

Manteltext: Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung

Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisationen und medienpädagogischer Forschung

Christian Helbig¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Die kumulative Dissertation hat das Ziel, Verbindungen zwischen Organisationskonzepten und Medienpädagogik zu entwickeln sowie die Bedeutung und Forschungsperspektiven einer daraus resultierenden medienpädagogischen Organisationsforschung empirisch zu untersuchen. Die Forschungsfrage der Arbeit lautet: «Welchen Forschungsperspektiven bietet eine medienpädagogische Organisationsforschung?». Zur Bearbeitung der Zielstellung und der Forschungsfrage werden drei Teilfragen gestellt, die im Zusammenspiel von fünf Einzelpublikationen und in diesem Manteltext beantwortet werden:

- 1. Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?*
- 2. Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?*
- 3. Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?*

Entsprechend der Teilfragen ist die Arbeit in drei Kapitel sowie einer Einleitung und einem Fazit gegliedert. Kapitel 2 betrachtet medienpädagogische Begründungszusammenhänge, ordnet diese in poststrukturalistische und normativitätskritische Positionen ein und sucht nach eingelagerten Hinweisen auf die Bedeutung von Organisationen. Kapitel 3 stellt theoretische Verbindungen zwischen medienpädagogischer Forschung und Organisationskonzepten her, die sowohl anhand sozialwissenschaftlicher als auch erziehungswissenschaftlicher Diskurse begründet werden. In Kapitel 4 wird eine praxeologische Position innerhalb einer medienpädagogischen Organisationsforschung eingenommen und die Dokumentarischen Methode bzw. die Dokumentarische Organisationsforschung als Forschungszugang begründet. Anschliessend wird eine qualitativ-empirische Studie, die anknüpfend an den methodologischen Rahmen konzipiert und durchgeführt wurde, beschrieben und in Bezug zum Gegenstand der Arbeit gesetzt. Die Ergebnisse zeigen erstens, dass Organisationen in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein Desiderat darstellen und wenig theoretische oder empirische Anschlüsse existieren.

Zweitens ist mit Bezug zur Human-Relations-Bewegung und der Strukturationstheorie medienpädagogisches Handeln als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen zu beschreiben. Drittens fokussiert eine praxeologisch verteilte medienpädagogische Organisationsforschung medienpädagogische Praktiken in Organisationen und deren Beziehung zu formalen Regeln und Strukturen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass medienpädagogisches Handeln als milieuspezifische Alltagspraktiken in Organisationen zu verstehen sind, die durch fachliche Qualifikationen, formale Regeln und Umweltbedingungen beeinflusst sind. Zusammenfassend zeigt die Dissertation neue Forschungsperspektiven auf, die eine medienpädagogische Organisationsforschung bieten kann und begründet damit ein weiteres Forschungsfeld medienpädagogischer Forschung.

Fundamentals of Media Educational Organizational Research. Theoretical and Empirical Connections between Organizations and Media Educational Research

Abstract

The cumulative dissertation aims to develop connections between organizational concepts and media education and empirically investigate the significance and research perspectives of resulting media educational organizational research. The research question of the work is: «What research perspectives does media educational organizational research offer?». To address the objective and research question, three sub-questions are posed, which are answered through the interplay of five individual publications and this main text:

- 1. What significance do organizational concepts hold in the rationale of media education?*
- 2. How can organizational concepts theoretically connect to media educational research?*
- 3. What empirical insights does praxeologically situated media educational organizational research contribute?*

According to the sub-questions, the work is structured into three chapters, an introduction, and a conclusion. Chapter 2 examines the rationale of media education, categorizes it into post-structuralist and normativity-critical positions, and explores implicit references to the importance of organizations. Chapter 3 establishes theoretical connections between media educational research and organizational concepts, grounded in both social science and educational science discourses. In Chapter 4, a praxeological position within media educational organizational research is adopted, justifying the Documentary Method and the Documentary Organizational Research as research approaches. Subsequently,

a qualitative-empirical study, designed and conducted within the methodological framework, is described and related to the subject of the work. The results indicate, firstly, that organizations represent a desideratum in the rationale of media education, with limited theoretical or empirical connections. Secondly, with reference to the Human-Relations movement and structuration theory, media educational actions are described as structured and structuring activities within educational organizations. Thirdly, praxeologically situated media educational organizational research focuses on media educational practices in organizations and their relationship to formal rules and structures. The results of the qualitative study show that media educational actions are to be understood as milieu-specific everyday practices in organizations influenced by professional qualifications, formal rules, and environmental conditions. In conclusion, the dissertation presents new research perspectives that media educational organizational research can offer, thereby establishing a further research field within media educational research.

1. Einleitung

Pädagogisches Handeln ist inhaltlich, methodisch, zeitlich, sozial und örtlich strukturiert (Gieseke 1986) und findet in der Regel in Organisationen statt (Timmermann und Strikker 2010, 152). Historisch wurde der Aspekt der Organisation pädagogischen Handelns allerdings wenig in den Blick genommen (Bessoth 1987). Erst in jüngerer Zeit werden Pädagogik und Organisationen wieder stärker zusammengedacht, wie z. B. Überlegungen zum «pädagogische[n] Handeln als Organisationshandeln» (Timmermann und Strikker 2010, 152) und die Konstituierung der Organisationspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 2007 (Geissler 2009, 239ff.; Göhlich 2018a) nahelegen.

In der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zeichnet sich bislang allerdings kaum Auseinandersetzung mit Organisationskonzepten ab. Im Kontext medienpädagogischer Forschung finden sich zwar Hinweise auf die Bedeutung von Organisationen, z. B. in Form von Schulentwicklungscompetenz als Dimension medienpädagogischer Kompetenzen (Blömeke 2000), allerdings werden Strukturen und Hierarchien sowie formale und informale Regeln der Organisationen, in und mit denen medienpädagogisches Handeln stattfindet, bislang nicht tiefergehend thematisiert und beforscht. Dabei eröffnen sich theoretische und empirische Fragen zu den Verhältnissen zwischen den Prämissen des reflexiv-handelnden Subjektes und der Handlungsorientierung in der Medienpädagogik und organisationalen Strukturen. In Organisationstheorien (z. B. Kühl 2015; Luhmann 2000; Giddens 1984) und Ansätzen der (pädagogischen) Organisationsforschung (z. B. Kuper und Thiel 2016; Vogd 2009; Koch und Schemmann 2009) finden sich potenzielle Anknüpfungen zur Bearbeitung dieses Themenfeldes, allerdings steht eine Bezugnahme innerhalb der

Medienpädagogik bislang aus. Insbesondere im Rekurs auf praxeologisch orientierte Ansätze, wie sie die Dokumentarische Organisation (z. B. Amling und Vogd 2017; Mensching 2008; Kubisch 2008) bietet, können Schnittmengen zu jüngeren Diskursen der Medienpädagogik (Bettinger und Hugger 2020) hergestellt werden.

Die vorliegende kumulative Dissertation befasst sich demnach mit *Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung* und entwickelt in fünf Einzelpublikationen und diesem Manteltext (Kumulat) *Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung*. Der vorliegende Manteltext dient dabei mehreren Zielen: Zum einen soll er den roten Faden zwischen den entstandenen Einzelpublikationen innerhalb des Promotionsvorhabens herstellen bzw. stärken. Zum anderen beantwortet er übergreifend die Forschungsfrage sowie die Teilfragen der Dissertation, die nachfolgend in einer Beschreibung der Genese des Erkenntnisinteresses hergeleitet und formuliert werden (Kap 1.1). Im darauffolgenden Unterkapitel findet sich eine Übersicht über die eingereichten Einzelpublikationen innerhalb der kumulativen Dissertation (Kap 1.2) sowie eine Erläuterung der Struktur des Kumulus (Kap. 1.3).

1.1 Genese des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation sowie die nachfolgend dargelegten Forschungsfragen sind das Ergebnis eines mehrjährigen Prozesses der Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Theorien und Konzepten sowie mit Begründungszusammenhängen und normativen Grundannahmen, die sich nicht zuletzt in Publikationen des Autors abbilden (Helbig 2017a; 2017b; Helbig und Kutscher 2017; Tillmann und Helbig 2016). Ausgangspunkt war eine umfassende Beschäftigung mit der Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit und der Bedeutung medienpädagogischer Kompetenzen in Feldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Alten-, Gesundheits- und Sozialhilfen (Helbig 2014), die sich aus zweifacher Hinsicht berufsbioграфisch begründen lässt: Zum einen hat der Autor Soziale Arbeit im Bachelor und Master studiert und sich bereits in diesem Rahmen intensiv mit medienpädagogischen Phänomenen, Konzepten und Theorien befasst. Zum anderen war seine erste Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der (heutigen) TH Köln am *Institut für Medienforschung und Medienpädagogik* im Bereich der Sozialen Arbeit verortet, die erste Möglichkeiten zur medienpädagogischen Forschungspraxis innerhalb von Feldern Sozialer Arbeit geboten hat.

Diese theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit der Mediatisierung und Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit fand in weiten Teilen entlang etablierter Theorien und Konzepte der Medienpädagogik statt, insbesondere mit Blick auf Begriffe wie Mediensozialisation, Medienerziehung, digitale Ungleichheiten, Medienkompetenz, Medienbildung und medienpädagogische Kompetenz

(Tillmann und Helbig 2016), die mit einem starken Subjektbezug und dem Fokus auf Handlungsorientierung zunehmend mit Grundlagen der Sozialen Arbeit verknüpft wurden, z. B. in der Prämisse der Lebensweltorientierung (Helbig 2014). Diese inhaltlichen Auseinandersetzungen wurden u. a. als Vorarbeit für eine systematische Untersuchung der Gegenstände des Studiums Sozialer Arbeit in Deutschland mit Fokus auf digitale Medien genutzt (Helbig und Roeske 2020). Die Bearbeitung der Sozialen Arbeit im Konnex der Mediatisierung und Medienpädagogik ermöglichte auch die Erarbeitung und Beschreibung blinder Flecken in den Disziplinen: Während sich zunehmend Anschlüsse der Sozialen Arbeit an die Medienpädagogik finden (B. Hoffmann 2020; Stix 2020; Helbig 2014; Tillmann 2013), bietet die Soziale Arbeit etablierte theoretische und empirische Auseinandersetzungen an, die zwar anschlussfähig an die Medienpädagogik sind, bislang aber kaum Beachtung finden. Im Zusammenhang der vorliegenden Dissertation sind vor allem organisationsbezogene Perspektiven zu benennen, die in der Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit von grosser Bedeutung sind (Kloman, Mohr, und Ritter 2019; Mohr 2017; F. Müller 2015; Kubisch 2008). Im Diskurs Sozialer Arbeit wird professionelles Handeln sowohl vor dem Hintergrund der Sicherung und Förderung durch Organisationen als auch in Abhängigkeit durch die formalen und informalen Strukturen und Kulturen in Organisationen verhandelt (Büchner 2020; Hunold 2019; Busse u. a. 2016; Grunwald 2015). An diese Perspektiven knüpfen Fragen der praktischen Organisationsgestaltung und der Organisationsforschung an, aktuell vielfach mit einem Fokus auf Digitalisierung (Ley 2021; Kutscher u. a. 2020; Ley und Seelmeyer 2020; Seelmeyer und Reichmann 2020; Büchner 2018; Helbig 2018).

Im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Grundannahmen und zunehmend auch mit empirischen Ansätzen der Medienpädagogik entwickelte sich der Fokus hin zu einer stärkeren Auseinandersetzungen mit Phänomenen, Auffälligkeiten und Widersprüchen innerhalb der Medienpädagogik (Helbig und Hofhues 2018) und Sozialen Arbeit (Helbig 2018), vermehrt in Verknüpfung mit Organisationskonzepten und organisationspädagogischen wie organisationssoziologischen Ansätzen (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2021; Helbig u. a. 2021; Helbig, Kutscher, und Unterkofler 2021). Zeitlich parallel fand im medienpädagogischen Diskurs eine Auseinandersetzung mit der Disziplin selbst statt, die an disziplinäre Diskurse zum Digitalitätsbegriff anschliesst (z. B. Assmann und Ricken 2023; Demmler, Schorb, und JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis 2022; Allert und Richter 2017). Teil dieser Diskurse ist eine systematische Untersuchung der Programmatiken medienpädagogischer Forschung (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020), an der der Autor beteiligt war.

In der Gesamtschau zeigen sich wiederkehrende Verbindungen und Thematiken zwischen Medienpädagogik, Organisationsperspektiven und Sozialer Arbeit, die mit unterschiedlichen Gewichtungen in der vorliegenden Arbeit Bedeutung gewinnen.

Insbesondere der *Anschluss von Organisationstheorien und -forschung an die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin* hat sich dabei als Erkenntnisinteresse und schlussendlich als Gegenstand der vorliegenden Arbeit entwickelt. Vor dem Hintergrund des sowohl theoretischen als auch empirischen Desiderats von Organisationskonzepten in der Medienpädagogik wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation die Auseinandersetzung mit Anknüpfungspunkten theoretischer Grundlagen der Organisationsforschung mit den Positionen der Medienpädagogik einerseits als Theorie-Projekt und die Diskussion über die empirische Bedeutung andererseits als Empirie-Projekt konzipiert. Zur weiteren Zuspitzung des Erkenntnisspektrums aus Organisationskonzepten, (pädagogischer) Organisationsforschung und Medienpädagogik wurde das Begriffskonstrukt der titelgebenden «medienpädagogischen Organisationsforschung» entwickelt, das auf *medienpädagogische Forschungsinteressen anknüpfend auf organisationstheoretische Grundlegungen* rekurriert und den Gegenstand der vorliegenden Dissertation darstellt. Vor diesem Hintergrund wird nun folgende Forschungsfrage für die Dissertation formuliert:

Welche Forschungsperspektiven bietet eine medienpädagogische Organisationsforschung?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung der titelgebenden «Grundzüge medienpädagogischer Organisationsforschung» sowie ihr Anschluss an einen Forschungsansatz und ihre exemplarische Umsetzung.

Die übergeordnete Forschungsfrage, der Gegenstand einer *medienpädagogischen Organisationsforschung* und das Ziel der Arbeit bringen drei Teilfragen mit sich: Erstens findet sich bislang keine Literatur, die die theoretische und empirische Bedeutung von Organisationskonzepten in der Medienpädagogik beschreibt. Das bereits betonte Desiderat von Organisationskonzepten in der Medienpädagogik ist somit deutlich herauszuarbeiten und in Diskurse der Disziplin einzuordnen. Daraus ergibt sich die erste Teilfrage:

1. Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

Im Anschluss an eine Erarbeitung des Desiderats von Konzepten zu Organisationen in der Medienpädagogik stellt sich zweitens die Frage nach Anschlussmöglichkeiten zwischen theoretischen und empirischen Ansätzen der Organisationsforschung und der medienpädagogischen Forschung. Anknüpfungspunkte können sowohl in historischen Entwicklungen des sozialwissenschaftlichen Organisationsbegriffs als auch in aktuellen Diskursen der pädagogischen Organisationsforschung gefunden werden. Somit wird die zweite Teilfrage wie folgt formuliert:

2. Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

Zuletzt ist vor dem Hintergrund der theoretischen Desiderata bislang ungeklärt, welche empirischen Perspektiven und Erkenntnisgewinne die Verknüpfung von Organisationskonzepten und medienpädagogischer Forschung – im Sinne einer zu konzipierenden *medienpädagogischen Organisationsforschung* – bereitstellen kann. Dementsprechend sind Positionierungen zu Forschungsansätzen zu klären und in ein Forschungskonzept zu überführen, das schlussendlich durchgeführt und reflektiert wird. Die dritte Teilfrage lautet wie folgt:

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

Die Kapitel zwei bis fünf dienen – entlang der Einordnung der Inhalte und wichtigsten Erkenntnisse aus den fünf Einzelpublikationen in den Kontext der wissenschaftlichen Literatur – der Beantwortung der drei Teilfragen und der übergeordneten Forschungsfrage. Zuvor wird im Folgenden der Artikelkorpus und die Struktur der Dissertation beleuchtet.

1.2 Artikelkorpus und Struktur der kumulativen Dissertation

Die drei Teilfragen strukturieren gemeinsam mit insgesamt fünf Einzelpublikationen, die den Artikelkorpus der kumulativen Dissertation bilden, die vorliegende Arbeit. Um die Einzelpublikationen und die weiteren Schriften eindeutig zu unterscheiden, werden die Einzelpublikationen des Kumulus mit Siglen bezeichnet (siehe Tabelle 1) und die weiteren Schriften und Quellen im Stil *Chicago Manual of Style 17th ed. (author-date, de_CH)* angeführt.

Die fünf Einzelpublikationen sind peer-reviewte Artikel, von denen vier in Fachzeitschriften (*TvM*, *POM*, *LmE*, *MpH*) und einer in einem Sammelband (*Med*) veröffentlicht sind. Zwei der Artikel sind in Einzelautor:innenschaft (*TvM*, *MpH*) und drei in Ko-Autor:innenschaft (*POM*, *LmE*, *Med*) verfasst worden. Eine Darlegung des Eigenanteils an den eingereichten Publikationen in Ko-Autor:innenschaft findet sich ferner in Form einer eidesstattlichen Erklärung im Anhang. Ausführliche Beschreibungen und Kontextualisierungen der Einzelpublikationen in Relation zum Erkenntnisinteresse sind Gegenstand der nachfolgenden Kapitel.

Neben der Einleitung umfasst der Kumulus vier Teile, die jeweils eine Teilfrage und abschliessend die Forschungsfrage der Dissertation beantworten: Das *zweite Kapitel* bearbeitet entlang der Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* die erste Teilfrage der Dissertation. Ziel dieses Kapitels ist die Beschreibung des Gegenstands Organisation und Organisationsforschung als theoretisches und empirisches

Desiderat der medienpädagogischen Wissenschaftsdisziplin. Zu diesem Zweck werden die drei genannten Einzelpublikationen als Abbild medienpädagogischer Begründungszusammenhänge gerahmt und anhand poststrukturalistischer Positionen eingeordnet. Daran anknüpfend wird sich im *dritten Kapitel* Organisationen als Begriff und Gegenstand medienpädagogischer Forschung genähert. Dazu werden Organisationskonzepte sowie die pädagogische Organisationsforschung mit dem Gegenstandsbereich und den Perspektiven medienpädagogischer Forschung verknüpft. Die theoretischen Ausführungen im dritten Kapitel dienen dazu, Auslassungen in den Einzelpublikationen zu füllen und die zweite Teilfrage der Dissertation zu beantworten. Damit stellt das Kapitel auch eine Brücke zum *vierten Kapitel* dar, das sich entlang der Einzelpublikationen *POM* und *TvM* mit einem methodologischen und methodischen Zugang einer medienpädagogischen Organisationsforschung sowie der Durchführung einer qualitativen Forschung in diesem Rahmen befasst und damit eine Antwort auf die dritte Teilfrage der Dissertation ermöglicht. Die Arbeit schliesst in *Kapitel fünf* mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse, der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage sowie einer Darstellung der Grenzen der Arbeit und anknüpfender Desiderata des begründeten Forschungsfeldes ab.

Titel	Autor:innen	Jahr	Publikationsort	Sigle
Medien	Tillmann, Angela, und Christian Helbig	2016	In <i>Handbuch Kinder- und Jugendhilfe</i> , herausgegeben von Wolfgang Schröer, Norbert Struck, und Mechthild Wolff, 2., überarbeitete Auflage, 305–27. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.	Med
Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien	Helbig, Christian	2017	Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. <i>MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung</i> 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 133–52. https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X .	MpH
Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick	Helbig, Christian, und Sandra Hofhues	2018	Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs. <i>MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung</i> 30 (Erwachsenenbildung): 1–17. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X .	LmE
Profession – Organisation – digitale Medien. Methodologische Überlegungen zur praxeologischen Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld Sozialer Arbeit	Helbig, Christian, Nadia Kutscher, und Ursula Unterkofler	2021	<i>Neue Praxis</i> (5): 432-457.	POM
Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativrekonstruktiven Forschung	Helbig, Christian	2022	<i>Medienimpulse</i> 60 (3): 39 Seiten. https://doi.org/10.21243/mi-03-22-10 .	TvM

Tab. 1: Übersicht der Einzelpublikationen mit Siglen.

2. Organisationen im medienpädagogischen Diskurs

Dieses Kapitel dient der Darstellung des Stands medienpädagogischer Begründungszusammenhänge und der Argumentation von Organisationskonzepten als Desiderat innerhalb der medienpädagogischen Wissenschaftsdisziplin. Damit wird folgende Teilfrage der Dissertation bearbeitet:

Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

Die Teilfrage der Dissertation wird entlang der drei Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* bearbeitet, die erstens zusammengefasst und aktualisiert (2.1) und zweitens in Theoriezusammenhänge eingeordnet werden (2.2). Drittens werden die Ergebnisse zusammengefasst und Organisation als theoretische und empirische Desiderata der medienpädagogischen Wissenschaftsdisziplin herausgearbeitet (2.3).

2.1 Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik

Organisationen stellen zentrale Theorie- und Forschungsgegenstände in den Sozial- und Erziehungswissenschaften dar (Kuper und Thiel 2016, 10). Für die Medienpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft ist somit anzunehmen, dass die organisationale Beschaffenheit Teil der Begründungszusammenhänge und medienpädagogischen Forschung darstellt. Im Rahmen der Dissertation und mit Blick auf die erste Teilfrage ist es notwendig, systematisch die Bedeutung von Organisationskonzepten innerhalb der Medienpädagogik herauszuarbeiten. Die drei Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* verbindet, dass sie sich inhaltlich mit den Kernbegriffen, Bezugstheorien und Grundannahmen der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin und Handlungsfeld auseinandersetzen, jeweils mit Fokus auf unterschiedliche Zielgruppen: (a) *Med* nimmt die Bedeutung von Medien für Kinder- und Jugendliche am Beispiel von digitalen Spielen sowie Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe in den Blick. (b) *MpH* fokussiert Kompetenzbedarfe von Fachkräften Sozialer Arbeit in der mediatisierten Gesellschaft. (c) *LmE* diskutiert medienpädagogische Grundannahmen in der Erwachsenenbildung.

- a. *Med* ist in der zweiten Auflage des Handbuchs Kinder- und Jugendhilfe (W. Schröer, Struck, und Wolff 2016) erschienen. Anhand des kommunikationswissenschaftlichen Theoriekonzepts der Mediatisierung (*Med*, 315ff.), von Mediennutzungsstudien über Kinder und Jugendliche (*ebd.*, 317ff.) und von Erkenntnissen zu digitalen Ungleichheiten (*ebd.*, 320ff.) sowie unter Hinzunahme von Mediensozialisationstheorien (*ebd.*, 322ff.) und Gegenwartsherausforderungen der Digitalisierung (*ebd.*, 326) wird die Bedeutung von Medienkompetenzen und

Medienbildungsprozessen für Kinder- und Jugendliche eruiert (ebd., 328ff.). Der Handbuchbeitrag schliesst mit einer Betonung des gesetzlichen Auftrags der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen sowie einer Kritik an Grenzen der Verknüpfung medienpädagogischer Positionen mit differenzierten Perspektiven informeller Bildungsorte (ebd. 332ff.). Kernergebnis des Beitrags ist die Begründung für eine Stärkung medienpädagogischer Kompetenz bei Fachkräften in Feldern der Kinder- und Jugendhilfe und für Professionalisierungsprozesse, die eine Verankerung handlungsorientierter Medienpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Grundlage haben (ebd., 333).

- b. Der Artikel *MpH* wurde in der Zeitschrift MedienPädagogik im Themenheft 27 «Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung» (Kommer, Junge, und Rust 2017) veröffentlicht und hat ebenfalls die Mediatisierung zum Ausgangspunkt, bezieht diese aber allgemeiner auf die Soziale Arbeit und nimmt anhand von Mediennutzungsstudien neben Kindern und Jugendlichen auch Erwachsene in den Blick. Damit wird das Theoriekonzept der digitalen Ungleichheiten auf alle Altersstufen erweitert und Herausforderungen der Mediatisierung, insbesondere Ungleichheiten der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe, werden als Problematik aller Bildungsorte beschrieben (MpH, 135ff.). Gleichzeitig wird der Beobachtung Rechnung getragen, dass sich Soziale Arbeit selbst als zunehmend mediatisiert darstellt, was anhand einer selbstständig entwickelten Ausdifferenzierung der «Mediatisierungsphänomene in Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit» (ebd., 137) herausgearbeitet wird (ebd., 137ff.). *An dieser Stelle tritt zum ersten Mal im Entwicklungsprozess der Dissertation Organisation als bedeutsamer Begriff und als formale und informale Struktur von Praktiken (ebd., 142) in Erscheinung, allerdings noch ohne theoretische Begriffsbestimmung und Abgrenzung.* Kernergebnis des Beitrags ist – ausgehend von einer Mediatisierung der Lebenswelten von Adressat:innen der Sozialen Arbeit und der Handlungskontexte von Fachkräften – eine zweifache Qualifikationsanforderung von Professionellen: Zum einen werden medienpädagogische Kompetenz mit Blick auf digitale Ungleichheiten von Adressierten (ebd., 145f.) und zum anderen Medienkompetenz mit Fokus auf den kritischen Umgang mit den Medienumgebungen in den professionellen Handlungskontexten argumentiert (ebd., 146f.). Der Beitrag schliesst mit der Formulierung von Anforderungen an den Fachdiskurs Sozialer Arbeit, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften und die Mediatisierungsforschung im Feld Sozialer Arbeit (ebd., 147ff.).

- c. *LmE* erschien in der Zeitschrift MedienPädagogik im Themenheft 30 «Medienpädagogik und Erwachsenenbildung» (Schmidt-Hertha und Rohs 2018) und analysiert die Bedeutung von Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung. Als bedeutende Leitideen und Ansätze der Medienpädagogik benennt der Artikel die «Subjektorientierung» (*LmE*, 3f.), «Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe» (ebd., 4f.), eine Heterogenität von «Lern- und Bildungskontexte[n]» (ebd., 5), die «Handlungsorientierung» (ebd., 6) und einen kommunikationswissenschaftlich fundierten Medienbegriff, der auf die medienpädagogischen Zielkategorien Medienkompetenz und Medienbildung verweist (ebd., 6ff.). Demgegenüber arbeitet der Artikel Disparitäten zwischen den medienpädagogischen Positionen und der medienpädagogischen Erwachsenenbildung heraus, vor allem in Form einer verkürzten Teilhabeperspektive (ebd., 8f.) und einer Verengung von Medienkompetenz als technisch-funktional (ebd., 9f.). Daran anknüpfend wird die medienpädagogische Qualifizierung von Erwachsenenbildner:innen vor dem Hintergrund organisationaler Anforderung und anknüpfend an die zuvor angeführten Disparitäten verhandelt (ebd., 10f.). *An dieser Stelle zeigt sich erneut und inhaltlich stärker die Bedeutung von Organisationen für medienpädagogisches Handeln. Die theoretisch noch undeutliche Relation von Subjekt und Organisation entwickelt sich im historischen Verlauf zum Erkenntnisinteresse dieser Dissertation, das nachfolgend dargelegt wird.* Kernergebnisse des Beitrags sind Schnittmengen und Möglichkeiten interdisziplinärer Diskurse zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung, aber auch paradigmatische Disparitäten, die auf technisch-instrumentellen und wirtschaftlich verwertbaren Perspektiven auf Medien und Medienkompetenz innerhalb der Erwachsenenbildung fussen (ebd., 11f.). Das Fazit des Artikels stellt ein Plädoyer für selbstbestimmtes Handeln von Subjekten in einer Kultur der Digitalität als Ziel der medienpädagogischen Erwachsenenbildung dar (ebd., 12). *Praxistheoretische Perspektiven, die das Subjekt in Relation zu Technologien und der Umwelt beschreiben, zeigen sich hier bereits anschlussfähig, allerdings war die eindeutige Verknüpfung zum Zeitpunkt der Einzelpublikation noch nicht absehbar, insbesondere durch die Verortung des Artikels in der handlungsorientierten Medienpädagogik.*

In der Zusammenschau bilden die ersten drei Einzelpublikationen der kumulativen Dissertation ein umfassendes Bild medienpädagogischer Begründungszusammenhänge ab und spiegeln paradigmatische Vorannahmen sowie normative Vorstellungen wider, die diskursiv reproduziert werden. Seit der Veröffentlichung der drei Artikel wurden allerdings einzelne Ansätze weiterentwickelt. Des Weiteren wurden weitere Studien innerhalb der Themenkomplexe veröffentlicht und Studien, die in den Einzelpublikationen angeführt sind, aktualisiert bzw. neu durchgeführt:

- Allgemein werden im Zuge der steigenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Popularität des Digitalisierungs- und Digitalitätsbegriffs vermehrt Bildungskonzepte und -agenden geschaffen, die Ausprägungen von «digital» im Namen tragen, z. B. digitale Bildung, digitale Kompetenz und digitale Souveränität (Knaus 2020). Inwieweit damit Konzepte der Medienbildung oder Medienkompetenz gemeint sind, ist indes zu prüfen und Gegenstand aktueller Diskussionen (Hofhues und de Witt 2023).
- Der *Theorieansatz der Mediatisierung*, der grundlegend in den Artikeln *Med* und *MpH* angeführt wird, ist insbesondere durch Andreas Hepp (2018) und dem Communicative Figurations research network zur tiefgreifenden Mediatisierung weiterentwickelt worden. Demnach sind alle gesellschaftlichen Teilbereiche so stark von Medien durchzogen, dass eine analytische Trennung zwischen Medien- und Gesellschaftshandeln kaum noch möglich ist (Hepp 2021). Inwieweit damit kommunikationstheoretische Erwägungen der Medienpädagogik auf dem Prüfstand stehen, kann diese Dissertation nicht klären. Allerdings ist von einer Aktualisierung auszugehen.
- Der Ansatz *Digitale Ungleichheiten*, der in allen Artikeln als Grundlage angeführt ist, wird national und international zuletzt als «Zero-Level-Divide» (Verständig, Klein, und Iske 2016) und «Automating Inequality» (Eubanks 2017) diskutiert, womit Zugangs- und Nutzungsungleichheiten auf Grund von Code und Algorithmen in den Blick rücken. Sie sind als Weiterentwicklungen der Arbeiten rund um den First- und Second Digital Divide (Hargittai 2002) anzusehen, welche in der Medienpädagogik breite Aufmerksamkeit erfahren haben (Friedrichs-Liesenkötter 2022; Kutscher 2021; Niesyto 2007a), querliegend zu den Positionierungen einzelner Konzepte.
- Nahezu jeder verfasste Artikel bedarf gewissermassen einer empirischen Prüfung, denn die angeführten KIM- und JIM-Studien wurden seit der Publikation der Artikel *Med* und *MpH* mehrfach aktualisiert: Die KIM-Studie ist zuletzt mit Daten aus dem Jahr 2020 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020) und die JIM-Studie mit Daten aus dem Jahr 2022 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022) veröffentlicht worden. Auch die ARD/ZDF-Onlinestudie (Frees und Koch 2015), die in *MpH* angeführt wird, ist in der aktuellsten Analyse 2022 erschienen (Beisch und Koch 2022) und führt im Kernergebnis mit, dass die Mediennutzung im Internet weiterhin zunimmt und Social Media und Messenger weiterhin einen hohen Nutzungsgrad vorweisen. Gleichzeitig gewinnen digitale Auszeiten bzw. «digital detox» (ebd., 465), die bewusste und aktive Einschränkung der Mediennutzung, an Bedeutung. Das Verhältnis zur und die Bedeutung für Medienpädagogik ist in diesem Zusammenhang ebenfalls klärungsbedürftig.

Die Entwicklungen seit Veröffentlichung der drei Einzelpublikationen knüpfen vor allem an Gegenwartsanalysen an, die Gesellschaften als digitalisiert – im Sinne eines «Mediatisierungsschubs» (Krotz 2007, 48) – beschreiben bzw. eine «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016) zu Grunde legen. In diesen Perspektiven stehen vor allem kommunikative Handlungspraktiken und Routinen mit digitalen Technologien sowie technische Gefahren – zuletzt durch Künstliche Intelligenzen – im Zentrum der Argumentationen für die Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen (Knaus 2020).

Die Grundannahmen der Medienpädagogik, wie sie in *Med*, *MpH* und *LmE* eingelagert sind, finden sich vielfach auch in neueren Diskursen der Medienpädagogik unter Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität wieder bzw. werden reproduziert (u. a. Kramer 2023; Riettiens 2022). Insofern bedarf es einer wiederkehrenden Revision der Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin und Handlungsfeld. Entlang der zeitlichen Abfolge der drei Einzelpublikationen bzw. in der Auseinandersetzung des Autors mit dem Feld zeigen sich erste Ansätze von Theoriebezügen, die die Prämissen der Medienpädagogik hinterfragen, wie vor allem die Zunahme von Organisationsperspektiven – erst in *MpH*, dann stärker in *LmE* – und deren Relation zum Subjekt verdeutlichen.

2.2 Anschlüsse an kritische Diskurse

Die Kernbegriffe und Theoriebezüge, die sich in den Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* wiederholt zeigen, sind anschlussfähig an Analysen der konstituierenden Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik, die diese reflektieren und wissenschaftliche Ausklammerungen bzw. theoretische wie empirische Desiderata herausarbeiten (Bettinger 2020; Kammerl 2017; Kutscher 2009; Niesyto 2007b; Welling 2008a). Insbesondere zwei Positionen dienen hier zur Rahmung des ersten Teils der Dissertation: Die Kritik an der Normativität von Zielbeschreibungen der Medienpädagogik (Kap. 2.2.1) und die poststrukturalistische Kritik am reflexiv handelnden Subjekt (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Die Kritik an der Normativität des Medienkompetenzbegriffs

In der Vergangenheit haben verschiedene Autor:innen zweckrationale Ziele und die Dimensionen von Medienkompetenzmodellen hinterfragt und Positionen zum zweck- und zielgerichteten Mediengebrauch sowie die Betonung von Qualifizierungsaspekten und Anschlüssen an formale Bildungsorte diskutiert (Kutscher 2009; Welling 2008a; Schäfer und Lojewski 2007). Miriam Schäfer und Johanna Lojewski (2007) nehmen das Konzept der handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung nach Gerhard Tulodziecki (1997) in den Blick und kritisieren dessen normativen Charakter deutlich: Es werde nur eine qualifikationsorientierte Mediennutzung

als eine «gute» bzw. bedeutsame Mediennutzung verstanden, während z. B. Unterhaltung weniger Anerkennung finde. Dies gehe einher mit einer Vernachlässigung des informellen Erwerbs von Medienkompetenz, da die Aufgabe der (qualifikationsorientierten) Medienkompetenzförderung zuvorderst institutionellen Bildungs- und Erziehungsorten zugeschrieben wird (Schäfer und Lojewski 2007, 69). Auch Stefan Welling (2008a) und Horst Niesyto (2007b) kritisieren zweckrationale Ausrichtungen medienpädagogischen Handelns und damit verknüpfte kognitiv-rationale Zweck-Mittel-Orientierung von Mediennutzung sowie fehlende Erfahrungs- und Lebensweltorientierung medienpädagogischer Praxis. Vor allem Konzepte von Medienbildung, die an Wissenserwerb orientiert sind und sozial-kommunikative und sozial-ästhetische Dimensionen sowie die Schicht- und Milieuspezifika von Mediennutzung ausklammern, stehen hier in der Kritik (Niesyto 2007b, 163ff.). In seiner Studie arbeitet Welling (2008a, 46) heraus, dass medienpädagogisches Handeln, das durch ein zweckrationales Verständnis von Medienkompetenz orientiert ist, nur eingeschränkt anschlussfähig an informelle Bildungskontexte und die Lebenswelten von Zielgruppen ist – hier vor allem Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus (ebd., 56f.).

Nadia Kutscher (2009) nimmt in den Blick, dass soziale Ungleichheiten bei der Analyse von Mediennutzung oft unzureichend beachtet und reflektiert werden, kurz: Unterschiede in der Mediennutzung im medienpädagogischen Kontext häufig aus einer individualisierten oder kulturalisierenden Perspektive thematisiert werden. Soziostrukturelle Faktoren der Aneignung und Teilhabe sowie lebensweltliche Relevanzen von Nutzenden werden dabei vielfach vernachlässigt. In der Folge können milieuspezifische Mediennutzungsweisen innerhalb medienpädagogischer Praxis abgewertet werden (ebd., 7). Konzepte von Medienkompetenz seien demnach auf ihre normativen Einschreibungen, wie Annahmen zu einer *guten* Mediennutzung, zu hinterfragen, insbesondere vor dem Hintergrund der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Als Alternative zu normativen Anforderungen an eine kompetente Mediennutzung schlägt Nadia Kutscher mit Bezug zur Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu (1987) einen hermeneutischen Zugang und eine Reflexion des Zusammenspiels von Habitus und Feld in der Medienpädagogik vor (Kutscher 2009, 12).

Wenngleich digitale Ungleichheiten als Reproduktion sozialer Ungleichheiten in den vergangenen Jahren stärker im medienpädagogischen Diskurs Beachtung finden (Biringer 2023; Kutscher 2019; Verständig, Klein, und Iske 2016), sind die Perspektiven keinesfalls veraltet, wie u. a. eine Studie zu Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020) zeigt, an der der Autor der vorliegenden Dissertation beteiligt war. Demnach sind in öffentlichen Dokumenten im Kontext digitaler Bildung Schwerpunkte mit technisch-instrumentellen Foki und Qualifikationsforderungen

zu finden (ebd., 576ff.), die sich im medienpädagogischen Handeln reproduzieren können, vor allem wenn Bildungsakteur:innen und/oder -organisationen nicht an Weiterentwicklungen im medienpädagogischen Diskurs partizipieren (können).

Diese Perspektiven auf normative Annahmen der Medienpädagogik sind in unterschiedlichen Formen in die ersten drei Einzelpublikationen dieser Dissertation eingelagert: Während in den Beiträgen *Med* und *MpH* digitale Ungleichheiten und ein kritisch-reflexiver Medienkompetenzbegriff Argumentationsgrundlage für weitere Qualifizierungen von pädagogischen Akteur:innen sind, wird in *LmE* eine instrumentell-qualifikatorische Position zu Medienkompetenz in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sowie ein Verständnis von Medienpädagogik als Mediendidaktik kritisiert (LmE, 11f.). Anknüpfend an Nadia Kutscher (2009) sind weiterhin Leerstellen in der medienpädagogischen Forschung zu markieren, die (kollektive) Habitus und Milieus im Kontext digitaler Ungleichheiten untersuchen. Anschliessend an die Ergebnisse von Stefan Welling (2008a) ist diese Perspektive auch auf medienpädagogisch Handelnde zu übertragen, die durch ihren Habitus und ihre Milieuzugehörigkeiten z. B. instrumentell-qualifikatorische Positionen zum Medienkompetenzbegriff und in der Folge digitale Ungleichheiten reproduzieren können. Darin wird sichtbar, dass Medienpädagogik bzw. medienpädagogisch Handelnde selbst zur Fortschreibung von problematischen Perspektiven beitragen können und es eine Anforderung an Theorieentwicklung und Forschung darstellt, die strukturierten und strukturierenden Kontexte von Medienpädagogik zu verstehen und einzubeziehen.

2.2.2 Poststrukturalistische Kritik am reflexiv-handelnden Subjekt

Eine weitere Einordnung der ersten drei Einzelpublikationen, die die bisherigen Positionen subjekttheoretisch erweitert, bietet eine poststrukturalistische Perspektive. Rudolf Kammerl (2017) zeichnet die historisch gewachsene Relevanzzunahme des Subjektbegriffs in der medienpädagogischen Theoriebildung und Forschung anhand der philosophisch-pädagogischen Tradition des Subjektverständnisses und der interaktionistisch ausgerichteten Sozialisationsforschung nach, auf die die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin rekurriert (ebd., 34ff.). Die Subjektorientierung hat in der Theoriebildung und Forschung an Bedeutung gewonnen, während andere Perspektiven auf Sozialisationsprozesse in den Hintergrund geraten sind. Demnach lehne die handlungsorientierte Medienpädagogik monokausale Medienwirkungsvermutungen ab und betone das Positive im Medienalltag von Kindern und Jugendlichen. Dennoch würden differenzierte Beiträge zur Rolle der Medien bei der Vergesellschaftung angesichts von Digitalität fehlen. Laut Kammerl bestehe die Gefahr einer Voreingenommenheit zugunsten des handlungsfähigen Subjekts, während makrosoziale Bedingungen oft vernachlässigt würden (ebd., 36).

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive wird das Konstrukt des reflexiv-handelnden Subjekts in Frage gestellt, insbesondere wenn es als autonom von gesellschaftlichen Strukturen betrachtet wird (ebd., 36f.). Stattdessen wird die gesellschaftliche Verfasstheit des Menschen betont, was mit dem Begriff der Gouvernementalität bezeichnet wird. Medienbedingungen werden als wesentlich für die Konstitution des Subjekts hervorgehoben: Informations- und Kommunikationstechnologien durchdringen alle Lebensbereiche und prägen die Wahrnehmung und Konstruktion von Realität. Das Subjekt wird nicht in der Technik verkörpert, sondern durch die Medientechnologien selbst zum Subjekt gemacht (Geimer und Burghardt 2019; Krotz, Despotović, und Kruse 2014; Krotz und Hepp 2012). Es entsteht eine dialektische Betrachtung der gesellschaftlichen Ausrichtung des Menschen und der Subjektkonstitution. Der Begriff der Subjektivation beschreibt im Sinne von Judith Butler (2021) den Prozess der Unterwerfung durch Macht und adressiert damit gleichzeitig Möglichkeiten der Subjektwerdung. Übertragen auf das reflexiv-handelnde Subjekt in der Medienpädagogik bedeutet das, dass die mediale Verfasstheit des Subjekts als Bedingung und Horizont der Medienbildung betrachtet wird. Das selbstbestimmte Medienhandeln des Subjekts wird somit in Frage gestellt und der Bedeutungswandel des Subjektbegriffs diskutiert (Kammerl 2017, 37f.). In dieser Perspektive auf das Subjekt sind medienpädagogische Handlungsweisen als machtförmig bzw. Teil machtförmiger Strukturen zu verstehen (Bettinger 2020), was Fragen zu ihrer Hierarchisierung, zu Ambivalenzen und Begrenzungen sowie daran anknüpfend zu Prämissen der Medienpädagogik aufwirft.

Die drei behandelten Einzelpublikationen dieser Dissertation *Med*, *MpH* und *LmE* sind somit vor dem Hintergrund bestehender Machtstrukturen medienpädagogischen Handelns zu lesen. In der Folge wird die Perspektive der vorliegenden Dissertation stärker in diese Richtung entwickelt. So finden Organisationen in den drei Artikeln zwar Beachtung, allerdings vor allem als Bildungsorte mit formalen und informalen Bildungsangeboten und weniger als machtvolle Strukturen des Handelns. Daran anknüpfend sind insbesondere die Qualifizierungsforderungen der Medienpädagogik, wie sie sich auch in den drei Einzelpublikationen zeigen, in Relation zu den strukturellen Machtverhältnissen und Subjektivationsweisen zu setzen.

2.3 Zwischenfazit: Organisation als Desiderat der Medienpädagogik

Wie in Abschnitt 2.1 aufgezeigt wurde, spiegeln die Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* den aktuellen Stand der Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik wider und ordnen sich somit in medienpädagogische Diskurse ein. *Ebenfalls sichtbar werden Entwicklungslinien des Autors hin zu Phänomenen, Widersprüchen und Auffälligkeiten innerhalb disziplinärer Diskurse, die letztlich zum Fokus auf Organisationen geführt haben.* Im Anschluss an die Diskussion der drei Einzelpublikationen

entlang von Positionen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs (Kutscher 2009) und zur Annahme eines reflexiv-handelnden Subjekts (Kammerl 2017) sowie zur Vernachlässigung der Schicht- und Milieuspezifika innerhalb der Analyse von Mediennutzungsweisen (Welling 2008a; Niesyto 2007b) zeigen sich Themen, die aufgrund der historischen und paradigmatischen Verordnung medienpädagogischer Theorie und Empirie in weiten Teilen unbearbeitet sind. Vor allem die poststrukturalistische Kritik stellt das selbstbestimmte Medienhandeln des Subjekts in Frage und diskutiert einen Bedeutungswandel des Subjektbegriffs (Kammerl 2017, 37f.). Demnach sind medienpädagogische Handlungsweisen als machtförmig bzw. Teil machtförmiger Strukturen zu verstehen (Bettinger 2020, 15f.). *In diesem poststrukturalistischen Verständnis von Subjekt und Subjektwerdung gewinnt medienpädagogisches Handeln entlang des Diskurses als machtförmig strukturiertes Handeln in der vorliegenden Dissertation an Bedeutung.*

Gleichzeitig geben die drei Artikel *Med*, *MpH* und *LmE* in Verbindung mit dem Manteltext Hinweise auf die Bedeutung von Organisationskonzepten in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik und bieten somit eine Antwort auf die erste Teilfrage:

Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

So zeigt sich in der chronologischen Abfolge der drei Einzelpublikationen die Relevanz von Organisationen als Kontext medienpädagogischen Handelns, wenngleich eine theorie- und empiriefundierte Reflexion innerhalb des disziplinären Diskurses bislang kaum sichtbar wird. Diese Beobachtung wird durch die poststrukturalistische Kritik an einer bislang zu wenig beachteten Machtförmigkeit von Medienhandeln und medienpädagogischem Handeln gestützt. Dabei zeigen erziehungswissenschaftliche Grundannahmen bereits die Determination pädagogischen Handelns als örtlich (Gieseke 1986) und organisational strukturiert (Timmermann und Strikker 2010) auf.

Daran anschlussfähig ist die beschriebene Kritik von Nadia Kutscher (2009) an der normativen Ausrichtung des Medienkompetenzbegriffs und dem Vorschlag einer stärkeren Anbindung der Habitus-Theorie in der medienpädagogischen Forschung und Theoriebildung. Demnach fragt Pierre Bourdieu einerseits nach der Einbettung des Handelns in soziale Strukturen und entsprechend nach der strukturellen Bedingtheit des Handelns. Andererseits fragt er nach der kreativen Seite des Handelns und der Möglichkeit, die sozialen Strukturen tätig zu gestalten und zu verändern. Für die vorliegende Dissertation wird somit eine Theorie- und Forschungsperspektive zu Grunde gelegt, die im Sinne Bourdieus als «Theorie der Praxis» gekennzeichnet ist und sich zwischen Struktur und Handlung verortet (Bourdieu 2021). Die hier

entwickelte und daran anknüpfende *medienpädagogische Organisationsforschung* legt somit eine *praxeologisch ausgerichtete Fokussierung* auf die Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns zugrunde, die nachfolgend anknüpfend an Organisationskonzepte sowohl theoretisch als auch empirisch-methodologisch ausgearbeitet wird.

3. Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung

Nachdem der Gegenstand der vorliegenden Dissertation in der Rahmung der drei Einzelpublikationen *Med*, *MpH* und *LmE* bzw. vor dem Hintergrund der medienpädagogischen Begründungszusammenhänge hin zur *machtförmigen Strukturiertheit medienpädagogischen Handelns* entwickelt wurde, ist die Betrachtung theoretisch fundierter Organisationskonzepte notwendig, die anschlussfähig an diesen Gegenstand und die medienpädagogische Forschung sind. Demnach erfüllt dieses Kapitel eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Empirie, um eine theoriegeleitete Analyse von (Organisations-)Praxis zu ermöglichen. Die daran anknüpfende Teilfrage, die in diesem Kapitel bearbeitet wird, lautet wie folgt:

Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

Der Weg hin zur Beantwortung der zweiten Teilfrage erfordert zuerst eine Ausdifferenzierung medienpädagogischer Forschung (Kap. 3.1), die als Grundlage einer Argumentation der Anschlussfähigkeit von Organisationskonzepten dienen soll. Danach werden theoretische Perspektiven pädagogischer Organisationen entlang sozialwissenschaftlicher Organisationskonzepte entfaltet (Kap. 3.2). Anschliessend werden Verknüpfungen zwischen Organisationsperspektiven und medienpädagogischer Forschung entwickelt, die zur Beantwortung der zweiten Teilfrage der Dissertation herangezogen werden (Kap. 3.3).

3.1 Gegenstandsbereich medienpädagogischer Forschung

Um Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anzuschliessen, ist zuvor zu definieren und einzugrenzen, welche Gegenstandsbereiche gemeint sind. Dies ist notwendig, um Organisation als Forschungsgegenstand in Relation zu den «traditionellen» Gegenständen medienpädagogischer Forschung beschreiben zu können. Allerdings stellt sich eine Beschreibung des Forschungsfelds der Medienpädagogik als Herausforderung dar: Insbesondere die Grundlegung der Mediatisierung aller Bereiche von Gesellschaft und Kultur (Krotz 2001; 2021; Krotz, Despotović, und Kruse 2014) führt dazu, dass disziplinäre Grenzen

zunehmend verschwimmen und Gegenstandsbereiche, die historisch der Erziehungs- und/oder der Kommunikationswissenschaft zugeschrieben werden, auch durch Disziplinen wie die Soziologie, Psychologie und die Kulturwissenschaft bearbeitet werden (U. Müller, Riegraf, und Wilz 2013, 20). Umso wichtiger ist es für die vorliegende Arbeit und darüber hinaus, den Gegenstandsbereich medienpädagogischer Forschung klar zu beschreiben. Thomas Knaus (Knaus 2017) schlägt dazu drei mögliche Zugänge zur Bestimmung medienpädagogischer Forschung vor: Erstens die Kartografie von «Forschungsansätzen, Methoden, Verfahren und Techniken» (ebd., 9), auf die sich Medienpädagogik in Forschung und Praxis bezieht, zweitens der historische Blick auf die Wissensgenerierung innerhalb der Bezugswissenschaften und drittens die Eingrenzung von Erkenntnisinteressen und Forschungsfeldern. Die drei Verfahrensvorschläge konstruieren unterschiedliche Grenzziehungen medienpädagogischer Forschung, die jeweils theoretische Begriffe und (Forschungs-) Ansätze ein- oder ausschliessen. Hieran schliesst die vorliegende Dissertation an: Fokussiert werden vor allem *Erkenntnisinteressen und Forschungsfelder*, weil sich ein ausschliesslicher Zugang anhand von Methodologien und Methoden als ungeeignet erweist. Er ermöglicht keine Aussagen über Gegenstandsbereiche medienpädagogischer Forschung, sondern legt hauptsächlich forschungsparadigmatische und methodologische Positionen sowie daran anknüpfende blinde Flecken innerhalb der Medienpädagogik offen.

Anders als Thomas Knaus schlagen Anja Hartung und Bernd Schorb (2014) vor, medienpädagogische Forschung als Konsequenz ihrer grundlegenden Begriffe und Erkenntnisinteressen zu konzipieren. Patrick Bettinger (2020) führt ebenfalls Kernbegriffe der Medienpädagogik an, die im disziplinären Diskurs immer wieder aktualisiert, modifiziert und auf ihre Eignung für medienpädagogische Forschung geprüft werden. Demnach markieren Medienkompetenz und Medienbildung das Feld medienpädagogischer Forschung, wie auch jüngere Diskurse zu diesen etablierten Begriffen zeigen (Moser 2019; Niesyto und Moser 2018; Marotzki und Meder 2014; Moser, Grell, und Niesyto 2011). Kritisch anknüpfend an die Position von Hartung und Schorb schlägt Hans-Dieter Kübler (2014) vor, das Pädagogische ins Zentrum medienpädagogischer Forschung zu rücken. Damit würden zusätzlich zu funktionalen und/oder deskriptiven Ansätzen vor allem Normen und Zielsetzungen medienpädagogischen Handelns fokussiert. Medienpädagogische Forschung würde sich dann auf «intentionales, ethisch begründetes und möglichst diskursiv legitimes Handeln» (Kübler 2014, 34f.) beziehen.

Aus der Positionierung von Anja Hartung und Bernd Schorb (2014) zur Systematisierung medienpädagogischer Forschung ergeben sich für die vorliegende Arbeit die Felder a) Mediensozialisation und -aneignung, b) Medienkompetenz und -erziehung, c) Mediendidaktik sowie d) Medienbildung. Dem vorangestellt ist die Gegenstandsbestimmung von Gerhard Tulodziecki (2011), demzufolge Medienpädagogik

«alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen» (ebd., 13) umfasse.

- a. Das Forschungsfeld *Mediensozialisation und Medienaneignung* nimmt die Bedeutung von Medien für Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation in den Blick und richtet den Fokus «auf die symbolischen Deutungsleistungen der Subjekte, auf interaktive Interaktionen und die kommunikativen Aushandlungsprozesse (einschliesslich ihrer gesellschaftlichen Bedingungen)» (Vollbrecht und Wegener 2010, 10). Medienaneignungstheorien gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass sowohl aktive als auch soziokulturell kontextualisierte Prozesse für die Mediensozialisation bedeutsam sind (D. Hoffmann und Mikos 2010; Paus-Hasebrink und Kulterer 2014). Dieser Forschungsperspektive ist die kritische Position Hans-Dieter Küblers (2014) anzufügen, der empirische Erhebungen zu Mediennutzung und -verhalten sowie potenziellen Medienwirkungen für Zielgruppen der Medienpädagogik nicht als Teil der medienpädagogischen Forschungslandschaft im engeren Sinne versteht, wenngleich Nutzungs- und Rezeptionsdaten für medienpädagogische Forschung und Praxis eine bedeutsame empirische Basis darstellen (ebd., 31)
- b. Das Forschungsfeld *Medienkompetenz und -erziehung* thematisiert die pädagogische Praxis zur Förderung einer «kritisch-reflexiven Aneignung von Medien» (Schorb 2005, 240; siehe auch Tulodziecki 2017) und richtet den Blick vor allem auf die Evaluations- und Praxisforschung medienpädagogischer Projekte und medienpädagogischen Handelns (Hartung und Schorb 2014, 11; Niesyto 2014). Allerdings steht dieses Forschungsfeld in der Kritik, weniger eine systematische Forschungspraxis mit dem Ziel der Weiterentwicklung medienpädagogischer Praxis darzustellen, sondern vor allem der Rechtfertigung von Finanzierungen und Förderbedarfen zu dienen (Keine Bildung ohne Medien 2019; 2009; Hug u. a. 2007; Spanhel 2001). Mit zunehmender Aufmerksamkeit medienpädagogischer Perspektiven auf Zielgruppen über Kinder- und Jugendliche hinaus – z. B. im Sinne Lebenslangen Lernens (Helbig und Hofhues 2018; Schmidt-Hertha und Rohs 2018) und beruflicher Bildung (Rohs und Seufert 2018) im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung – und den damit verknüpften Bedarf neuer und modifizierter medienpädagogischer Ansätze nimmt auch eine stärkere Verknüpfung medienpädagogischer Forschung und Praxis zu (Hartung und Schorb 2014, 11f.).
- c. *Mediendidaktik* als Feld medienpädagogischer (Praxis-)Forschung nimmt infolge ihrer Wurzeln in der pädagogischen Psychologie vor allem die Bedeutung und den Mehrwert von Medien für formale und informelle Lernkontexte – verstanden als Lehr-Lern-Forschung – in den Blick (Kerres 2018; Mayrberger 2020; Preussler,

Kerres, und Schiefner-Rohs 2014). In jüngerer Zeit nehmen aber auch prozess- und gestaltungsorientierte Forschungsperspektiven zu (Preussler, Kerres, und Schiefner-Rohs 2014). Letzteres trägt der Position Rechnung, dass die Qualität mediengestützter Lernangebote in Relation zu den komplexen situativen und sozialen Kontexten, in denen sie stattfinden, stehen und demnach Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nur eine begrenzte Aussagekraft haben (Hartung und Schorb 2014, 12f.).

- d. *Medienbildung* grenzt sich als Forschungsfeld insbesondere von der Medienkompetenz und -erziehung (b) ab, indem es prinzipiell unabgeschlossene Entwicklungsprozesse und Transformationen von Sichtweisen, Welt und Selbst im Kontext konstitutiver Dimensionen von Medien (Jörissen und Marotzki 2009) fokussiert. Mit dieser theoretischen Positionierung gehen allerdings Herausforderungen der empirischen Betrachtung und Beschreibung jener Prozesse einher. Anknüpfend an den Ansatz der strukturalen Medienbildung und der darin eingelagerten theoretischen Grundlegung, dass die konstitutiven Dimensionen von Medien vor allem in immanenten Strukturen zu finden seien, schlägt Benjamin Jörissen einen empirischen Fokus auf «Frage[n] nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse» (Jörissen 2011, 230) vor. Darauf bezugnehmend schlagen Stephan Münte-Goussar und Nina Grünberger (2019) zur Bearbeitung dieses Gegenstands einen praxeologischen Zugang vor, der «eine Abwendung von einer Subjektorientierung impliziert» (ebd., 914).

Vor dem Hintergrund dieser Gegenstandsbestimmung(en) medienpädagogischer Forschung ist klärungsbedürftig, wie Organisationen als medienpädagogische Forschungsperspektive zu beschreiben sind. Nachfolgend wird zu diesem Zweck auf die theoretischen Entwicklungen des Organisationsbegriffs in der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft eingegangen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich Explizierungen organisationaler Forschungsperspektiven mit Fokus auf Medien in Lern- und Bildungskontexten in der Mediatisierungsforschung bislang stärker als in der medienpädagogischen Forschung zeigen. Zu nennen ist die Publikation «Mediatisierte Organisationswelten in Schulen - Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert» (Welling, Breiter, und Schulz 2015), in der die Autor:innen Mediatisierung im Anwendungskontext der Schule als sozialer Organisation untersuchen und die Wechselwirkungen zwischen Medienwandel und Organisationswandel beschreiben (ebd., 12). Der Fokus liegt dabei allerdings auf administrativen Prozessen der Schulverwaltung und der Kommunikation unter Lehrkräften, während Medienpädagogik von den Autor:innen im Unterricht verortet wird (ebd., 11). Damit wird auch deutlich, dass

der Zugang medienpädagogischer Forschung über Bezugsdisziplinen Gefahr läuft, ein unscharfes Profil zu konstruieren und sich demnach zur Gegenstandsbestimmung medienpädagogischer Forschung nicht eignet.

3.2 Theoretische Perspektiven pädagogischer Organisationen

Zur Annäherung an Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung wird im Folgenden zuerst auf die Soziologie als Bezugswissenschaft der Medienpädagogik zugegriffen und ihre Perspektive auf den Organisationsbegriff entfaltet (3.2.1). Anschliessend erfolgt eine Zuspitzung auf pädagogische Organisationen (3.2.2) und eine Beschreibung des Stands der pädagogischen Organisationsforschung (3.2.3).

3.2.1 Organisationsbegriff und -theorien

Organisation gehört zu den Zentralbegriffen der Sozialwissenschaften, wenngleich zur Definition des Begriffs kein Konsens besteht (Kuper und Thiel 2016, 10). Etabliert hat sich in weiten Teilen ein zweckrationales Verständnis, das organisationale Systeme anhand zentraler Merkmale beschreibt und daran anknüpfend Abgrenzungen zu anderen gesellschaftlichen Systemen markiert. Mit theoretischem Bezug zu Max Weber (1976) und Niklas Luhmann (u. a. 1968; 2000) beschreibt Stefan Kühl Organisationen grundsätzlich anhand von Zweckbindungen, Hierarchisierungen und (formalen) Mitgliedschaften (Kühl 2015, 19ff.; 2020, 15ff.; Kühl und Muster 2016, 8f.). Mit diesen Charakteristika werden Organisationen «von anderen sozialen Gebilden wie Familien, Gruppen, Netzwerken, Protestbewegungen oder auch dem Nationalstaat» (Kühl, 2020, 8) abgegrenzt. Diese sog. *zweckrationale Perspektive* auf Organisationen sei nach Stefan Kühl vor allem für die Forschung wissenschaftlicher Disziplinen geeignet, die nahe an einer Organisationspraxis ausgerichtet sind, wie die Betriebswirtschaftslehre, Gesundheitswissenschaft und Erziehungswissenschaft (Kühl 2020, 20). Allerdings zeigen Stefan Kühl (2020, 21) und empirische Studien die Grenzen zweckrationaler Organisationsperspektiven auf (z. B. Hunold, 2019; Kubisch, 2008; Mensching, 2008). Demnach seien «[...] einige der langlebigsten Organisationen dadurch gekennzeichnet [...], dass sie sich über ihre Zwecke häufig selbst nicht im Klaren sind und der Mitteleinsatz nicht gerade als besonders effizient und effektiv bezeichnet werden kann.» (ebd.).

Folglich würden in Organisationen häufig Hierarchien nicht im Hinblick auf einen Zweck gebildet, sondern für schon existierende Kommunikations- und Entscheidungswege entsprechende Zwecke konstruiert, wie u. a. Niklas Luhmann (2000) beschreibt. In seiner *systemtheoretischen* Perspektive stehen die kommunikative Selbsterzeugung (Autopoiesis) und die Selbstbeobachtung von Organisationen in Form von Entscheidungen im Zentrum. Vor dem Hintergrund dieser Perspektiven

wird das zweckrationale Modell seitens der Organisationsforschung nicht verworfen, sondern es wird versucht, realitätsnahe Beschreibungen von Organisationen mit Blick auf die zentralen Merkmale Zweck, Hierarchie und Mitgliedschaft zu entwickeln. Bereits Max Weber (1976) hat die wegleitende Analyse der sachbezogenen, entpersönlichten, betrieblichen Organisation als *idealtypisch* für den zweckrationalen bzw. bürokratischen Herrschaftstypus beschrieben. Dieser zeichne sich im Gegensatz zur patrimonialen oder charismatischen Herrschaftsform durch tendenziell lückenlose und widerspruchsfreie Regelsysteme aus. Das Ziel sei eine hohe Legitimität durch den Ersatz von Willkür durch Berechenbarkeit und die Steigerung von Effektivität. In dieser Perspektive sind auch soziale Beziehungen in bürokratischen Organisationen geprägt durch Disziplin, Kontrolle und Koordination. Die Beschreibung dieses Idealtypus ging bei Max Weber mit der Kritik einher, dass die Tendenz der Versachlichung bürokratischer Organisationen im Gegensatz zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung stünden und die Gefahr eines «Gehäuses der Hörigkeit» (Weber 1958, 320) bestünde.

Die *Human-Relations-Bewegung* (u. a. Argyris 1957; Argyris und Schön 1978) greift die Grenzen zweckrationaler Perspektiven auf und stellt das Verhältnis von Organisation und Akteur:innen sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen in organisierten Systemen in den Mittelpunkt (Timmermann und Strikker 2010, 159). Demnach bilden Organisationen informale Strukturen heraus, die sich in der formalen Regelstruktur nicht abbilden (lassen). Informale Organisationsstrukturen beziehen sich auf soziale Beziehungen innerhalb der Organisation und nehmen Einfluss auf organisationale Entscheidungen und Handlungen. Formale und informale Strukturen können sich dabei gegenseitig ergänzen, sie können aber auch Spannungsverhältnisse und Konfliktfelder erzeugen.

Anthony Giddens (1979) versucht mit seinem konzeptionellen Rahmen, den Gegensatz von Struktur und Handlung zu überwinden und nimmt sich in dem Zuge der Doppeldeutigkeit des Organisationsbegriffs als *Organisiertheit und Organisieren* an (Mensching 2008, 33). Nach Giddens sind Strukturen sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis sozialer Handlungsweisen: «actors are at the same time the creators of social systems yet created by them» (Giddens 1991, 204). Demnach beziehen sich Akteur:innen in ihrem Handeln explizit oder implizit auf vergangenes eigenes oder fremdes Handeln sowie auf den Kontext der Interaktion (Mensching 2008, 34). Günther Ortman et al. (2000) beschreibt daran anschliessend «Organisation als reflexive Strukturierung» (Ortman, Sydow, und Windeler 2000), die sich als soziales System rekursiv selbst herstellt und als «ständiger Fluss von strukturierten und strukturierenden sozialen Praktiken» (Mensching 2008, 34) zu verstehen ist. Strukturen stellen demnach nicht nur Handlungsgrenzen und -zwänge dar, sondern ermöglichen und reproduzieren Handlungsweisen und in der Folge sich selbst. Struktur verwirklicht sich in den institutionalisierten Aspekten des Handelns und ist von

Anthony Giddens definiert als «Rules and resources, recursively implicated in the reproduction of social systems» (Giddens 1984, 377). Regeln stellen in diesem Sinne «procedures of action, aspects of praxis» (ebd., 21) dar, die sich auf die Konstruktion von Sinn beziehen und von formalisierten organisationalen Regeln bzw. Regelerwartungen an Praktiken zu differenzieren sind (Mensing 2008, 35). Günther Ortman (2003) verweist ferner darauf, dass die Anwendung von Regeln ihre Interpretation in Bezug auf eine spezifische Situation und einen spezifischen Kontext erfordere. Demnach ist die Existenz einer formalen Regel zwar Voraussetzung, ihre Anwendung aber nicht als einfache Umsetzung zu verstehen (Ortman 2003, 34ff.).

Mit diesen theoretischen Positionen zu Organisationen werden nachfolgend der erziehungswissenschaftliche Diskurs und die pädagogische Organisationsforschung in den Blick genommen. Anknüpfend an die Kritik zweckrationaler Perspektiven, die sich auch in der Erziehungswissenschaft wiederfindet, liegt der Fokus in weiten Teilen auf institutionstheoretischen Positionen.

3.2.2 Institutionelle Perspektiven auf pädagogische Organisationen

In der theoretischen Auseinandersetzung innerhalb der Pädagogik mit dem Organisationsbegriff dominierte bis in die 1980er Jahre ein zweckrationales Verständnis: Organisation sei eine materielle Bedingtheit (Bernfeld 1925), äussere Struktur der Schule (Lapassade 1972) und Determinante des Unterrichts (Rumpf 1971). Michael Göhlich (2018a) beschreibt, dass in der Pädagogik der Organisationsbegriff seit dem 19. Jahrhundert zu finden ist und verweist dabei insbesondere auf die Überlegungen von Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt zur Gründung der Berliner Universität. Demnach beschrieb Humboldt Organisation als Voraussetzung für kreative geistige Arbeit:

«Damit die gelingende Thätigkeit [sic] des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten.» (Humboldt, 1809/1810, 229 zit. in Göhlich 2018a, 18)

Für Paul Natorp (1899) stellen im weiteren historischen Verlauf die Organisation der Arbeit, die rechtliche Organisation und die Organisation der Bildung – zusammengefasst als Organisation der Gesellschaft – das wesentliche Mittel zur Willenserziehung dar. Der Fortschritt der Organisation der Gesellschaft sei demzufolge ein- zige Sorge der Menschheit (Natorp 1899, 193).

John Dewey (2008/1907) weist auf den engen Zusammenhang zwischen Pädagogik und Organisation hin, indem er konstatiert, dass die Pädagogik in der Industriegesellschaft scheitern würde, wenn sie keine organisationale Struktur ausprägte, die gesellschaftlichen Realitäten und erfahrungsbasiertem Lernen Rechnung trüge (Göhlich 2018a, 19).

Ewald Terhart (1986) kritisiert das instrumentelle Verständnis von Organisation in der Pädagogik und die daraus resultierende Trennung von Pädagogik und Organisation als «Konstruktion eines unüberbrückbaren Gegensatzes» (Terhart 1986) bzw. die Konstruktion pädagogischer Einrichtungen als bürokratische Organisationen auf der einen Seite und ein personalistisches Verständnis pädagogischen Handelns auf der anderen. Terhart verweist auf die bereits angeführte Human-Relations-Bewegung und die dort vertretenen Positionen zu informellen sozialen Realitäten (ebd.). Entgegen der bürokratischen Organisationstheorie, die ein starres Verständnis pädagogischer Einrichtungen und Organisationsstrukturen reproduziere, seien pädagogische Organisationen durch eine jeweils spezifische Organisationskultur geprägt, die durch die Persönlichkeiten der Organisationsmitglieder und deren situatives Handeln geformt ist (Kieser und Ebers 2019, 102ff.).

Die *institutionelle Perspektive pädagogischer Organisationen* geht davon aus, dass sie den sozialen und strukturellen Raum darstellen, in dem systematisches pädagogisches Handeln stattfinden kann. Nach Georg Schreyögg und Jochen Koch (2020) sowie Richard Merk (2006) sind Organisationen zudem nicht ohne Management denkbar, da sie Gestaltung, Entwicklung, Führung und Steuerung bedürfen. Dabei ist Handeln in pädagogischen Organisationen durch begrenzte Ressourcen und Informationen sowie durch die Ungewissheit über die Ergebnisse des Handelns bestimmt. Um beiden Aspekten pädagogischen Handelns in Organisationen gerecht werden zu können, bedarf es Vorstrukturierungen des Handelns bzw. Planungshandeln, indem Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der Organisationsziele sowie begrenzter Ressourcen, Informationen und prinzipieller Ungewissheitsbedingungen gegeneinander abgewogen werden. Dies erfordert eine arbeitsteilige Erfüllung zuvor definierter und differenzierter Aufgaben, die Handlungsanforderungen und Qualifikationserwartungen an die Organisationsmitglieder stellen. Vor diesem Hintergrund definieren Dieter Timmermann und Frank Strikker (2010) *pädagogisches Handeln als Organisationshandeln* (ebd., 155).

Aus dieser Perspektive geht hervor, dass pädagogische Organisationen zwar durch zweckrationale Kategorien wie Ziele und Mitgliedschaftsbedingungen gekennzeichnet, diese aber institutionell gerahmt sind: Sie erfüllen im Auftrag der Gesellschaft pädagogische Aufgaben, sie überführen Handlungsaufträge in Strukturen bzw. in Handlungsziele und Hierarchien. Die Handlungsaufforderungen werden durch Personen mit spezifischen (pädagogischen) Qualifizierungen umgesetzt. Letzteres stellt in der Regel die Voraussetzung für die Mitgliedschaft in einer

pädagogischen Organisation dar und ist vertraglich dokumentiert. In «totalen Organisationen» (Goffmann 1973) – Organisationen, die alle Lebensbereiche von Akteur:innen regeln und kontrollieren, wie stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder Gefängnisse – können allerdings auch andere Personengruppen ohne (pädagogische) Qualifizierung und arbeitsvertragliche Dokumentation als Organisationsmitglieder verstanden werden, z. B. Klient:innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Diese stehen hier aber nicht im Fokus von Theorien pädagogischer Organisationen und der vorliegenden Arbeit.

Diese Diskursentwicklungen um die theoretische Bestimmung pädagogischer Organisationen und organisationalen Handelns spiegeln sich in der Entwicklung und den Perspektiven pädagogischer Organisationsforschung wider, wie im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

3.2.3 Pädagogische Organisationsforschung

Die historische Verkürzung des Verhältnisses von Pädagogik und Organisation führte dazu, dass Rahmenbedingungen, Ressourcen und der Organisationsaspekt pädagogischen Handelns – im Vergleich zu anderen Merkmalen – in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion und Theoriebildung unterrepräsentiert sind bzw. sie der Soziologie und Bildungspolitik überlassen wurden (Timmermann und Strikker 2010, 154). Empirische Analysen pädagogischer Organisationen bezogen sich lange vor allem auf die Theorie zweckrationaler bzw. bürokratischer Organisationen (Weber 1976). Dies wurde dadurch begründet, dass (staatliche) pädagogische Organisationen beobachtbare Merkmale des bürokratischen Idealtypus nach Max Weber aufwiesen, z. B. Rationalität, Rekrutierung auf Basis fachlicher Qualifikation, vorgezeichnete Laufbahn, Amtshierarchie, Dienstwegkommunikation und bürokratische Kontrolle.

Die Kritik an zweckrationalen Perspektiven auf pädagogische Organisationen führte zu Forderungen nach einer «pädagogischen Organisationslehre» (Giel 1984) bzw. einer «Pädagogik der Organisationen» (Bauer 1998). In diesem Zusammenhang ist die bereits angeführte Entwicklung eines institutionellen Verständnisses pädagogischer Organisationen zu verorten, an die auch die Institutionalisierung der Organisationspädagogik in den 2000er Jahren, die sich mit empirischen Fragen organisationalen Lernens (Argyris und Schön 1978) befasst, anknüpft (Göhlich 2018b; Göhlich, Weber, und Schröer 2016; A. Schröer u. a. 2016). Zum anderen findet sich seit den 1990er Jahren in der Erziehungswissenschaft eine *sozialwissenschaftliche Organisationsforschung*, die Bildungsorganisationen als Gegenstand beschreibt. In dieser Perspektive werden soziologische Theorien zur Klärung (empirischer) Fragen nach Organisationsstrukturen und Organisations-Umwelt-Beziehungen herangezogen (Kuper und Thiel 2016, 16f.). Vertreter:innen dieser Forschungsperspektive beziehen sich auf unterschiedliche soziologische Ansätze, wie die Systemtheorie

(Luhmann 2000) und den Neo-Institutionalismus (DiMaggio und Powell 1983) sowie auf professionssoziologische Ansätze, die in Konzepten professioneller Organisationen (Klatetzki und Tacke 2005) bzw. «Soziale[r] personenbezogene[r] Dienstleistungsorganisationen» (Klatetzki 2010) mit organisationssoziologischen Ansätzen verknüpft werden.

Der Neo-Institutionalismus gehört zu den Ansätzen, auf die innerhalb der pädagogischen Organisationsforschung in den vergangenen Jahren stark rekurriert wird (Koch und Schemmann 2009) und in denen institutionelle Perspektiven theoretisch und empirisch weiterentwickelt wurden. Im internationalen Diskurs hat insbesondere der umweltbezogene Neo-Institutionalismus (DiMaggio und Powell 1983) – neben dem organisationsinternen (Zucker 1977; 1983) und gesellschaftstheoretischen Neo-Institutionalismus (Meyer und Rowan 1977) – Aufmerksamkeit erfahren. Institutionen werden von Vertreter:innen als gesellschaftlich etablierte Normen und Werte, Wissensvorräte und Handlungsrouninen, Organisationsformen und Formalstrukturen etc. verstanden, die einer Organisation als Erwartungen gegenüberstehen. Um ihre Legitimität und in der Folge das eigene Bestehen zu sichern, müssen Organisationen Normalitätserwartungen der sozio-kulturellen Umwelt entsprechen, indem sie Verfahren und Strukturen ausprägen, die als rational und angemessen wahrgenommen werden. Dabei ist es unerheblich, ob diese Strukturen und Praktiken der Erreichung der Organisationsziele optimal dienen (Koch und Schemmann 2009, 8). Vor allem Organisationsformen, deren Handlungsziele nicht oder nur begrenzt technologisch verfolgt werden können – z. B. im Sinne eines «Technologie-defizit der Erziehung» (Luhmann und Schorr 1982) –, unterliegen institutionalisierten Rationalitätserwartungen (Kuper und Thiel 2016, 16f.).

3.3 Zwischenfazit: Anknüpfungspunkte zwischen Organisationsperspektiven und Medienpädagogik

Das dritte Kapitel des Manteltexts dient als theoretische Brücke zwischen dem Desiderat von Organisationen in medienpädagogischen Diskursen (Kap. 2), indem der Gegenstand der vorliegenden Dissertation als *praxeologisch ausgerichtete Fokussierung auf die Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns* bestimmt wurde, und den empirischen Perspektiven (Kap. 4) der vorliegenden Arbeit.

Anschliessend an eine Eingrenzung medienpädagogischer Forschung anhand von Erkenntnisinteressen und Forschungsfeldern wurden theoretische Organisationskonzepte und ihre Bedeutungsentwicklung für die Erziehungswissenschaft dargelegt. Bezogen auf die zweite Teilfrage ist anknüpfend an Gieseke (1986) und Kohring (1992) sowie Timmermann und Strikker (2010) zu schlussfolgern, dass medienpädagogisches Handeln inhaltlich, methodisch, zeitlich, sozial und örtlich strukturiert ist, also organisiert ist bzw. in Organisationen stattfindet. In einem

institutionellen Verständnis stellen Organisationen den sozialen und strukturellen Raum dar, in dem medienpädagogisches Handeln stattfindet. Medienpädagogisches Handeln ist somit – wie pädagogisches Handeln allgemein (Timmermann und Strikker 2010, 155) – als Organisationshandeln zu verstehen, das sowohl den Bedingungen von Planungshandeln, begrenzten Ressourcen und Informationen sowie prinzipiellen Ungewissheitsbedingungen unterliegt als auch Handlungsanforderungen und Qualifikationserwartungen an Organisationsmitglieder stellt.

Mit Bezug zur Strukturierungstheorie (Giddens 1979; 1984) stellen pädagogische Organisationen als soziale Systeme nicht nur Rahmenbedingungen bereit, sondern strukturieren medienpädagogisches Handeln bzw. ermöglichen und begrenzen Handlungsweisen. Massgeblich sind in diesem Zusammenhang implizite und explizite Wissensbestände, die für den Umgang mit organisationalen Regeln von Bedeutung sind. Demnach ist für medienpädagogisches Handeln vor allem explizites und implizites Wissen über regelmässiges und regelgemässes Handeln in Organisationen von Bedeutung, das sich in der Interpretation und Anwendung von Regeln und Regelerwartungen sowohl reproduziert als auch produziert.

Mit der daraus folgenden theoretischen Beschreibung medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln und strukturierten und strukturierenden Handelns in pädagogischen Organisationen werden zum einen Anknüpfungen an die Gegenstände medienpädagogischer Forschung und somit eine Antwort auf die zweite Teilfrage ermöglicht:

Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

Insbesondere Medienkompetenz und -erziehung sowie Mediendidaktik sind als Teile oder Ziele medienpädagogischen Handelns zu verstehen, deren Beforschung – in Verbindung mit den bisherigen Ausführungen – die organisationale Verfasstheit einbezieht. Des Weiteren werden in diesen Feldern empirische Fragen aufgeworfen, die theoretische Perspektiven der Organisationsforschung erfordern, die dem Verhältnis und der Bedingtheit *medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln* nachgehen. Anknüpfend an die *systemtheoretische Perspektive* auf Organisationen sind somit pädagogische Organisationen, die «dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen» (Kieser und Walgenbach 2003, 6 zit. in Kühl 2020, 16) Gegenstand einer so begründeten *medienpädagogischen Organisationsforschung*.

Mit Bezug zu der Beschreibung von Organisationen als Desiderat medienpädagogischer Theorie und Forschung sowie einer ersten praxeologischen Verortung der Dissertation in Kap. 2.3 ist für die weiteren Ausführungen und forschungspraktischen

Umsetzungen zusammenfassend festzuhalten, dass Gegenstand der hier erarbeiteten *medienpädagogischen Organisationsforschung* *medienpädagogisches Handeln in seiner Machtförmigkeit* sowie *als Organisationshandeln bzw. als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen* in den Blick genommen wird.

4. Medienpädagogische Organisationsforschung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung begründet und eingegrenzt sowie erste *Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung* markiert wurden, werden im dritten Teil dieses Manteltextes die theoretischen Grundlegungen in ein empirisches Projekt überführt. Der empirische Teil der Arbeit dient einerseits der methodologischen Verknüpfung und Weiterentwicklung der bisherigen Ausführung zur medienpädagogischen Organisationsforschung mit einem Forschungsansatz und zum anderen der Erprobung und Reflexion der Forschungsperspektive im Kontext medienpädagogischer Erkenntnisinteressen. Somit werden im Folgenden entlang der zwei Einzelpublikationen *POM* und *TvM*, die als Teil der kumulativen Dissertation veröffentlicht wurden, einerseits methodologische Aspekte einer medienpädagogischen Organisationsforschung beschrieben, die an die bisherigen Darlegungen anschliessen, und andererseits Ergebnisse dieses Forschungszugangs aufgezeigt und reflektiert. Ziel dieses Teils des Kumulus ist die Beantwortung der dritten Teilfrage der Dissertation:

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

Grundlegend sind die theoretischen Eingrenzungen aus dem zweiten und dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit. Demnach ist der Gegenstand der hier umrissenen *medienpädagogischen Organisationsforschung* die *Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns*. Daran anknüpfend wird *medienpädagogisches Handeln als Organisationshandeln* und *als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen* definiert.

Nachfolgend wird zuerst die Einzelpublikation *POM* zusammengefasst und die Kernergebnisse herausgearbeitet (Kap. 4.1). Danach wird eine methodologische Positionierung zur *Dokumentarischen Organisationsforschung* als Forschungszugang vorgenommen und mit den bisherigen theoretischen Grundlegungen einer medienpädagogischen Organisationsforschung verknüpft (Kap. 4.2). Die Positionierungen werden in der Einzelpublikation *TvM* forschungspraktisch umgesetzt, was in Kap. 4.3 zusammengefasst und reflektiert wird. Die Ausführungen in den Kapiteln schliessen einerseits Übertragungsleistungen auf den Gegenstand der Dissertation

und theoretische Grenzen der Positionen und andererseits artikelbedingte Auslassungen ein, die insbesondere den Artikel *TvM* betreffen und als Teil des vorliegenden Manteltextes beschrieben werden. Der dritte Teil der vorliegenden Arbeit schliesst mit einem Zwischenfazit zur Praxis medienpädagogischer Organisationsforschung, das die dritte Teilfrage beantwortet (Kap. 4.4).

4.1 Praxeologische Perspektiven und methodologische Positionierungen auf Organisationen

Die Organisationsforschung bietet grundsätzlich ein breites Spektrum theoretischer und methodischer Forschungsansätze (Kühl 2015; Preisendörfer 2016). Allerdings grenzen die bisherigen theoretischen Ausführungen und die Positionierungen zum *medienpädagogischen Handeln als Organisationshandeln* die methodologischen Zugänge ein. An dieser Stelle gewinnt die Einzelpublikation *POM* für die vorliegende Dissertation an Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Zunahme digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit fokussiert der Beitrag methodologische Überlegungen zur Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung und Digitalität in Organisationen (*POM*, 432). Anschliessend an die Beschreibung von professionellen Alltagspraktiken und Organisationshandeln im Kontext digitaler Medien und ihrer Kennzeichnung als empirische Desiderata (ebd.) werden Bezüge zwischen (mediatisierten) professionellen Handlungsweisen und organisationalem Handeln hergestellt (ebd., 433). In den Blick geraten die komplexe Verwobenheit von Handlungspraktiken und digitalen Technologien sowie die «Transformationen der Logiken professionellen und organisationalen Handelns» (ebd.), die anhand von Beispielen erläutert werden (ebd., 434). Danach werden Organisationskonzepte und digitale Technologien im Kontext von Alltagspraktiken definiert (ebd., 343f.). Wenngleich das Artikelformat der Einzelpublikation nur eine kompakte Definition des Organisationsbegriffes zulässt, ist an dieser Stelle die theoretische Positionierung herauszustellen: Organisationen werden aus einer systemtheoretischen Perspektive (Büchner 2020; Luhmann 2000) «durch Entscheidung über die Mitgliedschaft sowie eine Relationierung von Formalität und Informalität» (*POM*, 434) charakterisiert. Demnach gewinnen formale Regeln und Erwartungen erst in der Unterscheidung von Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern an Bedeutung. In Beziehung dazu stehen informelle Praktiken, in denen Spannungsfelder und Handlungserwartungen bearbeitet werden, die nicht formalisiert bzw. nicht-formalisierbar sind. Diese können durch sich verändernde Umwelterwartungen und -bedingungen und/oder durch den Habitus bzw. die Milieus der (angestellten) Fachkräfte entstehen. Diese formalen und informellen Praktiken stehen sich in Organisationen allerdings nicht gegenüber, sondern orientieren rekursiv das Alltagshandeln der Mitglieder (ebd., 434).

Ausgehend von dieser Beschreibung von Organisationen und organisationalen Praktiken sowie einer Differenzierung und Relationierung von Digitalität und Digitalisierung wird die erkenntnistheoretische Perspektive des Beitrags als *praxeologisch* gerahmt. Praxeologisch verortete Ansätze verbindet die Rekonstruktion von Praktiken, während die anknüpfenden Methodologien die Erkenntnisperspektiven und Methoden vorstrukturieren (ebd., 435f.). Im weiteren Verlauf des Artikels werden drei methodologische Forschungsansätze erläutert und miteinander mit Fokus auf deren Gegenstand, Felder und Feldzugänge sowie Erkenntnisgewinne und Limitierungen verglichen (ebd., 436ff.). Aus dem Spektrum praxeologischer Ansätze, die die Sinnkonstruktion handelnder Subjekte fokussieren und auf die Rekonstruktion dieser zielen, werden die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; 2017b; Nohl 2017a)(POM, 436ff.) und der ethnografische Ansatz des Doing Social Work (Unterkofler u. a. 2018) – in Anlehnung an das Konzept Doing Gender (West und Zimmermann 1987) – in Verbindung mit der Grounded Theory (Glaser und Strauss 1998) ausgeführt (POM, 440ff.). Als Zugang zu den Praktiken von Beteiligten und deren Ordnungen wird die neo-praxeologisch ausgerichtete Ethnografie (Bollig und Kelle 2014; Hirschauer 2004; Reckwitz 2003) beschrieben (POM, 445ff.). Anschließend werden die methodologischen Ansätze vor dem Hintergrund der «Relation von Praktiken und Strukturen in Organisationen» (ebd., 449) und der «Relation von Digitalisierung und Digitalität» (ebd., S.451) miteinander verglichen.

Kernergebnisse der Einzelpublikation *POM* sind einerseits die Differenzierung der Relationierungen von Praktiken und Strukturen sowie Digitalisierung und Digitalität in den drei methodologischen Ansätzen. Daran anknüpfend zeigen sich andererseits die unterschiedlichen Erkenntnisperspektiven praxeologisch orientierter Methodologien innerhalb des gleichen Gegenstandsbereichs (ebd., 452). Ferner wird im Verlauf des Beitrags die notwendige theoretische Differenzierung von Digitalisierung und Digitalität deutlich, deren Relation in Organisationen – in dem Fall Organisationen der Sozialen Arbeit – als empirisches Desiderat weiter betont wird (ebd., 452f.).

Die Einzelpublikation *POM* gewinnt in vielfacher Hinsicht an Bedeutung für die vorliegende Dissertation und ihren Gegenstand einer medienpädagogischen Organisationsforschung. Erstens knüpft sie mit den theoretischen Eingrenzungen von Organisationskonzepten an die Ausführungen in Kap. 3 an und macht demnach die erkenntnistheoretischen und methodologischen Perspektiven anschlussfähig an die bisherige Positionierung der *Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns*. Zweitens bieten die methodologischen und methodischen Ausführungen innerhalb der drei Zugänge empirische Zugriffe auf die Relationierungen von Praktiken und Strukturen, die an die Bestimmung *medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln* und *als strukturiertes und strukturierenden Handeln in pädagogischen Organisationen* anschlussfähig sind. Drittens bietet der Vergleich der

methodologischen Ansätze in Hinblick auf die Erkenntnisperspektive eine Entscheidungsgrundlage für einen begründeten Forschungszugang. Letzteres ist, verknüpft mit den bisherigen Ausführungen einer medienpädagogischen Organisationsforschung, Gegenstand des folgenden Kapitels.

4.2 Dokumentarische Methode als Forschungsansatz medienpädagogischer Organisationsforschung

Die bisherigen Ausführungen zur *medienpädagogischen Organisationsforschung*, die an Positionen zum reflexiv handelnden Subjekt und normative Annahmen der medienpädagogischen Wissenschaftsdisziplin und Praxis anknüpfen (Kap. 2), stellen sich insgesamt als anschlussfähig an praxeologische Theorien dar, wie sie im Artikel *POM* ausgeführt werden. Insbesondere die in Kap. 3 entfaltenen Organisationskonzepte sowie die theoretischen Ausführungen zu pädagogischen Organisationen verweisen vielfach auf praxeologische Zugänge, wie nicht zuletzt die Beschreibung *medienpädagogischen Handelns als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen* verdeutlicht.

Praxeologische Forschungsansätze stellen sich als zunehmend bedeutsame Perspektiven der medienpädagogischen Forschung dar (Bettinger und Hugger 2020), wenngleich noch nicht von einer Etablierung auszugehen ist. Es finden sich sowohl empirische Studien mit Fokus auf das Medienhandeln von medienpädagogischen Zielgruppen (Bettinger 2018; Paus-Hasebrink und Kulterer 2014; Welling 2008b) als auch auf medienpädagogisch Tätige (Münste-Goussar und Grünberger 2019; Brüggemann 2013; Mayrberger 2007). Dabei implizieren die Foki praxeologischer Ansätze auf (Alltags-)Praktiken bzw. «Habitualisierungen und Routinisierungen» (Bohnsack 2020b, 23) insgesamt Forschungsmethoden aus dem Repertoire der qualitativen Sozialforschung. Das Forschungsparadigma verfolgt den Anspruch, möglichst nahe an die Lebenswirklichkeiten und Relevanzsetzung der untersuchten Personen zu kommen und setzt das Alltagsgeschehen und -wissen der Handelnden sowie deren Deutungsmuster in das Zentrum (Helfferich 2011, 100). Die Theoriebildung erfolgt in der Regel induktiv oder mittels einer abduktiven Logik (Kelle und Kluge 2010, 14ff.).

Mit Bezug zu den Differenzierungen und Vergleichen der praxeologischen Forschungsansätze in der Einzelpublikation *POM* wird sich in den nachfolgenden Ausführungen auf die Dokumentarische Organisationsforschung (Amling und Vogd 2017; Mensching 2020; Vogd 2009) fokussiert, die an die Grundlagentheorien der Rekonstruktiven Sozialforschung und vor allem an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021, Nohl, 2017a) anknüpft. Die Dokumentarische Methode bietet sowohl ein methodologisches als auch ein methodisches Gerüst, das theoretische und forschungspraktische Anschlüsse für eine medienpädagogische Organisationsforschung bietet.

Massgeblich ist dabei die Relation von Praktiken und Strukturen in Organisationen (POM, 449ff.). Organisationale Strukturen und Praktiken stehen sich in diesem Ansatz nicht als Differenzpaar gegenüber, sondern orientieren als Spannungsfeld Handlungsweisen (ebd.). Daran anknüpfend ist mit Fokus auf medienpädagogische Handlungskontexte von einer notorischen Diskrepanz zwischen formalen und informellen Regeln sowie Kommunikation und Praktiken (Bohnsack 2017b) in Organisationen auszugehen, die medienpädagogisches Handeln als Organisationshandeln strukturieren.

Diese Positionierung zur Dokumentarischen Methode ist zudem anschlussfähig an neo-institutionalistische Theorien, wie sie für die pädagogische Organisationsforschung (Kap. 3.2.3) dargelegt wurden. Arnd-Michael Nohl und R. Nazh Somel (2017, 192ff.) argumentieren dies mit Bezug zu den Konzepten Isomorphie und lose Kopplungen im Neo-Institutionalismus. Demnach teilen die Dokumentarische Organisationsforschung und der Neo-Institutionalismus die theoretische Differenz zwischen formalen Regeln und organisationalen Praktiken. In diesem Zusammenhang kann das Konzept der Isomorphie anschliessen, das Organisationsregeln und -strukturen vor dem Hintergrund von institutionellen Umwelterwartungen versteht, die auf die Legitimation der Organisationen zielen (Meyer und Rowan 2009, 39). Allerdings bietet der Neo-Institutionalismus damit bereits eine Antwort auf die Differenz zwischen Organisationsregeln und -praktiken, während die Dokumentarische Organisationsforschung nach der Art und Weise der Deutung und Praxis formaler Regeln fragt (Nohl und Somel 2017, 205). Mit der Dokumentarischen Organisationsforschung kann an Anja Mensching (2008, 37) angeknüpft werden, der zufolge sich eine qualitativ-empirische Organisationsanalyse mit dem angeführten theoretischen Hintergrund mit den verschiedenen intraorganisationalen Erfahrungsräumen auseinandersetzt sowie die dort jeweils impliziten Wissensbestände explizieren und damit die Art und Weise der Regelumsetzung sowie ihre Relation zu fachlichen Milieus rekonstruieren kann. Mit dem Fokus auf medienpädagogische Forschungsgegenstände wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen als Zielkategorien medienpädagogischen Handelns in pädagogischen Organisationen fokussiert.

Eine mit dem Ansatz der Dokumentarischen Methode konstituierte medienpädagogische Organisationsforschung knüpft an diese methodologischen Positionen an und bezieht sie auf Begriffe und Ansätze zur Erforschung von Organisationen im Kontext medienpädagogischen Handelns. Zur Konkretisierung des Organisationsbegriffs innerhalb der Dokumentarischen Methode bezieht sich Goldmann (2017) auf die Beschreibungen von Gruppen von Karl Mannheim (1980) und Arndt-Michael Nohl (2013b) als Konkretion eines Milieuzusammenhangs. Demnach können Milieugruppen durch «homologe Erlebnisschichtungen» (Mannheim 1970, 536) einen konjunkativen Erfahrungsraum teilen, auch ohne an einen räumlichen Kontakt gebunden

zu sein. Nohl (2017b) versteht Organisationen des Weiteren als Fortsetzung von Milieupraktiken, indem sich Milieus und Organisation theoretisch überschneiden können. Organisationsmilieus bilden durch geteilte Erfahrungen informale Regeln aus, die eine auf Konjunktion basierende Einheit konstituieren und so wiederum das Organisationsmilieu begründen (Goldmann 2017, 148). Im Sinne von Arndt-Michael Nohl (2014) und anknüpfend an die Darlegungen, konzipiert sich eine medienpädagogische Organisationsforschung, die die Grundannahmen der Dokumentarischen Methode aufnimmt, entlang der Differenz zwischen dem Herkunftsmilieu der Organisationsmitglieder und den sich innerhalb des Organisationsalltags etablierenden Organisationsmilieus (ebd., 195). Dabei greift Nohl auf den Regelbegriff von Günther Ortman (2003) zurück, demzufolge im Abarbeiten an formalen Regeln informelle Regeln entstehen, die wiederum Organisationsmilieus handlungspraktisch markieren.

In diesem methodologischen Ansatz ist eine *medienpädagogische Organisationsforschung* also als *Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen bzw. Organisationsmilieus im Kontext medienpädagogischen Handelns in Relation zu formalen Regeln und Strukturen in pädagogischen Organisationen* zu verstehen. Damit knüpft dieser Forschungszugang sowohl an das beschriebene Desiderat medienpädagogischer Forschung als auch an aktuelle Diskurse innerhalb der Dokumentarischen Methode an (u. a. Amling 2021; Mensching 2020). Auch ist die Dokumentarische Methode selbst als etablierter Ansatz medienpädagogischer Forschung zu beschreiben (Bettinger 2018; Brüggemann 2013; Welling 2008b), die hier um organisationsbezogene Forschungsperspektiven erweitert wird. In der beschriebenen Form bietet die Dokumentarische Organisationsforschung Potenziale zur Erforschung organisationaler *Ermöglichungs- und Begrenzungsstrukturen* medienpädagogischen Handelns entlang der Spannungsfelder zwischen organisationalen Milieus und formalen Regeln und Strukturen.

4.3 Umsetzung einer medienpädagogischen Organisationsforschung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

TvM stellt die fünfte Einzelpublikation der kumulativen Dissertation dar. Sie knüpft zum einen an die bisherigen theoretischen Positionierungen an bzw. überführt sie in ein forschungspraktisches Projekt. Zum anderen nimmt die Studie durch das Feld der Kinder- und Jugendhilfe, auf das exemplarisch mit den Perspektiven der medienpädagogischen Organisationsforschung zugegriffen wird, Bezug zu den Ausgangspunkten der vorliegenden Dissertation und der Einzelpublikation *Med*. Der Beitrag stellt die Forschungsfrage: «Welche Ergebnisse liefert eine medienpädagogische Organisationsforschung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel der stationären Kinder- und Jugendhilfe?» (*TvM*, 3).

Einleitend knüpft der Artikel an die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche – wie sie auch im Artikel *Med* argumentiert wird – an und markiert das Verhältnis von medienpädagogischen Praktiken zu organisationalen Strukturen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe als Forschungsdesiderat (ebd., 2ff.). Im zweiten Kapitel wird der Forschungsstand zu Medien und Medienerziehung in stationären Hilfen dargelegt, *dem seither keine aktuelleren Publikationen hinzuzufügen sind*. Im Forschungsstand werden zwar Organisationen als Orte medienpädagogischen Handelns sichtbar, es werden aber keine organisationsbezogenen theoretischen und empirischen Konzepte angeführt (ebd., 4ff.). In Kapitel drei wird die Dokumentarische Organisationsforschung mit ihren theoretischen Grundannahmen eingeführt und der Fokus auf medienerzieherisches Handeln als Teil medienpädagogischen Handelns festgelegt (siehe auch Kap. 4.3.1). Anknüpfend an die bisherigen Grundlegungen einer *medienpädagogischen Organisationsforschung* wird die Relation medienerzieherischen Handelns und pädagogischer Organisationen im Artikel *TvM* wie folgt beschrieben:

«[...] Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung – verstanden als pädagogische Organisationen – [stellen] als soziale Systeme nicht nur Rahmenbedingungen bereit, sondern strukturieren medienerzieherisches Handeln rekursiv bzw. ermöglichen und begrenzen Handlungsweisen von Fachkräften.» (ebd., 10).

Anschliessend an diese Positionierung sowie an die bisherigen Grundlegungen einer medienpädagogischen Organisationsforschung wird im Beitrag medienerzieherisches Handeln als «strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen mit dem Ziel der Förderung kritischer und reflektierter Medienutzung» (ebd., 11) definiert.

Im vierten Kapitel wird das Forschungskonzept entlang von Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode, des qualitativen Samplings und der Dokumentarischen Methode als Analysemethode entfaltet (ebd., 11ff.). Neben einer kompakten Beschreibung der Analyseschritte innerhalb der Dokumentarischen Methode wird in diesem Kapitel die Entscheidung für eine relationale Typenbildung (Nohl 2013a) begründet (*TvM*, 15f.).

Kern der Einzelpublikation ist Kapitel fünf, das «Orientierungsmuster der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfen» (ebd., 16) als Teilergebnisse der Studie beschreibt und anhand von Transkriptauszügen aus den Gruppendiskussionen nachvollziehbar macht (ebd., 16ff.). Dem vorangestellt ist ein Überblick über die Gesamtergebnisse der Studie in Form einer relationalen Typenbildung (ebd., 18) sowie eine Begründung für den Fokus auf die Dimension «Medienerziehungsmodustypik» (ebd., 16) innerhalb des Artikels. Anschliessend werden «drei Ausprägungen der Medienerziehungsmodustypik» (ebd., 19) beschrieben und

beispielhaft herausgearbeitet: a) «*Regel-/Kontrollbezogener Medienerziehungstypus*», b) «*vermeidender Medienerziehungstypus*» und c) «*Aushandlungsbezogener Medienerziehungstypus*» (ebd.). Der empirische Teil des Beitrags schliesst mit einer «*exemplarischen Relationierung der sinngenetischen Ausprägungen*» (ebd., 26ff.) und setzt die sinngenetischen Typiken (ebd., 18) in Form von drei relationalen Typen in Beziehung zueinander. Das Fazit diskutiert die Potenziale der Dokumentarischen Organisationsforschung für die medienpädagogische Forschung, verknüpft die Ergebnisse der Studie mit weiteren Forschungsarbeiten und gibt weitere Hinweise auf eine medienpädagogische Organisationsforschung (ebd., 29ff.).

Der Artikel nimmt nicht zuletzt die Herausforderung auf, in einem kompakten Rahmen eine qualitativ-empirische Studie nachvollziehbar und im Sinne der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Steinke 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013; Bohnsack 2005) zu beschreiben. Dazu mussten Entscheidungen für Fokussierung und Auslassungen getroffen werden. Dies betrifft eine Begründung für den Forschungsfokus in Relation zur Studie (Kap. 4.3.1), die Beschreibung der Feldannäherungen und Datenerhebungen (Kap. 4.3.2), eine tiefergehende Beschreibung der Analyseschritte (Kap. 4.3.3) und eine Reflexion des Forschungshandelns anhand von Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (Kap. 4.3.4).

4.3.1 Begründung für den Forschungsfokus im Artikel

Im Artikel *TvM* wird die hier dargelegte medienpädagogische Organisationsforschung mit Fokus auf medienerzieherisches Handeln bzw. die «*Medienerziehungsmodustypik*» (*TvM*, 17ff.) umgesetzt. Wie in der Übersicht der Gesamtergebnisse (ebd., 18) sichtbar wird, stellt dieser Fokus nur einen Ausschnitt der Ergebnisperspektiven der Studie dar. Der Fokus auf Medienerziehung wurde zum einen gewählt, da er anschlussfähig ist an die Gegenstandsbestimmung medienpädagogischer Forschung (Kap. 3.1) und damit die Positionierung zu Medienpädagogik in der Studie gestärkt wird. Zum anderen werden in der «*Medienerziehungsmodustypik*» die Bedeutungen der theoretischen Verortungen *medienpädagogischen Handelns als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen sowie die Betonung der Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns* besonders gut sichtbar bzw. nachvollziehbar. Die Relation von Praktiken und Strukturen wird aber auch in den anderen Dimensionen der sinngenetischen Typiken sichtbar, wie insbesondere die «*Bedeutungstypik formaler Regeln*», die «*Umweltbeziehungstypik*» und die «*Typik der Organisationsfiguren*» (*TvM*, 18) aufzeigen.

4.3.2 Feldannäherung und Datenerhebung

Die Datenerhebungen für die angeführte Studie fanden zwischen Mai 2018 und Juni 2019 statt. Geeignete Organisationen der stationären Kinder- und Jugendhilfe für Gruppendiskussionen wurden anhand des «*Rheinischen Jugendhilfeverzeichnis*»

(Landschaftsverband Rheinland (LVR) 2023) recherchiert. Wie in der Einzelpublikation *TvM* beschrieben ist, wurden insgesamt 40 Organisationen bzw. Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe einbezogen (S. 13). Erste Kontaktaufnahmen ins Feld beschränkten sich im Jahr 2018 auf das Bundesland NRW. Da die Rückmeldequote insgesamt gering blieb, wurde 2019 im Rahmen einer zweiten Erhebungswelle das qualitative Sampling auf das Bundesland Rheinland-Pfalz ausgeweitet. Die schriftliche Ansprache der Einrichtungen enthielt einen sehr offenen Themenaufriß, der entsprechend der Dokumentarischen Methode möglichst wenig Relevanzsetzungen proponieren sollte (Bohnsack und Przyborski 2010). Des Weiteren wurden Angaben zur Anonymisierung und Verwertung der erhobenen Daten gemacht. Die Gruppendiskussionen wurden je Einrichtung auf eine Stunde begrenzt, um trotz der strukturellen Bedingungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Schichtdienst) Erhebungen qualitativer Daten zu ermöglichen.

Nach erfolgreicher Kontaktaufnahme fanden die Gruppendiskussionen in Präsenz in den Einrichtungen statt und folgten einem vergleichbaren Ablauf:

Nach der Begrüßung durch den Interviewer wurde den Fachkräften die Freiwilligkeit der Teilnahme bzw. die Sanktionsfreiheit bei Nicht-Teilnahme oder Abbruch mündlich und schriftlich mit einer Einwilligungserklärung zur Erhebung und Auswertung von Gesprächsdaten zugesichert. Dieser Aspekt wurde im Vorfeld mit den Einrichtungs- oder Teamleiter:innen hinlänglich besprochen. Anschliessend wurde den Teilnehmenden die Anonymisierung der Daten schriftlich und mündlich zugesichert und erläutert. Ferner wurden die Beteiligten über die Modalitäten wissenschaftlicher Veröffentlichungen schriftlich und mündlich aufgeklärt. Demnach werden Ergebnisse nur auszugsweise und ohne Personen- oder Einrichtungsbezug veröffentlicht, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ergebnissen keine Rückschlüsse auf personenbezogene Daten zulässt.

Die Erhebungen wurden mit einem kurzen Teilnehmendenfragebogen eröffnet, der Alter, Geschlecht, Nationalität, Bildungsstand, Berufserfahrung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie medienpädagogische Qualifizierungen abfragte. Da zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen die Form der Typenbildung in der Studie nicht festgelegt war, wurde sich mit dieser standardisierten Erhebung die Möglichkeit einer soziogenetischen Typenbildung offengehalten.

Die Gruppendiskussion selbst startete mit dem Einschalten eines digitalen Diktiergeräts und einem offenen Erzählimpuls, der in allen Gruppendiskussionen gleich formuliert wurde: «Ich möchte die Diskussion gern mit der Bitte beginnen, dass Sie mir von einer Begebenheit erzählen, in der Sie sich im Team über die Mediennutzung ihrer Bewohnerinnen und Bewohner ausgetauscht haben.»

Die Offenheit und Unbestimmtheit des Erzählimpulses diene der Selbstläufigkeit und der thematischen Relevanzsetzung durch die Beteiligten. Aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen musste der selbstläufige Teil der Gruppendiskussionen allerdings nach ca. 45 Minuten durch den Interviewer zu Gunsten immanenter und exmanenter Fragen unterbrochen werden. Die Gruppendiskussionen endeten mit dem Ausschalten des Diktiergeräts und der Verabschiedung durch den Interviewer.

Die Aufzeichnungen der Gruppendiskussionen wurden im Nachgang nach den Regeln von TiQ (Talk in qualitative Research) transkribiert, die sich massgeblich für die Analyse mit der Dokumentarischen Methode eignen (Bohnsack 2021, 193).

4.3.3 Analysemethode

Die Dokumentarische Methode ist sowohl als Methodologie als auch als Analysemethode zu verstehen (Bohnsack 2021; Nohl 2017a; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013) und wurde zur Auswertung der qualitativen Daten herangezogen. Das Gruppendiskussionsverfahren in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode stellt vor dem Hintergrund der konzeptionellen Zugänge ein geeignetes Verfahren zur Bearbeitung der Forschungsfrage dar. Diese Kombination aus Erhebungs- und Auswertungsverfahren hat sich in der empirischen Sozialforschung, insbesondere im Zusammenhang mit der Analyse kollektiver Orientierungsrahmen, als zielführend und angemessen erwiesen.

Die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode wird üblicherweise in vier Analyseschritte unterteilt: a) Formulierende Interpretation, b) reflektierende Interpretation, c) Diskursbeschreibung und d) Typenbildung (Bohnsack 2021, 35ff.).

- a. In der *formulierenden Interpretation* wird der immanente Sinngehalt des Gesagten herausgearbeitet und konsequent innerhalb des Relevanzsystems der Diskussionsbeteiligten verblieben (vgl. ebd.). In der Studie wird mit Hilfe von zusammenfassenden Formulierungen (Oberbegriffe, Überschriften, Themen) eine Übersicht über den Text gewonnen. Im Sinne der Dokumentarischen Methode stellt dieser Teil bereits eine Interpretation dar, da im Text Implizites begrifflich-theoretisch expliziert wird.
- b. In der *reflektierenden Interpretation* wird der Rahmen, der ausschlaggebend dafür ist, in welcher Selektivität ein Thema innerhalb einer Gruppendiskussion behandelt wird, herausgearbeitet. Dadurch wird die spezifische Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen sichtbar gemacht. In der Studie geschieht dies vor allem durch ein komparatives Vorgehen, d. h. durch das Vergleichen der Thematisierungen unterschiedlicher Gruppendiskussionen der gleichen Erhebung.

- c. Die Explikationen des metaphorischen Gehalts der Beschreibungen und Erzählungen sind in der Dokumentarischen Methode eingebunden in eine *Rekonstruktion des Diskursverlaufs*. In der Studie wird dies anhand der thematischen und dramaturgischen Entwicklungen mit ihren Höhepunkten und Konklusionen vorgenommen. Ziel dieses Schrittes ist es, herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise sich die Gruppe an einer Thematik sukzessive abarbeitet, und auf diese Weise den Rahmen, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, zunehmend dichter, komplexer und detaillierter herauszuarbeiten. Aglaja Przyborski (2004) bietet hierzu eine ausführliche Differenzierung und ein an die Dokumentarische Methode anknüpfendes Begriffsgebäude.
- d. In der theoretischen Entwicklung der Dokumentarischen Methode werden aktuell drei Formen der Typenbildung unterschieden: Zunächst werden in der sinngenetischen Typenbildung einzelne, fallübergreifende Orientierungsrahmen typisiert. Daran anschliessend werden in der soziogenetischen Typenbildung Erlebnishintergründe und spezifische Erfahrungsräume, in denen Orientierungen entstehen, einbezogen (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft) (Nohl 2013a, 43). Lassen sich Orientierungen nicht auf solche theoriegeleiteten Erfahrungshintergründe zurückführen, stellt nach Nohl eine *relationale Typenbildung* eine weitere Möglichkeit dar. In dieser Form werden Orientierungsrahmen bzw. sinngenetische Typen eines Falles in Bezug zueinander gesetzt. Wie bei der soziogenetischen Typenbildung ist eine typisierte Relation dann plausibel, wenn sie sich von anderen typisierten Relationen empirisch abgrenzen lässt. Ziel ist es, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren (ebd., 58f.). In der Studie wird sowohl eine sinngenetische als auch eine relationale Typenbildung vorgenommen (TvM, 18).

4.3.4 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Der empirische Teil der Dissertation orientiert sich an den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, die von Ines Steinke (2017) entwickelt wurden. Die Kernkriterien werden hier im Kontext der Durchführung der medienpädagogischen Organisationsforschung im Beitrag *TvM* dargelegt und umfassen a) intersubjektive Nachvollziehbarkeit, b) Indikationen des Forschungsprozesses, c) empirische Verortung, d) Limitation.

a) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist nach Ines Steinke (2017, 324ff.) dann gegeben, wenn erstens die theoretischen Vorverständnisse, Erhebungsmethoden und -kontexte, Transkriptionsregeln, Daten, Auswertungsmethoden und Quellen sowie die Entscheidungen, Probleme und Gütekriterien innerhalb der Forschung transparent gemacht werden, was im Zusammenspiel aus der Einzelpublikation *TvM* und

dem Kumulus in angemessener Form erfüllt wurde. Zweitens wird die diskursive Herstellung von Intersubjektivität angeführt, die in Form von Analyseschritten in Gruppen gewährleistet werden kann. Im Rahmen der Studie wurde dies erfüllt, indem die Daten und (vorläufigen) Ergebnisse in unterschiedlichen Phasen der Arbeit in zwei Forschungs- bzw. Doktorand:innenkolloquien sowie einem Methodenworkshop eingebracht und diskutiert wurden. Drittes Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit stellt die Anwendung kodifizierter Verfahren dar, was in der Studie durch die Methodenkombination aus Gruppendiskussionen und der Dokumentarischen Methode erfüllt wird.

b) Indikation des Forschungsprozesses

Die Indikation des Forschungsprozesses umfasst vier Aspekte der Studie: Das qualitative Vorgehen angesichts der Fragerstellung, die Methoden zur Erhebung und Auswertung im Verhältnis zum Forschungsgegenstand, die Transkriptionsregeln und die Samplingstrategie (ebd., 326ff.). Die vier Aspekte sind in der Einzelpublikation *TvM* und dem *Manteltext* hinreichend erläutert, allerdings soll an dieser Stelle eine Methodendiskussion geführt werden:

In der vorliegenden Arbeit wird die Dokumentarische Methode als Forschungsansatz einer neu entwickelten praxeologisch orientierten medienpädagogischen Organisationsforschung hergeleitet und erprobt. Dabei wurde auf Vorarbeiten aus der soziologischen (Ortmann, Sydow, und Windeler 2000; Kühl 2020; Giddens 1984) und pädagogischen Organisationsforschung (Kuper und Thiel 2016; Timmermann und Strikker 2010; Koch und Schemmann 2009) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021; Nohl 2017a; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013) sowie ihrer Verknüpfung als Dokumentarische Organisationsforschung (Amling und Vogd 2017; Vogd 2009; Mensching 2008) zurückgegriffen. Innerhalb der medienpädagogischen Forschung wurde mit dieser Kombination insgesamt Neuland betreten. Neben den theoretischen Herausforderungen, die schlussendlich Gegenstand des Kumulus sind, waren vor allem Abwägungen und Entscheidungen zu den Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Verhältnis zur Forschungsfrage und der Gegenstandsbestimmung notwendig:

Wie bereits beschrieben, stand nur eine geringe Fallzahl für die Erhebung der Gruppendiskussionen zur Verfügung, was sowohl die Auswertung erschwert als auch die Reichweite der Ergebnisse innerhalb der qualitativen Studie eingeschränkt hat. Dies war vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen in der Umsetzung der Dokumentarischen Organisationsforschung eine Herausforderung, die – im Vergleich zu Forschungsvorhaben innerhalb der Dokumentarischen Methode – von einer veränderten Relation zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen ausgeht bzw. die Frage nach dem Konjunktiven in Organisationen nicht abschliessend klärt (Amling und Vogd 2017, 19ff.). Vor diesem Hintergrund mussten

forschungspragmatische Lösungen für die Auswertung der Daten gefunden werden, wie sie in der Einzelpublikation *TvM* ausgeführt sind. Trotz dieser Herausforderungen und Einschränkungen ist das Kriterium der Indikation des Forschungsprozesses in weiten Teilen erfüllt, insbesondere mit Blick auf die Forschungsergebnisse im Verhältnis zur Zielsetzung der Dissertation. So konnten mit Hilfe der Studie die theoretischen Herleitungen einer praxeologisch orientierten medienpädagogischen Organisationsforschung als fruchtbar beschrieben und ein Erkenntnisgewinn mit Blick auf organisationsbezogene Desiderata medienpädagogischer Forschung herausgearbeitet werden. Damit ist nicht zuletzt die Indikation der Methodenwahl als erfüllt festzuhalten.

c) Empirische Verortung

Das Kriterium der Empirischen Verortung meint, dass die Theoriebildung auf Basis systematischer Datenanalyse stattfindet und das Potenzial hat, Neues zu entdecken und die Vorannahmen der Forschenden zu modifizieren. Neben der bereits angeführten Verwendung kodifizierter Methoden(kombinationen) und dem Beleg von Forschungsergebnissen anhand von Transkriptauszügen steht die analytische Induktion, in der anhand weiterer Fälle die entwickelte Theorie geprüft wird, und die kommunikative Validierung in Form einer Rückbindung der Forschungsergebnisse an die Untersuchten im Zentrum des Kriteriums (ebd., 328f.). Sowohl die 1) analytische Induktion als auch die 2) kommunikative Validierung wurden in der vorgelegten Studie nicht berücksichtigt, was erläutersbedürftig ist:

1. Die Studie wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation als Erprobung und Reflexion der Umsetzbarkeit und der Erarbeitung des Erkenntnisgewinns einer praxeologisch verorteten medienpädagogischen Organisationsforschung konzipiert und – wie bereits beschrieben – durch eine geringe Fallzahl begrenzt. Eine analytische Induktion war insofern nicht vorgesehen, ist aber für die Weiterentwicklung der Forschungsperspektive und des Forschungsansatzes zwingend notwendig, vor allem in Verbindung zu anderen Erhebungs- und Auswertungsformen. Im Sinne eines Forschungsprogramms (siehe Kap. 5.2) ist dies Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten und Theoriebildung.
2. Die kommunikative Validierung ist nach Ines Steinke nur dann angemessen, wenn die generierten Forschungsergebnisse nicht jenseits der Zustimmungsfähigkeit der Beforschten liegen. Das ist insbesondere bei Forschungsfragen und -methoden der Fall, die auf die Rekonstruktion von Bedeutungen jenseits einer subjektiv-intentionalen Ebene zielen (ebd., 329). Da die Dokumentarische Methode auf die Rekonstruktion von Praktiken orientierende Habitus zielt, wurde eine kommunikative Validierung in der Studie als nicht angemessen beurteilt.

sinngenetische Typiken und Dimensionen rekonstruiert werden (TvM, 18), die Kontraste aufzeigen und in Form relationaler Typen in Beziehung zueinander gesetzt werden können (ebd., 26ff.). In den sinngenetischen Typiken werden – entsprechend der Anlage der Studie – organisationale Strukturen und Regelerwartungen sowie Praktiken mit medienpädagogischen Bezügen der Fachkräfte bzw. ihre Relationen im Alltagshandeln, die sich in den kollektiven Erfahrungsräumen der Untersuchten einlagern (POM, 449f.), deutlich.

Die Ergebnisse geben Hinweise auf den empirischen Erkenntnisgewinn einer praxeologisch verorteten medienpädagogischen Organisationsforschung und somit auf Antworten zur dritten Teilfrage:

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

Medienpädagogische Handlungsweisen zeigen sich in den Ergebnissen als milieuspezifische Alltagspraktiken, die durch die Relation fachlicher Qualifizierungen, formaler Regeln- und Regelerwartungen einer Organisation sowie Umweltbeziehungen orientiert sind. Anschliessend an die Grundannahmen der Dokumentarischen Organisationsforschung, die von einer Diskrepanz zwischen Organisationsregeln und -erwartungen einerseits und Erfahrungswissen von Organisationsmitgliedern andererseits ausgeht (Bohnsack 2017a, 56), zeigt sich hier somit auch die poststrukturalistische Kritik des reflexiv handelnden Subjekts (Kap. 2.2.2) anschlussfähig. Demnach bieten die Ergebnisperspektiven das Potenzial – im Anschluss an weitere Forschungsarbeiten –, eine theoretische Reflexion auf empirischer Grundlage zur Bedeutung der Relation medienpädagogischer Qualifizierungen, medienpädagogischer Zielsetzung und pädagogischer Organisationen zu schaffen. Damit ist die Ergebnisperspektive auch anschlussfähig an die Kritik der Normativität medienpädagogischer Zielbeschreibungen (Kap. 2.2.1): Die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen stellt sich anknüpfend an die Ergebnisperspektiven als fachliche Praxis dar, die durch ein Spannungsfeld aus normativen Ausrichtungen medienpädagogischer Zielsetzungen sowie normativen Positionen der Organisationen und der fachlichen Subjekte selbst orientiert ist. Dadurch wird nicht zuletzt die Grundlegung der *Machtförmigkeit medienpädagogischen Handelns* markiert.

5. Fazit: Organisationen als medienpädagogisches Forschungsfeld

Das abschliessende Kapitel des Kumulus fasst die Gesamtarbeit der kumulativen Dissertation zusammen (Kap. 5.1). Anknüpfend an die Markierung von *Organisationen als medienpädagogisches Forschungsfeld* werden neue Forschungsperspektiven als Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage angeführt (Kap. 5.2) und es wird ein Ausblick im Gesamtkontext der Dissertation gegeben.

5.1 Ergebniszusammenfassung

Als Ziel der Dissertation wurde einleitend formuliert, Anschlüsse zwischen Organisationstheorien und -forschung an die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu entwickeln und die empirische Bedeutung einer *medienpädagogischen Organisationsforschung* herauszuarbeiten. Drei Teilfragen strukturierten die bisherige Arbeit:

1) Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

2) Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

3.) Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

Die Teilfragen wurden entlang der fünf Einzelpublikationen der kumulativen Dissertation *Med*, *MpH*, *LmE*, *POM* und *TvM* sowie in einem Theorieteil in Kap. 3, der als Brücke zwischen den theoretischen Grundlegungen der Medienpädagogik und den empirischen Perspektiven diente, beantwortet:

Zu 1) Organisationskonzepte wurden in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik weitestgehend als Desiderat herausgearbeitet. Organisationen treten als Orte medienpädagogischen Handelns in Erscheinung, theoretische oder empirische Anschlüsse sind bislang allerdings nicht zu erkennen (Kap. 2.1). Des Weiteren wurde in den Betrachtungen und Reflexionen medienpädagogischer Begründungszusammenhänge auf zwei kritische Positionen rekurriert, die theoretische Bestimmungen medienpädagogischen Handelns im Kontext von Organisationen ermöglichten: Zum einen positionierte die poststrukturalistische Kritik an der Prämisse des reflexiv handelnden Subjekts (Bettinger 2020; Kammerl 2017) *medienpädagogisches Handeln als machtförmig strukturiertes Handeln*. Zum anderen wurde vor dem Hintergrund der Kritik an der normativen Ausrichtung des Medienkompetenzbegriffs

(Kutscher 2009; Welling 2008a; Niesyto 2007b) und der Forderung einer stärkeren Einbindung von Habitus-Feld-Perspektiven (Kutscher 2009) der methodologische Rahmen des Empirieteils als *praxeologisch* festgelegt (Kap. 2.3).

Zu 2) Anschliessend an eine Systematisierung medienpädagogischer Forschung (Knaus 2017; Hartung und Schorb 2014) sowie an Diskursentwicklungen zum Organisationsbegriff (Kühl 2020; 2015) und pädagogischen Organisationen (Timmermann und Strikker 2010; Koch und Schemmann 2009) wurden Organisationstheorien der Human-Relations-Bewegung (Argyris und Schön 1978; Argyris 1957) herangezogen, die Grenzen zweckrationaler Perspektiven betonen und das Verhältnis von Organisationen und Akteur:innen sowie zwischenmenschliche Beziehung in organisierten Systemen fokussieren. Mit Bezug zur Strukturierungstheorie (Giddens 1984; 1979) wurden Organisationen theoretisch als Konglomerat von Regeln und Ressourcen beschrieben, die sich rekursiv in strukturierten und strukturierenden sozialen Praktiken selbst herstellen (Kap. 3.2). *Medienpädagogisches Handeln als Organisationshandeln wurde demnach als strukturiertes und strukturierendes Handeln* beschrieben (Kap. 3.3). Mit dieser Bestimmung stellen sich die dargelegten Organisationskonzepte als anschlussfähig an medienpädagogische Forschung dar. In den empirischen Blick geraten damit Gegenstandsbereiche medienpädagogischer Forschung wie Medienkompetenz, Medienerziehung und Mediendidaktik in ihrer organisationalen Verfasstheit, deren empirische Bearbeitung Ansätze der Organisationsforschung erfordert (ebd.).

Zu 3) Die an praxeologische Forschungsansätze anschliessenden Positionierungen innerhalb der Dissertation wurden in ein Forschungsvorhaben *medienpädagogischer Organisationsforschung* überführt, dessen Konzeption und Durchführung den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit markieren. Als methodologischer Rahmen wurde die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013; Nohl 2017a) bzw. ihre Spezifizierung als Dokumentarische Organisationsforschung (Amling und Vogd 2017; Vogd 2009; Mensching 2008) begründet herangezogen (Kap. 4.2). Medienpädagogische Organisationsforschung ist innerhalb dieser Positionierungen als «Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen bzw. Organisationsmilieus im Kontext medienpädagogischen Handelns in Relation zu formalen Regeln und Strukturen von Organisationen» (ebd.) beschrieben.

Die Umsetzung der Konzeption medienpädagogischer Organisationsforschung und die Bearbeitung der dritten Teilfrage erfolgte am Beispiel von Medienerziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (ebd.). Die Ergebnisse der Studie gaben Hinweise darauf, dass sich *medienpädagogisches Handeln als milieuspezifische Alltagspraktiken zeigt, die relational durch fachliche Qualifizierungen, formale Regeln und Regelerwartungen in Organisationen*

sowie Umweltbedingen orientiert sind (ebd.). Der empirische Erkenntnisgewinn einer praxeologisch verorteten medienpädagogischen Organisationsforschung ist somit als «Analyse- und Beschreibungsformen von Beziehungen zwischen medienpädagogischen Handlungsvorstellungen und -zielen einerseits und organisationalen Regeln und Strukturen sowie Umwelterwartungen andererseits» (ebd.) zu resümieren.

Die Zusammenschau der drei Teilfragen und ihrer Bearbeitung dient schlussendlich der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage der Dissertation, die Gegenstand des nachfolgenden Unterkapitels ist.

5.2 Neue Forschungsperspektiven

Die Positionierungen einer *medienpädagogischen Organisationsforschung*, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurden und sich in den Ergebniszusammenfassungen zeigen, geben Hinweise auf die Forschungsperspektiven, die eine medienpädagogische Organisationsforschung leisten kann, und bieten somit eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage. Mit der Beantwortung kann zuletzt eine Rückbindung an die medienpädagogische Forschung, wie sie in Kap. 3.1 beschrieben wurde, gewährleistet werden.

Welche Forschungsperspektiven bietet eine medienpädagogische Organisationsforschung?

Organisation als Gegenstand der medienpädagogischen Forschung rekurriert auf poststrukturalistische und normative Kritiken an den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik und somit auch auf eine Verengung medienpädagogischer Forschung. Mit den Anschlüssen an Theorien der Organisationsforschung an medienpädagogische Forschungsgegenstände werden *Organisationen als medienpädagogisches Forschungsfeld* markiert. Eine so begründete *medienpädagogische Organisationsforschung* setzt die Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen, Mediendidaktik und – mit Blick auf ‚totale‘ Organisationen wie in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – auch die Möglichkeiten von Mediensozialisation und -aneignung im Kontext von Regeln und Strukturen pädagogischer Organisationen in den empirischen Fokus. Damit sind – entgegen der Position von Hans-Dieter Kübler (2014, 34) – Mediennutzung und -verhalten von Kindern und Jugendlichen (wieder) als Teil medienpädagogischer Forschung zu verstehen. In einer praxeologischen Zuwendung gerät medienpädagogisches Handeln dann als *Organisationshandeln* und *strukturiertes und strukturierendes Handeln in Organisationen*

in den Blick und bietet Analyse- und Beschreibungsformen von Beziehungen zwischen medienpädagogischen Handlungsvorstellungen und -zielen einerseits und organisationalen Regeln und Strukturen sowie Umwelterwartungen andererseits.

Damit eröffnen sich u. a. Forschungsperspektiven auf das Verhältnis von medienpädagogischen Qualifizierungen, Zielsetzungen und Organisationskulturen in pädagogischen Organisationen wie Schulen und Kindertagesstätten sowie in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und stationären Hilfen. Ebenso kann die medienpädagogische Erwachsenenbildung als Feld medienpädagogischer Organisationsforschung verstanden werden.

Es eröffnen sich aber auch Anschlüsse an weitere empirische Zugänge. So können aus der Begründung von Organisationen als Forschungsdesiderat medienpädagogischer Forschung und anschliessend an die Kritik eines zweckrationalen Medienkompetenzbegriffs weitere Fragen zur Konstituierung der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin selbst und ihrer Beziehung zu Organisationen abgeleitet werden: *Auf welche Art und Weise rekurriert die Medienpädagogik z. B. (implizit) historisch auf einen zweckrationalen Organisationsbegriff, der Organisationsstrukturen und -regeln sowie Mitgliederqualifikationen als zweckgerichtet auf medienpädagogische Ziele versteht?* So können sich z. B. auch diskursanalytische Zugänge zu empirischen Fragen einer medienpädagogischen Organisationsforschung anbieten, die offenlegen können, was das Desiderat der Organisation – insbesondere im Verhältnis zur Erziehungswissenschaft selbst – begründet. Eine weitere Perspektive kann ein stärkerer Bezug zum Neo-Institutionalismus herstellen, der nach *organisationalen Angleichungsprozessen, strukturellen Entkopplungen zwischen den einzelnen Organisationsabteilungen und Umwelterwartungen im Kontext medienpädagogischen Handelns* fragen würde. In dieser Forschungsposition würden organisationsexterne Erwartungen an Medienpädagogik in Bildungsorganisationen und Legitimation zu ihrer Umsetzung oder Ausklammerung stärker in Erscheinung treten.

Massgeblich für die medienpädagogische Organisationsforschung, wie sie in der vorliegenden Arbeit beschrieben wird, ist eine grundsätzlich kritische Haltung zu Annahmen über medienpädagogisches Handeln in pädagogischen Organisationen, denen immer normative Positionen eingelagert sind, und schlussendlich auch die theorie- und empiriegeleitete Reflexion von disziplinären Begründungszusammenhängen, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit in unterschiedlicher Weise aufscheinen. Sie zu verknüpfen scheint von besonderem Wert für eine medienpädagogische Organisationsforschung.

5.3 Grenzen der Arbeit

Abschliessend sollen nun die Grenzen der vorliegenden Dissertation diskutiert werden. So sind die theoretischen Ableitungen und Ergebnisse begrenzt auf ihre disziplinären Bezugstheorien und Positionierungen:

Im Anschluss an die Analyse der Begründungszusammenhänge sowie an den Rekurs auf die Kritiken an unzureichenden Machtperspektiven (Kutscher 2009; Welling 2008a) und der Überbetonung einer Subjektorientierung (Kammerl 2017) innerhalb der Medienpädagogik (Kap. 2), wurde *medienpädagogisches Handeln als machtförmig strukturiertes Handeln* beschrieben und folglich ein praxeologischer Zugang für die weitere Arbeit gewählt. Damit rückt die inhaltliche Perspektive weg von einer ‚klassischen‘ handlungs- und subjektorientierten Position der Medienpädagogik hin zu einer Fokussierung auf das Handeln in Herrschaftsverhältnissen – in diesem Fall Organisationen. Wie bereits in der Einzelpublikation *POM* beschrieben, haben praxeologische Forschungszugänge allerdings divergente und bisweilen gegensätzliche Zugriffe auf Praktiken und ihre Rekonstruktion, denen diese Arbeit nur aus Position der Dokumentarischen Methode gerecht werden konnte. Insbesondere das Verständnis von Praktiken als beobachtbare Handlungen (West und Zimmermann 1987) oder als materiale Verankerung in Körpern und Artefakten (Bollig und Kelle 2014) eröffnen Forschungszugänge und somit auch Erkenntnisgewinne, die anders gelagert sind als die in dieser Arbeit angeführten. Eine umfassende praxeologische Beschreibung von Organisationen erfordert somit das Zusammenspiel der unterschiedlichen Methodologien und weitere Forschungsbestrebungen zum Gegenstand praxeologisch orientierter medienpädagogischer Organisationsforschung.

Die weitere Bestimmung *medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln und strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen* im Anschluss an soziologische und pädagogische Organisationstheorien (Kap. 3) war eine weitere notwendige Grundlegung und Begrenzung der vorliegenden Arbeit. Damit ausgeklammert sind Familien, Gruppen, Netzwerke und andere soziale Gebilde (Kühl 2020, 8), die allerdings ebenso bedeutsam für Medienpädagogik sind wie die hier herausgearbeiteten Organisationsperspektiven. Insgesamt ging mit einer praxeologischen und organisationsbezogenen Zuwendung zur medienpädagogischen Forschung eine Abgrenzung zu Handlungs- und Subjektorientierungen einher, die weder als obsolet noch als fehlerhaft zu verstehen sind. Ein Gesamtbild von medienpädagogischem Handeln wird nur in der Zusammenschau der unterschiedlichen Theorie- und Forschungszugänge ermöglicht, was nicht zuletzt auf die Notwendigkeit verknüpfender Theoriediskurse hinweist.

Eine Perspektive, die im Kumulus und in der Einzelpublikation *POM* nur angerissen wurde, stellen Professionstheorien dar. Mit Blick auf Beschreibungen von Medienpädagogik als Profession (Hugger 2021; Kurtz 2020; Hugger 2001), auf professionelle Praktiken und Professionalität in pädagogischen Organisationen (Bohnsack

2020a; Busse u. a. 2016; Helsper 2008) sowie auf soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen (Klatetzki 2010; Klatetzki und Tacke 2005) drängen sich Bezüge auf, die zukünftig stärker in den Fokus medienpädagogischer Theorie und Empirie zu nehmen sind.

Schlussendlich stellt sich auch der qualitative Zugriff auf die (pädagogische) Organisationsforschung in dieser Arbeit zwar als begründet und zielführend dar, aber auch als ausklammernd gegenüber quantitativen Forschungszugängen. So hätte auch eine medienpädagogische Organisationsforschung entwickelt werden können, die mit standardisierten Methoden hypothesenprüfend angelegt ist und – z. B. mit Blick auf den Neo-Institutionalismus (Koch und Schemmann 2009) – stärker Isomorphien in den Blick nimmt. Daraus ist nicht zuletzt zu schlussfolgern, dass die organisationstheoretischen Zugänge für die Medienpädagogik ein breites Forschungsfeld bieten, das neue Perspektiven auf ‚traditionelle‘ disziplinäre Forschungsgegenstände eröffnet.

5.4 *Ausblick und Schluss*

Die vorliegende Dissertation konnte Organisation(en) als medienpädagogisches Forschungsfeld begründen und umreißen. Die Positionierung zur Praxeologie ermöglichte theoretische Verknüpfungen zwischen fundierten Forschungsansätzen und die Erarbeitung anschlussfähiger Forschungsergebnisse einer *medienpädagogischen Organisationsforschung*. Zusammengefasst konnte in der Arbeit erstens gezeigt werden, dass Organisationsbezüge insgesamt ein Desiderat medienpädagogischer Theorie und Empirie darstellen, die anschlussfähig sind an Kritiken der Begründungszusammenhänge der Wissenschaftsdisziplin. Zweitens wurde durch die Arbeit deutlich, dass Positionen der Human-Relations-Bewegung (Argyris und Schön 1978) und der Strukturierungstheorie (Giddens 1984) sowie der pädagogischen Organisationsforschung (Kuper und Thiel 2016) eine theoretische Beschreibung medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln ermöglichen und eine theoretische Grundlage für eine medienpädagogische Organisationsforschung liefern. Drittens wurde anschliessend an die vorherigen Bezüge ein praxeologischer Forschungsrahmen begründet. Viertens wurde die Dokumentarische Methode als Forschungsansatz einer medienpädagogischen Organisationsforschung erprobt und die Erkenntnisgewinne beschrieben und eingeordnet.

Alle Ergebnisse und Grenzen der Arbeit zusammengefasst gilt es zukünftig, in weiteren Forschungsprojekten auszuarbeiten, welche empirischen Facetten und theoretischen Anschlüsse eine medienpädagogische Organisationsforschung bieten kann, um die theoretischen Grundlegungen insgesamt weiterzuentwickeln. Anknüpfend an die *Grenzen der Arbeit* (Kap. 5.3) bietet die Einzelpublikation *POM* Hinweise auf Forschungsansätze, die die Relation von medienpädagogischen Praktiken

und Strukturen in Organisationen z. B. aus ethnografischen Positionen oder anhand von Artefakten in den Blick nehmen können. Vor dem Hintergrund des Desiderats von Organisationskonzepten in der Medienpädagogik ist es zudem notwendig, Organisationen als Themenfeld stärker in den Diskurs einzubinden und Begründungszusammenhänge empirisch zu reflektieren und damit das Repertoire einer an Medienkompetenz orientierten empirischen Forschung zu erweitern. Dadurch werden auch inter- und transdisziplinäre Bezüge zur Organisationspädagogik und Organisationsforschung hergestellt, die theoretische und empirische Weiterentwicklungen innerhalb der Medienpädagogik fördern können. Die vorliegende Dissertation ist somit als Impuls zu verstehen, indem sie bewusst als «Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung» betitelt ist und explizit zur Aneignung, Weiterentwicklung und Kritik einlädt.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2017. «Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution». *Pädagogische Rundschau* 71: 19–32.
- Altenrath, Maïke, Christian Helbig, und Sandra Hofhues. 2020. «Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik): 565–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Altenrath, Maïke, Christian Helbig, und Sandra Hofhues. 2021. «Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung». In *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse - Befunde - Perspektiven*, herausgegeben von Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, und Johannes Wahl, 267–82. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004789w>.
- American Psychological Association, Hrsg. 2020. *Publication manual of the American psychological association*. Seventh edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Amling, Steffen. 2021. «Modi des Lernens in pädagogischen Organisationen. Theoretische Überlegungen, methodischer Zugang und empirische Befunde am Beispiel der Schule». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 22 (1). <https://doi.org/10.17169/FQS-22.1.3526>.
- Amling, Steffen, und Werner Vogd. 2017. «Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung». In *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Steffen Amling und Werner Vogd, 9–40. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Argyris, Chris. 1957. *Personality and Organization. The Conflict Between System and the Individual*. New York; Evanston; London: Harper & Row.

- Argyris, Chris, und Donald A Schön. 1978. *Organizational Learning I. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison Wesley.
- Assmann, Sandra, und Norbert Ricken. 2023. *Bildung und Digitalität. Analysen - Diskurse - Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bauer, Karl-Oswald. 1998. «Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozess». *Erziehungswissenschaft* 9: 43–56.
- Beisch, Natalie, und Wolfgang Koch. 2022. «Aktuelle Aspekte der Internetnutzung in Deutschland. ARD/ZDF-Onlinestudie: Vier von fünf Personen in Deutschland nutzen täglich das Internet». *Media Perspektiven* 10: 460–70.
- Bernfeld, Siegfried. 1925. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bessoth, Richard. 1987. *Einige Aspekte der Schulleitung*. Mannheim.
- Bettinger, Patrick. 2018. *Praxeologische Medienbildung: theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik. Ein Überblick». *merz – Medien und Erziehung* 64 (2): 10–18.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Bd. 6. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Biringer, Katharina. 2023. «Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung: Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 393–419. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.15.X>.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. 1. Aufl. München: KoPäd-Verl.
- Bohnsack, Ralf. 2005. «Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften». In *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger, Dieter Lenzen, und Thomas Rauschenbach, 63–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., Überarbeitete und Erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017a. «Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation». In *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Steffen Amling und Werner Vogd, 233–59. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017b. *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen Toronto: Budrich.

- Bohnsack, Ralf. 2020a. *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. utb Erziehungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit 15355. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2020b. «Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit». In *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, herausgegeben von Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer, 2. Aufl., 21–48. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2zx>.
- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10., Durchgesehene Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, Hrsg. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf, und Aglaja Przyborski. 2010. «Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion». In *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, herausgegeben von Burkhard Schäffer, Ralf Bohnsack, und Aglaja Przyborski, 2. Aufl., 233–48. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>.
- Bollig, Sabine, und Helga Kelle. 2014. «Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 34 (3): 263–79.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. 28. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2021. *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*. Übersetzt von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs. 6. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 291. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüggemann, Marion. 2013. *Digitale Medien im Schulalltag: eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.
- Büchner, Stefanie. 2018. «Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation». *Zeitschrift für Soziologie* 47 (5): 332–48. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>.
- Büchner, Stefanie. 2020. «Formalität und Informalität unter den Vorzeichen der Digitalisierung». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 364–75. Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2020042122354465943967>.
- Busse, Stefan, Gudrun Ehlert, Roland Becker-Lenz, und Silke Müller-Hermann, Hrsg. 2016. *Professionalität und Organisation*. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung 6. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith. 2021. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Übersetzt von Kathrina Menke. 22. Auflage. Edition Suhrkamp, 1722 = Neue Folge, Band 722. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Demmler, Kathrin, Bernd Schorb, und JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Hrsg. 2022. *Digitalität und Souveränität. Braucht es neue Leitbilder der Medienpädagogik?* merzWissenschaft 2022. Medien + Erziehung, 66. Jahrgang, Nr. 6 (Dezember 2022). München: kopaed.
- Dewey, John. 2008. *The School and Society & the Child and the Curriculum*.
- DiMaggio, Paul J., und Walter W. Powell. 1983. «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields». *American Sociological Review* 48 (2): 147–60.
- Eubanks, Virginia. 2017. *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. First Edition. New York, NY: St. Martin's Press.
- Frees, Beate, und Wolfgang Koch. 2015. «Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015». *Media Perspektiven*, Nr. 9/2015: 366–77.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2022. «Digitale Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht», Februar. <https://doi.org/10.25656/01:24199>.
- Geimer, Alexander, und Daniel Burghardt. 2019. «Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektivierung des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung». In *Subjekt und Subjektivierung*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling, und Saša Bosančić, 235–57. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_11.
- Geissler, Harald. 2009. «Das Pädagogische der Organisationspädagogik». In *Organisation und Erfahrung*, herausgegeben von Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, und Stephan Wolff, 239–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_21.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley/Los Angeles: California Press.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1991. «Structuration theory: past, present and future». In *Giddens' theory of structuration. A critical appreciation*, herausgegeben von Christopher G. A. Bryant und David Jary, 201–21. London/New York: Routledge.
- Giel, Klaus. 1984. «Pädagogische Verantwortung und die Verantwortlichkeit des Erziehers». In *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt*, herausgegeben von Johannes Schwartländer, 102–22. Tübingen: Attempto.
- Gieseke, Hermann. 1986. «Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln». *Neue Sammlung* 26. Jg. (Heft 2): 205–15.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 1998. *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Hans Huber Programmbereich Pflege. Bern: Huber.

- Goffmann, Erving. 1973. *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael. 2018a. «Geschichte der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne Maria Weber, 17:17–28. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_2.
- Göhlich, Michael. 2018b. «Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne Maria Weber, 356–80. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, Michael, Susanne Maria Weber, und Andreas Schröer. 2016. «Forschungsmemorandum Organisationspädagogik». In *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, herausgegeben von Andreas Schröer, Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, und Henning Pätzold, 307–19. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Daniel. 2017. «Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie». In *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Steffen Amling und Werner Vogd, 1. Aufl., 146–64. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf>.
- Grunwald, Klaus. 2015. «Organisation und Organisationsgestaltung». In *Handbuch Soziale Arbeit*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch, 5. erweiterte Auflage, 1139–50. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday* 7 (4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Hartung, Anja, und Bernd Schorb. 2014. «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 7–24. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_1.
- Helbig, Christian. 2014. *Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. München: Kopaed.
- Helbig, Christian. 2017a. «Aktive Medienarbeit und medienpädagogische Professionalisierung in der Jugendhilfe». *Dreizehn – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* 10(18): 4–9.
- [MpH] Helbig, Christian. 2017b. «Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 133–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X>.
- Helbig, Christian. 2018. «Legitimationsdruck in einer Kultur der Digitalität: eine organisationssoziologische Perspektive auf Praxis und digitale Technologien in der Sozialen Arbeit». *Sozial extra*, 8–11.
- [TvM] Helbig, Christian. 2022. «Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung». *Medienimpulse* 60 (3): 1–39. <https://doi.org/10.21243/mi-03-22-10>.

- [LmE] Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>.
- Helbig, Christian, Sandra Hofhues, Marc Egloffstein, und Dirk Ifenthaler. 2021. «Digital Transformation in Learning Organizations». In *Digital Transformation of Learning Organizations*, herausgegeben von Dirk Ifenthaler, Sandra Hofhues, Marc Egloffstein, und Christian Helbig, 237–44. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9>.
- Helbig, Christian, und Nadia Kutscher. 2017. «Medienpädagogik in der Jugendhilfe». *Jugendhilfe* 55 (6): 532–538.
- [POM] Helbig, Christian, Nadia Kutscher, und Ursula Unterkofler. 2021. «Profession – Organisation – digitale Medien. Methodologische Überlegungen zur praxeologischen Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld Sozialer Arbeit». *np* 5: 432–57.
- Helbig, Christian, und Adrian Roeske. 2020. «Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 333–46. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Helferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner, Hrsg. 2008. *Pädagogische Professionalität in Organisationen: neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. 1. Aufl. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 23. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Hepp, Andreas. 2021. *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Hirschauer, Stefan. 2004. «Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns». In *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*, herausgegeben von Karl H. Hörning und Julia Reuter, 73–91. Bielefeld: Transcript.
- Hoffmann, Bernward. 2020. «Medienpädagogik und Soziale Arbeit – kongruent, komplementär oder konträr im Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 42–57. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Dagmar, und Lothar Mikos, Hrsg. 2010. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., Überarbeitete und Erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hofhues, Sandra, und Claudia de Witt. 2023. «Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen. Call for Paper für die Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik (DGfE) 2023». <https://www.medienpaed.com/announcement/view/33>.
- Hug, Theo, Norm Friesen, Liam Rourke, Gabi Reimann, und Kahlert. 2007. «Nutzererwartungen und Wissenswandel - kritische Betrachtungen im Spannungsfeld von nutzloser Nützlichkeit und nützlicher Nutzlosigkeit am Beispiel der Learning Sciences.» In *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*, 173–97. Lengerich: Pabst-Verlag.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: Kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalisierung in der Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–9. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_100-1.
- Hunold, Martin. 2019. *Organisationserziehung und Macht: Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. 1. Auflage 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Jörissen, Benjamin. 2011. ««Medienbildung» – Begriffsverständnisse und Reichweiten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 211–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf. 2017. «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Januar): 30–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.14.X>.
- Keine Bildung ohne Medien. 2009. «Medienpädagogisches Manifest – Keine Bildung ohne Medien!» <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest/>.
- Keine Bildung ohne Medien. 2019. «Medienpädagogisches Manifest – Addendum 2019». <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest-2019/>.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., Überarb. Aufl. Qualitative Sozialforschung 15. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Kieser, Alfred, und Mark Ebers, Hrsg. 2019. *Organisationstheorien*. 8., Erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klatetzki, Thomas, Hrsg. 2010. *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92474-8>.

- Klatetzki, Thomas, und Veronika Tacke, Hrsg. 2005. *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6>.
- Klomann, Verena, Simon Mohr, und Britta Ritter. 2019. «Organisationskultur und Professionalität in der Sozialen Arbeit: Analysen und Impulse zur Organisationsgestaltung». *Forum Sozial*, Nr. 2/2019: 20–26.
- Knaus, Thomas, Hrsg. 2017. «Eine Forschungswerkstatt für die Medienpädagogik – Ausgangslagen, Begründungen und Ziele eines Publikationsprojektes». In *Projekt - Theorie - Methode. Band 1*. Forschungswerkstatt Medienpädagogik, Band 1. München: kopaed.
- Knaus, Thomas. 2020. «Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy». *Journal of Media Literacy Education* 12 (3): 6–16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2>.
- Koch, Sascha, und Michael Schemmann. 2009. «Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung». In *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft Grundlegende Texte und empirische Studien*, herausgegeben von Sascha Koch und Michael Schemmann, 7–18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>.
- Kommer, Sven, Thorsten Olaf Junge, und Christiane Rust. 2017. «Editorial: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Oktober): i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.25.X>.
- Koring, Bernhard. 1992. *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit: eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kramer, Christine. 2023. «Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (Februar): 217–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns*. Opladen: Westdt. Verl.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. 1. Aufl. Medien, Kultur, Kommunikation. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich. 2021. «Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–9. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_22-1.
- Krotz, Friedrich, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, Hrsg. 2014. *Die Mediatisierung sozialer Welten: Synergien empirischer Forschung*. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich, und Andreas Hepp, Hrsg. 2012. *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Medien, Kultur, Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubisch, Sonja. 2008. *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz: eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kübler, Hans-Dieter. 2014. «Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 27–53. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_2.
- Kühl, Stefan, Hrsg. 2015. *Schlüsselwerke der Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-09068-5.pdf>.
- Kühl, Stefan. 2020. *Organisationen: Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29832-6>.
- Kühl, Stefan, und Judith Muster. 2016. *Organisationen gestalten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12588-2>.
- Kuper, Harm, und Felicitas Thiel. 2016. «Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung». In *Handbuch Bildungsforschung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 1–20. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-20002-6_24-1.pdf.
- Kurtz, Thomas. 2020. «Medienpädagogik als Profession?» *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Juli): 179–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.10.X>.
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe - Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.
- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung», Februar. <https://doi.org/10.25656/01:20607>.
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2020. *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2020042122354465943967>.
- Landschaftsverband Rheinland (LVR). 2023. «Rheinisches Jugendhilfeverzeichnis (§ 45 SGB VIII)». https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/verzeichnisse/dokumente_242/Rheinisches_Jugendhilfeverzeichnis_nicht_barrierefrei.pdf.
- Lapassade, Georges. 1972. *Gruppen, Organisationen, Institutionen*. Texte zur Gruppendynamik. Stuttgart: Klett.
- Ley, Thomas. 2021. *Zur Informatisierung Sozialer Arbeit Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen*. Juventa.
- Ley, Thomas, und Udo Seelmeyer. 2020. «Digitale Technologien als Informationsinfrastrukturen». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 376–89.
- Luhmann, Niklas. 1968. *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Frankfurt am Main: Mohr Siebeck.

- Luhmann, Niklas. 2000. *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, Niklas, und Karl-Eberhard Schorr, Hrsg. 1982. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. 1. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 391. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja, und Nico Stehr. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried, und Norbert Meder, Hrsg. 2014. *Perspektiven der Medienbildung*. Medienbildung und Gesellschaft 27. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayrberger, Kerstin. 2007. *Verändertes Lernen mit neuen Medien? Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computerunterstützten Lernumgebung in der Grundschule*. Schriftenreihe Medienpädagogik und Mediendidaktik 12. Hamburg: Kovač.
- Mayrberger, Kerstin. 2020. «Partizipative Mediendidaktik: Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, April, 59–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2020. *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2022. *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart.
- Mensching, Anja. 2008. *Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Mensching, Anja. 2020. «Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen». In *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020*, herausgegeben von Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel, und Sarah Thomsen, 279–98. SSOAR - GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70843>.
- Merk, Richard. 2006. *Weiterbildungs-Management: Bildung erfolgreich und innovativ managen*. 3. Aufl. Grundlagen der Weiterbildung. Augsburg: ZIEL.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 1977. «Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony». *American Journal of Sociology* 83 (2): 340–63.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 2009. «Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie». In *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft Grundlegende Texte und empirische Studien*, herausgegeben von Sascha Koch und Michael Schemmann, 28–56. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>.
- Mohr, Simon. 2017. *Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit*. Bielefeld: Bielefeld University.

- Moser, Heinz. 2019. «Medienkompetenz und Medienbildung im digitalen Zeitalter». In *Einführung in die Medienpädagogik*, von Heinz Moser, 193–236. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23208-5_6.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Müller, Falko. 2015. «Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit.» *Neue Praxis*.
- Müller, Ursula, Birgit Riegraf, und Sylvia Marlene Wilz, Hrsg. 2013. *Geschlecht und Organisation*. Geschlecht und Gesellschaft 45. Wiesbaden: Springer VS.
- Münste-Goussar, Stephan, und Nina Grünberger. 2019. «Medienbildung und die Kultur der Schule - Praxistheoretische Zugänge zur Erforschung von Schule in einer mediatisierten Gesellschaft». Herausgegeben von Thomas Knaus, 3, , 911–42.
- Natorp, Paul. 1899. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: Fr. Frommans Verlag (E. Hauff).
- Niesyto, Horst. 2007a. «Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation». In *Mediensozialisationstheorien*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos, 47–65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90490-0_4.
- Niesyto, Horst. 2007b. «Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung». In *Grenzenlose Cyberwelt?*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 153–74. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_9.
- Niesyto, Horst. 2014. «Medienpädagogische Praxisforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 173–91. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_9.
- Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. Bd. 11. Medienpädagogik interdisziplinär. München: kopaed.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013a. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013b. «Vergleich und Typenbildung in der qualitativen Forschung». In *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*, von Arnd-Michael Nohl, 15–41. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2_2.
- Nohl, Arnd-Michael. 2014. *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017a. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., Aktualisierte und Erweiterte Auflage. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arnd-Michael. 2017b. «Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse». In *Dokumentenarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Steffen Amling und Werner Vogd, 279–300. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael, und R Nazlı Somel. 2017. «Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieus». In *Dokumentenarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Steffen Amling und Werner Vogd, 189–207. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Ortmann, Günther. 2003. *Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ortmann, Günther, Jörg Sydow, und Arnold Windeler. 2000. «Organisation als reflexive Strukturierung». In *Theorien der Organisation*, herausgegeben von Günther Ortmann, Jörg Sydow, und Klaus Türk, 315–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80840-0_14.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014. *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. 1. Auflage. Lebensweltbezogene Medienforschung, Bd. 2. Baden-Baden: Nomos.
- Preisendörfer, Peter. 2016. *Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. 4., Überarbeitete Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Preussler, Annabell, Michael Kerres, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 253–74. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_13.
- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 281–301.
- Riethens, Lilli. 2022. «Erfolgreich und souverän mit Daten umgehen». Kritische Perspektiven auf (Subjekt-)Bildung in einer datafizierten Gegenwart». *merzWissenschaft | Medien + Erziehung*, Nr. 06/2022: 85–94.
- Rohs, Matthias, und Sabine Seufert. 2018. «Berufliche Medienkompetenz». In *Handbuch Organisationssoziologie*, herausgegeben von Maja Apelt, Ingo Bode, Raimund Hasse, Uli Meyer, Victoria V. Grodeck, Maximiliane Wilkesmann, und Arnold Windeler, 1–25. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_29-1.
- Rumpf, Horst. 1971. *Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung*. Braunschweig: Westermann.
- Schäfer, Miriam, und Johanna Lojewski. 2007. *Internet und Bildungschancen: die soziale Realität des virtuellen Raumes*. Kopaed Internet Studien. München: kopaed.

- Schmidt-Hertha, Bernhard, und Matthias Rohs. 2018. «Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung): i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X>.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienerziehung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb und Hüther, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, 240–43. München: kopaed.
- Schreyögg, Georg, und Jochen Koch. 2020. *Management: Grundlagen der Unternehmensführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26514-4>.
- Schröer, Andreas, Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, und Henning Pätzold, Hrsg. 2016. *Organisation und Theorie: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Bd. 18. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, Wolfgang, Norbert Struck, und Mechthild Wolff, Hrsg. 2016. *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. 2., Überarbeitete Auflage 2016. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Seelmeyer, Udo, und Ute Reichmann. 2020. «Digitale Dokumentation in Organisationen Sozialer Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn, 1. Auflage, 241–54. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Spanhel, Dieter. 2001. «Die Bedeutung pädagogischer Evaluationsforschung an einem Beispiel responsiver Evaluation». <https://www.uibk.ac.at/wiwiwi/home/tagung/responsevaluation.pdf>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Steinke, Ines. 2017. «Gütekriterien qualitativer Forschung». In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 12., 319–31. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stix, Daniela Cornelia. 2020. *Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Zürich: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. <https://doi.org/10.21240/diss.ds.X>.
- Terhart, Ewald. 1986. «Organisation und Erziehung». *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (2): 205–23.
- Tillmann, Angela. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Jugendliche: Ausserschulische Jugendarbeit». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche - Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- [Med] Tillmann, Angela, und Christian Helbig. 2016. «Medien». In *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, herausgegeben von Wolfgang Schröer, Norbert Struck, und Mechthild Wolff, 2., überarb. Aufl., 305–27. Weinheim: Beltz Juventa.
- Timmermann, Dieter, und Frank Strikker. 2010. «Organisation, Management, Planung». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, von Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 9. Aufl., 151–70. Opladen: Budrich.

- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3., Überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, September, 11-39 Seiten. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.x>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Medienerziehung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 6., neu verfasste Auflage. München: kopaed.
- Unterkofler, Ursula, Kathrin Aghamiri, Rebekka Streck, und Anja Reinecke-Terner. 2018. «Einleitung: Doing Social Work. Ethnografische Forschung als Theoriebildung». In *Doing Social Work - ethnografische Forschung als Theoriebildung*, herausgegeben von Kathrin Aghamiri, Anja Reinecke-Terner, Rebekka Streck, und Ursula Unterkofler, 7-19. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 21. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten». *Universität Siegen: Sozial: Analysen, Berichte, Kontroversen*, 2016, 21 Auflage, Abschn. 1. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1197/1/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf.
- Vogd, Werner. 2009. *Rekonstruktive Organisationsforschung: qualitative Methodologie und theoretische Integration - eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Vollbrecht, Ralf, und Claudia Wegener, Hrsg. 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max. 1958. *Gesammelte politische Schriften*. 2. Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weber, Max. 1976. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. revidierte Ausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Welling, Stefan. 2008a. *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. Medienpädagogische Praxisforschung 4. München: kopaed-Verl.
- Welling, Stefan. 2008b. «Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 14 (Februar): 1-30. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.02.29.X>.
- Welling, Stefan, Andreas Breiter, und Arne Hendrik Schulz. 2015. *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen: wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert*. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- West, Candace, und Don H. Zimmermann. 1987. «Doing Gender». *Gender & Society* 2 (1): 125-51.
- Zucker, Lynne G. 1977. «The Role of Institutionalization in Cultural Persistence». *American Sociological Review* 42 (5): 726-43.
- Zucker, Lynne G. 1983. «Organizations as Institutions». *Research in the Sociology of Organizations* 2 (1): 1-47.

Danksagung

Der Abschluss dieser Dissertation markiert das Ende einer langen inhaltlichen, räumlichen und persönlichen Reise. Sie nahm ihren Anfang an der TH Köln, entwickelte sich massgeblich an der Universität zu Köln und wurde schlussendlich an der FernUniversität in Hagen finalisiert. Wichtiger als die Orte waren aber die Menschen, die mich auf dem Weg begleitet haben und denen ich hier von Herzen danken möchte. Mein Dank gilt insbesondere *Prof.'in Dr.'in Sandra Hofhues*, die sowohl als Gutachterin und Ko-Autorin eines Artikels als auch als Leitung des Lehrgebiets Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen mir über die Masse hinaus jederzeit mit Rat zur Seite stand und mich auch bei schwierigen Entscheidungen unterstützt hat. Nicht zuletzt ist es ihrem Engagement und ihrer Kreativität zu verdanken, dass ich während der Qualifikationsphase durchgängig in Wissenschaft und Lehre tätig sein konnte. Liebe Sandra, vielen Dank für alles!

Ich danke Prof.'in Dr.'in Nadia Kutscher, die mich massgeblich wissenschaftlich und persönlich in der Dissertation begleitet hat. Liebe Nadia, vielen Dank für Deine Unterstützung!

Vielen Dank an *Prof.'in Dr.'in Julia Schütz*, die sich kurzfristig als Gutachterin der Dissertation eingebracht hat.

Zu den wichtigen Menschen auf dem Weg zu meiner Promotion gehört auch *Prof.'in Dr.'in Angela Tillmann*, bei der das Thema dieser Arbeit zum ersten Mal aufschien und mit der ich meinen ersten Artikel für die Dissertation schreiben durfte. Liebe Angela, vielen Dank für die Zeit und die Unterstützung!

Mein Dank gilt auch *Dr.'in Sabrina Schaper* und *Paul Weinrebe*, die mich bei der Korrektur des Manteltextes unterstützt haben und als Kolleg:innen zwischen Tür und Angel immer für ein Gespräch offen waren. Vielen Dank ihr beiden!

Weiterhin danke ich *Prof.'in Dr.'in Ursula Unterkofler*, mit der ich gemeinsam mit *Prof.'in Dr.'in Nadia Kutscher* den vierten Artikel der Dissertation schreiben durfte, sowie den *Kolleg:innen des Doktorand:innenkolloquiums* von *Prof.'in Dr.'in Nadia Kutscher* und den *Kolleg:innen des Lehrgebiets Mediendidaktik für ihre wertvollen Hinweise*.

Abschliessend möchte ich dem *Promotionsausschuss* der FernUniversität in Hagen und insbesondere *Nicole Barban* und *Kirsten Grimm-Lewark* für die Unterstützung bei der formalen Seite der Promotion danken.

Ohne euch/sie alle wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen.

*Christian Helbig
Köln, 12.12.2023*