



Das Konzept des 'Medialen Habitus': Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren.

Sven Kommer

Sven Kommer fragt in seinem Beitrag, inwieweit das Habitus-Konzept als Erklärungsmuster für die beobachtbare Zementierung sozialer Ungleichheit im Schulsystem greift. Dabei konstatiert der Beitrag, dass alle an der Weiterschreibung des Habitus-Konzepts beteiligten AutorInnen sich darin einig sind, dass es wichtige Beiträge für die Selbst-Aufklärung einer weitestgehend mediatisierten Gesellschaft leistet. Der Artikel geht dabei – auch angesichts der PISA-Studien – von dem empirischen Befund aus, dass die individuelle Ausprägung der Medienkompetenz aufs engste mit den Ressourcen des Elternhauses verbunden ist und sich dabei die elterlichen Formen der Medienerziehung unübersehbar mit den aktuellen medialen Handlungspraxen verbinden. Dieser Befund deckt sich auf weite Strecken auch

mit den Ergebnissen der Bildungssoziologie Pierre Bourdieus, weshalb die Diskussionen zum medialen Habitus im Rahmen dieser Ausführungen auch mit empirischen Argumenten unterfüttert werden. Ganz in diesem Sinne arbeitet der Artikel auch heraus, dass die aus dem Kontext der Cultural Studies stammenden Thesen zur Nivellierung kultureller Milieu-Unterschiede wenig empirisch fundiert sind. Der Artikel betont dahingehend, dass hier eine unreflektierte Infiltration durch genuin neoliberales Gedankengut vorliegt, da mit ihr auch die Annahme einer "freien Wahl" von Lebensweg, Milieuzugehörigkeit oder Gender verbunden werden kann. Dabei wird auch eingehend der "Clash of Habitus" diskutiert, der zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet und das Augenmerk ein Mal mehr auf die Tatsache lenkt, dass unser Bildungssystem auf dieser pädagogisch relevanten Ebene durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet ist.

In his essay, Sven Kommer questions whether the notion of habitus is suitable to support the understanding of the obvious consolidation of inequality in the school system. He shows that all authors active in the continued use of the notion of habitus agree that it offers important contributions to the self-enlightenment of a largely mediatized society. The starting point of the essay is – also regarding the PISA studies – the empirical finding that individual media literacy is closely related to the resources of the parent's household, and parental forms of media education are clearly linked to current media practices. These findings also coincide with the results of Pierre Bourdieu's sociology of education, which is why discussions of media habitus are also based on empirical arguments. In this spirit, the essay also establishes that the assumptions of a leveling of cultural differences associated mainly with Cultural Studies are little substantiated by

empirical data. The essay here emphasizes that this represents an infiltration of genuinely neo-liberal thinking, as it may be associated with an assumption of "free choice" of one's future life, milieu affiliation or gender. The "clash of habitus", which takes place between teachers and learners, is also discussed in depth and the focus is again turned to the fact that our education system is marked by social inequality on this pedagogically relevant level.

Die Auseinandersetzung mit dem von Pierre Bourdieu über einen langen Zeitraum weiterentwickelten Habitus-Konzept gewinnt – nach einer ersten Rezeptionswelle in den Erziehungswissenschaften in den 1980er-Jahren (vgl. Liebau 2006) – in jüngerer Zeit wieder (oder nochmals?) an Bedeutung. Die Lesarten sind dabei durchaus divergent, und es ist – insbesondere im Kontext der PISA-Studien – umstritten, inwieweit das Habitus-Konzept als Erklärungsmuster für die beobachtbare Zementierung sozialer Ungleichheit im Schulsystem greift. Die von der AutorInnengruppe um Baumert (z. B. Maatz et al. 2010) präferierte Orientierung an einem 'rational-choice' Ansatz erscheint aus Sicht der im Folgenden vorgestellten Überlegungen als durchaus problematisch.[1]

Das von Kommer (2006) in ersten Überlegungen vorgestellte Konzept des 'medialen Habitus' orientiert sich dann auch eng an Bourdieus Überlegungen (der 2003 von Swertz in Wien ebenfalls unter dem Label 'medialer Habitus' entwickelte Ansatz ist – mit einem expliziten Rekurs auf McLuhan – theoretisch zunächst anders konturiert). Von allen inzwischen an der Weiterschreibung beteiligten AutorInnen wird davon ausgegangen, dass eine auf Bourdieu rekurrierende Empirie und Theoriearbeit wichtige Beiträge für die Selbst-Aufklärung einer weitestgehend mediatisierten Gesellschaft leistet. So liegt hier ein Ansatz vor, der die vielfach zu beobachtenden Verkürzungen traditioneller Rezeptionsstudien, wie auch die perspektivischen Einseitigkeiten kulturalistischer Analysen vermeidet. Besonders hilfreich erscheint die Orientierung auf den medialen Habitus bei der Analyse medial induzierter wie auch medial formierter gesellschaftlicher Ungleichheiten. Vor dem Hintergrund einer

Entwicklung, die nicht nur Medien längst zu relevanten Sozialisationsinstanzen gemacht hat, sondern auch die lange postulierte klare Trennung zwischen 'realen' und 'medialen' bzw. 'virtuellen' Welten als obsolet erscheinen lässt (vgl. Luhmann 2004) gewinnt eine auf die 'feinen Unterschiede' orientierte Analyse des Medienumgangs nochmals an Relevanz.

Im Folgenden wird zunächst die von konkreten empirischen Befunden angestoßene Genese des Konzepts 'medialer Habitus' skizziert. Im Anschluss daran werden einige zentrale Überlegungen zur Lesweise und Anschlussfähigkeit von Bourdieus Habitus­theorie skizziert, bevor das Konzept des 'medialen Habitus' vorgestellt und auf seine Perspektivierungen und Leistungsfähigkeit hin befragt wird. Den Abschluss bildet ein kurzer Blick auf die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse und bestehende Desiderata.

Vorspiel: Warum medialer Habitus? – Kontextbedingungen

Die erste Ausarbeitung des Konzepts 'medialer Habitus' war im Rahmen des Forschungsprojekts "Medienbiographien mit Kompetenzgewinn" zunächst keineswegs intendiert und vorgesehen (vgl. Kommer/Biermann 2012; Kommer 2010; Biermann 2009; Kommer 2006). Ausgangspunkt für die Entwicklung waren erste Analysen der im Projekt erhobenen (vornehmlich qualitativen) Daten[2]. Schon früh zeichnete sich die Notwendigkeit ab, eine theoretische Rahmung zu finden, die es ermöglichte, die empirischen Befunde einzuordnen und zu reflektieren. Projektimmanent galt dies insbesondere für die folgenden Punkte (vgl. Kommer 2010):

- Zunächst einmal für die Beobachtung, dass die jeweilige individuelle Ausprägung der Medienkompetenz über weite Strecken meist aufs engste mit den Ressourcen (Kompetenzen, Kapitalausstattung) des Elternhauses verbunden ist. Eine konsequente Entkoppelung/Individualisierung wie sie in der Rezeption von Beck (1986) vielfach geradezu gesetzt wurde, zeigte sich in unseren Daten keinesfalls.
- Weiterhin deutete sich an, dass die elterlichen Formen der Medienerziehung (wie auch andere Aspekte einer kulturellen Sozialisation) unübersehbar mit den aktuellen medialen Handlungspraxen und Zuschreibungen verbunden sind. Somit ist auch hier eher eine intergenerationelle Transmission (mit Variationsbreite) als

- eine Entkoppelung von Herkunftsfamilie und Herkunftsmilieu (zum Milieubegriff vgl. u. a. Berger 2006; Bremer/ Lange-Vester 2006) zu beobachten.
- Ausgehend von den bei den SchülerInnen zu beobachtenden Medien-Kompetenzunterschieden stellte sich die Frage, warum es der Institution Schule trotz aller Wandlungsprozesse nicht bzw. kaum gelingt, die aus der bisherigen Sozialisation resultierenden Unterschiede zu nivellieren.
 - Mit Blick auf vorliegende Daten wurde in diesem Zusammenhang auch die Frage virulent, wie es dazu kommt, dass Lehrpersonen zwar in ihren Privathaushalten überdurchschnittlich gut mit Computern und Internet ausgestattet sind, die digitalen Medien im eigenen Unterricht aber kaum einsetzen.
 - Weiterhin war ein Erklärungsmuster für die Tatsache zu entwickeln, dass außerschulisch erworbene Medienkompetenzen der SchülerInnen im schulischen Kontext oft nicht anerkannt wurden. Die SchülerInnen wiederum hatten ihrerseits über weite Strecken nicht den Eindruck, in der Schule relevante Medienkompetenzen zu erwerben.

Die Relevanz eines Konzeptes, das auch (aber nicht alleine) die subjektiven Perspektiven, Deutungsmuster und Dispositionen (sowie ihre Genese), die den Medien entgegengebracht werden, reflektiert und analytisch zugänglich macht, zeigte sich im besonderem Maße bei dem Vergleich der Lehramtsstudierenden mit den SchülerInnen. Hier wurden sehr unterschiedliche, längst habitualisierte und der Reflexion entzogene Zugangsweisen zu den verschiedenen Medien sichtbar. Da sowohl Aspekte von 'kulturellem Kapital', von Geschmack, aber auch von 'Hysteresis' eine große Rolle spielten, erschien die Rückbesinnung auf Bourdieu hilfreich und erkenntnisgenerierend.

Jenseits des direkten Forschungskontextes waren für die Orientierung an Bourdieus Habitusstheorie eine Reihe von weiteren Aspekten ausschlaggebend:

- Die Rezeption des auf empirischen Daten beruhenden Modells der vor allem für die kommerzielle Zielgruppenanalyse genutzten "Sinus-Milieus" (2004) wie auch die (ebenfalls empirisch grundierten) Befunde von Vester (2006) und Lange-Vester (2006) plausibilisieren die Annahme, dass nach wie vor von einer gesellschaftlichen Segmentierung und Formen sozialer Ungleichheit auszugehen ist und die Herkunftsfamilie dabei eine hoch relevante Rolle spielt.
- Die Daten der PISA-Studien, insbesondere zu den vom elterlichen Bildungsmilieu abhängigen Chancen des Übergangs auf das Gymnasium weisen in eine ähnliche Richtung.
- Daten zur Medienkompetenz und zum Medienumgang (z. B. Göttlich u.a. 2001) zeigten (und zeigen), dass der individuelle Medienumgang wie auch die beobachtbare Medienkompetenz häufig in engem Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu stehen. Besonders deutlich wird die Koppelung zwischen

- elterlichem Medienumgang und dem der nachfolgenden Generation im Kontext der Leseforschung.
- Vor diesem Hintergrund verstärkte sich nochmals der Vorbehalt gegenüber den – zumindest in meiner Wahrnehmung – überzogenen (und zugleich verkürzten) Rezeptionen des Beck'schen Individualisierungstheorems. Daneben erschienen mir auch manche, insbesondere aus dem Kontext der cultural studies stammende Thesen zur Nivellierung (wenn nicht gar Auflösung) kultureller Milieu-Unterschiede wenig empirisch fundiert. Überspitzt ausgedrückt liegt hier der Verdacht einer unreflektierten Infiltration durch genuin neoliberales Gedankengut nahe. Nur so kann die Annahme einer auf einer freien Entscheidung beruhenden Wahl von Lebensweg, Milieuzugehörigkeit und auch Gender plausibel gelesen werden.
 - Eine weitere Wurzel der Konzept-Genese stellte die Auseinandersetzung mit den Thesen des biologischen Konstruktivismus (insbesondere Maturana/Varela 1987) und dem streckenweise darauf aufbauenden systemtheoretischen Ansatz Luhmanns dar. Eine daran orientierte Leseweise des Konzepts der 'Selbstsozialisation' (Fromme u. a. 1999) erscheint mir hier über weite Strecken anschlussfähig.
 - Und nicht zuletzt spielten hier eigene, biografisch verwurzelte 'Fremdheitserfahrungen' bei der Annäherung an fremde, nicht der eigenen Herkunft entsprechende Milieus eine Rolle.

Im umfangreichen Denken und Werk von Bourdieu sind für die weiteren Überlegungen aus meiner Sicht vor allem drei Aspekte von besonderer Bedeutung: Zunächst der Befund, dass der 'Geschmack' einer Person in der Regel aufs Engste mit der Verortung im sozialen Raum verbunden ist. Der Geschmack – der seinen Ausdruck auch in den Präferenzen und Dispositionen der Mediennutzung findet – ist damit nach Bourdieu Ausdruck des 'Klassenhabitus'. Diese soziale Verortung wird aber nicht reflexiv, vielmehr wird das eigene Geschmacksurteil (wie auch andere kulturelle Wertzuschreibungen) essentialisiert.

Weiterhin die Feststellung, dass auch die Institution Schule quasi über einen Habitus verfügt – und damit SchülerInnen, die einen diesem nahen oder zumindest weitestgehend an diesen anschlussfähigen Habitus mitbringen, systematisch bevorzugt. Der schulische Umgang mit verschiedenen Nutzungs- und Geschmacksmustern im Kontext der (neueren) Medien erscheint dabei geradezu paradigmatisch.

Und nicht zuletzt der Hinweis, dass Habitus 'träge' ist. Diese Hysterese kann dazu führen, dass sich (z. B. im Bildungswesen) Habitusformen

finden, die dem aktuellen Stand einer (medien-)gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr adäquat sind.

Im Feld der Schule und mit dem Fokus auf den Medienumgang werden so bereits auf der theoretischen Ebene mögliche habitus-grundierte Konfliktlinien sichtbar, die sich dann auch im empirischen Material finden: Die medienbezogenen Geschmacksmuster der (angehenden) Lehrpersonen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht immer kongruent mit denen der SchülerInnen, sind aber (möglicherweise) unreflektierte Grundlage für Werturteile. Dies gilt insbesondere dann, wenn zusätzlich zu den unterschiedlichen Generationenlagerungen unterschiedliche Herkunftsmilieus aufeinandertreffen (Gymnasial- und Hochschulkarriere der Lehrpersonen versus anders gelagerter Lebensläufe in Haupt- und Realschulmilieus aufseiten der SchülerInnen). Weiterhin wandeln sich – folgt man den einschlägigen Daten, wie sie sich beispielsweise in den KIM- und JIM-Studien finden – die Medien-Milieus der jüngeren Generationen wesentlich rascher, als es das Bildungssystem mit seinen oft von Beharrlichkeit geprägten Strukturen jemals kann. Nicht zuletzt stellt sich damit die Frage nach den Gegenständen und Methoden des Unterrichts.

Dabei gilt immer die Prämisse, dass die Wertigkeit (nicht nur) von kulturellen Gütern (und des jeweiligen Geschmacks) keineswegs im Sinne Kants absolut gesetzt ist. Vielmehr sind mit Bourdieu die Wertzuweisungen stets als Produkte gesellschaftlicher Diskurse und auf Dauer gestellter Machtkämpfe im sozialen Raum, wie auch in den verschiedenen sozialen Feldern zu lesen.

Erster Akt: Habitus

Titel wie "Die feinen Unterschiede" oder "Das Elend der Welt" machen unmissverständlich darauf aufmerksam, dass Fragen nach Formen, Ursachen und Fortdauer von sozialer Ungleichheit im Zentrum der Überlegungen von Bourdieu stehen. Anders als z. B. Luhmann ist er damit ein Vertreter der Macht- und Ungleichheitssoziologie. Dies ist stets im Blick zu behalten, wenn im weiteren Verlauf bestimmte Aspekte der

beiden Theorien miteinander in Verbindung gebracht werden (vgl. dazu auch Nassehi 2004).

Da die wesentlichen Aspekte der Theorie Bourdieus inzwischen vielfach dargestellt worden sind (Rehbein 2011; Krais/ Gebauer 2002; Schwingel 2000), fokussiert die Darstellung im Folgenden auf Aspekte, die für meine, die Überlegungen zum medialen Habitus grundlegende Lesweise von Bourdieu zentral sind. Dies dient darüber hinaus auch der Verdeutlichung der eigenen Position. Ausgangspunkt sind dabei drei Grundannahmen:

- Zum einen lese ich alle Aussagen Bourdieus zur Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung, zur intergenerationellen Transmission insbesondere von kulturellem Kapital und natürlich von Habitus (und seiner Formierung) zunächst einmal als empirisch fundierte Wahrscheinlichkeitsaussagen (vgl. Rehbein 2011, S.82). Formierungsprozesse können (jenseits der grundsätzlich gegebenen, individuellen Variationen) also immer auch ganz anders verlaufen – nur ist dies eben sehr viel unwahrscheinlicher und empirisch seltener zu beobachten.
- Darüber hinaus verstehe ich diese Prozesse und ihre (stets temporären) Produkte im Sinne des auf Maturana zurückgehenden (und dann von Luhmann in die Soziologie eingeführten) Konzepts struktureller Koppelungen autopoietischer, operationell geschlossener, strukturell plastischer und nicht zuletzt: geschichtlicher Systeme als rekursiv und dynamisch. Die vielfach an Bourdieus Ansatz geübte Kritik allzu deterministischer Annahmen greift damit aus meiner Sicht ins Leere.
- Weiterhin gehe ich mit Bourdieu – und entgegen diverser modernisierungstheoretischer, individualisierungstheoretischer und sozialisationstheoretischer Ansätze – aufgrund von vielfältigen empirischen Evidenzen davon aus, dass die aktuellen westlichen Gesellschaften nach wie vor (und vielleicht sogar wieder zunehmend) von sozialen und kulturellen Ungleichheiten geprägt sind. Allerdings ist m. E. empirisch fundiert danach zu fragen, wie sich diese Ungleichheiten aktuell darstellen. Dies gilt sowohl für eine möglicherweise höhere Komplexität als auch für die Frage nach der Bestimmung dessen, was Bourdieu als 'legitime Kultur' bezeichnet.

Habitus

Das Konzept des Habitus erlaubt es Bourdieu, die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung, Herkunft und Verortung im sozialen Raum als ein komplexes Wirk- und Bedingungsgefüge zu bearbeiten und so die aus Bourdieus Sicht einseitigen Perspektivierungen von objektivistischen oder subjektivistischen Betrachtungsweisen aufzuheben beziehungsweise über diese hinauszugreifen (vgl. Bourdieu 2005c).

Der Bestimmung dessen, was er unter Habitus versteht, nähert sich Bourdieu immer wieder von verschiedenen Seiten an. Eine zentrale Perspektive ist dabei die Orientierung auf habitusbedingte Grenzen, und damit auf Einschränkungen der Wahlfreiheit. Anders als in handlungstheoretischen Diskurslinien wird hier angenommen, dass für das Subjekt nicht alle Bedingungen einer Entscheidung reflexiv und im Sinne einer 'rational choice' nutzenmaximierend abwägbar 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' in einer solchen Form als 'simple Sache' vorstellt, rekurriert er zunächst einmal 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).[3] Die starke Betonung von 'Grenzen' bezieht sich vor allem auf die Möglichkeit 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 z. B. die Vertreter der legitimen Kultur) setzen, gelesen werden.

Aus meiner Sicht bietet sich hier noch eine weitere Lesweise an: Vor der Folie einer konstruktivistischen Wahrnehmungstheorie (z.B. Maturana/Varela 1987) könnte man hier 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.

Die Frage nach der individuellen, letztendlich aber immer auch habitusspezifischen Formierung der Wahrnehmung stellt ein zentrales Moment des Habitusansatzes dar und ist aufs Engste verbunden mit den jeweils realisierten Handlungsschemata:

"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 Wahrnehmung konstitutiv zugrunde liegt." (Schwingel 2000, 67)

In dieser Passage verweist Schwingel (2000) auf einen weiteren, zentralen Aspekt von Habitus: Seine Formierung und Ausprägung ist 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).[4] 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 über weite Strecken nur bedingt, es bedarf meist zusätzlich des Einsatzes von Zeit (z. B. zum Lesen).

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 mit einer Offenheit für Veränderungen der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt, ist ein gesellschaftlicher Wandel möglich. Fehlt diese Offenheit, kommt es zu einer letztendlich dysfunktionalen Hysteresis, wie sie Bourdieu am Ausgangspunkt seiner Theorieentwicklung bei dem Volk der Kabylen beobachtet. (Und wie sie mir gelegentlich im Bildungssystem vorzuliegen scheint.)

Ausgehend von diesem fundamentalen, rekursiven Hervorbringungsprozess von strukturierender und strukturierter Struktur, welcher die je aktuelle Struktur zum Ergebnis eines geschichtlichen Prozesses macht (Ontogenese), schlage ich (ähnlich wie Scherr 2004) vor, hier den Anschluss an die Konzepte des biologischen Konstruktivismus von Maturana/ Varela (1987) sowie zu der in wesentlichen Teilen auf diesen aufbauenden Systemtheorie (in ihrer auf Autopoiese etc. zielenden Fassung) Luhmanns zu sehen und zu suchen (vgl. Kommer 2008).

Im Zentrum steht dabei für mich der Prozess der 'strukturellen Koppelung' (Maturana/ Varela 1987), über den autopoietische, operationell geschlossene Systeme miteinander (oder mit ihrer Umwelt) verbunden sind. Zentral ist dabei die Umstellung von Determination auf Perturbation. Die Antwort eines Systems auf Perturbationen ist dabei ausschließlich von den Strukturen und dem Prozessieren des Systems abhängig, nicht aber von dem perturbierenden Agens. Dieser Prozess stellt die Basis der luhmannschen Formulierung von 'Selbstsozialisation' dar. Selbstsozialisation meint damit keine von der Umwelt unabhängige Selbstformierung, sondern stellt vor allem von 'Anpassung' auf 'von der

Struktur und dem Prozessieren des perturbierten Systems abhängige Antwort auf Perturbationen aus der Umwelt um. Sozialisation – und damit auch der Transfer von kulturellem Kapital und Habitus – kann dann mit Luhmann folgendermaßen beschrieben werden:

"Dauerirritationen eines bestimmten Typs, etwa die wiederholte Irritation eines Kleinkindes durch die Auffälligkeiten der Sprache oder die Irritation einer auf Landwirtschaft beruhenden Gesellschaft durch Wahrnehmung klimatischer Bedingungen, lenken die Strukturentwicklungen in bestimmte Richtung [sic!], weil diese Systeme sehr spezifischen Irritationsquellen ausgesetzt sind und sich daher dauernd mit ähnlichen Problemen beschäftigen. [...] Jedenfalls gewinnt die Umwelt nur unter der Bedingung struktureller Kopplung und nur im Rahmen von dadurch kanalisierten und gehäuften Möglichkeiten der Selbstirritation Einfluß [sic!] auf die Strukturentwicklung von Systemen" (Luhmann 1997, 119).

Nimmt man dabei weiterhin die von Luhmann (u. a. 2002) gemachte Unterscheidung von Erziehung und Sozialisation hinzu, wird deutlich, wie eng insbesondere in den frühen Lebensjahren die (hier verlasse ich zunächst einmal die Luhmannsche Systematik) Koppelung zwischen Heranwachsenden und ihrer Herkunftsfamilie (in der Regel) ausfällt – addieren sich doch Irritationen, die sich aus Operationen der Sozialisation wie auch aus Operationen der Erziehung ergeben, zu einem besonders dichten Muster von Irritationen gleichen (oder zumindest ähnlichen) Typs. Damit werden Strukturänderungen im Sinne einer Habitus-Ausprägung nach Bourdieu zumindest wahrscheinlicher als Änderungen in eine andere Richtung. So betont Scherr (2004) dann auch, dass in einem systemtheoretischen Konzept von Selbstsozialisation das Primat des Sozialen keineswegs aufgehoben ist. Anders als Scherr plädiere ich allerdings für eine konstruktivistisch/ systemtheoretisch informierte Weiterführung von Bourdieus Modell[5].

Die Kapitalsorten Bourdieus (und ihre Struktur) sind dann als perturbierende Umweltbedingungen zu lesen, 'Inkorporation' und Einschreibung in den Körper als Strukturveränderungen des psychischen (und vielleicht auch in Teilen des biologischen) Systems.

Bourdieu auf diese Weise zu lesen bringt nicht unbedingt grundlegende Neuerungen. Neben der Anschlussfähigkeit an die oben skizzierten Diskurse sehe ich die große Chance einer solchen Perspektive vor allem darin, die Kritik eines Determinismus zu entkräften und die Transmissionsprozesse präziser zu fassen. Auch wird so – im Sinne eines gemeinsamen "strukturellen Driftens" (Maturana/Varela 1987) der gekoppelten Systeme – die Prozesshaftigkeit und Geschichtlichkeit noch einmal betont.

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 aus gibt, 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 [sic!], 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.; Hervorhebung im Original).

In dieser Passage wird anschaulich, was Bourdieu mit sozialer Vererbung meint: Nur wer die Teilhabe an der legitimen Kultur[6] 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 z. B. im Konzertsaal (mit dem 'Klassiker': Wann darf geklatscht werden?) etc.

Wer dagegen einen gesellschaftlichen Aufstieg hinter sich hat (wie Bourdieu selber), ist zum einen – so Bourdieu – durch die Strapazen dieses Aufstieges gezeichnet und zum anderen fast immer mit einem Rest von Unsicherheit behaftet. Ihm sitzt stets die Angst im Nacken, im entscheidenden Augenblick doch einen "Fehler" zu begehen – und sich damit zu "outen".

Geschmack

In seinem auf umfangreiches Datenmaterial gegründeten zentralen Werk "Die feinen Unterschiede" (1992) zeigt Bourdieu, dass der Geschmack (bzw. das "Schöne") keineswegs im Sinne von Kant eine 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.[7] Damit kann der Geschmack auch als Klassifikationsschema für eine Segregation der Gesellschaft in Klassen (oder Milieus) herangezogen werden[8]. Letztendlich manifestiert sich im Geschmack der Habitus, woraus folgt, dass der (zunächst scheinbar individuelle) Geschmack (also die Vorlieben für bestimmte Musikstile, Kleidungsformen, Lebensmittel etc.) das Produkt eines Sozialisationsprozesses ist. Aufs Engste an den *trajectoire* gebunden, ist er gerade nicht zufällig und auch nicht frei verfügbar. Letztendlich entsteht so als Produkt struktureller Koppelungen so etwas wie ein Klassengeschmack.

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 auch der Habitus in der Regel nicht reflexiv wird und so zu einer Blindheit führt, die den eigenen Geschmack als "absolut" setzt,[9] 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 des näheren sozialen Umfeldes dem eigenen meist auffällig ähnlich ist.

Bei der über den Geschmack erfolgten Klassenbildung ist der 'legitime Geschmack' herausgehoben. Dieser entspricht den kulturellen Praxen des Bildungsbürgertums und des Großbürgertums, die nach Bourdieu die herrschende Klasse darstellen. Aus dieser Position heraus gelingt es dieser hegemonialen Klasse in einem durchaus als Machtkampf zu verstehenden Prozess, 'ihren' Geschmack als den legitimen durchzusetzen.[10] 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.[11]

Nimmt man Bourdieus Ansatz radikal ernst, könnte im Verlauf gesellschaftlicher Wandlungsprozesse der populäre Geschmack zum

legitimen avancieren[12] (hiermit unterscheidet er sich fundamental von der Kultursoziologie Adornos).

Was bei Bourdieu noch an traditionellen Kulturgütern und Geschmacksträgern orientiert ist, gilt – und dies scheint mir ein wichtiger Vorgriff – eben auch im Rahmen der Handlungspraxen im Umgang mit den aktuellen Medien. Und zwar sowohl, was die Nutzung bestimmter Medien an sich (Fernsehen, Internet, Web 2.0, etc. etc.) angeht, als auch die Inhalte/Formate (z. B. Arte-Doku vs. 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.[13] 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, 20) fungieren.

Die empirische Wirklichkeit stellt sich allerdings anders dar: Nachdem die Habustransmission 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 selbstverständlich 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 Beflissenheit, 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 zeigt" (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.[14] Dies gilt auch dann, wenn die Bildungsinstitutionen die Herstellung von Chancengleichheit anzielen: Solange die im Habitus begründete Segregierung nicht reflexiv wird (und

zu einer 'anderen Schule' 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).

Fazit: Warum Bourdieus Habitusansatz?

- Die Wiederaufnahme von Bourdieus Kapital- und Habitusstheorie erscheint mir zunächst einmal als ein probates Gegengift zu den in bestimmten Diskursen (insbesondere der 1990er-Jahre) grassierenden, aus meiner Sicht überzogenen Verabsolutierungen von Individualisierungs- und Modernisierungstendenzen. Mit Bourdieu stehen überzogene, die 'objektiven Bedingungen' aus dem Blick verlierende Analysen von ausschließlich selbstbestimmter Bricolage etc. dann auch unter dem Verdacht, ungewollt neoliberales Gedankengut in Normen für Sozialisationsprozesse zu transformieren und so letztendlich gesellschaftliche Ungleichheit zu verschleiern (und damit letztendlich zu stabilisieren).
- Bourdieus Überlegungen zum Zusammenhang von Geschmack und Position im sozialen Raum fügen vielen Diskursen zur Populärkultur und insbesondere zur Nivellierung von kulturellen Milieus eine m. E. dort oftmals fehlende reflexive Dimension hinzu. Auch leitet Bourdieu immer wieder dazu an, auf die 'feinen Unterschiede' als Grundlage von Distinktionen zu achten.
- Mit Blick auf Fragen zum Bildungssystem kommt der Illusio bzw. dem blinden Fleck für die sich aus der Verortung im sozialen Raum ergebende Perspektivierung eine wichtige Rolle zu. Erst wenn den Handelnden in einem reflexiven Prozess bewusst wird, wie sehr die Werturteile, mit denen sie kulturelle Praxen, akkumuliertes (Bildungs-)Kapital, Geschmack und weiteres beobachten und gratifizieren (oder eben auch nicht), von ihrem eigenen Habitus geprägt sind, können habitusbedingte Selektions- und Allokationsprozesse vermindert werden. (Wenn dies denn wirklich gewollt ist.)

Zweiter Akt: Medialer Habitus

Der Blick auf den medialen Habitus ist letztendlich eine pragmatische, den zu bearbeitenden Themenstellungen geschuldete Fokussierung der Habitusanalyse auf den gesamten Bereich der medienspezifischen Handlungspraxen und der diesen zugrundeliegenden Dispositionen. In seiner ersten, anwendungsorientierten Fassung wurde der Ansatz im

Rahmen eines Forschungsprojekts (s. o., Kommer 2010; Biermann 2009) entwickelt. Ausgangspunkt war dabei die Unzufriedenheit mit der mangelnden Erklärungskraft und Tiefe sowie der perspektivischen Verengung (Niesyto 2007) bisher vorliegender Analyseperspektiven und theoretischen Grundierungen. Ein besonderer Fokus liegt dabei bisher auf der theoriegeleiteten Analyse des schulischen Medieumgangs und dessen Folgen für die Stabilisierung oder Verminderung sozialer Ungleichheit.

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 einhergeht. So zeigen die "Feinen Unterschiede", wie unterschiedlich 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 (bzw. 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 etc.), aber auch einzelnen Genres (Nachrichten, Soaps etc.) 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- bzw. 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).

In jüngerer Zeit hat u. a. 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" (Mikos 2007, 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.

Die über eine lange Traditionslinie verfügende deutschsprachige Leseforschung fokussiert dagegen weniger auf Distinktionsprozesse als auf die Bedingungen, unter denen auch die jeweils nächste Generation zu LeserInnen wird. Anders als bei Mikos (2007) rückt damit die 'soziale

Vererbung' von entsprechenden Dispositionen und Habitualisierungen in den Mittelpunkt. Mitgeführt werden dabei auch immer Fragen nach milieuspezifischen Unterschieden, die Gesellschaft wird dabei grundsätzlich als stratifiziert angenommen:

"Insbesondere die gesellschaftlichen Leitmilieus haben sich dem Lesen verschrieben. Durchschnittlich 26 Prozent von ihnen geben an, dass sie (fast) täglich lesen. Zudem lesen 27 Prozent einmal oder mehrmals in der Woche. Dabei sind es vor allem Menschen mit postmaterieller Werteorientierung, die (fast) täglich oder einmal oder mehrmals pro Woche lesen (61 %) (vgl. Tabelle 7). Dieses Ergebnis wird umso verständlicher, wenn man – entsprechend den Ergebnissen der Studie "Buchkäufer und Leser 2005" (11) – berücksichtigt, dass insbesondere Postmaterielle die Buchhandlung als ihr "zweites Wohnzimmer" begreifen. Aber auch die Modernen Performer sind der Buchlektüre sehr zugetan. Insgesamt 55 Prozent lesen (fast) täglich oder wenigstens einmal oder mehrmals pro Woche in ihrer Freizeit in einem Buch. [...] Der Blick auf die anderen Milieus zeigt hingegen eine deutliche Zurückhaltung in Bezug auf Bücher" (Kochhan/Schengbier 2007, 622)

Im Hintergrund steht hier immer die Annahme, dass es sich bei der Teilhabe an der Lesekultur keineswegs um ein postmodern-beliebiges Distinktionsspiel handelt, sondern grundlegend die Frage nach den Chancen zur adäquaten Teilnahme an einer komplexen, mediatisierten Gesellschaft im Raum steht. Für das in der abendländischen Traditionslinie stark hervorgehobene Medium 'Text' liegt damit eine tradierte Beobachtungslinie vor, die eine Orientierung an Bourdieu geradezu provoziert.

Ausgehend von den eben skizzierten Diskurslinien und den oben genannten, im Rahmen des 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 (2011), als "Ausdruck eines Eindrucks".

Nach einer zunächst eher pragmatischen Bestimmung aus dem empirischen Material heraus haben Kommer und Biermann (2012) in einem, die ersten Studien zusammenfassenden, Aufsatz erstmals eine explizite Definition des medialen Habitus vorgelegt:

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

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

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden. (Kommer/Biermann 2012, ??).

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. Die unter anderem von Niesyto (2007) angemahnten '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 auch, 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 Rezipienten 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 et al. 1991) in den Alltag eingebetteten Nutzung der verschiedensten Medien. So macht es zumindest einen "feinen Unterschied", ob für die tägliche Information (oder Unterhaltung) lediglich der Fernseher genutzt wird, oder aber ein Ensemble aus Print, Fernsehen und Web 2.0 Diensten etc. Ähnliches gilt für die Frage, ob es ein 'Leitmedium' gibt, das eine zentrale Rolle einnimmt und um das die Nutzung der anderen Medien gruppiert ist. (Zu denken ist hier z. B. an die Möglichkeit, für die politische Information vor allem die Zeitung zu nutzen und das Internet nur für die "schnelle" Aktualisierung etc.) Nicht zuletzt zeigt sich der Habitus in der unterschiedlichen Gewichtung von aktiven und passiven Nutzungsformen. So ist – insbesondere mit der zunehmenden Etablierung der interaktiven digitalen Medien (Web 2.0, aber auch Smartphones/Tablets als mobile und vernetzte Produktionstechnik) – grundsätzlich auch ein hoher Anteil produktiver Mediennutzung/Mediengestaltung denkbar. Ob dieser dann auch realisiert wird, hängt von einem komplexen Faktorengewebe ab und divergiert gesamtgesellschaftlich erheblich (vgl. z. B. die JIM-Studien).
- Die Formen des Medienumgangs sind aufs Engste verknüpft mit der Ressourcenausstattung. Ohne die entsprechende Ausstattung mit Hardware – 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 (siehe die Sinus-Milieus) die Ausstattung mit ökonomischem Kapital nicht zwangsweise mit der medientechnischen Ausstattung korrelieren. Nicht-Ausstattung kann aber auch ein Distinktionsmittel sein ("ich habe bewusst keinen Fernseher/kein Smartphone"). Weiterhin kann eine eher 'schlechte' Ausstattung zumindest ein Stück weit durch die Nutzung an anderen Orten (Peers, Schule,

- Jugendarbeit) ausgeglichen werden (was allerdings wiederum die Nutzungsmuster prägt). Als weitere, gerade für die Entwicklung von Medienkompetenz hoch relevante Ressource hat sich das soziale Umfeld erwiesen (Kommer 2010). Die dort vorhandenen (oder nicht vorhandenen) Supportstrukturen gewinnen noch einmal an Relevanz, wenn es im direkten familiären Umfeld an diesen mangelt.
- In einer von Bourdieu inspirierten Perspektive stellt sich nicht nur die Frage, welche (technischen) Medien genutzt werden, sondern auch welche Inhalte. So differenziert sich beispielsweise das Fernsehangebot nicht nur nach öffentlich-rechtlichen Sendern und Privaten, sondern auch innerhalb eines Senders findet sich ein breites Spektrum von Angeboten. So kann die Nutzung eines öffentlich-rechtlichen Senders sowohl die Rezeption von Soaps wie auch von 'anspruchsvollen' politischen Magazinen bedeuten (die Bandbreite der Privaten ist stellenweise ebenfalls durchaus beträchtlich).[15] Für alle anderen Medien gilt Ähnliches (so kann sich ja auch hinter der Kategorie 'Buch' 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' auch 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 sozialen Feld ausgehandelte (oder 'erkämpfte') Zuschreibung von 'kulturellem Wert' dient damit immer auch der Distinktion gegenüber 'anderen'. (So setzt ja gerade auch die Pop-Kultur auf Abgrenzung, die gerne als Widerstand mystifiziert wird.) Die Analyse ist dabei keineswegs trivial und fordert einen vertiefenden Blick auf die 'feinen Unterschiede' medialer Handlungspraxen. So sind durchaus verschiedenste 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 denkbar). Möglicherweise kommt es so zu einer 'Nutzung mit schlechtem Gewissen'. Unzufriedenheit mit den eigenen Nutzungsroutinen kann sich aber auch aus dem Gegenteil, einem 'zu wenig', ergeben – beispielsweise aus dem Empfinden heraus, eigentlich mehr politische Nachrichten rezipieren zu müssen (vgl. Kommer 2010).
 - 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 (eine weitere

- Variante wäre die Zuschreibung 'Kommunikationswerkzeug' im Rahmen des Web 2.0). 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 auch mit Blick auf institutionalisierte Bildungsprozesse und die dort vorgenommenen 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 wird): Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur, aber auch die Teilhabe an einer 'legitimen Kultur' unter Abwertung anderer etc. (vgl. dazu auch Niesyto 2009). 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. Wie Kutscher (2009) zeigt, hat dies auch Implikationen für die Konstruktion und Bestimmung von 'Medienkompetenz'.
 - 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). Dies gilt insbesondere für die Frage, ob eine distanzierende, ironische etc. Leseweise möglich ist oder aber (um das andere Extrem zu benennen) die mediale Fiktion zur Grundlage eigener Weltkonstruktionen und lebenslaufbezogener Hoffnungen wird. Aus dem jeweiligen Habitus heraus ergeben sich hier letztendlich 'Grenzen des Möglichen' wie auch Breite oder Einschränkungen der Handlungsoptionen (vgl. u.a. Paus-Hasebrink 2009). Ähnliches gilt für den adäquaten Umgang mit den medial vermittelten Fakten.
 - 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.

In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass die Ressourcenausstattung einen wesentlichen Einfluss darauf hat, welche Sozialisationswirkungen mediale Artikulationen entfalten können.

- 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 vs. öffentlich-rechtlich; marktorientiert (Kulturindustrie) vs. *l'art pour l'art*) als auch deren gesamtgesellschaftliche Einbettung folgenreich. Denn fraglos macht es nicht nur einen 'feinen Unterschied', ob die Rezipienten 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. Wie das aktuelle Beispiel der von autoritären Regimes praktizierten Zensur des 'freien' Internets unmissverständlich vor Augen führt, bedarf es auch einer Beobachtung der technischen Strukturen und Software-Monopole. Die im Prinzip an klassische Radioformen angelehnte Artikulation in Podcasts ist beispielsweise nur vor dem Hintergrund eines Distributionsmediums wie dem Internet überhaupt erst zu realisieren.
- 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 z. B. den lebensweltlichen medienbezogenen Handlungspraxen der Lernenden entgegengebracht werden (vgl. die theoretisch anders grundierten Daten bei Kutscher 2009; Niesyto 2009). Im Extremfall sind hier Exklusionstendenzen denkbar. Darüber hinaus legen die einschlägigen Daten zum Medienumgang in den (deutschen) Schulen (Kommer/Biermann 2012) die Vermutung nahe, dass sich hier eine besondere Trägheit des Habitus (im Sinne einer nicht mehr adäquaten Koppelung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten) abzeichnet.
- 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 (u. a. Nutzenerwartungen) und nicht zuletzt des sozialen Kapitals (Hilfestellung/Einbindung in Netzwerke etc.).
- Nicht zuletzt erinnert die Orientierung auf 'Habitus' daran, wie wichtig für professionelles Handeln in Forschung und Praxis die permanente Reflexion der

eigenen Positionierung im Feld ist. Mit dem als 'Illusio' beschriebenen Moment 'partieller Blindheit' macht Bourdieu immer wieder darauf aufmerksam, dass den Akteuren im Verlauf ihres "Spiels" normalerweise nicht bewusst ist, dass ihre Einschätzung der Welt (und insbesondere des Geschmacks etc.) von ihrer Position im sozialen Raum bestimmt ist – also andere Akteure andere 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/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.

Forschungspraxis

Bewährt hat sich die Orientierung auf den medialen Habitus zunächst bei der Analyse der medialen Habitusformen von angehenden LehrerInnen (Kommer/Biermann 2012; Kommer 2010; Biermann 2009; Kommer 2006). Ausgangspunkt war dabei die Frage nach den Bedingungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung in der Schule. Zentral waren dabei zwei Fragedimensionen:

- Findet sich bei den (angehenden) Lehrpersonen ein medialer Habitus, der der Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung förderlich ist? Oder führen die habitualisierten und im Sinne der Illusio nicht reflektierten Dispositionen, Zuschreibungen etc. eher zu einer Vermeidung entsprechender Unterrichtsinhalte und Formen – und damit letztendlich zu einer Zementierung der Verhältnisse?
- Treffen in der gesellschaftlichen Institution Schule möglicherweise in einem Dualismus Lehrpersonen-SchülerInnen Habitusformen aufeinander, die kaum aneinander anschlussfähig sind (solange dieser "Clash of Habitus" nicht reflexiv wird und beide Seiten in ihrer Illusio gefangen bleiben) und somit jegliche Medienbildung nicht nur erschweren, sondern geradezu unmöglich machen?

Im Rahmen einer qualitativen Befragung von 29 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Studienanfänger; Erhebung der Daten 2003/04) arbeitete Kommer (2010) drei Ausprägungen des medialen Habitus der Studierenden heraus: die *ambivalenten Bürgerlichen* (mit der Unterform der *überforderten Bürgerlichen*); die *hedonistischen Pragmatiker* und die *kompetenten Medienaffinen*. Mit Blick auf den zukünftigen Medienumgang in Unterrichtssituationen erweisen sich insbesondere die Gruppen der "ambivalenten Bürgerlichen" und der

"überforderten Bürgerlichen" als problematisch: Nach Kommer führen bei diesen die nicht reflektierten Reste und Versatzstücke eines bildungsbürgerlich-kulturkritischen Habitus, der mit seiner Orientierung am "guten Buch" den neueren, audiovisuellen (und kommerziellen) Medien immer äußerst kritisch bis ablehnend gegenübergestanden hat, zu einer auch als Distinktion genutzten Abwertung der neueren Medien. Zugleich erscheinen diese als "Verführer", denen sich diese Studierenden geradezu ausgeliefert fühlen. Die sich daraus ergebenden Ambivalenzen und negativen Wertzuschreibungen (insbesondere mit Blick auf den "Bildungswert") sowie die mangelnde eigene Medienbildung führen dazu, dass – laut Kommer – davon auszugehen ist, dass diese Studierenden in ihrem zukünftigen Berufsalltag in der Schule ihren SchülerInnen kaum eine breite Medienbildung vermitteln werden.

Auch zeigt sich, wie wenig aneinander anschlussfähig die Habitusformen von Lehrpersonen und SchülerInnen in der Haupt- und Realschule sind. Nicht zuletzt deuten sich hier mit Blick auf die außerschulisch erworbenen Medienkompetenzen streckenweise starke – letztendlich geschmacksbasierte – Delegitimierungstendenzen des Bildungssystems an.

Die auf die Studie von Kommer aufbauende quantitative Studie von Biermann (2009) bestätigte anhand einer bedeutend größeren Stichprobe (n=1200) über weite Strecken die Ergebnisse von Kommer. So zeigt Biermann, dass die Bewertungen mit den beiden Polen bildungs- und qualitätsorientiert vs. hedonistisch als grundlegende Klassifizierungsschemata auch hier zentral sind.

Explizit greift auch die Studie von Henrichwark (2009) auf das Konzept des medialen Habitus zurück. Sie untersucht den bildungsbezogenen medialen Habitus von Grundschulkindern unter besonderer Berücksichtigung der familialen Ausstattung mit Kapital (sensu Bourdieu). Die Verfasserin arbeitet heraus, dass der Habitus der Herkunftsfamilie für die Habitusform der nachfolgenden Generation prägend ist. Weiterhin zeigt sie, dass die Schule – ganz im Sinne Bourdieus – nicht dazu beiträgt, in diesem Feld soziale Ungleichheit abzubauen. Im Gegenteil: "Bereits aus

den Daten der quantitativen Teilstudie konnte gefolgert werden, dass sich die digitale Kluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien durch schulischen Einfluss verstärkt" (Henrichwark 2009, 235). Der Lehrperson kommt dabei eine zentrale Rolle zu: "Da ein bildungsbezogener medialer Habitus als Voraussetzung für erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe anzunehmen ist, ist ein entscheidender Faktor für die Reproduktion sozialer Ungleichheit folglich in der Lehrperson zu sehen" (Henrichwark 2009, 149).

Mit einem Mixed Methods Ansatz untersucht Mutsch (2012) sowohl Lehrpersonen im Schuldienst als auch SchülerInnen. Für die Lehrpersonen kommt Mutsch (ähnlich wie Kommer 2010) zu drei Hauptformen: "Im Zuge der qualitativen Auswertung und Analyse der Lehrerdaten haben sich drei Formen des medialen Habitus herauskristallisiert, wobei eine dieser Hauptformen in zwei Untergruppierungen zu unterteilen ist" (Mutsch, ?? ?? 142). Benannt werden dann die *"unsicher-distanzierten Pragmatiker"*, die *"kritisch-distanzierten Pragmatiker"*, die *"hedonistischen Allrounder"* sowie die *"souveränen Medienaffinen"*. "Die gewählten Bezeichnungen der vier Habitusformen sind *begrifflich* durch die Arbeit von Kommer (2010) angeregt, im Kontext des vorliegenden empirischen Datenmaterials haben sie jedoch eine eigene Verwendung gefunden. Von daher sind die innerhalb dieser Studie herausgearbeiteten und die bei Kommer dargestellten Habitusformen nicht ohne Weiteres gleichzusetzen; es lassen sich jedoch inhaltliche Parallelen erkennen" (Mutsch, 2012, 142).

Im Fazit von Mutsch (die auch den Medieneinsatz im eigenen Unterricht abgefragt hat) findet sich der Hinweis auf eine Gruppe von Lehrpersonen, die in ihrer Unterrichtspraxis auf Seiten der SchülerInnen nur wenig zur Kompetenzentwicklung im Kontext der digitalen Medien beitragen: "Die Habitusform der unsicher-distanzierten Pragmatiker und die der kritisch-distanzierten Pragmatiker lassen sich beide durch die selbst gewählte Distanz zu audiovisuell-elektronischen Medien und ihren vorwiegend pragmatischen Einsatz charakterisieren. Während diese Haltung bei den unsicheren Pragmatikern durch grundsätzliches Desinteresse sowie eine

latente Technikfeindlichkeit begründet ist, hat die Distanzierung bei den kritischen Pragmatikern ihren Ursprung in einer hochkulturellen Orientierung und in einem dadurch auftretenden Konflikt zwischen der empfundenen minderen Qualität der Medieninhalte mit den eigenen Idealvorstellungen" (Mutsch 2012, 185). Solche geschmacks- und damit habitusbasierten Konflikte analytisch zugänglich zu machen ist m. E. eine Stärke des auf Bourdieu rekurrierenden Ansatzes.

Grundlegende Fragestellungen zur theoretischen Position des Konzepts 'medialer Habitus' wurden im Rahmen eines Theorie-Workshops der Wiener Medienpädagogik im Mai 2011 in Wien diskutiert. Ein wichtiger Aspekt war dabei die Frage, inwieweit die eher auf medientheoretische Ansätze (insbesondere McLuhan) zurückgreifende Diskurslinie (wie sie von Swertz begründet wurde) und die auf Bourdieu rekurrierende Linie (Kommer) zusammengeführt werden können. Mit dem von Swertz eingebrachten Vorschlag, Habitus als "Ausdruck eines Eindrucks" zu verstehen, konnte hier fraglos eine Grundlage für eine gemeinsame Weiterentwicklung gelegt werden. Die im Rahmen des Workshops diskutierten empirischen Befunde wie auch die gemeinsame Theoriearbeit zeigten, dass hier ein für die Erkenntnisgewinnung und Reflexion hilfreicher Ansatz vorliegt, der fraglos zukunftsfähig ist.

Desiderata

Jenseits von grundlegenden Fragen zum Stellen- und Erklärungswert von Bourdieus Ansatz (vgl. z. B. Kramer 2011; Maatz et al. 2010) sind zukünftig für die weitere Ausarbeitung und empirische Nutzung des Konzepts 'medialer Habitus' noch vielfältige Desiderata zu bearbeiten. Einige aus meiner Sicht zentrale Punkte seien im Folgenden benannt:

- Die im ersten Teil dieses Textes in Ansätzen unternommene grundlegende Auseinandersetzung mit Bourdieus theoretischem Ansatz muss weitergeführt werden. Dabei sehe ich einen zentralen Punkt in der Herausarbeitung und Nutzung von Anschlussmöglichkeiten an andere, für das Feld relevante Ansätze. Die Frage nach dem Anschluss u. a. an konstruktivistische Modelle (insbesondere Selbstsozialisation), an systemtheoretische Linien, an die Überlegungen der cultural studies wie auch an bildungstheoretische Überlegungen bedeutet dabei immer auch die Präzisierung von Grenzen der Anschlussfähigkeit und

- grundlegenden Inkompatibilitäten. Von besonderem Interesse und Erschließungskraft erscheint dabei die Auseinandersetzung mit dem Konzept des 'Feldes'.
- Die kultursoziologischen Befunde Bourdieus entstammen einer anderen Epoche und einem anderen kulturellen Umfeld. Mit Blick auf die Studien und Annahmen von Vester (2006) wie auch Schulze (1995) sowie die vielfältigen Befunde der deutschen cultural studies wäre hier sowohl eine überarbeitete theoretische Grundierung wie auch insbesondere eine empirisch unterlegte Beschreibung des Status Quo wünschenswert. Hier wäre nicht nur empirisch zu klären, wie weit die in den 1990er-Jahren vielfach angenommenen Individualisierungsprozesse in diesem Feld fortgeschritten sind. Aufs Engste damit verbunden ist die Frage, ob aktuell noch von einer 'legitimen Kultur' im Sinne Bourdieus ausgegangen werden kann – und wenn ja, wie sich diese darstellt und welchen Etablierungsstrategien sie folgt. Möglicherweise ist hier auch ein deutlich stärker feldspezifisch ausgerichteter Blick und die Annahme von feldspezifischen 'legitimen Kulturen' im Plural anzusetzen.
 - In diesem Zusammenhang stellt sich m. E. auch die 'alte' Frage nach der Eigengesetzlichkeit und dem Eigenwert des Materials neu (oder wieder). Damit ist sicher nicht eine apodiktische Position (wie sie sich in Adornos Musiksoziologie findet) gemeint. Aber die Frage, ob die Wertschätzungen (oder Abwertungen) kultureller Artikulationen ausschließlich als Diskursprodukt zu konzeptionalisieren sind, oder ob es da (möglicherweise im Sinne des 'alten' Avantgarde-Ansatzes) auch auf der Seite des Materials identifizierbare Marker gibt, erscheint mir einer empirisch und theoretisch grundierten und stets die eigene Position (im Feld) reflektierenden Analyse wert.
 - Forschungspraktisch bedarf die Methodenfrage einer intensiven Auseinandersetzung. Während für die 'klassische' Habitusanalyse neben den empirischen Studien von Bourdieu beispielsweise von Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2013) oder Bohnsack (2013) mit der "Habitushermeneutik" bzw. "Dokumentarischen Methode" mehr oder weniger etablierte Verfahren vorgeschlagen werden, lassen sich für die Analyse des medialen Habitus noch vielfältige Desiderata ausmachen. Dies gilt beispielsweise für die Frage, inwieweit eigene mediale Artikulationen (beispielsweise die Nutzung sozialer Netzwerke) in die Untersuchung mit einbezogen werden – und wenn ja, wie (vgl. für Eigenproduktionen mit Video z. B. Niesyto 2001).

Fazit

Für ein weiterreichendes Fazit ist es sicher noch zu früh. Auch wäre es vermessen, hier schon von einem 'etablierten' Ansatz zu sprechen. Die vielfältigen Bezugnahmen, Aufnahmen und Weiterführungen zeigen aber, dass der theoriertechnische Gedanke, für die Analyse des Medienumgangs die Habitus Theorie nutzbar zu machen, auf fruchtbaren Boden gefallen ist.

Ein besonderer Charme des Ansatzes liegt sicher darin, dass er (ganz im Sinne Bourdieus) hilft, sowohl strukturalistische Verkürzungen wie sie sich u. a. aus einer auf die Medien (und ihr System) fokussierten Analyse (nicht nur im Sinne der kritischen Theorie) ergeben, ebenso zu vermeiden wie sozialphänomenologische (Bourdieu/Wacquant 2006) Perspektivverengungen die aus einem ausschließlichen Fokus auf subjektive, individuelle und nicht reflexive Deutungsmuster etc. resultieren.

Die Orientierung auf den medialen Habitus ermöglicht darüber hinaus die Entwicklung von Interventionsstrategien. Mit Blick auf das Bildungssystem und Initiativen wie "Keine Bildung ohne Medien" kann so beispielsweise herausgearbeitet werden, dass die "hemmenden Faktoren" (Petko 2012) für den Medieneinsatz nicht nur aufseiten der technischen Ausstattung und organisationstruktureller Fragen zu suchen sind. Die "Einstellungen" (Petko 2012) bzw. medienbezogenen Dispositionen, unreflektierte kulturelle Wertzuschreibungen sowie die Essenzialisierung des eigenen Geschmacks scheinen hier eine wesentliche Rolle zu spielen. Damit bedarf es einer Reflexivierung dieser, letztendlich einer 'Arbeit am Habitus' als Ziel der LehrerInnenbildung.

Anmerkungen

[1] So setzt eine derartige, als gegeben gesetzte, 'rationale Wahl' voraus, dass sowohl die nicht nur von Bourdieu vielfach beschriebene Illusio, sondern auch die für meine Überlegungen wichtige Annahme 'blinder Flecken' (sensu Varela/Maturana 1987) außer Kraft gesetzt wird.

[2] Im Rahmen dieses Projekts wurden in den Jahren 2003 und 2004 37 SchülerInnen (Haupt- und Realschulen) im 9. Schuljahr sowie 29 Lehramts-Studierende der PH Freiburg befragt. Zusätzlich wurden einige der ProbandInnen beim Umgang mit dem PC beobachtet und die von einem Teil der Befragten erstellten Präsentationen ausgewertet. Biermann (2009) hat in einem Folgeprojekt eine quantitative Erhebung mit über 1000 Lehramtsstudierenden durchgeführt.

[3] Damit lässt sich auch formulieren: Gesellschaft wird in einem auf Dauer gestellten performativen Akt des 'doing (stratifizierte) Gesellschaft' permanent neu konstruiert – und zugleich aufrecht erhalten.

[4] Beispielsweise ist ein akademisches Milieu häufig durch den umfangreichen Besitz von kulturellem Kapital geprägt, der einhergeht mit einer nicht so umfänglichen Ausstattung mit ökonomischem Kapital.

[5] Auch wenn dies hier (noch) nicht weiter ausgearbeitet werden kann, sei doch zumindest darauf hingewiesen, dass Bourdieu selber mit der zunehmenden Ausarbeitung seiner Feldtheorie seinen Ansatz ebenfalls in diese Richtung fortschreibt. Ausführungen wie die folgende zeigen m. E. eine große Nähe zum Konzept der strukturellen Koppelung: "[...] so sollte man [...] nicht sagen, daß ein geschichtliches Ereignis ein Verhalten auslöste, sondern daß es diese auslösende Wirkung hatte, weil ein von diesem Ereignis affizierbarer Habitus ihm diese Wirksamkeit verlieh" (Bourdieu 2004, S.190).

[6] Selbstverständlich gilt dies auch für die Teilhabe an anderen Formen der Kultur. Da Bourdieu aber darauf zielt, die Reproduktion von gesellschaftlicher Macht zu analysieren, wendet er sich den anderen Kulturen (bzw. Klassen) kaum zu.

[7] "Bourdieu verfolgt mit den 'Feinen Unterschieden' vor allen Dingen das Ziel, die auf Immanuel Kant (1724–1804) zurückgehende bürgerliche Ideologie zu entlarven, wonach es einen aufgeklärten, wahren oder ästhetischen Geschmack auf der einen Seite und einen minderwertigen, 'barbarischen' Geschmack auf der anderen Seite gäbe" (Treibel 2000, S. 218).

[8] "Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikation vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät" (Bourdieu 1992, S. 25).

[9] Anders ausgedrückt: Die 'Gemachtheit' des eigenen Geschmacks (als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses) stellt einen blinden Fleck bei der distinktiven Anwendung der Geschmacksurteile dar.

[10] Zur Durchsetzung gehört – da es sich hier ja um einen Prozess von Wechselwirkungen handelt – auch die Anerkennung durch die anderen Klassen. Bourdieu selber betont an verschiedenen Stellen sein Erstaunen über die Tatsache, dass insbesondere die "mittleren Klassen", die selber kaum an der "legitimen Kultur" teilhaben, diese als fraglos ihrer eigenen überlegen etc. beschreiben. Die Wertungen werden hier also keinesfalls in Frage gestellt, sondern im Gegenteil mit dem Preis der eigenen Selbst-Deklassierung noch verstärkt.

[11] Bei der Auseinandersetzung mit Bourdieus Schriften entsteht allerdings der Eindruck, dass für ihn selber eine "Umwertung aller Werte" in diesem Bereich kaum vorstellbar ist (vgl. Bourdieu 2005c). So entsteht leicht der Eindruck, Bourdieu würde letztendlich durch die Hintertür die Überlegenheit der bürgerlichen Kultur zementieren. Möglicherweise können Prozesse, wie sie z.B. Featherstone (1991) unter dem Label 'Consumer Culture' beschreibt, durchaus in diese Richtung deuten.

[12] Möglicherweise können Prozesse, wie sie z. B. Featherstone (1991) unter dem Label 'Consumer Culture' beschreibt, durchaus in diese Richtung deuten.

[13] Bourdieu war auch an der Erarbeitung der "Vorschläge des Collège de France für das Bildungswesen der Zukunft" beteiligt (Bourdieu 2005b, 111ff).

[14] Die PISA-Studien haben eindrucksvoll gezeigt, dass im deutschen Bildungswesen ähnliche Ausschließungen zu beobachten sind (s. u.).

[15] So greifen auch jegliche Debatten wie die um das "Unterschichtfernsehen" bei weitem zu kurz, solange sie beispielsweise auf Senderebene argumentieren. Selbst auf der Inhaltsebene sind sehr unterschiedliche Rezeptionsmodi und Rezeptionsanlässe etc. denkbar,

auch hier bedarf es letztendlich einer Beobachtung der "feinen" Unterschiede.

Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Erstaug. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Berger, Peter A. (2006): Soziale Milieus und die Ambivalenzen der Informations- und Wissensgesellschaft, in: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer-11776 /Dig. Serial).

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 175–200.

Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 5. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 658).

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Unveränd. Nachdr, Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (2004): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1695).

Bourdieu, Pierre (2005a): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Unveränd. Nachdr. der Erstauf. von 1992, Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (2005b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066).

Bourdieu, Pierre (2005c): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, 1. Aufl. [Nachdr.], Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1539).

Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc (2006): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Hamburg: Europäische Verl.-Anst. (eva Taschenbuch, 250).

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie, 1. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1793).

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006): Einleitung, in: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–36.

Featherstone, Mike (1991): Consumer culture and postmodernism, Repr., London [u. a.]: Sage Publ.

Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus Peter (Hg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, Opladen: Leske und Budrich.

Göttlich, Udo/Krotz, Friedrich/Paus-Haase, Ingrid (Hg.) (2001): Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen. Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen und der Landeszentrale für private Rundfunkveranstalter Rheinland-Pfalz, Opladen: Leske und Budrich (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen).

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, Wuppertal, online unter: <http://>

elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2013).

Kochhan, Christoph/Schengbier, Kristiane (2007): Bücher und Lesen im Kontext unterschiedlicher Lebenswelten, in: Media Perspektiven (12), 622–633.

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–177.

Kommer, Sven (2008): Neue Medien als Sozialisationsfaktoren. Oder: doing gender beim Umgang mit digitalen Medien, in: Penkwitt, Meike (Hg.): Kindheit, Jugend, Sozialisation. Freiburg im Breisgau: Fritz (Freiburger Geschlechter Studien, 22), 209–225.

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

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik, 09.2012), 81–108.

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

Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)

Kutscher, Nadja (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs, in: MedienPädagogik (online)

(17), online unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/kutscher0904.pdf> (letzter Zugriff: 21.12.2013).

Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der 'Gesellschaft mit begrenzter Haftung', in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 269–287.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien, 149–174.

Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41–58.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2004): Die Realität der Massenmedien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?. in: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein Ulrich (Hg.): Bildungsentscheidungen, 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), 11–46.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München: Goldmann (Goldmann-Taschenbuch, 11460).

Mikos, Lothar (2007): Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien., in: Fromme, Johannes/Schäffer, Burkhard (Hg.): Medien – Macht

– Gesellschaft, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft, 4), 45–60.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, Dissertation, Wien, online unter: http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf (letzter Zugriff 21.12.2013).

Nassehi, Armin/Nollmann, Gerd (Hg.) (2004): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Niesyto, Horst (2001): Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, in: Niesyto, Horst (Hg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, München: kopaed, 7–14.

Niesyto, Horst (2007): Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien, in: Göttlich, Udo (Hg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen, Weinheim/München: Juventa (Jugendforschung).

Niesyto, Horst (2009): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion, in: MedienPädagogik (online) (17), online unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/niesyto0906.pdf> (letzter Zugriff: 21.12.2013).

Nowak, Dorothea/Dannhardt, Karin/Schneiderbauer, Christian (2004): Die Sinus-Milieus 2003/04. Lebensstil und TV-Nutzung, hg. v. SevenOne Media GmbH, online unter: http://www.sinus-sociovision.de/Download/sm_SOM%20Milieu.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2013).

Petko, Dominik (2012): Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme, in: Schulz-Zander, Renate (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik, 9.2012), 29–50.

Rehbein, Boike (2011): Die Soziologie Pierre Bourdieus, 2. Aufl., Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Soziologie, 2778).

Scherr, Albert (2004): Selbstsozialisation in der polykontexturalen Gesellschaft. Primat des Objektiven oder Autopoiese psychischer Systeme?, in: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim: Juventa, 221–235.

Schulze, Gerhard (1995): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M.: Campus-Verl.

Schwingel, Markus (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung, 3. Aufl., Hamburg: Junius (Zur Einführung, 221).

Swertz, Christian (2011): Der mediale Habitus, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.

Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, 5. aktualisierte und verb. Aufl., Opladen: Leske und Budrich (UTB).

Vester, Michael (2006): Die geteilte Bildungsexplosion – Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.): Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede, Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, 1. Aufl. s.l.: Campus Verlag, 73–89.