
Themenheft 67: Medienpädagogik und Organisationspädagogik. Herausforderungen (in) der digitalen Transformation. Herausgegeben von Thomas Wendt, Denise Klinge, Sebastian Manhart und Inga Truschkat

Bildungsübergänge in der Digitalität

Ein Aushandlungsprozess von Subjekt, Medium und Organisation

Sabrina Schaper¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Ausgehend von der Frage, wie sich Bildungsübergänge unter Bedingungen der Digitalität im Zusammenspiel von Subjekt, Medium und Organisation transformieren und theoretisch angemessen fassen lassen, analysiert dieser Beitrag Übergänge als relationale, praxeologisch fundierte Aushandlungsprozesse. Im Zentrum steht die Verbindung medien- und organisationspädagogischer Perspektiven, um die Bedeutung digitaler Medienpraktiken und Infrastrukturen für Orientierungs- und Sozialisationsprozesse innerhalb von Bildungsorganisationen zu beleuchten. Während klassische erziehungswissenschaftliche Zugänge Übergänge mehrheitlich als formal geregelte Organisationseintritte mit klarer Mitgliedschaftsstruktur verstehen, zeigt sich im digitalen Wandel eine zunehmende Entgrenzung dieser Prozesse. Im Anschluss an eine reflexive Übergangsforschung wird Entgrenzung entlang dreier Dimensionen konzeptualisiert: institutionell, medial und subjektiv. Empirisch gestützt auf Gruppendiskussionen mit Studierenden zeigt der Beitrag am konkreten Beispiel, wie digitale Strukturen soziale Integration, Teilhabe und Studierfähigkeit bereits vor dem eigentlichen Hochschulzugang prägen. Darauf aufbauend wird eine theoretische Perspektive entwickelt, die Bildungsübergänge als dynamisch-medienvermittelte und organisational gerahmte Prozesse versteht. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick auf theoretische und empirische Forschungsdesiderate sowie praktische Implikationen. Im Mittelpunkt steht die Herausforderung, digitale Bildungsinfrastrukturen und -angebote so zu gestalten, dass sie soziale Teilhabe fördern und die Vielfalt individueller Übergangserfahrungen berücksichtigen, ohne dabei die Grenzen von Organisationen und deren Funktionen aus dem Blick zu verlieren.

Transitions in Education in the Digital Age. An Interplay Between Subject, Medium, and Organization

Abstract

Starting from the question of how educational transitions are transformed under conditions of digitality through the interplay of subject, medium, and organization – and how these transformations can be theoretically grasped – this paper analyzes transitions as relational, praxeologically grounded negotiation processes. At the core stands the integration of media education and organizational pedagogical perspectives in order to shed light on the significance of digital media practices and infrastructures for processes of orientation and socialization within educational organizations. While classical educational science approaches tend to understand transitions primarily as formally regulated entries into organizations with clearly defined membership structures, the digital transformation reveals an increasing blurring of these processes. Drawing on reflexive transition research, this blurring is conceptualized along three dimensions: institutional, medial, and subjective. Empirically based on group discussions with students, the paper illustrates through a concrete example how digital structures shape social integration, participation, and readiness to study even before formal university enrollment. Building on this, a theoretical perspective is developed that understands educational transitions as dynamic, media-mediated processes framed by organizational contexts. The paper concludes with a discussion of theoretical and empirical research desiderata as well as practical implications. Central to this is the challenge of designing digital educational infrastructures in a way that promotes social participation and takes into account the diversity of individual transition experiences – without losing sight of the boundaries and functions of educational organizations.

1. Einleitung

Bildungsübergänge sind seit langem ein zentrales Thema in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, insbesondere im Kontext formaler und non-formaler Bildung. In der Betrachtung dieser Übergangsphänomene lässt sich in vielen erziehungswissenschaftlichen Zugängen eine Tendenz erkennen, diese primär durch die Linse formalisierter Organisationseintritte und Mitgliedschaften zu analysieren (Driesen und Ittel 2019, 13). Diese Sichtweise, die in traditionellen organisationstheoretischen Ansätzen verankert ist, wird von Kessl (2022, 54) kritisch als «institutionalistische Verkürzung» bezeichnet. Sie reduziert Übergangsphasen auf klar definierte Eintrittspunkte (z. B. Schulanmeldung, Immatrikulation) und den formalen Mitgliedschaftsstatus (z. B. Schüler:in, Student:in), vernachlässigt jedoch die vielfältigen, informellen und oft medial vermittelten Erfahrungen, die damit im Zusammenhang stehen und die damit

verbundenen Sozialisationsprozesse im besonderen Masse prägen. Diese Verkürzung greift vor allem in der Betrachtung von Bildungsübergängen in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft zu kurz. Digitale Medien und Infrastrukturen schaffen transaktionale Räume (Allert und Richter 2016), die traditionelle Grenzen von Organisationseintritten aufweichen und Übergänge als dynamische, prozesshafte Aushandlungen in den Fokus rücken. Dabei eröffnen *und* schliessen mediale Praktiken nicht nur spezifische Orientierungs- und Teilhabemöglichkeiten, sondern verändern – so die These des Beitrags – auch grundlegend die Art und Weise, wie Bildungsübergänge erfahren und inwieweit sie gestaltet werden können.

Vor diesem Hintergrund gehen die nachfolgenden Ausführungen der Fragestellung nach, wie sich Bildungsübergänge unter Bedingungen der Digitalität (Stalder 2016) in Aushandlung von Subjekt, Medium und Organisation transformieren und wie sich diese Übergänge im Zusammenspiel von medien- und organisationspädagogischen Perspektiven angemessen theoretisieren lassen. Das zugrundeliegende Desiderat besteht darin, dass bislang weder in der Medienpädagogik noch in der Organisationspädagogik hinreichend reflektiert wird, wie digitale Medienpraktiken, Mitgliedschafts- und Teilhabephänomene sowie organisationale Strukturen in Bildungsübergängen ineinandergreifen. Zugleich bieten, wie nachfolgend gezeigt werden wird, beide Teildisziplinen je eigene theoretische Konzepte und praxisbezogene Perspektiven, die im produktiven Dialog anschlussfähig gemacht werden können. Erst durch diese Verständigung eröffnen sich Möglichkeiten, bestehende theoretische Rahmen produktiv weiterzuentwickeln und eine erste Reflexion daran anschliessender empirischer sowie gestaltungsorientierter Ansätze anzustossen.

Der Beitrag knüpft hierbei an praxeologische Perspektiven einer reflexiven Übergangsforschung (Walther et al. 2020) an, die Übergänge nicht als linear verlaufende und strukturell eindeutig definierte Schwellen begreift, sondern als relationale Prozesse, in denen Subjekte, Organisationen und (Medien-)Praktiken in Wechselwirkung treten. Entsprechend wird im Beitrag der Begriff Entgrenzung als zentrales analytisches Konzept unter Berücksichtigung dreier Dimensionen ausdifferenziert: (1) institutionell, da Übergänge zunehmend jenseits formaler Organisationseintritte stattfinden, (2) medial, da digitale Infrastrukturen und Medienangebote im Bildungskontext neue bedeutsame Erfahrungsräume schaffen, (3) subjektiv, da Übergangserfahrungen vielfältiger und fragmentierter erscheinen, wenn beispielsweise Aspekte von Heterogenität und Ungleichheit besondere Berücksichtigung finden und sich spezifische Medienpraktiken konstituieren.

Diese Perspektive ermöglicht, Bildungsübergänge in der Digitalität nicht nur vor dem Hintergrund von (infra-)strukturellen und technischen Veränderungen zu begreifen, sondern soziokulturelle wie praxisbezogene Transformationsprozesse explizit einzubeziehen. Der Aufbau des Beitrags folgt dieser Perspektivverschiebung: Zunächst werden empirische Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die am konkreten Beispiel

zeigen, wie Studierende den Übergang ins Studium erleben (Kapitel 2). Anschliessend werden zentrale medienpädagogische (Kapitel 3) und organisationspädagogische Konzepte (Kapitel 4) herangezogen, um die beschriebenen Dynamiken theoretisch zu fundieren. Darauf aufbauend erfolgt im Schlussteil die Verständigung beider Perspektiven, die aufzeigt, wie sich Bildungsübergänge in der Digitalität als gemeinsame Aushandlungsräume von Subjekt, Medium und Organisation begreifen lassen. Der Beitrag mündet in ein Fazit und einen Ausblick, welcher Potenziale für zukünftige theoretische wie empirische Forschungsansätze aufzeigt und praktische Implikationen für die Gestaltung von Bildungsübergängen in der Digitalität ableitet.

2. Bildungsübergänge in der Digitalität – Ein empirischer Ausgangspunkt

Mit Fokus auf das Zusammenspiel von Subjekten, Medien und Organisationen innerhalb von Bildungsübergängen liegt es nahe, zunächst einen *konkreten* Aushandlungsprozess in den Mittelpunkt zu rücken, um die anschliessenden theoretischen und konzeptuellen Diskussionen im Dialog von Medien- und Organisationspädagogik zu vertiefen und an einem Fall zu illustrieren. Die vorliegenden Ausführungen basieren auf einem Dissertationsprojekt (Schaper 2023), das sich mit der übergeordneten Forschungsfrage beschäftigte, wie sich Studierende im Erfahrungsraum Studium an der Universität orientieren. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Rolle formaler und organisationaler Rahmenbedingungen, die studentische Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen beeinflussen.

Die empirische Datengrundlage der Untersuchung bildeten 15 Gruppendiskussionen mit insgesamt 87 Studierenden im fortgeschrittenen Studium (drittes Semester oder höher) an fünf deutschen Universitäten aus vielfältigen Fachrichtungen und Studiengängen (weiterführend zum Sampling s. Schaper 2023, 105ff.). Mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) wurden Deutungsmuster und Orientierungsprozesse rekonstruiert, um die Wechselwirkungen zwischen Organisation, Studium und kollektiven studentischen Erfahrungen offenzulegen. Ein Teilergebnis der Studie richtet sich auf retrospektiv erfasste Erfahrungs- und Orientierungszusammenhänge im Hinblick auf die Studieneingangsphase: Hier offenbarte sich in der Auswertung des konjunkativen Wissens von Studierenden deutlich, dass der Übergang ins Studium durch digitale Medien, Plattformen und Infrastrukturen beeinflusst und entgrenzt wird. Damit ist gemeint, dass der Übergang ins Studium nicht ausschliesslich an den formalen Eintritt in die Organisation Hochschule, d.h. an die Immatrikulation, gebunden ist. Digitale Medien und Infrastrukturen schaffen informelle Zugänge und eröffnen Räume für Aushandlungsprozesse, innerhalb derer Studierende Fragen nach einer potenziellen Zugehörigkeit in den akademischen Kontext und ihrer individuellen Studierfähigkeit schon vor dem eigentlichen Studienbeginn reflektieren. Hierdurch wird deutlich, dass unter praxeologischer Perspektive Medien in diesem Beitrag unter zweierlei Gesichtspunkten

bedeutsam werden: als strukturierende Komponente des studentischen Erfahrungsraums (mit Bezug auf konkrete Medien- und Infrastrukturangebote) und schliesslich als konstitutive Dimension von konkreten studentischen Medienpraktiken.

Es zeigt sich, dass bereits der Umgang mit Bewerbungsportalen, die Navigation und Recherche auf Universitätswebseiten oder die Partizipation an Social-Media-Kanälen erste Eindrücke von Hochschule vermittelt und eine frühe Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Anforderungen des Studiums im Hinblick auf die Möglichkeit einer organisationalen Mitgliedschaft als Studierende:r fördert. Dies exemplifiziert unter anderem folgender Auszug¹ aus einer studentischen Gruppendiskussion an der Universität zu Köln (Schaper 2023, XIV):

T2: [...] Ich weiss nicht, obs für jeden gilt, ich hatte vor allem das Problem, egal bei welcher Universität ich mich jetzt eingeschrieben hab, die Immatrifikation auf digitaler Ebene war der Horror. Man hat ne Website die ist unglaublich schlecht aufgebaut [...] schlecht verständlich, dann drückt man sich durch eh zwei Stunden lang durch irgendwelche ehm Formulare, die man ausfüllt ehm und äh man landet dann trotzdem irgendwie wieder doch wieder am Anfang.

Gleichzeitig entstehen wegen der Komplexität und der oft fehlenden Übersichtlichkeit digitaler Systeme schon zu einem frühen Zeitpunkt erste Unsicherheiten und Spannungen, die von Studierenden ggf. eher dem eigenen Unvermögen oder der Nicht-Passung in den Bildungskontext Hochschule zugerechnet werden, als dass sie die Funktionalität, Sinnhaftigkeit, Barrierefreiheit und Nutzer:innenfreundlichkeit dieser Angebote generell infrage stellen. Die zugrundeliegende Handlungsorientierung richtet sich darauf, dass Studierende der Ausgestaltung von medialen und infrastrukturellen Angeboten der Hochschule einen bestimmten Sinn zuschreiben (z. B. besondere Erwartungen, die vonseiten der Studierenden erfüllt werden sollen oder Vorstellungen erfolgreichen Studierens). Digitale Zugangsprobleme reichen von komplexen Benutzer:innenoberflächen und technischen Fehlern bis hin zu einem Mangel an Unterstützung oder an Informationen, wie diese Systeme anzuwenden sind. Solche Erfahrungen führen in einigen Fällen dazu, dass die eigene Studierfähigkeit eventuell schon in der Übergangsphase in Zweifel gezogen oder gar als nicht gegeben eingeschätzt wird. Dies verdeutlicht ein weiterer Auszug aus einer studentischen Gruppendiskussion (Schaper 2023, XXIII–XXV):

T1: Also ich find, man hat sich auch [...] also in meinen Augen ziemlich überfordert gefühlt also vielleicht soll- ist das die Intention dahinter, um weniger Leute an die [Uni] zu bringen oder sowas aber-

T4: Will ich wirklich studieren, kann ich das?

T2: Ja ja.

[...]

1 Zur besseren Lesbarkeit wurden alle Auszüge aus den Gruppendiskussionen sprachlich bereinigt.

T1: wenn du als Achtzehn- Siebzehn-Jähriger grade dein Abi gemacht hast, grade denkst, du kennst die halbe Welt und dann hast du auf einmal n Programm vor dir und [...] ja pff nö

[...]

T4: Moment, weil das war dann so, ja, machen Sie dies und machen Sie das. Das ging ja noch und dann aber so ja jetzt bitte dreifachen Salto rückwärts, damit Sie sich hier überhaupt anmelden können. Das war schon komisch, zumal [...] ich kannte dann halt vorher nur die Schule und die Ausbildung und 'da hat man zwar Eigenverantwortung, aber ich mein, irgendwo ist halt so nen Leitfaden, und auf einmal steht man da und will das ja eigentlich wirklich und denkt dann aber so, okay, bin ich dafür überhaupt geeignet, wenn ich jetzt hier schon halb verzweifeln vor diesem Programm.

Diese Prozesse, die vielfach als erste Hürdetests oder gar als «Aufnahmeprüfung ins Studium» (Schaper 2023, 169) erlebt werden, markieren zentrale Erfahrungen im Übergangsgeschehen und beeinflussen dessen subjektive Verarbeitung maßgeblich. So verdeutlichen die Ergebnisse zusammengefasst, dass digitale Praktiken nicht nur unter funktionalen Gesichtspunkten Berücksichtigung finden sollten, sondern als integraler Bestandteil der sozialisatorischen Aushandlung von Zugehörigkeit und Rollenverständnis dienen. Für viele Studierende stellen digitale Medien und Plattformen die ersten Berührungspunkte mit der Universität dar und ermöglichen ihnen, individuelle Erwartungen, Unsicherheiten und Vorstellungen von Passung zu reflektieren. Spannungen entstehen dort, wo diese subjektiven Erwartungen mit institutionellen Anforderungen kollidieren, die sich oft in hochschulischen Informationskanälen, Learning-Management-Systemen oder digitalen Kommunikationsformaten verdichten und dabei intransparent oder voraussetzungsreich wirken. Die präsentierten empirischen Auszüge aus den Gruppendiskussionen legen solche Brüche offen und verweisen auf strukturelle Herausforderungen, etwa im Hinblick auf Sichtbarkeit, Adressierung und Teilhabe. Diese Momente sind pädagogisch relevant, da sie Prozesse der Exklusion oder Selektivität sichtbar machen, die mit Ungleichheitstendenzen verschränkt sind.

Gleichzeitig greift es jedoch zu kurz, die bereit gestellten digitalen Medienangebote und Infrastrukturen grundsätzlich als Barriere oder Problemfeld zu betrachten. Vielmehr zeigen sich – unter bestimmten Voraussetzungen – auch unterstützende, orientierungsstiftende und potenziell emanzipatorische Funktionen. Wenn digitale Angebote benutzer:innenfreundlich, transparent und responsiv gestaltet sind, können sie Studierenden Sicherheit geben und erste Orientierungsprozesse im Übergang ins Studium strukturieren. Sie bieten Gelegenheiten zur Selbstvergewisserung und zur Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls – auch jenseits formaler Mitgliedschaft (Pensel et al. 2020, 58–60). Gerade für Studierende mit nicht-traditionellen Bildungshintergründen, mit Care-Verpflichtungen oder in geografischer Distanz zur Hochschule stellen digitale

Formate dadurch eine wichtige Ressource dar, etwa durch flexible Informationszugänge, Selbstlernangebote oder soziale Anschlussformate über digitale Netzwerke (Schweighart et al. 2024). So verstanden können Medien als kulturelle Ermöglichungsräume wirken, die zur inklusiven Gestaltung von Übergängen beitragen.

Auf Basis der empirischen Befunde lässt sich argumentieren, dass Bildungsübergänge in der Digitalität zunehmend – im Sinne praxeologisch bedeutsamer Erfahrungsräume – entgrenzt werden. Medien prägen diese Übergangsprozesse und die Erfahrung einer potenziellen Mitgliedschaft entscheidend, indem sie neue Räume für Orientierung und Selbstverortung schaffen. Diese Entgrenzung bringt sowohl Herausforderungen als auch die Chance mit sich, die Gestaltung von Bildungsübergängen in der Digitalität stärker als dynamische und medienvermittelte Prozesse zu begreifen, die soziale Inklusion fördern sowie die Vielfalt individueller Perspektiven und Bedarfe adressieren können. Innerhalb der Medienpädagogik, die dergestalt Herausforderungen und Chancen forschungsseitig und gestaltungsbezogen bearbeiten will, finden sich jedoch bislang kaum Forschungsarbeiten, die die Verwobenheit von Bildungsübergängen, medialen Praktiken und digitalen Infrastrukturen näher in den Blick nehmen. Daher sollen nachfolgend zentrale Ansätze und Konzepte der Medienpädagogik in den Fokus gerückt werden, an die in der weiteren Erforschung von Transitionsprozessen unter Bedingungen der Digitalität angeschlossen werden kann.

3. Medienpädagogische Zugänge im Kontext von Bildungsübergängen

In der Kultur der Digitalität, wie sie von Stalder (2016) beschrieben wird, wirken Medien in nahezu allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen. Diese mediale Durchdringung führt dazu, dass Übergangs- und Transformationsprozesse nicht mehr nur als spezifische Phasen im Bildungswesen gefasst werden sollten, sondern als entscheidende Erfahrungsräume für Sozialisationsprozesse in der digitalen Gesellschaft. Damit werden Bildungsübergänge für die Medienpädagogik zu einem zunehmend relevanten Forschungsphänomen, da sie nicht nur durch den Einfluss bestimmter Medien und Technologien geprägt sind, sondern ebenso durch eine Veränderung von zum Beispiel Wissens-, Macht- und Kommunikationsstrukturen. Hinzu kommt, dass in Bezug auf Medienbildung die «Transformation menschlicher Lebensorientierung in Auseinandersetzung mit konjunktiven Transaktionsräumen» (Allert und Richter 2016, o. S.) ohnehin von zentraler Bedeutung ist. Solche Transaktionsräume konstituieren sich an der Schnittstelle von medienvermittelten Erfahrungen von Lernenden und den soziomateriellen Bedingungen spezifischer Bildungsorganisationen und -kontexte. Dies macht eine medienpädagogische Auseinandersetzung mit Bildungsübergängen – wie im empirischen Teil am Beispiel des Übergangs ins Studium konkret dargelegt wird – unverzichtbar: Die Aufgabe besteht darin, sie unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität zu analysieren, kritisch zu reflektieren und Räume der Gestaltung zu identifizieren. Dabei

geht es beispielsweise nicht nur um die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien, sondern auch um eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den kulturellen und sozialen Transformationsprozessen, die durch digitale Medien angestoßen und beeinflusst werden. Fragen der Digitalisierung – etwa zu Infrastrukturen, algorithmischer Steuerung oder Datenpraktiken – werden zu entscheidenden Aspekten von Bildungsübergängen, auch wenn konkrete Geräte oder Technologien nicht (mehr) im Vordergrund stehen.

Obgleich Bildungsübergänge konzeptionell gesehen als grundsätzlicher Forschungsgegenstand innerhalb der Medienpädagogik (noch) wenig verankert sind, bietet die Disziplin aufgrund ihrer Forschungstradition zahlreiche begriffliche und theoretische Anschlüsse, um komplexe Phänomene der soziokulturellen, soziomateriellen und soziotechnischen Verwobenheit von Übergangserfahrungen tiefgreifend zu analysieren. So sind beispielsweise Bezüge zum Konzept der strukturalen (Medien-)Bildung (Jörissen und Marotzki 2009) denkbar, welches sich unter anderem auf das «transformatorische Prozessgeschehen im Kontext von Medialität» (Jörissen 2011, 222) fokussiert, durch welches sich innerhalb von Bildungskontexten in, mit und durch Medien neues Orientierungswissen im Zuge des subjektiv erfahrbaren Selbst-Welt-Verhältnisses und der Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe herausbildet (ebd., 223). Des Weiteren können Verbindungen zu medienpädagogisch verankerten Sozialisations- (z. B. Aufenanger 2021), Heterogenitäts-/Ungleichheits- (z. B. Kutscher und Iske 2021) und Subjektivierungsdiskursen (z. B. Dander et al. 2020) hergestellt werden.

Im Zuge dessen gilt es, weitergehend zu reflektieren, was unter dem Begriff der Medien und Infrastrukturen überhaupt gefasst wird, um relevante Situationen und Kontexte für Bildungsübergänge empirisch und praktisch identifizieren zu können. Mit dem Konzept der Digitalität geht hier eine Vorstellung von Medien «als Technologien der Relationalität» einher, die «bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Menschen und Objekten» kreieren (Stalder 2016, 17). Bettinger hält hinsichtlich dieser «Fragen nach pädagogischen Prozessen und der Relationierung unterschiedlicher Ebenen und Elemente in sozialen Zusammenhängen» vor allem die «in der praxeologischen Theorieanlage eingelassenen Analysedimensionen» (Bettinger 2022, 223) für einen aussichtsreichen Ansatzpunkt innerhalb der medienpädagogischen Forschung. Dies begründet er einerseits damit, dass die praxeologische Forschung es mit sich bringt, wesentliche Aushandlungsprozesse der Alltagspraxis im Zusammenspiel von Subjekt(en), Medien und Organisationen auf nur einer Beobachtungsebene zu beleuchten (Schatzki 2016). Andererseits ergibt sich durch eine praxistheoretische Ausrichtung die Möglichkeit, räumliche, zeichentheoretische und materielle Aspekte von Medienhandeln in die Untersuchungen einzuschliessen (Bettinger 2022). Nicht zuletzt werden durch diesen Ansatz – wie er auch für diesen Beitrag erkenntnisleitend ist – Organisationen innerhalb der Medienpädagogik implizit als relevante Einflussgrößen sozialer Aushandlungs- und Bildungsprozesse mitgedacht. Es fehlt bislang jedoch an einer systematischen Auseinandersetzung

und einem breiteren Forschungsdiskurs zu ihrer spezifischen Rolle (Helbig 2023). Diese lediglich implizite Mitführung von Organisation lässt zentrale Fragen danach offen, wie Organisationen Bildungs- und Transformationsprozesse strukturieren, ermöglichen oder begrenzen. Gerade in der Kultur der Digitalität, in der mediale Praktiken und digitale Infrastrukturen zunehmend auch organisationale Prozesse und Strukturen durchdringen (Onnen et al. 2022), wäre es notwendig, die Dynamiken zwischen Medien bzw. Infrastrukturen und Organisationen explizit zu untersuchen. Ein solcher Fokus könnte dazu beitragen, die komplexen Wechselwirkungen zwischen den Strukturen von Bildungsorganisationen sowie den Erfahrungen und Praktiken der Lernenden präziser zu analysieren und so neue Impulse für die medienpädagogische Forschung und Praxis zu setzen (Hofhues 2021).

Am Beispiel der digitalen Transformation von Hochschulen zeigt sich jedoch: Gegenüber konkreten Gestaltungsvorschlägen und Einsatzszenarien von Medien, Infrastrukturen zu Studienbeginn (z. B. Meissner et al. 2020; Dehne et al. 2019) sowie der Erforschung dem digitalen Kompetenzprofil von Studienanfänger:innen (z. B. Heil et al. 2024; Senkbeil et al. 2019) bleibt die Auseinandersetzung mit der Universitätsorganisation als Facette eines soziomateriellen Transaktionsraums im Hochschulstudium bislang mit wenigen Ausnahmen (z. B. Hofhues et al. 2020) diffus. Dabei stellen sich Fragen zu der organisationalen Ausgestaltung und den Ermöglichungsbedingungen der universitären Lernumgebung für Studium und Lehre verstärkt in Verbindung mit Innovations- und Transformationsprozessen (Euler 2018). Subjektivierungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse finden nämlich in Aushandlung mit eben jenen Ermöglichungsbedingungen und digitalen (Lern-)Infrastrukturen statt (Pensel et al. 2020; weiterführend Wendt 2022; Dander et al. 2020). Daran schliessen sich nicht nur Fragen der Organisations- und Lehrentwicklung an, sondern unter anderem eine kritische Auseinandersetzung mit der strukturellen Reproduktion von Ungleichheiten (Kutscher und Iske 2021). Letztere ist mit Blick auf den empirisch beleuchteten Studienbeginn und das Studienabbruchrisiko besonders relevant (Neugebauer et al. 2019). Auch im Hinblick auf konkrete Gestaltungsansätze, die den Über- und Eingang ins Studium betreffen, zeigt sich, dass bestehende institutionelle Strukturen und didaktische Angebote oft noch auf traditionell verkürzte Übergangsvorstellungen ausgerichtet sind, die die Bedeutung informeller medialer Aushandlungsprozesse nicht hinreichend berücksichtigen (Schaper 2023). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit der Übergang ins Studium jenseits des formalen Organisationseintritts als (medien-)pädagogischer Gestaltungsraum zu betrachten ist und welche Grenzen der Gestaltung sich innerhalb von Bildungs-, Sozialisations- und Transformationsprozessen offenbaren. In der Auseinandersetzung mit institutionellen, medialen und subjektiv bedeutsamen Entgrenzungs- und Transformationsprozessen, aber auch aus den normativen Gesichtspunkten einer emanzipatorischen und inklusiven Bildungspraxis erscheint es daher notwendig, den Fokus nachfolgend auf die Ausgestaltung organisationaler Strukturen zu richten. Denn Bildungsorganisationen, so

kann mit Eugster und Tremp (2013) festgehalten werden, geben spezifischen Bildungsabsichten eine Form und damit einen entscheidenden Sinnzusammenhang, den es kritisch zu reflektieren gilt..

4. Organisationspädagogische Perspektiven auf strukturelle Grenzziehung und kategoriale Mitgliedschaften

Im Unterschied zum medienpädagogischen Forschungsdiskurs etablierte sich in den vergangenen Jahrzehnten in anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft ein starker Fokus auf Übergänge im Kontext von Bildungsorganisationen (Wanka et al. 2020). Dabei werden Übergänge, wie einleitend bereits erwähnt, häufig als formal «feste Eintrittspunkte» in Bildungsorganisationen gerahmt. Dem stehen subjektorientierte Ansätze gegenüber, die sich zum Beispiel mit der Veränderung von Status und Rolle bei Individuen befassen (Stauber et al. 2007). Beide Blickrichtungen sind bislang gekennzeichnet durch einen «Dualismus von Struktur und Handlung» (Wanka et al. 2020, 15), der erst in neueren (u. a. praxistheoretischen) Ansätzen einer «reflexiven Übergangsforschung» (z. B. Walther et al. 2020) aufgebrochen wird. Hier wird unterstrichen, dass Übergangserfahrungen nicht an formale Organisationseintritte gekoppelt sind. Stattdessen werden fortlaufende Aushandlungen zwischen Subjekten und strukturell-kulturellen Facetten des neuen Bildungskontextes im Hinblick auf die Erfahrung von Passung und den stetigen Aufbau von praxisbezogenem Wissen betont.

Die Annahme von entgrenzten und vom eigentlichen Organisationseintritt entkoppelten Übergangserfahrungen führt jedoch nicht zwangsläufig dazu, dass Organisationsgrenzen oder -mitgliedschaften forschungsseitig unbedeutend würden. Vielmehr stellen sich neue Fragen danach, welche Rolle organisationale Grenzziehungsprozesse unter den Bedingungen von Digitalität spielen und wie es im Sinne pädagogischer Professionalität gelingen kann, «an der Grenze zu arbeiten und Grenzen zu bearbeiten» (Kessl 2021, 43). Dies betrifft insbesondere die Reproduktion sozialer Ungleichheit, die in der Gestaltung und Strukturierung von Bildungsorganisationen tief verankert sein kann, wie anhand des empirischen Beispiels dargelegt wurde. So wurde im Rahmen der in Kapitel 2 angeführten Studie weiterführend deutlich, dass beispielsweise (angehende) Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus durch komplexe digitale Bewerbungs- und Informationssysteme besonders herausgefordert sind, da ihnen häufig erfahrungsbasiertes Orientierungswissen fehlt, um diese Anforderungen sicher zu bewältigen (Schaper 2023, 201). Grenzziehungen – sei es in Form von Zulassungsbeschränkungen, anderen bürokratischen Hürden oder impliziten kulturellen Anforderungen – definieren nicht nur, wer Zugang zu einer Bildungseinrichtung erhält, sondern beeinflussen auch, wer sich in diesem Kontext langfristig zugehörig fühlen kann.

Diese Perspektive ergänzt die medienpädagogische Diskussion zu Transformationsprozessen, da hier bislang, wie bereits erläutert, die Analyse organisationaler Strukturen und Grenzziehungsprozesse nicht im Fokus steht. Eine besondere Bereicherung kann dabei der Anschluss an organisationspädagogische Diskussionen bieten, da Lern- und Transformationsprozesse sowohl auf Ebene des Subjekts als auch auf Ebene der Organisation unter kritisch-reflexiven Gesichtspunkten einer normativen Bildungspraxis verhandelt werden (Fahrenwald et al. 2020; Göhlich et al. 2014). So bietet die Organisationspädagogik beispielsweise im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsmechanismen theoretisches und empirisches «Präzisierungspotenzial, da sie den Blick auf Organisation, d. h. auf einen zentralen Kontext inkludierender Praxis lenkt und diese in ihrer Spezifik sowohl analysierbar als auch bewertbar macht» (Elven 2023, 75). Beleuchtet wird, inwiefern organisationale Strukturen und Prozesse dazu beitragen, in- und exkludierende Facetten pädagogischer Praxis neu hervorzubringen, zu verfestigen, aufzuweichen oder zu überwinden. Fallspezifisch und empirisch können dann Fragen nach unter anderem der Intersektionalität bestimmter Exklusionsmechanismen auf struktureller Ebene sowie der normativen und transformatorischen Bearbeitung von Dynamiken sozialer Ungleichheit innerhalb organisationaler Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse beleuchtet werden (ebd., 77). Damit eröffnet sich zugleich die Möglichkeit, die im Beitrag fokussierten Dimensionen von Entgrenzung – institutionell, medial und subjektiv – im Zusammenspiel mit organisationalen Strukturen differenziert zu erfassen und pädagogisch zu bearbeiten. Einen Ausgangspunkt können dabei zum Beispiel medienpädagogische Erkenntnisse zu digitalen Lerninfrastrukturen (Pensel et al. 2020), Datenpraktiken (Schiefner-Rohs et al. 2023) oder Bildungsplattformen (Hofhues et al. 2023) bieten, die zeigen, wie sich in die Entwicklung und Einführung medialer Angebote Vorstellungen von Lehren, Lernen und bestimmten Akteur:innen einschreiben, die schliesslich strukturell, diskursiv und programmatisch innerhalb von Bildungsorganisationen verankert werden.

Des Weiteren ergibt sich im Dialog von Medien- und Organisationspädagogik unter Berücksichtigung einer praxistheoretischen Perspektive sowie der «kulturalistischen Wende» der Organisationsforschung auch eine theoretische Sensibilität für «den prozessuralen Charakter des Organisierens» (von Groddeck und Wilz 2015, 20). Dies zeigt sich beispielsweise mit Blick auf das Konzept der Mitgliedschaft: Die Unterscheidung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern gilt als der genuine Konstitutionsmechanismus jeglicher sozialen Organisation (Luhmann 1975). Daher unterscheidet die Formalität der Mitgliedschaft Organisationen auch massgeblich von anderen Strukturformen der sozialen Vergemeinschaftung wie beispielsweise Gruppen oder Bewegungen (Kühl 2014). Brosziewski (2021) weist in diesem Zusammenhang aus einer organisationspädagogischen Perspektive auf die Problematik der Raummetaphorik hin, die der Begriff der Mitgliedschaft mit sich bringt, «wenn zum Beispiel von <Eintritt> und <Austritt> [...] aus einer Organisation die Rede ist» (61). Unter Berücksichtigung der Durchlässigkeit und

Ausdifferenzierung organisationaler Grenzen durch unter anderem die digitale Transformation (Wendt et al. 2021) formuliert er daran anschliessend einen Vorschlag für eine nicht-räumliche Auffassung von Mitgliedschaft. Dafür unterscheidet er theoretisch zwischen formaler und kategorialer Mitgliedschaft:

«Nur [...] die formale Mitgliedschaft definiert Organisationsgrenzen. Wenn und soweit Organisationskommunikation kategoriale Mitgliedschaften einsetzt, bezeichnet sie relevante Personen, Personentypen und Personengruppen in ihrer *Umwelt*.» (Brosziewski 2021, 61–62, Herv. i. O.)

Das Konzept der kategorialen Mitgliedschaft beschreibt demnach eine Art der Zugehörigkeit zu einer Organisation, die auf der Basis bestimmter Eigenschaften, Kategorien oder Voraussetzungen definiert ist, ohne dass eine aktive Teilnahme oder formale Anerkennung notwendig ist. Im Gegensatz zur formalen Mitgliedschaft, bei der klare Regeln, Verträge oder Prozesse die Zugehörigkeit regeln, ist die kategoriale Mitgliedschaft weniger formalisiert und basiert stärker auf Zuschreibungen oder impliziten Erwartungen. Dabei umfasst der Begriff kategorialer Mitgliedschaft nicht nur Personen, die sich ausserhalb formaler Mitgliedschaft befinden, sondern kann ebenso solche einschliessen, die zwar formell zu einer Organisation gehören, aber keine Funktionen oder Rollen innehaben, die mit autorisierten Handlungs- oder Entscheidungsspielräumen verknüpft sind. So lassen sich etwa Studierende trotz Immatrikulation als kategoriale Mitglieder fassen, da sie in vielen Bereichen nicht befugt sind, im Namen der Organisation zu sprechen oder zu entscheiden (Brosziewski 2021).

Diese theoretische Unterscheidung eröffnet also wichtige Einsichten, wie Organisationen nicht nur formale Strukturen bereitstellen, sondern auch implizite Erwartungen und Orientierungsrahmen schaffen, die für die Subjekte im Übergang entscheidend sind. Das Konzept der kategorialen Mitgliedschaft ist daher für die Analyse von Übergängen und Transformationen in Bildungs- und Organisationskontexten sehr relevant. Es erlaubt eine differenzierte Betrachtung von Zugehörigkeit, die über reine Formalitäten hinausgeht, und lenkt den Blick auf soziale, kulturelle und mediale Prozesse, die solche kategorialen Zugehörigkeiten beeinflussen. Gerade in der Digitalität wird dieses Konzept bedeutsam, da mediale Praktiken und digitale Räume neue Formen der «latenten» Zugehörigkeit schaffen können, ohne dass ein formaler Mitgliedschaftsstatus erforderlich ist. Entscheidend ist, dass es sich dabei um Zugehörigkeitskonstruktionen handelt, die als erster Ausgangspunkt für die Aushandlung von Identitäten, Rollen und Erwartungen dienen kann. Aufbauend auf diese theoretische Präzisierung ergeben sich schliesslich vielfältige empirische Forschungsdesiderate: Beispielsweise kann im Hinblick auf (digitale) Adressierungspraktiken gegenüber Studieninteressierten untersucht werden, wie kategoriale Mitgliedschaft durch bestimmte Vorstellungen zu Alter, Lebensumständen, sozialer Herkunft oder Bildungsabschlüssen bestimmt wird (weiterführend: Lange und Schaper 2025). So kann jemand aufgrund solcher Kategorien frühzeitig als

potenzielles Mitglied der Hochschule wahrgenommen werden, ohne dass ein offizieller Eintritt erforderlich ist – unter Berücksichtigung, dass es sich um eine informelle Form der Grenzziehung handelt, die wesentlich durch soziale Interaktionen, Medienpraktiken und subjektive Interpretationen beeinflusst wird.

Zusammengefasst erfordert die eingangs angeführte These, dass Bildungsübergänge in der Digitalität zunehmend entgrenzt werden, mit Blick auf organisationale Strukturen eine etwas differenziertere Betrachtung: Während digitale Medien und Infrastrukturen, wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, neue informelle Zugänge zu bildungsbezogenen Erfahrungsräumen schaffen können, bleiben formale Organisationseintritte weiterhin die zentralen Momente, die den Übergang in einen neuen Bildungskontext strukturieren. Entscheidend ist jedoch, zu beleuchten, wie Studieninteressierte als kategoriale Mitglieder den Zugang zur Hochschule finden, welche Barrieren sie dabei erleben und wie sich ein Gefühl der Passung zu einem bestimmten Bildungskontext konstituiert. Organisationspädagogische Ansätze können hierbei helfen, die Wechselwirkung zwischen individuellen Aushandlungsprozessen und organisationalen Strukturen zu analysieren und damit die spezifischen Herausforderungen und Potenziale von Bildungsübergängen in der Digitalität besser zu verstehen.

5. Fazit und Ausblick: Medien- und Organisationspädagogik im Dialog

Die Untersuchung von Bildungsübergängen in der Digitalität verdeutlicht die Notwendigkeit, medien- und organisationspädagogische Perspektiven systematisch miteinander zu verknüpfen. Die Medienpädagogik bietet im Zuge einer umfassenden Rezeption der Digitalität als Gegenwartsdiagnose (Stalder 2016) sowie vor dem Hintergrund ihrer tradierten Grundbegriffe und -konzepte wertvolle Ansätze, um die Rolle digitaler Medien und Infrastrukturen in Übergangsprozessen zu beleuchten und kritisch-reflexiv Aspekte von Macht-, Ungleichheits- und Inklusionsdynamiken zu berücksichtigen. Sie ermöglicht, mediale Praktiken und digitale Strukturen nicht nur als technische Hilfsmittel, sondern als soziokulturelle und soziotechnische Handlungs- und Erfahrungsräume zu betrachten, die massgeblich Einfluss darauf nehmen, wie Zugehörigkeit, Teilhabe und Bildungszugänge gestaltet werden. Ergänzend dazu eröffnen organisationspädagogische Ansätze eine differenzierte Betrachtung der strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen, die Bildungsübergänge prägen. Im Dialog von Medien- und Organisationspädagogik eröffnet sich das Potenzial, Übergangsprozesse als dynamische, medienvermittelte und zugleich organisational eingebettete Aushandlungsprozesse zu verstehen und in bereits stattfindende Diskurse einer ›reflexiven Übergangsforschung‹ (Walther et al. 2020) einzubetten.

Ein zentraler Befund dieses Artikels ist, dass digitale Medien im Übergang in einen neuen Bildungskontext nicht nur neue Räume für Orientierung und Aushandlung schaffen, sondern Organisationseintritte grundsätzlich transformieren. Während formale

Mitgliedschaftsstrukturen nach wie vor wichtige Grenzziehungen darstellen, erweitern mediale Praktiken diese um informelle Dimensionen, die individuelle Zugehörigkeitskonstruktionen ermöglichen. Das Konzept der kategorialen Mitgliedschaft bietet hier innerhalb der Organisationspädagogik eine theoretische Grundlage, um diese informellen Formen der Zugehörigkeit analysieren und Aussagen über die Form und Stabilität von Grenzen innerhalb von Bildungsorganisationen als wesentlichen Konstitutionsmechanismus von Lehr- und Lernerfahrungen treffen zu können (Wendt et al. 2021). Gerade im Kontext der Digitalität gestalten sich diese Mechanismen oft subtil, verlieren dadurch jedoch nicht an Wirkung.

Für eine organisationsbezogene Reflexion ist dabei besonders die Frage relevant, wie digitale Strukturen pädagogisch gestaltet werden können, um soziale Ungleichheiten abzubauen und stattdessen Teilhabe und Inklusion zu fördern. Entgrenzung sollte in diesem Zusammenhang als potenzialreich verstanden werden, ohne dabei die Funktionen und Notwendigkeiten von Organisationsgrenzen aus dem Blick zu verlieren. Eine organisations- wie medienpädagogisch informierte Hochschulpraxis kann als Impuls dienen, um institutionelle Erwartungen, implizite Normierungen und strukturelle Hürden kritisch zu hinterfragen und transformativ zu bearbeiten.

Bezogen auf Übergänge im Kontext des Studiums könnte ein forschungsseitiges wie praktisches Ziel sein, relevante Erfahrungs- und Kommunikationsräume von Studieninteressierten als kategoriale Mitglieder der Hochschule empirisch zu identifizieren und bezogen auf pädagogische Gesichtspunkte zu reflektieren. Kommunikations- und Gestaltungsmaßnahmen seitens der Hochschule könnten so direkt an bereits bestehende konjunktive Erfahrungsräume der angehenden Studierenden anknüpfen und deren Heterogenität in Bezug auf soziale, kulturelle und biografische Hintergründe explizit adressieren. Praktische Implikationen sollten grundsätzlich dahingehend reflektiert werden, dass Übergangsprozesse nicht vollständig plan- und kontrollierbar sind. Vielmehr liegt die Herausforderung darin, durch die Gestaltung von Infrastrukturen und Angeboten die Vielfalt an Erfahrungen zu respektieren und dabei eine Balance zwischen Unterstützung, Flexibilität und Eigenverantwortung zu finden, sodass Bildungs- und Lernprozesse im Spannungsfeld von Bekanntem und Fremdem weiterhin möglich sind (Holzbrecher 2016).

Insgesamt unterstreicht der Beitrag damit die Notwendigkeit, Bildungsübergänge in der Digitalität nicht als rein individuelle Herausforderung zu begreifen, sondern als relationales Zusammenspiel von Subjekt, Medium und Organisation. Eine solche Perspektive erweitert nicht nur den theoretischen Zugang, sondern kann auch zu praktischen Entwicklungsimpulsen für eine diversitätssensible Gestaltung von Übergängen beitragen.

Im Ausblick legen die im Artikel dargelegten Überlegungen nahe, dass Bildungsübergänge in der Digitalität nicht allein auf den Hochschulkontext beschränkt betrachtet werden sollten. Vielmehr ist es notwendig, die gewonnenen Erkenntnisse auf weitere Bildungsorganisationen und -kontexte zu übertragen, insbesondere in formalen und

non-formalen Bildungsbereichen. Während die Studieneingangsphase vergleichsweise gut erforscht ist und bereits differenzierte Erkenntnisse zu den Wechselwirkungen von digitalen Medien, organisationalen Strukturen und individuellen Orientierungsprozessen vorliegen, bleiben andere Übergänge – wie beispielsweise der Übergang vom Kindergarten in die Schule (weiterführend Fageth und Zuliani 2023) oder von der Schule in die berufliche Ausbildung – bislang weitgehend unerforscht. Gerade in diesen Übergängen, die ebenso von komplexen soziokulturellen und soziotechnischen Dynamiken geprägt sind, könnten medien- und organisationspädagogische Perspektiven dazu beitragen, die Bedingungen und Herausforderungen für die Gestaltung solcher Prozesse differenzierter zu analysieren. Es gilt, die Spezifika dieser Übergänge herauszuarbeiten, um die Frage zu beantworten, inwiefern digitale Infrastrukturen und mediale Praktiken als Orientierungsmöglichkeit, Stütze oder Barriere wirken. Dabei könnten die besonderen Anforderungen und Bedürfnisse jüngerer Zielgruppen oder spezifischer Lebens- und Bildungskontexte in den Fokus gerückt werden. Eine systematische Erweiterung der Perspektive auf andere Bildungsübergänge ist daher nicht nur forschungsseitig, sondern auch aus pädagogisch-praktischer Sicht unerlässlich, um eine gerechtere und inklusivere Gestaltung von Bildungsverläufen in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft zu ermöglichen.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. «Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution». *Working Paper*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-47527-7>.
- Aufenanger, Stefan. 2021. «Mediensozialisation». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–8. Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, Patrick. 2022. «Medienpädagogik und Praxistheorien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–14. Wiesbaden: Springer VS. Zugriff 18.11.2024. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_23.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Brosziewski, Achim. 2021. «Formale und kategoriale Mitgliedschaft. Zur Produktion von Innen, Außen und Innen/Außen in Organisationen». In *Organisation über Grenzen*, herausgegeben von Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder und Thomas Wendt, 61–80. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_4.
- Dander, Valentin, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, Hrsg. 2020. *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21289>.
- Dehne, Julian, Alexander Knoth, und Ulrike Lucke. 2019. «Studieneingangsphase stärken, forschend lernen und digitale Medien nutzen». In *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*, herausgegeben von Gabi Reinmann, Eileen Lübcke und Anna Heudorfer, 111–26. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_7.

- Driesen, Cornelia, und Angela Ittel. 2019. «Der Übergang Schule – Hochschule – eine Einführung in die Thematik». In *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen*, herausgegeben von Cornelia Driesen und Angela Ittel, 11–25. Münster, New York: Waxmann.
- Elven, Julia. 2023. «Organisation als Bezugshorizont eines relationalen Inklusionsbegriffs. Überlegungen zum Diskussionspapier «Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre» der AG Inklusionsforschung aus organisationspädagogischer Perspektive». *Erziehungswissenschaft* 67(2): 75–79. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.09>.
- Eugster, Balthasar, und Peter Tremp. 2013. «Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel «Forschendes Lernen»». *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 8(2+3): 34–38.
- Euler, Dieter. 2018. «Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer und Susanne Maria Weber, 767–77. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_74.
- Fageth, Barbara, und Barbara Zuliani. 2023. «Der Transitionsprozess vom Kindergarten in die Schule im Spannungsfeld von Innovation und Tradition». *Medienimpulse* 61(3): 1–30. <https://doi.org/10.21243/mi-03-23-08>.
- Fahrenwald, Claudia, Nicolas Engel, und Andreas Schröer. 2020. «Zur Einführung». In *Organisation und Verantwortung*, herausgegeben von Claudia Fahrenwald, Nicolas Engel und Andreas Schröer, 1–16. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26248-8_1.
- Göhlich, Michael, Susanne Maria Weber, und Andreas Schröer et al. 2014. «Forschungsmemorandum Organisationspädagogik». *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Zugriff 1. November 2024. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik>.
- Heil, Joana, Jan Delcker, Dirk Ifenthaler, Sabine Seufert, und Lukas Spirgi. 2024. «KI-Kompetenz zu Studienbeginn als Prädiktor für die Nutzung von KI-Werkzeugen zur Unterstützung von Lernprozessen». *Informatik Spektrum* 2024. <https://doi.org/10.1007/s00287-024-01570-2>.
- Helbig, Christian. 2023. «Manteltext: Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung: Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisationen und medienpädagogischer Forschung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.ch/2023.12.21.X>.
- Hofhues, Sandra. 2021. «Institutionen der Medienpädagogik: Hochschule». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–9. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_96-1.
- Hofhues, Sandra, Stefan Klusemann, Eik Gädeke, Johannes Bonnes, Paula Goerke, Paul Weinrebe, und Julia Schütz. 2023. «(Digitale) Bildungsinfrastrukturen machen: (Be-)Deutungshorizonte im Zuge von Entwicklungspraktiken im Kontext der Lehrer*innen(fort)bildung». *Report | Mediendidaktik* 2. <https://doi.org/10.18445/20231220-105621-0>.
- Hofhues, Sandra, Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann und Taiga Brahm, Hrsg. 2020. *Studierende – Medien – Universität: Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990499>.

- Holzbrecher, Alfred. 2016. «Hochschulbildung in Zeiten des Übergangs». In *Hochschulbildung*, herausgegeben von Tilly Miller und Margit Ostertag, 92–100. Berlin und Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110500875-009>.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung – Begriffsverständnisse und -reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto, 211–35. München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessl, Fabian. 2022. «Übergänge in pädagogischen Kontexten». *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (Beiheft 1): 49–65. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201049>.
- Kessl, Fabian. 2021. «Grenzziehung und Grenzüberschreitung in pädagogischen Organisationen. Überlegungen zur pädagogischen Bearbeitung von Grenzen». In *Organisation über Grenzen*, herausgegeben von Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder und Thomas Wendt, 41–59. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_3.
- Kühl, Stefan. 2014. «Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen: Zur Soziologie mitgliedschaftsbasierter Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft». In *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited: Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen*, herausgegeben von Bettina Heintz und Hartmann Tyrell, 65–85. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110509243-006>.
- Kutscher, Nadia, und Stefan Iske. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und soziale Ungleichheit». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–12. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_80-1.
- Lange, Jennifer, und Sabrina Schaper. 2025. «Nicht-traditionelle Studierende: Begriffe, Diskurse und Empirie: Ein systematisches Literaturreview». *Report | Mediendidaktik* 4. Hagen: FernUniversität in Hagen. <https://doi.org/10.18445/20250916-130835-0>.
- Luhmann, Niklas. 1975. «Interaktion, Organisation, Gesellschaft». In *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*, herausgegeben von Niklas Luhmann, 9–20. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meissner, Barbara, Felix Streitferdt, und Andreas Pazureck. 2020. «Inverted Classroom in der Studieneingangsphase – Individualisiertes Lernen als Hilfe beim Einstieg ins Studium». In *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*, herausgegeben von Claude Müller Werder und Jennifer Erlemann, 111–20. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992448>.
- Neugebauer, Martin, Ulrich Heublein, und Annabell Daniel. 2019. «Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen und Präventionsmöglichkeiten». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 22: 1025–46. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>.
- Onnen, Corinna, Rita Stein-Redent, Birgit Blättel-Mink, Torsten Noack, Michael Opielka, und Katrin Späte, Hrsg. 2022. *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36514-1>.

- Pensel, Sabrina, Sandra Hofhues, und Jonathan Schiller. 2020. «Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen». In *Studierende – Medien – Universität*, herausgegeben von Sandra Hofhues, Monika Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann und Tobias Brahm, 41–64. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20504>.
- Schaper, Sabrina. 2023. *Studierende und ihre Wege durch die Universität*. Dissertationsschrift. <https://doi.org/10.18445/20230606-215503-0>.
- Schatzki, Theodore R. 2016. «Praxistheorie als flache Ontologie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 29–44. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter. 2023. «All is data? Ein (Schreib-) Gespräch unter Herausgeber:innen». In *Datafizierung (in) der Bildung*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues und Andreas Breiter, 19–28. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820-002>.
- Schweighart, Roxana, Michael Hast, Anna Maria Pampel, Julian Alexander Rebien, und Caroline Trautwein. 2024. «Transition into Distance Education: A Scoping Review». *Education Sciences* 14: 1130. <https://doi.org/10.3390/educsci14101130>.
- Senkbeil, Martin, Jan Marten Ihme, und Christian Schöber. 2019. «Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? Ergebnisse eines Standard Setting-Verfahrens zur Beschreibung von ICT-bezogenen Kompetenzniveaus». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22: 1359–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00914-z>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stauber, Barbara, Andreas Pohl, und Andreas Walther, Hrsg. 2007. *Subjektorientierte Übergangsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Von Groddeck, Victoria, und Sylvia Marlene Wilz. 2015. «Auf dem Papier und zwischen den Zeilen. Formalität und Informalität in Organisationen». In *Formalität und Informalität in Organisationen*, herausgegeben von Victoria von Groddeck und Sylvia Marlene Wilz, 7–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00603-7_1.
- Walther, Andreas, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich, und Anna Wanka, Hrsg. 2020. *Reflexive Übergangsforschung*. Opladen Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Wanka, Anna, Markus Rieger-Ladich, Barbara Stauber, und Andreas Walther. 2020. «Doing Transitions». In *Reflexive Übergangsforschung*, herausgegeben von Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich und Anna Wanka, 11–36. Opladen Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Wendt, Thomas. 2022. «Das Subjekt im Zeitalter digitaler Reproduzierbarkeit. Subjektivierung als Praxis digitaler (Selbst-)Organisation». *merz | medien + erziehung* 66(6): 39–50. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.4>.
- Wendt, Thomas, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Andreas Schröer, und Christian Schröder. 2021. «Organisation über Grenzen – eine Einleitung». In *Organisation über Grenzen*, herausgegeben von Andreas Schröer, Stefan Köngeter, Sebastian Manhart, Christian Schröder und Thomas Wendt, 1–12. Organisation und Pädagogik, Band 29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_1.