

Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen

Andreas Dertinger

Zusammenfassung des Beitrags

Im vorliegenden Artikel wird das Konzept des *medialen Habitus* theoretisch diskutiert. Den Ausgangspunkt hierfür bildet der aktuelle Diskurs über den Habitusbegriff in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft. In diesen Disziplinen finden sich unterschiedliche Begriffsverständnisse des Habitus. Diese werden als mögliche Ansatzpunkte gesehen, mit denen das Konzept des *medialen Habitus* geschärft werden kann. Auf diesen Überlegungen aufbauend, wird der *mediale Habitus* unter *professionstheoretischer* Perspektive betrachtet, um neue Sichtweisen auf das Konzept des *medialen Habitus* zu eröffnen. Im Besonderen werden zwei Aspekte thematisiert: Es wird die Möglichkeit der Habitus-transformation als wichtiges Element des Professionalisierungsprozesses diskutiert und es wird die Frage nach dem Passungsverhältnis gesellschaftlicher (Kompetenz-)Anforderungen und individueller Habitusstrukturen gestellt.

Schlüsselbegriffe: Pädagogisches Medienhandeln • Medialer Habitus • Professionstheorie

1. Medialer Habitus

Der Begriff des *medialen Habitus* hat zur Erklärung einer prekären Praxis der Medienintegration und Medienkompetenzförderung im pädagogischen Handeln eine gewisse Prominenz erlangt (vgl. u. a. Barberi/Swertz/Zuliani 2018; Swertz/Kern/Kovacova 2014; Kommer 2016). Innerhalb der Medienpädagogik stellt dieses Konzept einen theoretisch fundierten Ansatz dar, der explizit und mit einer tragfesten soziologischen Grundlage konsequent den Einfluss impliziter Wissensbestände beim pädagogischen Medienhandeln von professionell Tätigen berücksichtigt.

Es gibt Versuche, das Konzept des *medialen Habitus* theoretisch differenzierter zu fundieren. So wird es von Sven Kommer (2010, S. 78–85; 2016, S. 40–46) mit Ansätzen des Konstruktivismus und der Systemtheorie in Beziehung gesetzt; Christian Swertz, Gudrun Kern und Erika Kovacova (2014) versuchen, den Begriff des *medialen Habitus* und dessen Beziehungen zum Medienbegriff genauer zu klären und Alessandro Barberi (2013) schlägt vor, die Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu stärker mit medienpädagogischen Ansätzen zu verknüpfen.

Allen Ansätzen zum *medialen Habitus* ist weitgehend gemeinsam, dass sie eine enge Bindung an die Habitus-theorie Bourdieus aufweisen. In der Forschung zum *medialen Habitus* werden anstelle von methodologischen Ansätzen, die sich explizit auf die Arbeiten von Bourdieu beziehen – wie z. B. die Habitus-hermeneutik (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013) – häufig

methodologische Bezüge zur Dokumentarischen Methode gewählt (vgl. u. a. Brüggemann 2013; Friedrichs-Liesenkötter 2013; Grubestic 2013; Swertz/Kern/Kovacova 2014). Dieser Umstand ist nicht grundsätzlich problematisch. Auch Ralf Bohnsack arbeitet die Verknüpfungspunkte der bourdieuschen Habitus­theorie mit der von ihm entscheidend geprägten Praxeologischen Wissenssoziologie¹ heraus (vgl. Bohnsack 2017a, S. 102–185). Allerdings werden in den unterschiedlichen theoretischen Verortungen durchaus Differenzen im Verständnis des Habitusbegriffs deutlich. Während Bourdieus Theorie vor allem für die Klärung gesellschaftlicher und kultureller Ungleichheitsgefüge genutzt wird (vgl. Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015, S. 210), steht bei der Dokumentarischen Methode das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums in Anschluss an Karl Mannheim im Vordergrund.

Hiermit ist auf die Vielfalt des Habituskonzepts und die Bedeutung einer Klärung theoretischer Grundannahmen bei der Anwendung dieses Konzepts verwiesen. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion findet eine sehr differenzierte Diskussion zum Habitus und dessen Bedeutung für Bildungs- und Professionalisierungsprozesse statt (vgl. u. a. Helsper/Kramer/Thiersch 2014; Helsper et al. 2018; Kramer et al. 2013; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015; Rauschenberg/Hericks 2018).

Im Folgenden soll versucht werden, diese Diskussion mit dem Konzept des *medialen Habitus* in Beziehung zu setzen. Der Versuch ist von der Zielsetzung geleitet, Wege aufzuzeigen, auf denen eine weitere Schärfung des Konzepts erfolgen kann. Insbesondere wird versucht, die Theorie des *medialen Habitus* unter professionstheoretischem Blickwinkel zu betrachten, um die Bedeutung des *medialen Habitus* für die Professionalisierung von Lehrer*innen zu diskutieren. Es handelt sich im Folgenden um theoretische Überlegungen, deren empirische Fundierung noch aussteht. Aus diesen Überlegungen können somit anhand des aktuellen Forschungsstandes *noch* keine Handlungsempfehlungen für die Lehrerbildung abgeleitet werden.

2. Theoretische Konzeptionen des Habitus

Der Habitusbegriff wurde im Besonderen von Bourdieu geprägt. Auch wenn der Begriff in variierenden Kontexten schon früher verwendet wurde², trug Bourdieu entscheidend zur soziologischen Fundierung dieses Begriffs bei (vgl. Rademacher/Wernet 2014, S. 160). In der aktuellen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird der Habitusbegriff in einem differenzierten und teilweise pluralistischen Verständnis verwendet. Die unterschiedlichen Konzeptionen des Habitus werden im Folgenden kursorisch nachgezeichnet, mit dem Ziel, diese als Reflexionsfolien für das Konzept des *medialen Habitus* heranzuziehen. Als Ausgangspunkt hierfür wird zunächst eine gemeinsame Basis dieser unterschiedlichen Konzeptionen identifiziert. Denn neben den Differenzen gibt es gemeinsame Grundlagen des Habituskonzepts, die sich in den verschiedenen Ansätzen wiederfinden lassen. Diese Grundlagen bestehen primär in der Vorstellung einer strukturierten und strukturierenden Struktur des Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 98). Dieser Aspekt kann folgendermaßen beschrieben werden: Der Habitus stellt „die mehrdimensional angelegten Denk-, Handlungs-, und Wahrnehmungsschemata einer Person [dar], welche aus der dialektischen Beziehung zwischen objektiven gesellschaftlichen und inkorporierten Dispositionen der Akteurinnen und Akteure hervorgehen und somit Praxisformen konstatieren“ (Bettinger 2017, S. 573).

¹ Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt die metatheoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode dar (Bohnsack 2017a).

² Kraus und Gebauer (2017, S. 26–30) führen den Habitusbegriff auf Thomas von Aquin zurück, von dem ihn Panofsky übernahm.

Somit lässt sich der Habitus als wichtiger Einflussfaktor auf die menschliche Handlungspraxis verstehen (vgl. Bourdieu 1987, S. 98–99). Zudem wird er einer unbewussten bzw. vorbewussten Wissensebene zugeordnet (vgl. Bohnsack 2017a, S. 103–104).³ Hierdurch wird er als nur schwer oder überhaupt nicht der Reflektion zugänglich konzipiert (vgl. Nohl 2017, S. 7–8).

Bei der genaueren Betrachtung der bourdieuschen Habitus­theorie fällt auf, dass diese sich vorwiegend auf die Abbildung gesellschaftlicher Strukturen im Individuum fokussiert. Fragen der Habitusentwicklung und der Habitus­transformation wurden von Bourdieu nicht primär behandelt (vgl. Combe 2004, S. 52–53).⁴ In Bourdieus Theorie dient der Habitus vorrangig der Erklärung von Diskontinuitätsprozessen gesellschaftlicher Gruppen (vgl. Kraus/Gebauer 2017, S. 34–44).

Eine ergänzende Perspektive auf den Habitus wird im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie hervorgehoben. In dieser stellt der konjunktive Erfahrungsraum ein wichtiges Element der Konstitution eines impliziten, handlungsleitenden Wissens des Subjekts dar. Zur Beschreibung dieses Wissens wird überwiegend der Begriff des Orientierungsrahmens im engeren Sinne (i.e.S.)⁵ verwendet. Dieses Konzept weist große Parallelen zum Habitus­konzept Bourdieus auf. In seiner Funktion als Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata gleicht der Orientierungsrahmen (i.e.S.) dem Habitusbegriff Bourdieus (vgl. Rauschenberg/Hericks 2018, S. 111). Ein Unterschied liegt allerdings in den Annahmen zur Genese des Orientierungsrahmens (i.e.S.). Bohnsack folgt der Annahme, dass sich der Orientierungsrahmen (i.e.S.) einer Person durch strukturähnliche Erfahrungen mit anderen Menschen innerhalb konjunk­tiver Erfahrungs­räume bildet (vgl. Bohnsack 2017a, S. 104). Dieser Betrachtung zufolge sind die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata einer Person durch eine individuelle Aufschichtung konjunk­tiver Erfahrungs­räume geprägt (vgl. Przyborski 2004, S. 31).

Hieraus folgt die Möglichkeit der Betrachtung eines *individuellen Habitus*. Zwar wird auch bei Bourdieu das Konzept eines individuellen Habitus berücksichtigt, dies kann nach Sandra Rademacher und Andreas Wernet (2014, S. 174–175) allerdings vorrangig als eine Widerspiegelung klassenspezifischer, gesellschaftlicher Strukturen im Individuum verstanden werden. Der Ansatz der konjunk­tiven Erfahrungs­räume bietet die Möglichkeit, vielfältige Faktoren aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten in ihrer Wechselwirkung als Konstitutionsmerkmale der *Genese und des Transformationspotentials eines individuellen Habitus* zu berücksichtigen.⁶

Ausgehend von der Annahme, dass diese individuelle Erfahrungsaufschichtung empirisch rekonstruiert werden könne, eröffnen sich – in Verknüpfung mit der Annahme, dass der Habitus veränderbar ist – neue Perspektiven auf den Habitus. Insbesondere durch Florian

³ Rademacher und Wernet (2014, S. 167–168) verweisen darauf, dass es relevant sei zu klären, welche Strukturen die vorbewussten (latenten) Wissens­elemente des Habitus aufweisen und wie sich diese äußern. Beispielsweise mache es einen Unterschied, ob die latenten Wissensbestände der Handlungspraxis entgegenstehen oder „nur“ als nicht intendierte „Begleiter“ des manifesten Wissens in Erscheinung treten.

⁴ Von Rosenberg (2011, S. 73–83) stellt Ansatzpunkte für das Potential einer Habitus­transformation in Anschluss an das Konzept Bourdieus dar.

⁵ In neueren Arbeiten unterscheidet Bohnsack zwischen einem Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) und einem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.). Während der Orientierungsrahmen (i.e.S.) in seiner Funktion als deckungsgleich mit dem Habitus betrachtet werden kann, umfasst der Orientierungsrahmen (i.w.S.) die Auseinandersetzung des Orientierungsrahmens (i.e.S.) mit den Orientierungsschemata (vgl. Bohnsack 2017a, S. 103).

⁶ Die Möglichkeit, diese individuelle Erfahrungsaufschichtung empirisch zu rekonstruieren und sich so in der Forschung von der Beschreibung gruppenbezogener Orientierungsrahmen zu lösen, wird allerdings kontrovers diskutiert und insbesondere von Bohnsack (2017a, S. 124–128) deutlich kritisiert.

von Rosenberg (2011) wurde der Ansatz geprägt, Bildungsprozesse als Prozesse der Habitustransformation zu verstehen. Mit einem solchen Ansatz wird die Veränderbarkeit habituel­ler Strukturen als essentieller Bestandteil der menschlichen Entwicklung betrachtet. Gleich­zeitig sind hiermit voraussetzungsreiche theoretische Annahmen bei der Konzeption des Habitus verbunden. So ist es zum einen notwendig, den Habitus als individuelles respektive subjektbezogenes Merkmal zu verstehen, das zudem auch empirisch rekonstruierbar ist und zum anderen muss der Habitus als grundsätzlich veränderbar gedacht werden. Ob diese Voraussetzungen zutreffend sind, kann hier aber nicht diskutiert werden (vertiefend hierzu: Bohnsack 2017a, S. 124–128; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015; von Rosenberg 2011). Mit diesen grob skizzierten theoretischen Positionen soll nachfolgend das Konzept des *medialen* Habitus in den Blick genommen werden. Das Konzept des medialen Habitus fungiert überwiegend als Beschreibungsmuster des pädagogischen Medienhandelns von Lehrpersonen. Bei Lehrpersonen handelt es sich um professionell tätige Personen im pädagogischen Bereich. Zur Beschreibung des Professionalisierungsprozesses dieser Personen gibt es unterschiedliche theoretische Ansätze. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem *medialen Habitus* könnte es sich deshalb als ergiebig erweisen, diese Professionstheorien genauer in den Blick zu nehmen. Hierfür spricht insbesondere der Umstand, dass beim strukturtheoretischen Professionsansatz das Konzept des Habitus explizit berücksichtigt wird. Durch die Betrachtung von Professionstheorien wird zudem dem Umstand Rechnung getragen, dass der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen als wichtiger Faktor des pädagogischen Medienhandelns erachtet wird (vgl. u. a. Blömeke 2000; Tulodziecki 2012).

3. Der Habitus unter der Perspektive der Professionstheorie

Kommer (2010) und Biermann (2009) gelang es empirisch eine habituell bedingte Differenz zwischen dem Medienhandeln von angehenden Lehrpersonen und Schüler*innen zu rekonstruieren. In Bezug auf diese Ergebnisse entwickelten die Autoren das Konzept des *medialen Habitus*, mit dem sie auf den Arbeiten Bourdieus aufbauen. Kommer (2010, S. 303–304) erstellte zudem eine Typik des *medialen Habitus*, die diesen mit der subjektiven Kapitalkonfiguration in Verbindung setzt.

Der Ansatz des *medialen Habitus* bietet also Möglichkeiten, eine prekäre Praxis des pädagogischen Medienhandelns zu beschreiben bzw. zu begründen. Um allerdings der Frage nachzugehen, wie pädagogische Akteure zu einem adäquaten pädagogischen Medienhandeln professionalisiert werden können, bietet es sich an, ergänzend professionstheoretische Ansätze in den Blick zu nehmen, die sich die Frage stellen, wie das professionelle Handeln von Lehrpersonen definiert werden kann. Auf diese Frage gibt es eine große Bandbreite an Antworten, die sich in unterschiedlichen theoretischen Strömungen äußern (vgl. u. a. Tillmann 2014). Grundsätzlich kann zwischen zwei wichtigen Strömungen unterschieden werden: dem *kompetenztheoretischen Ansatz* und dem *strukturtheoretischen Ansatz* (vgl. Dietrich 2014, S. 35).⁷ Diese beiden Strömungen sollen im Folgenden zunächst skizziert und anschließend mit dem Konzept des *medialen Habitus* in Beziehung gesetzt werden.

Unter der Perspektive des *kompetenztheoretischen Ansatzes* wird – sehr knapp formuliert – professionelles Handeln durch Kompetenzerwerb ermöglicht, der in Aus-, Fortbildung und in der beruflichen Praxis stattfindet. Durch die erworbenen Kompetenzen sind Lehrpersonen

⁷ Die beiden Strömungen des kompetenztheoretischen und strukturtheoretischen Professionsansatzes beruhen wiederum auf unterschiedlichen theoretischen Ansätze (vertiefend hierzu: Tillmann 2014).

in der Lage, in pädagogischen Situationen professionell zu handeln (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006). Professionelles Handeln ist somit durch die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs als grundsätzlich erlernbar konzipiert (vgl. Klieme et al. 2007, S. 72).

Die *strukturtheoretische Perspektive* legt ihren Fokus dagegen stärker auf die Spannungsfelder, in denen professionelles, pädagogisches Handeln erfolgt. Professionelles Handeln wird hier als ein adäquates Agieren innerhalb vorhandener Antinomien verstanden (vgl. Helsper 2002). Es geht hierbei somit nicht „nur“ um das Erlernen und Umsetzen von spezifischen Kompetenzen, sondern insbesondere um die Abstimmung der Handlungspraxis mit den Spannungen des pädagogischen Alltags. Hierbei wird sowohl auf die Bedeutung von Reflexion und Handlungsplanung (vgl. Helsper 2007, S. 570), als auch auf die Relevanz eines professionellen, habitualisierten Handelns (vgl. Dietrich 2014, S. 109–12) verwiesen.⁸ Die Herausbildung eines solchen *professionellen Habitus* finde insbesondere während der Professionalisierung der pädagogisch Tätigen (also in den Phasen der Ausbildung und des Berufseinstiegs) statt (ebd., S. 106–116). Auf Grundlage dieser Annahmen wurde auch der Professionalisierungsprozess von Lehrkräften beim Berufseinstieg als Prozess der Habitusgenese/-transformation beforscht (vgl. u. a. Dietrich 2014; Hericks 2006; Košinár 2014).

In diesem Kontext ist vor allem die Forschung von Uwe Hericks (2006) hervorzuheben. Er setzte in seiner Untersuchung zur Berufseinstiegsphase von Lehrer*innen das Habituskonzept Bourdieus mit dem Konzept der Entwicklungsaufgabe in Beziehung (ebd., S. 68–79). Hiervon ausgehend kann die Ausbildung eines *professionellen Habitus* durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben⁹, die aus dem Berufseinstieg resultieren, als relevantes Element im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen verstanden werden. Ein solches Verständnis weist eine Nähe zu dem Strukturtransformationskonzept Oevermanns auf (vgl. Hericks 2006, S. 86–89), nach dem die Bearbeitung von Krisen die Emergenz von Neuem ermögliche.

Mit den dargestellten Überlegungen sind komplexe (meta-)theoretische Zusammenhänge angerissen, die im Rahmen dieses Artikels nicht behandelt werden können. Allerdings weist die in Grundzügen beschriebene *strukturtheoretische Perspektive* auf ein Habituskonzept hin, das in gewisser Differenz zu dem Konzept des *medialen Habitus* in Anschluss an Bourdieu steht. Folgende Elemente sind hierbei zentral:

- Es wird von einem individuellen, an das Subjekt gebundenen Habitus ausgegangen, der empirisch rekonstruiert und beschrieben werden kann.
- Es wird angenommen, dass der Habitus transformiert und „weiterentwickelt“ werden kann.
- Es wird von einer Art „professionellen Habitus“ ausgegangen, der für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln relevant ist.

4. Anknüpfungspunkte für das Konzept des medialen Habitus

Die bis hierhin gemachten Überlegungen aus der Professionstheorie werden im Folgenden mit Blick auf das pädagogische Medienhandeln mit dem Konzept des *medialen Habitus* in Beziehung gesetzt. Damit wird ein alternativer Blick auf das Verständnis des *medialen Habitus*

⁸ Allerdings ist auch hier das zugrundeliegende Konzept des Habitus, insbesondere hinsichtlich dessen Genese, Transformation und der Reflexionsfähigkeit nicht eindeutig geklärt (vgl. Dietrich 2014, S. 115–116).

⁹ Hericks (2006, S. 99–138) formuliert im Rahmen des Berufseinstiegs vier Entwicklungsaufgaben: Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution.

geworfen und dieses Konzept im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen betrachtet. Ein solcher Ansatz müsste natürlich hinsichtlich seiner theoretischen Grundlagen ausführlicher diskutiert und seine Kompatibilität zu dem Konzept des *medialen Habitus* müsste geklärt werden. Deshalb stellen die folgenden Ausführungen skizzenhafte Gedankengänge dar, die alleinig als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen gelten können. Das zentrale Element der dargestellten *strukturtheoretischen Konzeption* des Habitus besteht m. E. in der Annahme, dass ein spezifischer Habitus einen Bedingungsfaktor professionellen Handelns darstellt. Trotz seiner limitierenden Funktion, durch die bestimmte Handlungsmöglichkeiten grundsätzlich unwahrscheinlich erscheinen, stellt der Habitus den *Modus Operandi* der funktionierenden (pädagogischen) Alltagspraxis dar. So kann der (professionelle) Habitus auch als Gelingensfaktor pädagogischer Praxis verstanden werden.

Da der Habitus zudem als transformierbar gedacht wird, ist dieser prinzipiell der Veränderung (z. B. durch Aus- und Fortbildung) zugänglich. Mit diesen Voraussetzungen kann auch der *mediale Habitus* aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen kann er in Anschluss an den aktuell dominierenden Diskurs als deskriptiver Faktor herangezogen werden, um Schwierigkeiten des pädagogischen Medienhandelns zu beschreiben und zu verstehen. Aus der anderen Perspektive heraus kann der *mediale Habitus* aber auch als Ausgangspunkt gesehen werden, an welchem Professionalisierungsangebote ansetzen können. Zur Konzeption solcher Professionalisierungsangebote müsste allerdings die Frage der Gelingensbedingungen einer Habitustransformation und die Rolle der Reflexionsfähigkeit des Habitus genauer geklärt werden.

Wird die Gestaltbarkeit des eigenen (professionellen/medialen) Habitus – eventuell durch die Steuerung über reflexive Prozesse, wie dies auch Kommer (2016, S. 58) vorschlägt – näher betrachtet, stellt sich zudem die Frage nach dem Kompetenzerwerb durch die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen. Wie oben beschrieben wird in kompetenztheoretischen Professionsansätzen von der grundsätzlichen Erlernbarkeit der benötigten Kompetenzen ausgegangen. Anhand der dargelegten Überlegungen muss diese Annahme aber in die Frage eingebettet werden, wie die als sinnvoll erachteten Kompetenzen zur Ausübung pädagogischer Tätigkeiten – und insbesondere zum pädagogischen Medienhandeln – von Seiten des Individuums mit der spezifischen Ausformung des (medialen) Habitus in Einklang gebracht werden. Wie dargestellt bietet das Konstrukt des *medialen Habitus* ein Erklärungsmodell für Schwierigkeiten in diesem Prozess. Die Strukturen, anhand derer sich Lehrer*innen auf Basis eines (medialen) Habitus mit diesen „von außen“ an sie herangetragenen Kompetenzerwartungen auseinandersetzen, sind empirisch und theoretisch aber noch weitgehend ungeklärt. In neueren Arbeiten versucht Bohnsack (2014; 2017a; 2018) das Konzept habitueller verankerter Wissensbestände mit dem Anforderungscharakter normativer Verhaltenserwartungen (wie die Erwartungen an ein kompetentes medienpädagogisches Handeln), die an das Individuum gerichtet sind, in Einklang zu bringen. Er geht davon aus, dass diese „exterioren“ Anforderungen in einer grundsätzlich Spannung zur habituellen Handlungspraxis stehen, die explizit auch für professionell tätige Personen gelte (vgl. Bohnsack 2017b, S. 438; 2018, S. 214). Erste empirische Untersuchungen zu diesem Konzept wurden im Bereich der Lehrerprofessionalisierung bereits durchgeführt (vgl. Rauschenberg/Hericks 2018). Hierbei zeigte sich eine grundsätzliche Passung des Ansatzes zur Beschreibung des Verhältnisses von Handlungsanforderungen und -praxis bei Lehrpersonen. Durch die Anwendung einer solchen Perspektive könnte auch das Konzept des *medialen Habitus* weiterentwickelt und die Struktur der beschriebenen dialektischen Beziehung zwischen objektiv gesellschaftlichen und inkorporierten subjektbezogenen Dispositionen detaillierter aufgeklärt werden.

Werden diese Überlegungen für das habitualisierte Medienhandeln von Lehrpersonen konkretisiert, geht es also um die Frage, wie Lehrkräfte aufgrund eines spezifischen *medialen Habitus* mit den gesellschaftlichen Anforderungen an ihre medienpädagogische Tätigkeit umgehen. Dem dargestellten Verständnis zufolge werden wissenschaftliche, bildungspolitische, organisatorische oder auch (pädagogisch) normative Erwartungen an das Medienhandeln durch die Struktur des (medialen) Habitus der Lehrpersonen „gebrochen“ (vgl. Bohnsack 2017a, S. 103–104). Die entsprechenden Erwartungen werden somit in Abhängigkeit des Habitus in die Handlungspraxis überführt. Über einen solchen Ansatz könnte die Frage in den Blick gelangen, *wie* – also ausgehend von welchem *Modus Operandi* – Lehrpersonen bestimmte Anforderung an die Medienkompetenzförderung – z. B. das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK 2017) – im Unterricht umsetzen. Es ginge also nicht nur um die Feststellung einer möglichen Diskrepanz zwischen Erwartung und Umsetzung, sondern auch um die Frage, anhand welcher Persönlichkeitsstrukturen eine (möglicherweise abweichende) Umsetzung erfolgt. Ein solcher Ansatz könnte dazu beitragen eine spezifische medienbezogene Handlungspraxis mit ihren Bezügen zu Handlungserwartungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen besser nachzuvollziehen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend resultieren aus den beschriebenen Überlegungen im Besonderen zwei Implikationen: Zum einen bietet eine theoretisch-empirische Klärung des Habituskonzepts das Potential, dieses Konzept klarer in Bezug auf medienpädagogische Fragestellungen zu spezifizieren und es so als Ansatzpunkt von Professionalisierungsprozessen zum pädagogischen Medienhandeln auszuarbeiten. Auf der anderen Seite sollten die Beziehungsgeflechte zwischen gesellschaftlichen (Kompetenz-)Anforderungen und der Integration dieser Anforderungen in die eigene Handlungspraxis detaillierter geklärt werden, um ein differenzierteres Verständnis zu entwickeln, wie die Umsetzung pädagogischen Medienhandelns durch Lehrpersonen in Abhängigkeit der gesellschaftlichen Diskurse und Erwartungen erfolgt.

Wenn im Anschluss an diese Überlegungen die Frage gestellt wird, welche Bedingungen einen Einfluss auf eine Veränderung des (medialen) Habitus nehmen können, bietet sich ein Blick auf die aktuellen Diskurse in der qualitativen Bildungsforschung an. Dort gibt es den Ansatz, Bildungsprozesse im Sinne einer grundlegenden Veränderung der Selbst-Welt-Verhältnisse als Formen der Habitustransformation zu konzipieren (Nohl 2006; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015; von Rosenberg 2011). In Untersuchungen zu diesem Konzept zeigten sich bestimmte Phasen als bedeutsam für den Verlauf individueller Prozesse der Habitustransformation. Hierzu zählen die Phasen des nichtdeterminierten Beginns (1.), der experimentellen, ungerichteten Erkundung (2.), der sozialen Bewährung und Spiegelung (3.), der Relevanzverschiebung (4.) und der sozialen Festigung und Reinterpretation (5.) (vgl. Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015).¹⁰ Möglicherweise sind diese Phasen auch zur Beschreibung einer Veränderung des persönlichen Modus Operandis der medienbezogenen Handlungspraxis von Lehrpersonen relevant. So könnte beispielweise ein exploratives Ausprobieren neuer Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts mit digitalen Medien, das sich im

¹⁰ In der Literatur finden sich zur Beschreibung von Bildungsprozessen als Habitustransformation unterschiedliche Phasentypiken, die eine gewisse Ähnlichkeit aber auch Differenzen in den Details aufweisen (Nohl 2006; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015; von Rosenberg 2011). Hierauf kann im Rahmen des Artikels nicht vertieft eingegangen werden. Dementsprechend erfolgt nur eine exemplarische Beschreibung eines möglichen Verlaufs entsprechender Bildungsprozesse.

Kollegium und in der Unterrichtspraxis bewährt und zunehmend Teil des eigenen Selbstverständnisses wird, zu einer sukzessiven Veränderung des unterrichtlichen Medienhandelns der Lehrperson und zu einer Stabilisierung eines veränderten Habitus führen.

Da die entsprechenden Arbeiten allerdings mit einem Fokus auf Bildungsprozesse im biographischen Verlauf durchgeführt wurden, ist eine direkte Übertragung der Ergebnisse kritisch zu sehen. Zudem ist bei diesen Überlegungen das oben angesprochene spannungsreiche Verhältnis von Lehrpersonen zu wahrgenommenen normativen Verhaltenserwartungen noch nicht berücksichtigt.

Eine Klärung der hier vorgenommenen Überlegungen hinsichtlich einer Erweiterung des Konzepts des medialen Habitus erfordert somit insbesondere empirische Forschung. Die in diesem Artikel dargelegten Überlegungen haben ihre (meta-)theoretische Verortung überwiegend in der Praxeologischen Wissenssoziologie oder in den theoretischen Ansätzen Bourdieus. Wie eingangs dargestellt, wurde bereits in unterschiedlichen Untersuchungen zum *medialen Habitus* auf die methodischen und methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode zurückgegriffen. Eine differenziertere Bezugnahme auf diese Grundlagen bei der Auswertung empirischer Ergebnisse könnte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den hier skizzierten Überlegungen führen.

Ein weiterer methodologischer Ansatz, der explizit auf dem Habituskonzept aufbaut, ist die Habitushermeneutik (vgl. u. a. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Bei diesem Ansatz steht ein Habituskonzept in Anschluss an Bourdieu und der Blick auf sozioökonomische Milieus im Mittelpunkt.

Möglicherweise kann die empirische Orientierung an und die vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit diesen beiden Verfahren zu einer Erweiterung der Theorie des *medialen Habitus* beitragen.

Literatur

- Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten: Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. In: Medienimpulse, Bd. 51, H. 4. URL: journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi605 (07.11.2019).
- Barberi, Alessandro/Swartz, Christian/Zuliani, Barbara (2018): "Schule 4.0" und medialer Habitus. In: Medienimpulse, Bd. 56, H. 2. URL: medienimpulse.at/articles/view/1230 (07.11.2019).
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9, H. 4, S. 469–520.
- Bettinger, Patrick (2017): Rekonstruktive Medienbildungsforschung. Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt - Theorie - Methode. München: kopaed, S. 569–600.
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: kopaed.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf T./Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b): Fotointerpretation. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer, S. 423–441.

- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Martin, Heinrich/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, S. 211–226.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüggemann, Marion (2013): Digitale Medien im Schulalltag: Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed.
- Combe, Arno (2004): Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: Trautmann, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Springer, S. 48–63.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: Medienimpulse, Bd. 51, H. 4. URL: journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi611 (08.11.2019).
- Grubestic, Katharina (2013): Medienbildung in der Volksschule: Eine Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. In: Medienimpulse, Bd. 51, H. 4. URL: journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi601 (08.11.2019).
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 10, H. 4, S. 567–579.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014): Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareike (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer.
- Klieme, Eckhard/Hermann, Avenarius/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. URL: edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf (11.11.2019).
- KMK-Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in einer digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/-2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (11.11.2019).
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich.
- Kommer, Sven (2016): Buch statt Tablet-PC. Wenn die digitalen Medien nicht in die Schule kommen - der Faktor LehrerIn. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. Band 5: fraMediale. München: kopaed, S. 35–68.
- Košínár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Budrich.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2017): Habitus (7. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 149–174.

- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael/von Rosenberg, Florian/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierung und praxeologische Reflexion. Wiesbaden: Springer.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2014): One Size Fits All: Eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer, S. 159–182.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 109–122.
- von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. In: MedienPädagogik, H. 22. URL: www.medienpaed.com/article/view/150 (11.11.2019).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.). Münster: Waxmann, S. 712–744.
- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer, S. 271–297.

Informationen zum Autor



Andreas Dertinger (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik und am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind:

- Medienbildung in der Schule
- Digitale Medien in inklusiven Lehr-Lern-Settings

Zitationshinweis:

Dertinger, Andreas (2019): Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 20/2019. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/