren Leib und Glauben“ (Bourdieu 1987: 128) verfügen – nach und stellt ihre Nachahmungen gegenüber. Während die Bilder der Prominenz offensichtlich aufwendig inszeniert werden (Licht, Ambiente, digitale Nachbearbeitung) und meist das Idealkörperbild einer jungen, gestylten und schlanken oder sportlichen Frau tradieren, zeichnen sich Barbers Imitationen durch geringen Ressourcenaufwand (qualitativ minderwertige Kamera, provisorisch nachgestelltes Ambiente, keine digitale Nachbearbeitung) und einen (meist) ungeschminkten, kurvigen Körper einer etwa vierzigjährigen Frau aus (vgl. <https://www.welt.de/iconist/article218057038/Komikerin-Celeste-Barber-Instagram-erlaubte-nur-eines-dieser-beiden-Fotos.html> [letzter Zugriff 01.12.2023]).

Barber zeigt auf, dass ein reinszenierter Habitus schon dann irritieren oder belustigen kann, wenn kleine Änderungen im physischen Raum (Körper, Ambiente, Fotoqualität) vorgenommen werden. Obwohl der Leib in Barbers Fotos die gleiche Haltung ein-

nimmt, erzeugen die Modifikationen der „scheinbar unbedeutendsten Einzelheiten“ (Bourdieu 1987: 128) eine implizite Problematisierung des transzendentalen Grundes der soziologischen Normativität. Die Parodien Barbers zeigen, dass die Bedingungen eines als begehrenswert empfundenen Habitus äußerst brüchig sind und logisch nicht letztbegründet werden können. Sie sind Produkt soziokultureller Aushandlungsprozesse und müssen exakt reinszeniert werden, sollen sie die gewünschte Wirkung – eine größere Reichweite im sozialen Netzwerk – erzielen. Ähnliche Verschiebungen der soziologischen Bedingungen des Instagram-Habitus lassen sich im Instagramaccount „brosbeinbasic“ finden (vgl. <https://www.stern.de/lifestyle/leben/bros-being-basic-instagram-parodie-allerfeinster-art-6887848.html> [letzter Zugriff 01.12.2023]).

Die hier reinszenierten Fotos zeigen Männerkörper in unterschiedlichen Posen und Situationen, wie etwa in der Badewanne bei romantischem Kerzenlicht, beim Urlaub im Bademantel und mit Sektglas in der Hand oder in der Gruppe auf dem Bauch liegend am Meer. Die imitierten Fotos zeigen, dass Habituscodes die offenbar für Frauenkörper gelten bei gleicher Darstellung durch Männerkörper wie bei Barber skurril-unterhaltsam wirken. Auch hier lässt sich erahnen, auf welchem dünnem, transzendentalen Boden sich der Habitus eines als begehrenswert dargestellten Frauenkörpers bewegt und dieser offenbar alleine durch die Macht der Autorität der Prominenz respektive der Performanz (alle inszenieren ihre Fotos auf diese Art und Weise) an Geltung gewinnt.

Beiden genannten Instagramkanälen kann ein ludisch-problematizierender Vernunftgebrauch zugestanden werden, da sie tradierte, mediale Habitus-schemata nicht dogmatisch repraktizieren, sondern durch Verschiebung der soziosymbolischen Bedingungen aufzeigen, dass es sich bei den Regeln der Habitusästhetik um ungesichertes Wissen handelt. Ob sich aber der Mensch mit dieser Art von Kritik von seinem Habitus und seiner sozialen Verwobenheit lösen kann, darf bezweifelt werden, wenn konsequent davon ausgegangen wird, dass der Habitus eine Bedingung für jeglichen Vernunftgebrauch darstellt. Der Mensch kann sich nicht standpunktlos – soziokulturell transzendiert – in ein soziales Feld wie Instagram begeben. Wie dieses Problem aber letztendlich zu bewerten ist, ist davon abhängig, wieviel Macht der Vernunft eingeräumt wird.

4. Conclusio

Für eine (*selbst-)*reflexive Medienpädagogik ergibt sich die Erkenntnis, dass die Pädagogisierung soziologischer Konzepte zunächst die Offenlegung der Kriterien pädagogischer Relevanz erfordert. Denn es können sich im Zuge der Gegenüberstellung dieser Kriterien respektive der Begründungszusammenhänge Widersprüche ergeben, die nur mittels einer Übersetzungsleistung oder logischer Überformung von einer der beiden Aussagesysteme überwunden werden können. In Hinblick auf das soziologische Habituskonzept Bourdieus beispielsweise wird unter Pädagogik ein leibliches und soziosymbolisches Disziplinierungsgeschehen ver-

standen. Soll der Pädagogik aber das intentional-gestaltende Eingreifen in individuelle Bildungsprozesse zugestanden werden, so bedarf es einer Verhältnissetzung des Habitusbegriffs mit Bildungstheoremen, die etwa die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen in den Blick nehmen (Koller 1993) oder die die Kultivierung eines (voraussetzungs-)kritischen und skeptischen Vernunftgebrauchs propagieren (Ruhloff 1996). Mit dem Blick auf Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen verdeutlicht sich der Fokus von Kollers Bildungstheorie, der en contraire zum Habitusbegriff erscheint: Das Individuum und sein Veränderungspotenzial. Bourdieu beschreibt den Habitus als träge und betrachtet zudem nicht den Habitus des Einzelnen, sondern die Gesellschaft und deren immanente habituelle Struktur. Während Bildung an das reflexive Vermögen des Individuums gekoppelt ist, wird in der Habitustheorie verdeutlicht, dass soziales Handeln nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen ist. Dennoch erkennt Koller Überführungspotenzial, wenn individuelle Passungsschwierigkeiten eine bewusst-reflexive Veränderung gewohnter Strukturen und/oder Praktiken – und damit eine Habitustransformation – bedingen. In Bezug auf das Verhältnis von Bourdieu und Ruhloff bedarf es einer Entscheidung, welcher Begründungszusammenhang mehr überzeugt: Ist der Habitus tatsächlich vorreflexiv, dann stellt er die Grundlage für jegliche – auch problematisierende – Annäherung an die Welt dar. Die leiblich-soziosymbolische Disziplinierung gibt die Grenzen des Problematisierungsraumes vor. Wird sich nicht damit begnügt, dass die Vernunft ausschließlich unter dem Vorbehalt des Habitus steht, weil Bourdieus Kon-

zept nur eine bestimmte Relationierungsmöglichkeit des Vernunftgebrauchs darstellt, so wäre Ruhloffs Bildungskonzeption Rechnung getragen.

Für eine *kritische* Medienpädagogik hingegen können sich neue, problematisierende Perspektiven in Bezug auf mediatisierte Lebensräume eröffnen, wie am Beispiel Instagram gezeigt wurde. Instagram bietet – mit Koller und Bourdieu betrachtet – dann Bildungspotenzial, wenn Passungsschwierigkeiten Transformationsprozesse evozieren. Dabei werden Stile und Darstellungsmittel überprüft und hinsichtlich ihrer Korrektheit im Feld Instagram hinterfragt. Um hier von Bildung sprechen zu können, ist einerseits eine bewusst-reflexive Erkenntnis hinsichtlich der Passungsschwierigkeiten und andererseits ein gelungener Übersetzungsprozess Voraussetzung. Bildungsmöglichkeiten könnten auch in Hinblick auf Ruhloff und Bourdieu verortet werden: Der problematisierende Vernunftgebrauch kann die soziosymbolischen Prämissen der inszenierten, körperlichen Praktiken auf Instagram aufdecken, indem ebenjene Praktiken nicht nur affirmativ reinszeniert, sondern einzelne, zugrunde liegende Werturteile verschoben werden. Diese Verschiebung verweist auf die Brüchigkeit der Normativität des jeweiligen Habitus und kann daher irritieren aber auch als unterhaltsam empfunden werden, wie anhand der Bilder Celeste Barbers gezeigt wurde.

Zuletzt soll kritisch auf die Frage verwiesen werden, ob es unter Berücksichtigung des Habituskonzepts Bourdieus angemessen ist, von einem eigenständigen Instagramhabitus zu sprechen,

oder ob es sich um eine „nachlässige Redeweise“ (Krais/Gebauer 2014: 75) handelt, wenn beispielsweise „einmal vom Klassenhabitus, ein andermal vom geschlechtsspezifischen und ein drittes Mal von einem auf das konkrete soziale Feld abgestimmten Habitus“ (ebd.) gesprochen wird. Die Unterstellung mehrerer Habitus-schemata innerhalb einer Person werde dem Bourdieuschen Konzept nicht gerecht, wie Krais und Gebauer verdeutlichen:

Jeweils eine Dimension des Sozialen wird herausgegriffen, analytisch abgetrennt und für sich betrachtet; das Individuum selbst verkörpert jedoch die Gesamtheit des Sozialen, in dem es lebt und handelt. Mit dem Habitus sind wir in der Welt und haben die Welt in uns. (ebd.)

Das bedeutet, dass der Einsatz des Habitusbegriffs wohlüberlegt sein soll: Jeder Mensch besitzt einen soziologisch begründeten Habitus und nicht mehr. Statt im Kontext von kulturell-medialen Rollen von Habitus zu sprechen, schlagen wir – die Autor:innen – vor, den Begriff Akteur:in vorzuziehen, da dieser ein Subjekt impliziert, das sich – unter Voraussetzung des Habitus – aktiv mit seinen Rollen in verschiedenen Feldern auseinandersetzt und bewusste Handlungen setzt.

Anmerkungen

- 1 Als kritisch oder problematisierend werden im Verständnis der vorliegenden Arbeit jene Perspektiven begriffen, die identifizierende, pädagogische Begründungszusammenhänge mit ihrem Gehalt an ungesichertem Wissen konfrontieren.
- 2 Die Frage inwiefern sich der Leib der Vernunft entziehen kann wird besonders in der Phänomenologie verhandelt. Als Beispiel sei der Beitrag *Antworten der Eingeweide: Ekel. Eine leibphänomenologische Studie* (Meyer-Drawe 2004) über die Besonderheiten des Ekelaffekts als körperliches Widerfahrnis genannt, wie etwa dessen destruktive Dimension in nationalsozialistischer Propaganda.

Literatur

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung, in: *Medienimpulse*, 51(4), 1–24, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi604> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Bettinger, Patrick (2017): *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*, Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, Pierre/Passeron Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Ernst Klett.

Bourdieu, Pierre (1987): Glaube und Leib, in: Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Übersetzt von Günter Seib, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 122–146.

Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Baumgart, Franzjörg (Hg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–231.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson, Wien: Braumüller.

Breinbauer, Ines Maria (2008): Bildung als Antwort ...? in: Ferring, Dieter/Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut/Michels, Tom (Hg.): Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg: Königshausen & Neumann, 273–294.

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Gebauer, Gunter (2017): Habitus, in: Gugutzer, Robert/Klein Gabriele/Meuser, Michael (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, 27–32.

Kant, Immanuel (1981): Kritik der reinen Vernunft 2, in: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Immanuel Kant. Werkausgabe. Band IV, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koller, Hans-Christoph (1993): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse, in: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 80–104.

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

Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse, in: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II, Würzburg: Königshausen & Neumann, 108–123.

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

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medientumgangs analysieren, in: Barberi, Alessandro et al. (Hg.): Beiträge zur Medienpädagogik 2012–2013, Wien: new academic press, 405–428.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2014): Habitus, Bielefeld: transcript.

Kubac, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kubac, Richard (2014): Who's afraid of ... theory? Erkenntnispolitische Betrachtungen zu Bildung und Kritik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90, 141–163.

Meder, Norbert (2013). Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive, in: Medienimpulse, 51(4), 1–31, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi599> (letzter Zugriff: 01.12.2023).

Meyer-Drawe, Käte (2004): Antworten der Eingeweide: Ekel. Eine leibphänomenologische Studie, in: Handlung, Kultur, Interpretation, Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften, (13)1, 9–25.

Oberneder, Sabine (2022): Bildung – Medien – Transformation und Übersetzung. Auf den Spuren des Transformations- und Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung, online unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/62151> (letzter Zugriff: 01.12.2023)

Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts, in: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung, München: Fink, 29–47.

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

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch, in: Borelli, Michelle/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 148–157.

Ruhloff, Jörg (2003a): Problematisierung von Kritik in der Pädagogik, in: Benner, Dietrich/Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft (46. Beiheft d. Zeitschrift f. Pädagogik), Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, 111–123.

Ruhloff, Jörg (2003b): Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis, in: Meder, Norbert (Hg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis, Würzburg: Königshausen und Neumann, 19–32.

Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 2012, Halle-Wittenberg, 7–25.

Schwingel, Markus (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.

Weiß, Ralf (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden: Springer VS, 31–46.