
Soziale Medienräume und das diskursive Verschwinden der Selbstbestimmung. Eine medienpädagogische Diskurs- und Dispositivanalyse

Soziale Medienräume

Diskurstheorie, Macht und Selbstbestimmung in der digitalisierten Gesellschaft

Tilman-Mathies Klar¹ 

¹ Universität Paderborn

Zusammenfassung

Ausgehend von der Diagnose einer zunehmend hybriden, digitalisierten Welt wird der Begriff der «Sozialen Medienräume» entwickelt und als Analyseperspektive für medienpädagogische Forschung etabliert. Unter Rückgriff auf diskurstheoretische und medienpädagogische Grundlagen wird aufgezeigt, wie soziale Medien in komplexen sozio-technischen Konstellationen Realität konstruieren und dabei das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Technologie neu ordnen. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, wie Machtverhältnisse und Diskurse in sozialen Medienräumen die Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns prägen. Es wird die heuristische Hypothese von «Ultra Processed Realities» entwickelt und die Untersuchung im Spannungsfeld zwischen Medienpädagogik, Soziologie und Informatik verortet. Es legt damit die begrifflichen, theoretischen und bildungstheoretischen Grundlagen für die nachfolgende Methodologie und empirische Analyse.

Social Media Spaces. Discourse Theory, Power and Self-Determination in the Digitalised Society

Abstract

Based on the diagnosis of an increasingly hybrid, digitised world, the concept of 'social media spaces' is developed and established as an analytical perspective for media education research. Drawing on discourse theory and media education principles, the study shows how social media construct reality in complex socio-technical constellations, thereby reordering the relationship between the individual, society and technology. Particular attention is paid to the question of how power relations and discourses in social media spaces shape the possibilities for self-determined action. The heuristic hypothesis of 'ultra-processed realities' is developed and the investigation is situated at the intersection of media education, sociology and computer science. It thus lays the conceptual, theoretical and educational foundations for the subsequent methodology and empirical analysis.

1. Einleitung. Medienbildung und Soziale Medien

«Und um nun positiv zu werden, das heißt, um das Positive am Rundfunk aufzustöbern, ein Vorschlag zur Umfunktionierung des Rundfunks: Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen. Der Rundfunk, müßte demnach aus dem Lieferantentum herausgehen und den Hörer als Lieferanten organisieren.»
(Brecht 1927)

In seiner Radiotheorie aus dem Jahr 1927 formulierte Bertolt Brecht das Ziel, den Rundfunk von einem Distributionsapparat zu einem Kommunikationsapparat umzugestalten. Fast ein Jahrhundert später scheint dieses Ziel weit übererfüllt, da jeder Mensch in Sozialen Medien sowohl «Empfänger:in» als auch «Lieferant:in» von Medieninhalten sein kann. Die Digitalisierung und die damit verbundene Allgegenwärtigkeit Sozialer Medien haben zu einer grundlegenden Transformation unseres sozialen Lebens und unserer Kommunikationsgewohnheiten geführt.

In unserer zunehmend digitalisierten Gesellschaft, in der Soziale Medien einen immer grösseren Einfluss auf unser Leben haben, ist es essenziell, sich mit diesen Medien und ihren Auswirkungen auf unsere Kommunikation und Interaktion sowie auf unser Denken, Handeln und Verhalten auseinanderzusetzen. Unsere Lebensräume sind von Digitalisierung durchdrungen und mit ihr verschränkt. Die Digitalisierung der Gesellschaft wird besonders deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass ein grosser Teil zwischenmenschlicher Kommunikation aus völlig unterschiedlichen Feldern der Gesellschaft mittels Sozialer Medien stattfindet. Deutlich wurde das z. B. im Jahr 2016, als das location-based Computerspiel «Pokémon Go» Augmented Reality-Funktionen nutzte, um digitale «Monster» in die analoge Welt zu projizieren, welche dort dann mit dem Smartphone «gejagt» werden konnten. Die Menschen mussten verschiedene geolokale Orte aufsuchen, um überhaupt in der Lage zu sein, das digitalisierte Spiel zu spielen. Wie sehr die analoge Welt mit Digitalisierungen verschränkt ist – also eigentlich eine hybride Welt ist –, wird u. a. dann besonders sichtbar, wenn Krisenereignisse auftreten, so z. B. als im Jahr 2017 die Ransomware «WannaCry» weltweit Windows-basierte Computersysteme befallen hat, darunter auch die Computersysteme der Deutschen Bahn. Infolgedessen wurden u. a. die Anzeigetafeln an Bahnhöfen und die Videoüberwachung ausser Betrieb gesetzt. Die fehlenden Anzeigen führten wiederum zu Zugausfällen oder Verspätungen, hatten also spürbare Auswirkungen auf die «reale, scheinbar analoge» Welt. An verschiedenen konkreten Beispielen wird deutlich: Vermeintlich analoge Soziale Räume sind

durchdrungen von Digitalisierungsprozessen.¹ Besonders Soziale Medien verändern die Räume, in denen wir leben, und verwandeln Sozialräume in hybride Räume bzw. in «Soziale Medienräume» (ein Begriff, der in dieser Arbeit geprägt wird).

Um das Konstrukt «Soziale Medien» zu realisieren, sind zahlreiche Elemente erforderlich – wie bspw. das Smartphone in der Hand der Menschen, der Server, auf dem Medieninhalte gespeichert werden, der Mensch, der einen Medieninhalt erstellt, derjenige, der einen Beitrag mit «Gefällt mir» markiert («like») oder in seiner eigenen «Story teilt», oder die Programmierer:innen, die die App für die Nutzung eines Sozialen Mediums programmieren. Diese Liste ist noch lange nicht erschöpfend, skizziert aber die Komplexität, die es braucht, damit ein «Soziales Medium» entstehen kann. Soziale Medien sind komplexe Gebilde, in denen technologische Produkte, Prozesse, menschliche Handlungen und Bedeutungszuschreibungen synergetisch zusammenwirken. Intuitiv scheint offensichtlich, dass sowohl verschiedene Technologien als auch verschiedene Menschen – ein Netz aus menschlichen und nicht-menschlichen Elementen – notwendig sind, damit Soziale Medien entstehen können.

Angesichts dieser dynamischen Komplexität stellt sich die Frage, wie «Soziale Medien» nicht nur intuitiv, sondern wissenschaftlich erfasst und analysiert werden können. In dieser Arbeit wird dargelegt, wie «Soziale Medienräume» wissenschaftlich erfasst und untersucht werden können. Diese Analyse und ihre Ergebnisse bilden eine Grundlage für selbstbestimmtes Handeln im Kontext Sozialer Medien. Es wird erforscht, wie Soziale Medien diskursiv konstruiert werden und welche Konsequenzen sich daraus für das medienpädagogische Ziel der Selbstbestimmung ergeben. Hierbei wird das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse adaptiert und genutzt. Das Forschungsprogramm wird derart erweitert, dass es die Erfassung und Analyse technologischer Aspekte ermöglicht, und so der heuristischen Hypothese nachzugehen, dass ursprünglich rein menschliche Aspekte nun auch technologischer Natur sein können.

Hinführung zum Thema:

Medienbildungsforschung im Kontext Sozialer Medienräume

In den letzten Jahren hat die Medienbildung zunehmend an Bedeutung für die Allgemeinbildung gewonnen. Die Digitalisierung durchdringt immer mehr Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens und damit sind digitale Medien – vor allem Soziale Medien – zu einem integralen Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden. Die Jim Studie aus dem Jahr 2022 besagt, dass 99% der Jugendlichen ein Smartphone besitzen; nach der Kommunikationsapp WhatsApp wird Instagram von 31 % regelmässig genutzt (Feierabend u. a. 2022). Vor diesem Hintergrund ist es von zentraler Relevanz,

1 Dass Orte wie beispielsweise Bahnhöfe, Supermärkte oder Parkplätze mehr und mehr digitale Bestandteile haben, könnte als ein Argument dafür gesehen werden, dass es nahezu unmöglich erscheint, rein «bewahrpädagogische» Ansätze im Kontext der Medienbildung – zumindest ab einem gewissen Alter – aufrecht zu erhalten.

die Auswirkungen der Sozialen Medien auf Individuen und Gesellschaft zu analysieren, zu verstehen und adäquate Konzepte der Medienbildung (weiter) zu entwickeln. Eine Möglichkeit, das Konstrukt «Soziale Medien» wissenschaftlich zu erfassen, bietet die *Wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivanalyse*. Eine in dieser Arbeit vorgenommene Weiterentwicklung dieses Forschungsprogramms ermöglicht, Soziale Medien in ihrer sozialen und technologischen Komplexität zu erfassen sowie die daraus resultierenden Machtverhältnisse nachzuzeichnen und zu analysieren. Das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse wird derart adaptiert, dass es für die Medienbildung anschlussfähig sowie erkenntnis- und gewinnbringend ist und damit medienpädagogische Forschung im Kontext Sozialer Medien weiterentwickelt. Dies geschieht durch die (Weiter-)Entwicklung von theoretischen und forschungsmethodologischen Konzepten, die eine umfassende Analyse der komplexen Zusammenhänge zwischen Sozialen Medien, individueller und gesellschaftlicher Entwicklung sowie Machtstrukturen ermöglichen. Daraus lassen sich zudem praxisorientierte medienpädagogische Handlungsempfehlungen abzuleiten.

In dieser Arbeit wird das neue Begriffskompositum «Soziale Medienräume» geprägt – dessen Definition und das dahinterliegende Konzept werden in den folgenden Kapiteln ausführlich entwickelt und begründet. Die Analyse sozialer Medienräume ist für eine zeitgemäße Medienbildung von zentraler Bedeutung, da sie Einblicke in die Art und Weise gibt, wie Kommunikation und Interaktion das Denken, Handeln und Verhalten in einer digital vernetzten Welt beeinflussen können. Durch die wissenssoziologische Analyse Sozialer Medienräume können bestehende Machtstrukturen in diesen «Räumen» aufgedeckt und deren Auswirkung auf die Gesellschaft gezeigt werden.

Die Förderung der individuellen Selbstbestimmung ist nach wie vor ein Kernziel der Medienpädagogik und «Nordstern» medienpädagogischer Forschung und Praxis. Besonders zentralisiert organisierte Soziale Medienräume können oftmals von wenigen und bestimmten Akteur:innen dominiert werden (dies wurde im Jahr 2023 prominent deutlich am Beispiel der Übernahme von Twitter durch Elon Musk und der von ihm angestrebten Änderungen). Somit könnte demokratische Meinungs- und Informationsvielfalt verändert – z. B. eingeschränkt oder erweitert – werden. Durch die wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivanalyse «Sozialer Medienräume» kann aufgedeckt und erkannt werden, welche «Mechanismen» zur Einschränkung der Selbstbestimmung führen und welche von ihnen demgegenüber selbstbestimmtes Handeln fördern könnten. Damit werden Einblicke in die Art und Weise eröffnet, wie die Nutzung Sozialer Medien unser Leben beeinflussen kann, und Hinweise gegeben, wie selbstbestimmte und demokratische Kommunikation und Interaktion in einer digital vernetzten Welt gelingen kann.

Die Disziplin Medienpädagogik bzw. Medienbildung steht in ihrer Geschichte immer wieder vor der Herausforderung, auf «neue Medien» sowie technologische Entwicklungen reagieren zu müssen. Infolgedessen stellt sich immer wieder die Frage, ob be-

stehende Konzepte, Theorien und Modelle der Medienbildung für diese «neuen Medien» weiterhin gültig sind oder angepasst werden müssen oder ob ganz neue Theorien der Medienbildung konstruiert werden müssen, um den veränderten Gegebenheiten gerecht zu werden. Noch wichtiger ist jedoch die Fähigkeit, nicht nur zu re-agieren, sondern aktiv neue Konzepte und Theorien zu konstruieren und anzuwenden.

Unabhängig von technologischen Entwicklungen verfolgt die Medienpädagogik stets normative Ziele, welche auch in Anbetracht möglicher Anfechtungen aufgrund dieser Entwicklungen Gültigkeit besitzen: Menschen sollen befähigt werden, selbstbestimmt zu handeln. Waren zu Beginn der Medienpädagogik oftmals Medien wie Buch, Film, Zeitung etc. im Fokus, konzentriert sich die Disziplin heute sehr stark auf digitale Medien. Legt man den Fokus auf die Kommunikation und Interaktion mittels digitaler Medien, fällt zunächst auf, dass eine Vielzahl von verschiedenen Anwendungsprogrammen bzw. Apps existieren, über die man kommunizieren und interagieren kann. Sie alle firmieren unter dem Label «social media» bzw. «Soziale Medien». Eine der populärsten Apps ist Instagram.

Zur Erschließung dieser digitalen Welt existieren diverse Rahmenkonzepte, die vorschlagen, welche Perspektiven eingenommen werden sollten, um die «digitale Welt» zu verstehen. Dieses Ziel verfolgt zum Beispiel die «Charta Digitale Bildung», die ein gemeinsames Verständnis von «Bildung in einer durch Digitalisierung geprägten Welt (»digitale Bildung«)» definiert und das Ziel formuliert, «Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstbestimmtheit, Gestaltungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Chancen der Teilhabe am Gesellschafts- und Arbeitsleben der Schülerinnen und Schüler zu stärken»²

In dieser Arbeit liegt der Fokus des Erkenntnisinteresses auf «Sozialen Medien». Es wird ein wissenschaftlich etabliertes und fundiertes diskurs- und dispositivanalytisches Konzept adaptiert und (weiter-)entwickelt, welches überhaupt erst ermöglicht, «Soziale Medien» und die von ihnen ausgehenden Machteffekte zu analysieren. Dieses Konzept wird konkret am Beispiel des sozialen Netzwerks «Instagram» angewendet. Aus dieser Diskurs- und Dispositivanalyse ergeben sich Implikationen für die Medienbildung, die als eine Art Analyseraster dienen kann, um neu emergierende Soziale Medien zu erfassen und zu analysieren.

Nach Clement und Schreiber können in der Geschichte der Technologieentwicklung immer wieder «Formatkriege» identifiziert werden. Interessant daran ist, dass verschiedene Lösungen zur Lösung eines gemeinsamen Problems konkurrieren. Berühmte Beispiele sind «Gleichstrom» gegen «Wechselstrom» in den 1880er-Jahren, verschiedene Arten von Schallplatten in den 1940er-Jahren oder auch der Formatkrieg verschiedener Video-Aufzeichnungsverfahren beginnend in den 1970er-Jahren. Für Heim-Videorekorder entwickelten verschiedene Anbieter verschiedene Systeme, die untereinander nicht kompatibel waren. Durchgesetzt hat sich in diesem Formatkrieg das VHS-System, bis (im Rahmen der Digitalisierung) wiederum neue Lösungen entwickelt wurden, bspw. die DVD

² <https://charta-digitale-bildung.de/> (20.06.2023).

oder die Blu-ray Disc. Allen «Kriegen» ist gemeinsam, dass jede daran beteiligte Partei eine proprietäre Lösung für ein gemeinsames Problem liefert (vgl. Clement und Schreiber 2013, 104ff.). Im Kontext Sozialer Medien könnte der Eindruck entstehen, dass erneut eine Art Formatkrieg vor sich geht. Instagram, Twitter, Snapchat, Facebook, LinkedIn, Clubhouse, Twitch, TikTok etc. bieten anscheinend alle eine individuelle Lösung für ein gemeinsames Problem an. Aber was ist dieses gemeinsame Problem? In vergangenen Formatkriegen konnte das gemeinsame Problem recht präzise definiert werden: «Strom», «Musik abspielen», «Videos aufzeichnen und abspielen». Das gemeinsame «Problem», für welches Soziale Medien eine Lösung anbieten, könnte «gesellschaftliche Kommunikation» genannt werden. Damit ist das Kernproblem jedoch nicht wie in der Vergangenheit ein technisches, sondern ein *soziales Problem* (vgl. Albrecht und Groenemeyer 2012), für welches nun technologische Lösungen angeboten werden. Worin unterscheiden sich diese Arten von Lösungen? Bei dem Formatkrieg der Videorekorder gab es Kriterien wie z. B. Laufzeit, Bildqualität oder Vermarktungsfähigkeit. Welche Kriterien definieren nun im Kontext Sozialer Medien die unterschiedlichen Lösungen? Welche Faktoren können «Lösungen» für das «Problem» soziale Kommunikation sein?

Eine Sozialisationsinstanz ist eine Institution, Gruppe, Person oder ein Ort, die oder der in der Sozialisation – dem Prozess, in dem Menschen die Werte, Normen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten erlernen, die in ihrer sozialen Umgebung von ihnen erwartet werden – eine wichtige Rolle spielt. Beispiele für Sozialisationsinstanzen sind Peers, Schule, Sportverein oder Familie (vgl. K. Hurrelmann 2015, 144f.). In dieser Arbeit wird mit der heuristischen Hypothese gearbeitet, dass Soziale Medien nicht nur zu einer zusätzlichen Sozialisationsinstanz geworden sind, sondern vielmehr bestehende Sozialisationsinstanzen verändern und integrieren. Die heuristische Hypothese ist, dass Medien nicht nur eine weitere Sozialisationsinstanz geworden sind, sondern dass sich die weiteren Sozialisationsinstanzen über und mittels digitale(r) Medien realisieren. Schule findet – besonders in Corona-Zeiten – vermehrt digitalisiert statt, Freundschaften/Peergruppen finden digital statt bei Facebook über WhatsApp etc. Partys finden nicht mehr nur vor Ort in Diskotheken statt, sondern (auch) über Twitch. E-Sport ist eine neue Sozialisationsinstanz geworden mit Zuschauern wie bei analogen Fussballspielen – nur jetzt über Twitch (vgl. Korte u. a. 2020). Familien kommunizieren vermehrt mittels Messenger, teilen Fotos via Cloud etc. Damit haben die (Anbieter von) Sozialen Medien die Möglichkeit, all diese über ihre Leitungen und Speicher stattfindenden Diskurse auf einer Meta-Ebene zu beeinflussen. Mit anderen Worten: Die diskursive Konstruktion Sozialer Medien kann alle gesellschaftlichen Konstruktionen beeinflussen, die in ihnen und durch sie stattfinden. Daher der Titel dieser Arbeit: Soziale Medienräume und das diskursive Verschwinden der Selbstbestimmung – Eine medienpädagogische Diskurs- und Dispositivanalyse.

Dem folgend ist besonders aus wissenschaftlicher Perspektive interessant: Inwiefern beeinflusst die Form, im vorliegenden Kontext also die technologische Struktur

und Architektur digitaler Medien den Inhalt selbst? Es wird mit der heuristischen Hypothese gearbeitet, dass die technologische Architektur massgeblichen Einfluss auf die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten haben kann.

Aus einer konstruktivistischen Perspektive stellt sich die Frage, ob die Art und Weise, wie digitale Medien uns perturbieren, unsere Wahrnehmung der Realität verändert (vgl. Pörksen 2011). Wenn wir eine durch digitale Medien oder Soziale Medienräume *vermittelte Wirklichkeit* als *Wirklichkeit erster Ordnung* wahrnehmen: Kann es sein, dass wir dabei übersehen, dass es sich eigentlich um eine Wirklichkeit zweiter oder sogar dritter Ordnung handelt? Dem folgend ist zentral, die Rolle der technologischen Architektur digitaler Medien bei der Vermittlung von Inhalten und die daraus resultierenden Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung der Realität kritisch zu hinterfragen und zu untersuchen. Im Kontext Sozialer Medienräume genügt es demzufolge nicht, eine rein artefaktorientierte Bedienung von Interfaces zu analysieren. Die Voraussetzung selbstbestimmten Handelns kann nicht mehr in der korrekten und fehlerfreien «Bedienung» liegen; vielmehr sollte das selbstbestimmte «Benutzen» – z. B. im Sinne von Knobelsdorf (vgl. Knobelsdorf 2011, 91ff.) – das Ziel pädagogischer Aktivitäten sein. Dafür genügt es z. B. nicht, lediglich zu betrachten, ob jemand programmieren kann.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden digitale Medien – in dieser Arbeit mit Fokus auf Soziale Medien – als «sozialer Raum» (vgl. Kessl und Reutlinger 2022; vgl. Lefebvre 2011) verstanden und u. a. mit Forschungsmethoden analysiert, die ursprünglich aus den Sozialwissenschaften und der Sozialpädagogik stammen. Ein erster wesentlicher Schritt besteht darin, Soziale Medien nicht mehr als Gegenstand zu begreifen, der in einer bestimmten, objektiven Art und Struktur gegeben ist, sondern als soziales Phänomen mit relationalen ontologischen und epistemischen Komponenten. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Deutungs- und Wirkungsmächte identifiziert und damit analysiert werden können.

Selbstbestimmtes Handeln setzt voraus, frei von Fremdbestimmung zu sein (vgl. Schweppe und Horn 2022, 635f.). Damit setzt es die Analyse der herrschenden Machtverhältnisse voraus.

Gegenstand, Problemstellung, Ziele und Forschungsfrage der Arbeit

Gegenstand dieser Arbeit sind Soziale Medien, die durch eine je eigene komplexe, permanente und dynamische Vernetzung diverser nicht-menschlicher und menschlicher Entitäten gekennzeichnet sind. Damit stellen sich grundlegende, vielen anderen vorgelagerte zentrale Fragestellungen: Wie können Soziale Medien definiert, analysiert, evaluiert und erhoben werden? Welche Rollen und Sprechpositionen können Menschen und Technologie(n) in diesem sozio-technischen System einnehmen und welchen Einfluss hat dies auf die Selbstbestimmung, m. a. W. welche Machtwirkungen gehen damit einher? In traditionellen Medien wie Fernsehen, Büchern, Radio oder Zeitungen waren

Rollenzuschreibungen relativ klar voneinander abgegrenzt. Es gab Produzierende und Konsumierende. Die Konsumierenden, die bspw. abends vor dem Fernseher saßen, wurden Inhalten ausgesetzt, die von den Produzierenden erstellt waren. Rückmeldungen wurden hingenommen, waren aber umständlich und zeitraubend.

Mit dem Aufkommen des Personal Computers hat sich das klar definierbare Artefakt «Medium» verändert. Statt eines einzelnen, klar abgrenzbaren Artefakts wie Buch oder Zeitung sind soziale Medien ein Konglomerat aus verschiedenen technologischen Artefakten (mehrere Hard- und Softwareelemente (Code, Algorithmen), Daten und deren Vernetzung) und verschiedenen menschlichen Akteur:innen.

Medieninhalte, vor allem im Kontext Sozialer Medien, sind oft individualisiert zusammengestellt. Im Gegensatz zu früher, als nahezu jede Familie samstagsabends um 20:15 Uhr «Wetten, dass ...?» gemeinsam anschaute und die Auswahl an erreichbaren Programmen überschaubar war, werden Medieninhalte heute stärker personalisiert. Ähnliches galt für traditionelle Medien wie Bücher, Radio oder Zeitungen, wo allen Nutzenden der gleiche Medieninhalt präsentiert wurde. Damals waren Medium und Inhalt eindeutig greif- und definierbar. Gegenwärtig hingegen werden personalisierte Instagram-Feeds automatisiert erstellt: Das Medium selbst nimmt eine personalisierte Datenselektion vor und entfaltet eine Wirkungsmacht.

Soziale Medien durchdringen unsere Gesellschaft: Vom Sportverein über die Bundesregierung bis zum Papst sind verschiedene zentrale gesellschaftliche Akteure in Sozialen Medien präsent. Soziale Medien haben jedoch einen anderen Charakter als selbst-betriebene Websites oder z. B. E-Mails, da ihre Verfahren nicht offen sind und sie oftmals von global operierenden Unternehmen mit wirtschaftlichen Interessen betrieben werden. Soziale Medien haben in den letzten Jahren eine immer grössere Rolle in unserem Alltag eingenommen und beeinflussen sowohl die Art und Weise wie wir miteinander kommunizieren, als auch unsere Wahrnehmung und das Verständnis von uns selbst und der Welt um uns herum. Soziale Medien werden in dieser Arbeit als zentrales zu analysierendes diskursives Phänomen betrachtet. Die Analyse Sozialer Medienräume ermöglicht ein tieferes Verständnis des Einflusses dieser Medien auf das Entstehen gesellschaftlicher Phänomene. Sie ermöglicht ein Sichtbarmachen der Mechanismen, die zu einer Veränderung der kulturellen Praktiken, der sozialen Beziehungen und der subjektiven Identitäten führen. Damit einhergehend liegt ein besonderer Fokus auf der Untersuchung möglicher Auswirkungen Sozialer Medien auf die Selbstbestimmung der Individuen, indem die Machtwirkungen in ihrem Kontext analysiert werden. Durch Erkennen verschiedener Mächte, die in Sozialen Medienräumen wirken, können Ansätze entwickelt werden, um die Selbstbestimmung und die Autonomie der Individuen im Umgang mit Sozialen Medien zu fördern.

Eine wissenssoziologische Diskursanalyse Sozialer Medienräume bietet die Möglichkeit, ein tieferes Verständnis für die Auswirkungen von Medien auf die Gesellschaft und die Individuen zu erlangen und gezielte Massnahmen zur Förderung der Selbstbestim-

mung zu entwickeln. Dies ist von grosser Bedeutung für ein demokratisches Zusammenleben, in dem Menschen in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt zu handeln.

Zentrales Erkenntnisinteresse

Die Formulierung des zentralen Erkenntnisinteresses qualitativer Forschungsarbeiten, so auch der vorliegenden wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse, folgt anderen Vorgaben als z. B. im Fall quantitativer Arbeiten. Kelle und Kluge grenzen die qualitative Forschung von quantitativen Forschungsarbeiten wie folgt ab:

«Im Unterschied zu einer hypothetiko-deduktiven Forschungsstrategie beginnt eine qualitative Studie, bei der das Untersuchungsfeld mit Hilfe [sic!] von sensibilisierenden Konzepten erschlossen wird, nicht mit präzis operationalisierten Hypothesen, sondern mit unscharfen Begriffen, die im Laufe der Untersuchung sukzessive präzisiert werden.» (Kelle und Kluge 2010, 30).

Diese Grundannahme hat wesentlichen Einfluss auf die Formulierung des zentralen Erkenntnisinteresses:

«Qualitative Forschung jedoch dient nicht einer solchen Prüfung von ex ante formulierten Hypothesen, sondern der Entdeckung von bislang unbekannten Sachverhalten. Hypothesen werden dabei durchaus entwickelt, aber in der Regel erst nach der Auseinandersetzung mit empirischen Daten» (Kelle und Kluge 2010, 31).

Das Ziel der qualitativen Forschung ist, bislang unbekannte Sachverhalte zu entdecken, nicht die Prüfung von präzisen operationalisierten Hypothesen. Stattdessen wird mit heuristischen Hypothesen gearbeitet, welche den Fokus des Forschenden lenken, aber im Laufe der Forschungsarbeit durchaus verändert und revidiert werden könnten.

Das zentrale Erkenntnisinteresse muss dementsprechend unscharf formuliert werden, da die *Vagheit als notwendige Voraussetzung für sozialwissenschaftliche Untersuchungen* angesehen wird, die offene Konzepte benötigen, um die Wahrnehmung erst in der Analyse konkreter Handlungsfelder zu schärfen. Im Kontext der qualitativen Forschung – hier der Diskursanalyse – wird das Erkenntnisinteresse zunächst allgemein formuliert. Damit wird der im Verlauf der Arbeit sich herauskristallisierenden Konstellation die Möglichkeit gegeben, die Rahmung zu bieten.

«Die Vagheit soziologischer Konzepte erweist sich dann nicht mehr als ein Hindernis bei der Erforschung der sozialen Realität, sondern stellt eine notwendige Voraussetzung für sozialwissenschaftliche Untersuchungen dar. Diese benötigen BLUMER zufolge gerade nicht definitive Konzepte, d. h. scharf umrissene, wohldefinierte und präzise operationalisierte Begriffe, sondern offene Konzepte, die den Untersucher oder die Untersucherin für die Wahrnehmung

sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern sensibilisieren.» (Kelle und Kluge 2010, 29).

Dementsprechend ist die folgende zentrale Fragestellung der vorliegenden Untersuchung bewusst sehr offengehalten und beinhaltet präsupponierte Kriterien und Annahmen der WDDA:

Wie können Soziale Medien als Diskurs- und Dispositivkomplex erfasst und analysiert werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das medienpädagogische Ziel der Selbstbestimmung?

In dieser Arbeit wird mit der heuristischen Hypothese gearbeitet, dass Soziale Medien einen Möglichkeitsraum schaffen, in dem die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit realisiert werden kann. Sie bieten einen Rahmen, innerhalb dessen gesellschaftliche «Diskurse» auf vorbestimmte Art und Weise stattfinden können (oder eben nicht). Keller definiert die Verwendung von Diskurs generell wie folgt:

«Der Bezug auf den Begriff «Diskurs» erfolgt dann, wenn sich die theoretischen Perspektiven und die Forschungsfragen auf die Konstitution und die Konstruktion von Welt im konkreten Zeichengebrauch und auf die zugrunde liegenden Strukturmuster oder Regeln der Bedeutungs(re-)produktion beziehen. Diskurse lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren. Diskurstheorien bzw. Diskursanalysen sind wiederum wissenschaftliche Untersuchungen der damit angesprochenen Prozesse: *Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprechen/Schreiben als Tätigkeit bzw. soziale Praktiken und der (Re-)Produktion von Sinnsystemen/Wissensordnungen, den darin eingebundenen sozialen Akteuren, den diesen Prozessen zugrunde liegenden Regeln und Ressourcen sowie ihren Folgen in sozialen Kollektiven*» (Keller 2011a, 8 Herv. i. O.).

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist auf einer Makro- und Mesoebene angesiedelt; die Erforschung einer konkreten Mikroebene steht nicht im Fokus. Es wird mit der heuristischen Hypothese gearbeitet, *dass Soziale Medien die Macht haben, gesellschaftliche Kommunikation und Interaktion zu strukturieren*. Auf einer Metaebene liegt der Fokus darauf, einen fokussierten Ausschnitt des Dispositivs zu analysieren, in dem die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit im Kontext Sozialer Medien sich realisieren kann, diesen zu verstehen und zu analysieren. Da sich in Sozialen Medien diverse gesellschaftliche Diskurse realisieren, bieten sie einen Möglichkeitsraum. Die Analyse der gesellschaftlichen Konstruktion des Möglichkeitsraums Soziale Medien ist Ziel dieser Arbeit.

Gang der Untersuchung/Methodik

Wie beschrieben, ist ein wesentliches Merkmal qualitativer Sozialforschung der heuristische Charakter des Forschungsprozesses (vgl. Kelle und Kluge 2010, 32). Dabei ist erwünscht,

«dass der Forscherin oder dem Forscher im Untersuchungsfeld ungewöhnliche Dinge zustoßen, dass sie Zeugen nicht erwarteter Ereignisse werden, und dass ihnen ihre Informanten und InterviewpartnerInnen überraschende Mitteilungen machen.» (Kelle und Kluge 2010, 32).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wird das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse (WDDA) für diesen spezifischen Kontext weiterentwickelt und exemplarisch auf das Phänomen «Instagram» angewendet. Auch wenn Forschende im Kontext qualitativer Forschung nicht nur nach erwarteten Ereignissen forschen sollten, bedeutet dies nicht, sie arbeiteten ohne theoretische Grundlage. Auch überraschende Erkenntnisse sollten theoretisch eingeordnet werden können. «Kompetente ForscherInnen sollten also einen Theoriefundus zur Verfügung haben, der ihnen hilft, unerwartete Befunde theoretisch einzuordnen» (Kelle und Kluge 2010, 32). Die in dieser Arbeit verwendete WDDA beinhaltet bereits grundlegende theoretische Annahmen. Dieser theoretische Fundus und der für das spezifische Erkenntnisinteresse ergänzte Fundus – die in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Konzepte – werden in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

Um Soziale Medien als Dispositiv zu erfassen und zu analysieren, wird in folgenden Schritten vorgegangen: Zunächst werden Forschungsdesiderata im Kontext soziotechnischer Gesellschaften anhand zentraler wissenschaftlicher Quellen dargelegt. Daran anschliessend werden anschlussfähige Konzepte der Medienbildung dargestellt. Um diesem Desiderat für einen ausgewählten Ausschnitt aus dem Kontext «Soziale Medien» entgegenzuwirken, wird das Forschungsprogramm der «Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse» in seiner spezifischen Form der «fokussierten Diskurs- und Dispositivethnografie» vorgestellt, für den Kontext Soziale Medien sowie Medienpädagogik adaptiert und dahingehend erweitert, dass auch technologische Aspekte und deren potenzielle Wirkmächtigkeit mithilfe dieses Programms erfasst und analysiert werden können. Diskursanalyse zu betreiben heisst, sich auf eine Fokussierung der empirischen Untersuchung von Diskursen zu stützen (vgl. Keller 2011a, 9). Darauf aufbauend werden «Soziale Medien» als Dispositiv erfasst und abgebildet. Dabei steht nicht ein einzelner «Fall» im Mittelpunkt, sondern die Identifikation (text) übergreifender Verweisungszusammenhänge. Dieses Dispositiv strukturiert diverse Diskurse (welche wiederum das Dispositiv strukturieren). Diese werden mit dem interpretativen Paradigma der WDDA aufgedeckt und deren Dualität wird nachgezeichnet. Da sich Soziale Medien nicht nur in einer virtuellen Welt entfalten, sondern zudem Einfluss auf die Lebenswelt haben können, m. a. W. einen soziotechnischen, hybriden,

digitalisierten Sozialraum konstituieren (vgl. Breidenbach u. a. 2020), wird zusätzlich das Konzept des Sozialraums (Kessler und Reutlinger 2022; 2019; Kipfer u. a. 2012; Lefebvre 2011) adaptiert und anschlussfähig in das Forschungsprogramm der WDDA integriert. Dies bildet die Grundlage, um Machtkonstellationen aufzudecken und zu zeigen, wie durch Machtstrukturen selbstbestimmtes Handeln beeinflusst werden kann. *Diese Analyse soll Menschen medienpädagogisch ermächtigen.* Die Verschränkung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse und des Sozialraums ermöglicht, den digitalen hybriden Menschen-Maschinen-Raum zu erforschen. Damit steht im Zentrum «die Analyse institutioneller Regulierungen von Aussagepraktiken und deren performative, wirklichkeitskonstituierende Macht» (Keller 2001, 8).

Abgrenzung der Arbeit

Im Mittelpunkt des Interesses steht nicht die konkrete ontologische Beschaffenheit eines einzelnen, solitären medialen Artefaktes, auch nicht die Rekonstruktion einer subjektiven Bedeutungszuschreibung auf einer Mikroebene. Diese Arbeit leistet keine Rekonstruktion von Subjektivierungen und/oder subjektiven Sinn- und Bedeutungszuschreibungen; auch zeichnet sie nicht subjektive Handlungen nach oder analysiert diese. Soziale Medien werden als sozio-technisches, m. a. W. soziales und zugleich technisches Phänomen begriffen. Um zu analysieren, auf welche Art und Weise sich Soziale Medien realisieren, wird mit der heuristischen Hypothese gearbeitet, dass es nicht ausreicht, sich auf die Analyse einer einzelnen Mensch-Maschine-Interaktion zu fokussieren; vielmehr ist die Analyse auf gesellschaftlicher Ebene angesiedelt. Dabei geht es nicht darum, was *in* «Sozialen Medien» «eigentlich», «konkret» gezeigt/gepostet wird, sondern darum, die auf Soziale Medien als Phänomen bezogenen Definitionskonflikte nicht um ein bestimmtes Ereignis wie bspw. eine Äußerung von «Fridays for future», sondern darum, «Soziale Medien als Phänomen» wissenschaftlich zu analysieren und medienpädagogische Konsequenzen abzuleiten. Dies zu leisten ist Ziel dieser Arbeit. Das zentrale Anliegen ist die Analyse der sozio-medialen Verschränkung. Die Analyse der sozio-technischen Konstruiertheit einer sozio-medialen Wirklichkeit steht im Mittelpunkt. Wenn subjektive Handlungen auf der Mikroebene – bspw. in Form von einzelnen, konkreten Postings oder von Medieninhalten – dargestellt werden, dann weil sie einen typisierbaren Charakter besitzen, welcher Auswirkungen auf Makro- und Mesoebene hat.

Es geht auch nicht um eine detaillierte Rekonstruktion der Technologie, welche Sozialen Medien zugrunde liegt. Soziale Medien werden nicht als solitäres Artefakt verstanden, sondern als diskursives Phänomen, das materielle und soziale Aspekte miteinander verschränkt und nur im Zusammenspiel entstehen kann. Nicht eine zu bestimmende Faktizität des Medieninhalts oder des Post-Ereignisses steht hier zur Debatte. Vielmehr werden die hierdurch ausgelösten diskursiven Effekte und gleichzeitig

die Analyse der Rahmenbedingungen, durch welche die Konstruktion von Posts oder Medieninhalten ermöglicht oder verhindert wird, zum Gegenstand der Betrachtung. Wenn in dieser Arbeit Posts/konkrete Medieninhalte in den Blick genommen werden, dann sind insbesondere strittige Soziale Medien-Inhalte/Postings von Interesse, da sich in den Diskursen über das, was gepostet wird, oft verdichtet wesentliche Aspekte zur Erforschung zeigen. Dies erfordert eine Sensibilisierung der Analyse für das, worum in einem gegebenen Fall gestritten wird.

«Ein wichtiger Unterschied zwischen Diskursanalysen und anderen Ansätzen der interpretativen oder qualitativen Sozialforschung liegt in der Annahme textübergreifender Verweisungszusammenhänge in Gestalt von diskursiven Strukturen der Aussageproduktion. Einzelne Aussageereignisse stehen nicht für einzelne «Typen» (wie bspw. in der Biographieforschung); sie bilden nicht notwendig nur *einen* Diskurs – und diesen auch noch vollständig – ab. Entsprechend müssen verschiedene Feinalysen solcher Daten zueinander in Beziehung gesetzt und Diskurse daraus sukzessive rekonstruiert werden. Diese Aggregation von Einzelergebnissen zu Aussagen über «den» Diskurs markiert den zentralen Unterschied zu den meisten qualitativen Ansätzen, die pro Text (in der Regel Interviews) von einer in sich konsistenten und geschlossenen Sinn- oder Fallstruktur ausgehen, d. h. einen Text als vollständiges Dokument genau eines Falls betrachten» (Keller 2011b, 275).

Die Abgrenzung zu anderen Diskursanalysen besteht u. a. darin, dass keine Analyse eines wissenschaftlichen Spezialdiskurses durchgeführt und keine korpus-linguistische Analyse angewendet wird. Da in dieser Arbeit die von Keller entwickelte fokussierte Diskurs- und Dispositivethnografie verwendet wird, geht es

«nicht um die Erfassung der Totalität eines Praxiszusammenhangs oder einer sozialen Welt (im Sinne von Anselm Strauss) ..., sondern um die gezielte Ausrichtung der ethnographischen Forschung auf einen spezifischen, interessierenden Aspekt kommunikativer Praxis, z. B. die Nutzung einer bestimmten Technologie oder Kommunikationssoftware ...» (Keller 2019a, S. 54).

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit medienpädagogischer Forschung im Kontext Sozialer Medien. Im Fokus der Untersuchung steht die Analyse Sozialer Medien, welche als Dispositiv analysiert werden.

Zunächst werden die diskurstheoretischen Grundlagen geklärt und methodologische Reflexionen vorgenommen, um die Zusammenhänge zwischen Fragestellung, Datenmaterial und Methoden zu prüfen. Das Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse berücksichtigt unterschiedliche erkenntnistheoretische

Ansätze wie den Konstruktivismus, Sozialkonstruktivismus und Poststrukturalismus, welche in ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit analysiert werden. Für die Einbeziehung der technologischen Architektur Sozialer Medien wird die Wissenssoziologische Diskursanalyse um das Konzept der Dualität erweitert, damit strukturelle Aspekte und deren Wirkungsmacht berücksichtigt werden können. Die Diskursanalyse untersucht verschiedene Aspekte von Diskursen und Dispositiven sowie deren Operationalisierung einschliesslich symbolischer Strukturierungsebenen, materieller Diskurse, Praktiken und dispositiver Strukturen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Soziale Medienräume als Diskurs- und Dispositivfelder untersucht. Hierzu wird eine methodische Umsetzung präsentiert, die die Auswahl von Stichproben, Analysekriterien und die Erstellung des Datenkorpus umfasst, und die wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivanalyse wird am Beispiel von Instagram durchgeführt.

Die Studie analysiert die diskursiven und materiellen Aspekte sozialer Medienräume und betrachtet sie als diskursiv konstruierte Räume. Die verschiedenen Akteur:innen im Diskurs sozialer Medien werden identifiziert und ihre Rolle beleuchtet. Darüber hinaus wird die Dimensionierung sozialer Medienräume untersucht, die soziale, technologische und geografische Aspekte beinhaltet.

Abschliessend werden die Implikationen für die medienpädagogische Forschung erörtert und eine *soziale Medienpädagogik* vorgestellt. Dabei werden unterschiedliche Aspekte wie die Fokussierung auf Diskurs- und Dispositivethnografie, die Analyse Sozialer Medien in ihrer Komplexität, die Steuerung sozialer Medienräume und die Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln diskutiert.

2. Ausgangslage. Ultra Processed Realities.

Medienpädagogische Forschung und Soziale Medien

«standing on the shoulder of giants»

(Isaac Newton 1675)

«Humans increasingly interact with machines.

*They mediate our social interactions,
shape the news and online information that we see,*

*and form relationships with us
that can alter our social systems»*

(Rahwan u. a. 2019, 482f.)

Was sind die Besonderheiten *digitaler* Medien im Gegensatz zu den analogen? Schelhowe (2006) argumentiert, dass die klassischen Medien (wie z. B. Buch oder Film) und ihre Inhalte erst durch die Vermittlung über Menschen in der materiellen Realität

wirksam werden konnten. Menschen mussten sich die Inhalte klassischer Medien erst aneignen und diese in ihr Handeln integrieren, damit diese Inhalte einen Einfluss auf die physische Realität haben konnten. Im Gegensatz dazu können digitale Technologien direkt und ohne menschliche Vermittlung auf die physische Realität einwirken. Diese Technologien gehören laut Schelhowe zur Welt des Semiotischen, der Zeichen, und beeinflussen zunehmend unsere «natürliche» Welt. Sie schreibt, dass künstliche, digitalisierte Systeme wie z. B. Roboter unsere Umwelt bevölkern und Alltagsgegenstände sich «lebendig» und «intelligent» verhalten, da sie von Computerprogrammen gesteuert werden. Die «Realität» wird somit direkt – ohne weitere menschliche Vermittlung – durch Zeichensysteme und deren Implementierung in Automaten veränderbar. Diese Entwicklung stellt die traditionelle Unterscheidung zwischen Realität und Illusion, zwischen «Leben aus erster und zweiter Hand» infrage. Während Medienbildung in der Vergangenheit darauf zielte, die Fähigkeit zur Unterscheidung dieser Aspekte zu fördern, erschweren die digitalen Technologien diese klare Trennung (Schelhowe 2006, 7f.).

Obwohl diese These in der Ausgangslage der Untersuchung steht, stellt sie zugleich ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit dar: In Anlehnung an den Begriff «Ultra Processed Food» – industriell stark verarbeitete Lebensmittel, die aufgrund ihrer künstlichen Zusammensetzung und industriellen Verarbeitung in ihren Auswirkungen auf die Gesundheit kritisch betrachtet werden – wird in dieser Arbeit ein Verständnis davon entwickelt, dass mittels Sozialer Medien vermittelte oder konstruierte Realitäten als stark verarbeitet, eben als «Ultra Processed Realities» betrachtet werden können und sollten. Diese Bezeichnung soll auf die vielschichtigen Manipulations- und Konstruktionsprozesse verweisen, die im Kontext Sozialer Medienräume stattfinden und unsere Wahrnehmung und unser Verhalten beeinflussen. Dieses ursprünglich als Hypothese entworfene Konzept hat sich als grundlegendes Ergebnis der Untersuchung durchgesetzt und ermöglicht in seiner Ausdifferenzierung einen neuen Blick auf die Rolle und Wirkung von Sozialen Medien bei der Konstruktion von Wirklichkeit. Kitchen und Dodge schreiben in ihrem Werk «Code/Space – Software and Everyday Life» (2011), wie Software die Lebenswelt verändert und damit tief in das alltägliche Leben eingedrungen ist. Sie argumentieren, dass die Produktion von «Raum» zunehmend abhängig ist von Code, dass m. a. W. durch Digitalisierung ein digitalisierter, ein hybrider Raum produziert wird (vgl. Kitchen und Dodge 2011). Vom digitalen Wecker, der Menschen weckt, bis zum Flugsicherungssystem, das Flugzeuge zur Landung führt, formt Software die Lebenswelt: Sie schafft neue Wege, Aufgaben zu erledigen, beschleunigt und automatisiert bestehende Praktiken, verändert soziale und wirtschaftliche Beziehungen und bietet neue Formen kultureller Aktivität, persönlicher Ermächtigung und vor allem – sie verändert Kommunikation und Interaktion in der Gesellschaft. Anschlussfähig an diese These beschäftigen sich Rahwan et al. (2019) damit, wie menschliches und maschinelles Verhalten einander gegenseitig formen, sozio-technische Systeme bilden und sich damit die Frage stellt, wie diese erforscht werden können.

Rahwan et al. postulieren, ein tiefgreifendes Verständnis menschlichen Verhaltens könne nicht erreicht werden, ohne den Kontext zu berücksichtigen, in dem dieses Verhalten stattfindet, welches oft durch maschinelle Einflüsse geprägt sei. Sie argumentieren ebenso, dass das Verhalten digitaler Maschinen nicht vollständig verstanden werden könne, ohne sowohl die zugrundeliegenden Algorithmen als auch den sozialen Kontext eingehend zu erforschen, in dem diese Algorithmen funktionieren (vgl. Rahwan u. a. 2019, 477). Algorithmen oder – ganzheitlicher beschrieben – «Digitalisierungsprozesse» bergen das Potenzial, das menschliche Wohlergehen und die Lebensqualität vielfältig zu beeinflussen – eine Vision, die in der Regel von den jeweiligen Unternehmen und Entwickler:innen angestrebt wird (vgl. ebd.). Die Digitalisierung ist bereits in vielen Bereichen präsent, z. B. in der Kreditwürdigkeitsprüfung, im algorithmischen Handel, in der städtischen Polizeiarbeit, bei Bewährungsentscheidungen, beim autonomen Fahren, beim Online-Dating oder bei der Kriegsführung mit Drohnen. Die hierin zum Ausdruck kommende zunehmende Durchdringung der Gesellschaft durch digitale Geräte und Anwendungen erfordert eine tiefe und umfassende Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Prozesse (vgl. ebd.). Ein solches Ansinnen stellt für die Wissenschaft eine Herausforderung dar. Auch wenn viele gesellschaftliche Prozesse mittlerweile durch Digitalisierungsprozesse geprägt sind, wird in dieser Arbeit der Fokus auf die Erforschung «Sozialer Medien» im oben angedeuteten Duktus gelegt. Die Untersuchung der Konstruktion Sozialer Medien – in ihrem sozialen Kontext und ihrer technologischen Architektur – erfordert die Integration von Wissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Diese Integration befindet sich derzeit noch in einem frühen Stadium, entsprechende Publikationen beschränken sich derzeit häufig (noch) auf die Beschreibung des Desiderats. Dabei lassen sich zwei disziplinäre Stränge unterscheiden: (1) Die Informatik konzentriert sich primär auf die Untersuchung der Technikgestaltung. (2) Demgegenüber kann aus sozialwissenschaftlicher Perspektive häufig eine Fokussierung auf die Erforschung des menschlichen Verhaltens identifiziert werden. Um der Komplexität der digitalisierten, vernetzten Welt – und damit auch den legitimen Anforderungen an die Erforschung Sozialer Medien – gerecht zu werden, bedarf es interdisziplinärer Ansätze. Anschlussfähig – bezogen auf die Erforschung maschinellen Verhaltens – an diese Erkenntnis schreiben Rahwan et al. (2019, S. 478):

«Currently, the scientists who most commonly study the behaviour of machines are the computer scientists, roboticists and engineers who have created the machines in the first place. These scientists may be expert mathematicians and engineers; however, they are typically not trained behaviourists. They rarely receive formal instruction on experimental methodology, population-based statistics and sampling paradigms, or observational causal inference, let alone neuroscience, collective behaviour or social theory».

Die Sozialwissenschaften konzentrieren sich seit jeher auf die Untersuchung von Phänomenen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene, einschliesslich sozialer Strukturen, Beziehungen und Dynamiken sowie der Entstehung und Wirkung sozialer Normen und Werte. Zu diesem Zweck haben diese Disziplinen eine breite Palette von Methoden entwickelt, die die Theoriebildung unterstützen (vgl. Wagner u. a. 2021, 197). Die Autor:innen schreiben:

«The social sciences have historically been concerned with studying individual- and societal-level phenomena, including social structures, social relationships and dynamics, as well as the emergence and impact of social norms and values. Because of this, social scientists have developed rich methodologies that support theory construction» (ebd.).

Wagner et al. betonen weiterhin, dass sozialwissenschaftliche Konzepte nicht mit Blick auf Algorithmen und deren gesellschaftliche Auswirkungen entwickelt wurden und vermuten, dass bestehende sozialwissenschaftliche Theorien infolgedessen nur bedingt anwendbar sind für die Analyse von «algorithmically infused societies» (ebd.), jedoch in ihrer potenziellen Anwendung für die Erforschung und Theoriebildung vielversprechend seien und adaptiert und angepasst werden könnten und sollten. Damit ist ein Desiderat benannt:

Maschinelles Verhalten durchdringt gesellschaftliche Strukturen, prägt diese und wird wiederum von diesen geprägt. Die wissenschaftliche Analyse kann, wie oben nachgezeichnet, nicht allein durch die Informatik und ebenso wenig allein durch die Sozial- und Kulturwissenschaften erfolgen. Sozio-technische Phänomene erfordern eine interdisziplinäre Herangehensweise.

Im Folgenden Kapitel werden daran anschlussfähige Konzepte der medienpädagogischen Bildung vorgestellt.

2.1 Medienpädagogische Bildung

«Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird!»
(Ethischer Imperativ von Heinz von Foerster)

Medienpädagogik geht über eine neutrale Nachzeichnung, Offenlegung und Analyse empirischer Gegebenheiten, einen (normativen) Schritt hinaus. Ihre grundlegende Leitidee ist die Förderung eines «gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums» (vgl. auch B. Hurrelmann 2002, 111ff.), das als Ziel von Bildungsprozessen angesehen werden kann (vgl. Tulodziecki u. a. 2021, 81).

Insbesondere in einer digitalisierten und vernetzten Welt stehen Bildung und Erziehung vor der Herausforderung, dieses Ziel erfolgreich zu realisieren. Das Spektrum

der Digitalisierung ist bereits sehr breit. Es beinhaltet bereits Ansätze, Computerchips in menschlichen Gehirnen zu implementieren,³ und wird ständig weiterentwickelt. Die Medienpädagogik steht daher vor der grossen Herausforderung, kontinuierlich auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren und Konzepte für einen angemessenen Umgang mit ihnen bereitzustellen. Nicht zuletzt, deshalb können gleichbleibende Grundprinzipien und Leitlinien in der medienpädagogischen Zielsetzung als konstante «Nordsterne» der Orientierung dienen. Deswegen wird in den folgenden Kapiteln nach diesen Leitlinien geforscht, die unabhängig von technologischen Entwicklungen weiterhin Geltung besitzen. Dabei wird der Fokus dieser Arbeit – die Entwicklung und Anwendung einer wissenschaftlichen Analyseperspektive für den Kontext «Soziale Medien» – berücksichtigt, um eine weitere Orientierung zu haben, inwiefern die nachfolgend dargelegten Konzepte dem zentralen Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dienlich sind.

Grundsätzlich lässt sich Medienpädagogik nach Gerhard Tulodziecki als «Wissenschaft und Lehre von medienbezogenen erziehungs- und bildungsrelevanten Aktivitäten und ihren Voraussetzungen und Bedingungen» (Tulodziecki 2017, 35) beschreiben. In der Ausdifferenzierung lassen sich dann innerhalb der Medienpädagogik verschiedene Diskussionsstränge erkennen. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder «die eine» allgemein anerkannte Theorie noch einen klar abgegrenzten Gegenstand des Fachs gibt (vgl. ebd.). Aufgrund des Fehlens einer allgemein anerkannten Theorie, Forschungsmethodologie und Forschungsmethodik der Medienpädagogik schlägt Tulodziecki vor, den wissenschaftlichen Diskurs über die Medienpädagogik als deren Grundlage zu betrachten. Begriffliche Klärungen, Bedingungen, Ziele und Forschungsmethoden werden in diesem Diskurs immer wieder thematisiert (vgl. Tulodziecki 2017). Es ist davon auszugehen, dass der stetige technologische Wandel auch immer wieder eine Aktualisierung des disziplinären Selbstverständnisses erforderlich machen wird.

Im Hinblick auf die von Tulodziecki hervorgehobenen fortwährenden begrifflichen Klärungen und die damit verbundene Frage nach dem «Gegenstand» der Medienpädagogik, die immer wieder definitorische Kontroversen auslöst, lässt sich eine regelmässig wiederkehrende Diskussion erkennen: *Kann sich Medienpädagogik auf ein einzelnes Artefakt konzentrieren oder ist vielmehr eine artefaktübergreifende Medialität zu fokussieren? Ist das individuelle Handeln oder sind strukturelle Aspekte in den Blick zu nehmen?* Diese Debatte – Medien entweder als isolierte Artefakte oder als sozio-technisch verschränkte Entitäten zu betrachten – wird in der Disziplin der Medienpädagogik und in der Informatik bis heute immer wieder geführt. Es gibt Theorien und Ansätze, die Medien als verdinglichte Artefakte betrachten; dem Stehen Ansätze gegenüber, die stattdessen eine Medialität in den Blick nehmen, die sich über mehrere technologische und nicht-technologische Ebenen hinweg entfaltet. Mal wird das Medium als Artefakt fokussiert, mal die Handlung des Subjekts. Wie Bettinger und Jörissen

3 Vgl. z. B. <https://www.zdf.de/nachrichten/wirtschaft/musk-neuralink-gehirn-computer-chips-100.html> (26.05.2023).

schreiben, ist Medienpädagogik auch gegenwärtig häufig subjektorientiert und basiert auf einer «cartesischen Subjekt-Objekt-Dichotomie».⁴ Diese traditionelle Herangehensweise bedarf jedoch aufgrund des beschriebenen medienkulturellen Wandels und neuerer Entwicklungen einer Neuorientierung. Dazu gehört die von Bettinger und Jörissen vorgeschlagene «Hinwendung zu relationalen Prozessontologien». In dieser neuen Perspektive wird die Annahme einer zentralen Stellung des Menschen aufgegeben. Der heterogenen Verteilung von Existenzweisen – insbesondere auch hinsichtlich der Bedeutung nichtmenschlicher Entitäten – wird grössere Bedeutung beigemessen. Phänomene werden erst durch die Analyse der sie konstituierenden performativen Akte verständlich, an denen unterschiedliche menschliche und nicht-menschliche Entitäten beteiligt sein können. (Digitale) Medialität durchdringt die Existenz auf elementare Weise und prägt als konstitutive anthropologische Dimension das menschliche Selbstverständnis (ebd., S. 4). Dabei entstehen immer mehr mediale Ausdrucksformen. Bevor jedoch eine konkrete «selbstbestimmte» medienbezogene Handlung ausgeführt werden kann, ist es von grundlegender Relevanz zu verstehen, wie diese Medien diskursiv konstruiert werden. Technologien, Medialitäten, kulturelle Praktiken und sogar materielle, räumliche und körperliche Bedingungen können als *ein interdependentes Ensemble* begriffen werden. In diesem Ensemble «artikulieren» sich Subjekte unter der Bedingung, dass sie gleichzeitig von diesem Ensemble «artikuliert» werden. Aus der Perspektive transformationaler Erziehungstheorien ist «Erziehung» ein Prozess, der es erlaubt, die Bedingungen zu verändern, unter denen Menschen leben (vgl. ebd.). Subjekte sind sowohl Akteure als auch Produkte ihrer Umwelt, die den Bildungsprozess beeinflusst.

Eine beide Perspektiven berücksichtigende Definition liefern Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021). Sie definieren Medien als *Mittler, die in kommunikativen Zusammenhängen mit technischer Unterstützung potenzielle Zeichen aufnehmen, verarbeiten, übertragen, speichern oder präsentieren*. Sie betonen weiterhin, dass die Inhalte von Medien in Verbindung mit ihrer Form Einfluss auf Individuum und Gesellschaft ausüben und im Kontext technischer, rechtlicher, ökonomischer und anderer soziokultureller Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen sind. Bettinger (2020) argumentiert, eine rein technisch-instrumentelle Perspektive auf Medien sei unzureichend, da sie die verschiedenen vernetzten nicht-menschlichen und menschlichen Entitäten und ihre Interaktionen übersehen könne. Patrick Bettinger stellt für die Medienpädagogik fest, dass es angesichts der Tatsache, dass «Digitalität» als eines der wesentlichsten Merkmale der Gegenwartskultur angesehen werden kann, eines «Medienbegriffs bedarf, der sich nicht auf technisch-instrumentelle Aspekte beschränkt und Medien

4 Die «cartesische Subjekt-Objekt-Dichotomie» bezeichnet eine philosophische Idee, die auf René Descartes zurückgeht. Bettinger und Jörissen verwenden den Begriff, um darauf hinzuweisen, dass in der Medienpädagogik häufig eine klare Trennung zwischen dem Subjekt (der Person, die Medien konsumiert oder produziert) und dem Objekt (dem Medium selbst) vollzogen wird. Descartes postulierte eine strikte Trennung zwischen Geist (dem denkenden Subjekt) und Materie (dem Objekt), die als *cartesische Dualität* bekannt ist.

nicht als alleinige Nutzung von Endgeräten begreift» (Bettinger 2020, 54). Eine ausschliesslich technisch-instrumentelle Perspektive könne sich auf ein isoliertes Artefakt konzentrieren und dabei die verschiedenen vernetzten nicht-menschlichen und menschlichen Entitäten und ihre Interaktionen übersehen. Weiter moniert Bettinger, dass Medien «bezüglich methodischer Fragen tendenziell als additiver Aspekt von sozialen Phänomenen begriffen oder gänzlich ausgeblendet werden» (ebd., S. 56). Bettinger plädiert – im Anschluss an Jörissen (2014, S. 503) – dafür, Medien nicht als «vergegenständlichte und neutrale Übermittler» (Bettinger 2020, 61) zu verstehen und stattdessen den Blick auf Medialität als «übergreifende Form- und Strukturaspekte» (Jörissen 2014, S. 503 zit. n. Bettinger 2020, S. 61) zu richten. Das von Bettinger und Jörissen entwickelte Konzept der «Relationalen Medienbildung» betont die Wirkungsmächtigkeit von Beziehungen und Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren, Medien, Kontexten und Praktiken. Dieser Ansatz zielt darauf ab, ein umfassendes und dynamisches Verständnis von Medienbildung zu entwickeln, das sich nicht auf bestimmte Medientechnologien oder Anwendungsbereiche beschränkt (Bettinger und Jörissen 2021, 2). Aufgrund stetiger technologischer Entwicklung und zunehmender sozio-medialer Verschränkung ist diese Forderung von besonderer Relevanz. Gleichzeitig ist auch diese Forderung in ähnlicher Form schon erhoben worden: Frühe Ansätze, welche in eine ähnliche Richtung argumentierten, werden im Folgenden dargestellt.

Als eine wesentliche Grundlage der mittlerweile vielfältigen und heterogenen Konzepte der Medienkompetenz kann die Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz» von Dieter Baacke (Baacke 1973) gelten. Darin hat der Autor vier Dimensionen der Medienkompetenz entwickelt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Sein Werk ist für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vor allem deshalb interessant, weil daran deutlich wird, dass schon Baacke Medien nicht nur als isolierte, vergegenständlichte Artefakte betrachtet, sondern sie eher ganzheitlich in den Blick genommen hat. Er betont, dass der Fokus nicht «subjektiv-individualistisch» verkürzt werden soll:

«Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anpeilen», nämlich den «Diskurs der Informationsgesellschaft». Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die «Medienkompetenz» auf dem laufenden zu halten» (Baacke 1996, 120).

Dabei betont Baacke bereits 1996, dass «Medienkompetenz» nicht nur technische und handhabungsbezogene Kompetenzen umfassen, sondern auch soziale und kulturelle Zielwerte einbeziehen solle (vgl. Baacke 1996, 124). Bettinger und Jörissen gehen in ihrem Ansatz jedoch noch weiter, indem sie die relationale Interaktion zwischen

menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten als konstitutives Merkmal hervorheben.

Die unterschiedlichen und teilweise heterogenen Verständnisse von Medienbildung lassen sich grob in bildungspolitisch-administrative, lernzielorientierte und bildungstheoretisch-prozessorientierte Perspektiven unterteilen (Jörissen 2011, 213ff.). Insbesondere die letztgenannte Perspektive erweist sich für eine vertiefte erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung als fruchtbar, da sie nach einem theoretisch und empirisch tragfähigen Konzept verlangt, dass beiden Komponenten des Kompositums – Medien *und* Bildung – gerecht wird (Bettinger und Jörissen 2021, 2). Im Kontext der Relationalen Medienbildung liegt der Fokus insbesondere auf den performativen Akten, die Phänomene erst entstehen lassen, und an denen unterschiedliche menschliche und nicht-menschliche Entitäten beteiligt sein können. Im Gegensatz zu linguistischen oder interaktionistischen Theorietraditionen rücken diese Ansätze von der Annahme einer zentralen Stellung des Menschen ab und messen einer heterogenen Verteilung von Existenzweisen grössere Bedeutung bei. Der *medienkulturelle Wandel* der letzten Jahre hat gezeigt, dass digitale Medialität die menschliche Existenz durchdringt und menschliche Selbstverständnisse prägt (vgl. Bettinger und Jörissen 2021, 3f.).

In der «Relationalen Medienbildung» werden mediale bzw. materiell-mediale Strukturbedingungen nicht nur als Bedingung, sondern als Moment und Teil von Bildungsprozessen verstanden. Technologien, Medialitäten, kulturelle Praktiken sowie materielle, räumliche und körperliche Bedingungen bilden ein interdependentes Ensemble, in dem sich Subjekte artikulieren und zugleich von diesem Ensemble artikuliert werden. «Bildung» im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie bedeutet, dass die Bedingungen der Beziehungsweisen innerhalb solcher Akteurskollektive transformiert werden, um Freiheitsgrade im Sinne einer ermöglichenden «Freiheit-zu» zu erschliessen (vgl. ebd.). Dieser Ansatz ermöglicht, die Medialität und Materialität von Bildung als konstitutive Analysedimensionen einzubeziehen, ohne präskriptiv vom Menschen als Zentrum auszugehen. Stattdessen wird Bildung auf der Ebene der Transformation subjektivierender Relationalitäten verortet (vgl. ebd.). Bettinger plädiert dafür, Medien als Form- und Strukturaspekte zu verstehen, die über einzelne Objekte hinausgehen. Anschlussfähig an seine Perspektive ist hier insbesondere der letzte Teil der Mediendefinition von Tulodziecki, Herzig und Grafe, die schreiben, dass Medien und «ihre Inhalte im Zusammenhang mit ihrer Form Einflüsse auf Individuum und Gesellschaft ausüben und im Kontext von technischen, rechtlichen, ökonomischen, personalen, institutionellen, politischen und weiteren gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen sind» (Tulodziecki u. a. 2021, 33).

Sie beschreiben weiterhin, dass ein Medium erst durch die kommunikativen Absichten oder Nutzungen bzw. durch die kommunikativen Kontexte, in denen es steht,

zum Medium wird. Das bedeutet zugleich, dass bei der Betrachtung eines Mediums sowohl die inhaltlichen Botschaften und deren Gestaltung als auch die Einflüsse des Mediums bzw. Medieninhalts auf Individuum und Gesellschaft sowie die Bedingungen seiner Produktion und Verbreitung berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.). Dabei umfasst der so definierte Medienbegriff sowohl die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Erzeugung, Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung potenzieller Zeichen als auch die zugehörigen Materialien bzw. die Software sowie deren funktionales Zusammenwirken in der Kommunikation (vgl. ebd.). Damit nehmen Tulodziecki, Herzig und Grafe einerseits die Tatsache auf, dass Medien eben doch als vergegenständlichte Entitäten existieren, erweitern diese Perspektive aber gleichzeitig darum, dass sowohl der Inhalt von Medien als auch Medien in ihrer jeweiligen (Gegenstände übergreifenden) Form soziale Wirkungen entfalten können. Gegenüber dieser Erweiterung des Medienbegriffs um die soziale Perspektive sei hier auf die erweiterte technologische Mediendefinition von Schelhowe (2006) verwiesen. Sie betont, dass digitale Technologien nicht «nur» Medien sind, sondern auch Maschinen, die Daten nicht nur speichern und präsentieren, sondern auch verarbeiten und (auch automatisiert) etwas Neues produzieren können:

«Digitale Technologien sind nicht nur Medien, sondern auch Maschinen (Schelhowe 1997). Sie speichern, präsentieren, vermitteln Daten nicht nur, wie dies Aufgabe klassischer technischer Medien ist und war. Als Maschinen wirken sie als verarbeitende, etwas Neues produzierende Artefakte. Zeichen, die dieser Maschine über die Schnittstelle übergeben werden, kommen verändert wieder heraus aufgrund eines Programms, das die Prozesse steuert. Das war der Ursprung und ist bis heute die Grundlage des Computers als Rechenmaschine» (Schelhowe 2006, 9).

Medien nicht nur als vergegenständlichte Artefakte und auch nicht nur in ihrer sozialen Dimension zu betrachten, ermöglicht der Medienpädagogik, die Komplexität der sie konstituierenden Faktoren in ihre Analyse einzubeziehen. Diese ganzheitliche Sichtweise bietet die Möglichkeit, Medien in ihrer sozio-technischen Verschränkung mit verschiedenen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten zu betrachten und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung der Gesellschaft zu analysieren. Damit können die normativen Bildungsziele der Medienpädagogik als Grundlage für ein demokratisches Zusammenleben angesehen werden, da sie auf die Förderung und Unterstützung des individuellen und gesellschaftlichen Handelns von Menschen im Umgang mit Medien und Kommunikation gerichtet sind. Nach Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) lassen sich dabei vier Hauptziele identifizieren: sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln: *Sachgerechtes Handeln* zielt in der Medienpädagogik darauf, Lernende mit dem notwendigen Wissen auszustatten, damit sie in Bezug auf Medien sachgerecht handeln zu können. Dazu gehört der Aufbau von Wissen

über Medieninhalte, -technologien und -prozesse. Ebenso zentral ist das Verständnis für die Verlässlichkeit von Informationen und die Grenzen des eigenen Wissens. Medienpädagogik fördert auf diese Weise kritisches Denken und Medienkompetenz. *Selbstbestimmtes Handeln* zielt auf die Fähigkeit, selbstbestimmt und bewusst Entscheidungen im Umgang mit Medien zu treffen, und gilt als zentrales Bildungsziel der Medienpädagogik. Menschen sollen in der Lage sein, individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Anforderungen gegeneinander abzuwägen und die Konsequenzen ihres Handelns für sich und andere zu verstehen. Dies schließt auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den Motiven für das eigene Handeln ein. *Kreatives Handeln* meint in der Medienpädagogik, die Fähigkeit zu fördern, über traditionelle und naheliegende Handlungsmöglichkeiten hinaus zu denken und innovative Ansätze zu entwickeln. Menschen sollen für Veränderungen offen sein, sich auf Unbekanntes einlassen und lernen, mit Unsicherheit umzugehen. Dies kann zur Entstehung neuer Ideen und Lösungen im Medienkontext beitragen. *Sozial verantwortliches Handeln* zu fordern und fördern, ist ein wesentliches Anliegen der Medienpädagogik in Bezug auf Medien und Kommunikation. Fragen der Verantwortung, der sozialen Gerechtigkeit und ethischer Prinzipien stehen hier im Mittelpunkt, verbunden mit der Reflexion darüber, wie Freiheit und Gleichheit in Einklang gebracht werden können. Massgebend ist hier, dass Menschen sich ihrer Rolle im gesellschaftlichen und globalen Kontext bewusst werden sollen und ihr Handeln danach ausrichten.

In Bezug auf Soziale Medien bedeutet das oben Dargelegte vor allem, dass das ein technologisches Artefakt oder auch mehrere vernetzte digitale Medien allein nicht ausreichen, um Soziale Medien entstehen zu lassen. Vielmehr werden auch menschliche Akteure in verschiedenen Positionen im Prozess der Entstehung und Anwendung von Sozialen Medien benötigt. Medienpädagogische Überlegungen sollten mit ihrer normativen Zielsetzung nicht nur den handelnden Menschen mit einem (vermeintlichen) Endprodukt zur Zielgruppe haben.

Die Bedingungen der Medienproduktion waren schon bei den traditionellen Medien komplex und verschiedene menschliche und nicht-menschliche Entitäten waren an der Produktion beteiligt. Am Ende stand jedoch immer ein fertiges Produkt: ein Buch, ein Film, eine Zeitung etc. Im Kontext der digitalen Medien und hier insbesondere der Sozialen Medien markiert der Hinweis von Schelhowe jedoch den entscheidenden Unterschied. Digitale Medien wirken selbsttätig in die Lebenswelt hinein, nehmen einen aktiven Part ein, ohne dass ein Mensch sie noch übersetzen muss. Dies macht auch der *Kontrapunktgedanke* deutlich: Wenn Menschen im Kontext Sozialer Medien nicht mehr aktiv interagieren, dann realisiert sich ein Soziales Medium auch nicht mehr. Deutlich wurde dies z. B. bei dem Sozialen Medium «studiVZ», das aufgrund fehlender Interaktion nicht mehr stattfand, oder auch bei der zwischenzeitlich prominenten App «club-house», die ebenfalls aufgrund fehlender menschlicher Interaktion immer weniger zur Entfaltung kam. Dies gilt auch für die technologisch-architekturbezogene

Perspektive: Wenn der technologische Produktionsprozess nicht ständig im Gange ist, dann wird ein Soziales Medium nicht mehr existieren. Diese Darlegungen zeigen, dass es sowohl menschlicher als auch nicht-menschlicher Entitäten bedarf, damit sich ein soziales Medium realisieren und immer wieder erneuern kann und so quasi immer wieder verwirklicht wird.

Zusammenfassend kann folgende Definition abgeleitet werden:

Digitale Medien sind Maschinen, die in kommunikativen Zusammenhängen potenziell Zeichen aufnehmen, verarbeiten, übertragen, speichern oder präsentieren und automatisiert, also selbsttätig Neues produzieren können. Inhalt und Form der Medien wirken auf Individuen und Gesellschaft und sind im Zusammenhang mit den technischen, rechtlichen, ökonomischen und weiteren soziokulturellen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu sehen. Demgegenüber wirken Individuen und Gesellschaft auf den Inhalt und die Form. Medien existieren zugleich als vergegenständlichte Entitäten, sollten jedoch nicht auf diese Perspektive beschränkt werden, da sie gesellschaftliche Wirkungen entfalten können, die über einzelne Objekte hinausgehen. In diesem Sinne sind Medien einerseits Mittel zur Übertragung von Informationen und können andererseits zentrale aktive Kreateure in den kommunikativen Kontexten sein, in denen sie im Einsatz sind.

2.2 Interdisziplinäre Analyseperspektiven

Um die komplexen sozio-technischen Interdependenzen der digital vernetzten Gesellschaft zu erfassen und umfassend zu analysieren, bedarf es – wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt – interdisziplinärer Ansätze. Dabei wird eine Verschränkung der Perspektiven gefordert: Es genügt nicht, wenn sich die Sozialwissenschaften nur auf die Technikfolgen konzentrieren, ohne die Technikperspektive einzunehmen. Umgekehrt sollte die Informatik nicht nur auf die Technik fokussieren, ohne die sozialen Aspekte zu berücksichtigen. Diese Forderung ist nicht neu. Seit Jahrzehnten wird darauf hingewiesen, dass sich weder die Medienpädagogik noch die Informatik ausschliesslich auf isolierte technologische Artefakte beschränken kann und darf. Aus medienpädagogischer Perspektive argumentierend fordert z. B. Herzig, informatische Ansätze als zentralen Bestandteil in die Medienpädagogik zu integrieren. Herzig plädiert grundlegend dafür, in der Diskussion um das Verhältnis von Medienbildung und informatischer Bildung von einem umfassenden Medienbegriff auszugehen, der bereits auf die Spezifika digitaler Medien, insbesondere ihre technische Bedingtheit hinweist. Obwohl digitale Medien elementarer Bestandteil der Medienpädagogik sind, ist die Thematisierung informatischer Aspekte eher die Ausnahme (vgl. Herzig 2016). Knaus argumentiert, dass digitale Medien unsere Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten erweitern. Er betont, dass Konstruktionen der Lebenswelt und mediale Produktionen innere Konstruktionsprozesse befördern können. Er betont die Not-

wendigkeit einer Entmystifizierung von Technik und informatischen Prozessen. Knaus plädiert ebenfalls für die Notwendigkeit der interdisziplinären Vernetzung zwischen Medienbildung und technischen Disziplinen wie der Informatik (vgl. Knaus 2018).

Demgegenüber wird in der Informatik seit Jahrzehnten immer wieder darauf hingewiesen, es genüge nicht, eine rein technologische Perspektive einzunehmen. So stellte im Kontext der Informatik Floyd bereits 1989 fest, dass Softwareentwicklung immer auch eine Konstruktion von Wirklichkeit ist (vgl. Floyd 1989). Floyd und Klischewski (1998) verdeutlichen, dass die Modellierung von Software nicht nur eine objektive Welt als Ausgangspunkt berücksichtigen, sondern auch «die Perspektivität der beteiligten Akteure anerkennen» sollte (Floyd und Klischewski 1998, 25). Ausgehend von einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, zeichnet Floyd nach, dass *Wirklichkeit stets subjektive Interpretation eines Menschen ist*. Da Softwareentwicklung stets die Analyse eines «weltlichen», analogen Phänomens zum Ausgangspunkt hat, müssen auch Softwareentwickler:innen stets zunächst diese Welt interpretieren, um sie dann modellieren zu können. Diese Modellierung speist sich immer aus den subjektiven Interpretationen der Entwickler:innen und manifestiert sich dann in der konkreten Programmierung. Daran anknüpfend plädieren Floyd und Klischewski dafür, diese soziale Konstruktion zu reflektieren und

«Modellierung als sozialen Prozess zu verstehen, in dem es darauf ankommt, die vielfältigen Einflüsse und Rahmenbedingungen der Entwicklungssituation zu berücksichtigen und eine förderliche Kommunikationskultur zu entwickeln» (ebd.).

Für den Informatikunterricht entwickelt Schulte das Konzept der *Dualitätsrekonstruktion*, in dem er betont, dass technische Gegenstände nur dann vollständig erschlossen werden können, wenn sowohl ihre technologische Struktur als auch ihre soziale Funktion rekonstruiert wird. Eine alleinige Fokussierung der Informatik auf die technologische Struktur-Perspektive ist laut Schulte nicht ausreichend. In der Weiterentwicklung des Konzepts werden die Aspekte «Struktur» und «Funktion», als «Architektur» und «Relevanz» bezeichnet. Damit wird betont und markiert, dass die technologische Perspektive aus einer mehrdimensionalen Architektur besteht, und die soziale Seite wird noch weiter vertieft, indem nicht «nur» die Funktion, sondern weitergehend die subjektive Relevanz in den Blick genommen wird:

«The dual nature of digital artefacts, in summary, requires to be able to perceive or focus on a) the architecture (structure, mechanics ..), b) the relevance (intention, function, meaning, interpretation, context), and c) the connection of the two roles» (Schulte und Budde 2018b, 7)

Hierbei ist zentral, dass auch Schulte und Budde dafür plädieren, dass die Informatik nicht nur «eine» dieser Perspektiven einnehmen sollte, sondern stets beide Perspektiven gleichwertig beachtet und ihrer Verschränkung wahrgenommen werden

sollten, damit technische Gegenstände «vollständig erfasst und erklärt werden können» (Schulte 2009, 357).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf bereits existierende sozio-technische Systeme gelegt und der Frage nachgegangen, wie die in Software eingeschriebenen subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit aufgedeckt und analysiert werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Software – bzw. sozio-technische Systeme – in den seltensten Fällen von nur einer Person entwickelt wird bzw. werden. Insbesondere an der Entwicklung eines sozio-technischen Systems sind viele Menschen beteiligt; die in Software eingeschriebenen Werte und Normen resultieren nicht nur aus einer individuellen Interpretation von Wirklichkeit, sondern sind eine Art Manifestation einer gemeinschaftlichen, sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Da Software bzw. digitale Medien autonom agieren können, ist es zudem nicht mehr möglich, die Entfaltung von Wirkung eindeutig dem Menschen zuzuordnen: Auch technologische Systeme sind fähig, eigenständig Wirkung zu entfalten und damit auch eine Art Macht entfalten – eine Wirkungsmacht. Dies wird insbesondere dann interessant, wenn der Fokus auf Soziale Medien – verstanden als Sozio-technische Systeme – gerichtet wird. In vielen Fällen ist es nicht mehr möglich, Medien und Medieninhalte von den von ihnen ausgehenden Wirkungen eindeutig zu trennen, geschweige denn die einflussreichen Handlungen eindeutig einer Maschine/einem technischen Medium oder einem Menschen zuzuordnen. Wie Schelhowe bemerkt:

«Technisches Medium und Inhaltsproduktion verschmelzen auf diese Weise. Es gibt nicht mehr nur (menschliche) Sender, die Inhalte produzieren und von der Technik erwarten, dass sie auf der anderen Seite des Kanals möglichst unverändert wiedergegeben und präsentiert werden. Technik in Form von Software spielt nicht nur bei der Darstellung und Rezeption eine Rolle, sondern ist auch direkt an der Produktion von Inhalten beteiligt» (Schelhowe 2006, 10).

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten diskutiert, sind hier interdisziplinäre Zugänge notwendig.

Daran anschlussfähig betont Knaus, dass digitale Medien unsere Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und mittlerweile einen zentralen Raum der Sozialisation darstellen. Dadurch können Konstruktionen der Lebenswelt und mediale Produktionen innere Konstruktionsprozesse befördern. Die Auswirkungen dieser Prozesse sind tiefgreifend und verdeutlichen die Notwendigkeit interdisziplinärer Zugänge zur Erforschung und Analyse digitaler Medien und Technologien (vgl. Knaus 2018, S. 13). Durch die Kombination von Sozialwissenschaften und Informatik können sowohl die technologischen als auch die sozialen Aspekte einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft besser verstanden und in ihrer Entwicklung gestaltet werden. Stadler und Grünberger zeichnen ebenfalls eine bislang noch oft duale Aufspaltung von Medienbildung und Informatik nach und plädieren letztendlich dafür, dass es

«angesichts weitreichender gesellschaftlicher Herausforderungen, denen nur im transdisziplinären Zusammenspiel begegnet werden kann, [...] es gewissermassen notwendig [ist], einen Zugang zueinander zu finden und zusammenzuarbeiten» (Stadler und Grünberger 2021, 102).

Die angeführten Ausführungen von Herzig, Knaus, Floyd und Klischweski, Schulte, Budde sowie Stadler und Grünberger verdeutlichen die Komplexität der sozio-*technischen Interdependenzen* in unserer digital vernetzten Gesellschaft. Es zeichnet sich ab, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Sozialwissenschaften und Informatik unabdingbar ist, um die komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Technik zu verstehen. Die vorgeschlagenen interdisziplinären Ansätze sind daher nicht nur wünschenswert, sondern notwendig, um den Herausforderungen unserer digitalen Gesellschaft zu begegnen.

Anschlussfähig an diesen Bedarf bieten verschiedene Konzepte interdisziplinär entwickelte Analyseperspektiven auf Phänomene im Kontext der Digitalisierung. Ein prominentes Beispiel ist die «Dagstuhl-Erklärung zur Bildung in der digital vernetzten Welt», die sich an Institutionen und Länder in Deutschland sowie an Bildungsexpert:innen und -praktiker:innen richtet. Sie fordert die Etablierung eines eigenständigen Lernbereichs zum Erwerb grundlegender Konzepte und Kompetenzen im Umgang mit der digitalen Welt und deren Integration in alle Fächer. Die Erklärung betont die Notwendigkeit einer umfassenden Betrachtung der Erscheinungsformen der Digitalisierung aus unterschiedlichen Perspektiven und die Befähigung der Schüler:innen zum selbstbestimmten Umgang mit digitalen Systemen. Eine Weiterentwicklung des Dagstuhl-Dreiecks ist das «Frankfurt Dreieck», ein interdisziplinär entwickeltes Modell für Bildungsprozesse im digitalen Wandel. Es besteht aus drei Perspektiven – der technologisch-medialen, der soziokulturellen und der interaktiven – und zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, an der digital geprägten Welt teilzuhaben und sie mitzugestalten. Allen Modellen gemeinsam ist die These, dass Phänomene erst durch die Freilegung der verschiedenen Perspektiven, an denen unterschiedliche menschliche und nicht-menschliche Entitäten beteiligt sein können, verständlich werden. Diese Ansätze rücken von der Annahme einer zentralen Stellung des Menschen ab und messen einer heterogenen Vielfalt von Existenzmodalitäten, insbesondere auch im Hinblick auf die Bedeutung nichtmenschlicher Entitäten – automatisierter, algorithmisierter technologischer Systeme – grössere Bedeutung bei. Weiterhin ist bemerkenswert, dass nicht nur Gegenstände im Fokus der Analyse stehen, sondern explizit auch Phänomene und Situationen im Mittelpunkt benannt werden.

Diese Perspektiven und Konzepte liefern nicht nur normative Zielbeschreibungen und relevante Perspektiven. Hier besteht forschungsmethodologischer und -methodischer Entwicklungsbedarf in der Medienpädagogik, um der Komplexität Sozialer Medien gerecht zu werden und so einzelne fokussierte Aspekte vertieft erforschen zu können.

Diese Aspekte können durch die wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivanalyse erfasst werden. Der Anspruch besteht darin, dass die Medienpädagogik nicht nur die Perspektive der mediennutzenden Subjekte einnimmt, sondern gleichzeitig auch die Perspektive der verschiedenen Prozesse und Kräfte, die durch die Medien selbst konstituiert werden. Diese Neuorientierung ermöglicht eine vertiefte Analyse der Wechselwirkungen zwischen Medien und Menschen und betont die Rolle der Medien bei der Bildung unserer Identitäten und unserer Wahrnehmung der Welt. Das gewählte Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse muss zudem nicht nur an die Medienpädagogik, sondern interdisziplinär anschlussfähig sein. Die Anwendung der WDDA auf Instagram dient als Beispiel für diese Neuorientierung. Dieser Ansatz ermöglicht eine zuvor nicht mögliche detaillierte und komplexe Untersuchung der Rolle und Wirkung von Medien in unserer Gesellschaft. Die Untersuchung zeigt, wie die Medienpädagogik durch die Anwendung diskurs- und dispositivanalytischer Forschungsansätze, die in der Lage sind, die verschiedenen Facetten der Beziehung zwischen Medien und Menschen zu erfassen, erweitert und verbessert werden kann.

Durch diese Forschung kann das Verständnis der Rolle der Medien in unserer Gesellschaft vertieft werden und darauf aufbauend können Strategien zur Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz entwickelt werden, die den aktuellen medienkulturellen Veränderungen und der sich ständig wandelnden Medienlandschaft Rechnung tragen.

Zu Beginn dieser Arbeit war das Vorhaben, die medienpädagogische Forschung um diskursanalytische Verfahren zu erweitern, noch ein einsames Unterfangen. Doch in der Zwischenzeit haben weitere Wissenschaftler:innen dafür plädiert, die Diskurs- und Dispositivanalyse für den medienpädagogischen Kontext zu adaptieren und dies zum Teil in einzelnen anderen Kontexten umgesetzt. Dies wird im Folgenden dargestellt.

2.3 Diskurs- und Dispositivanalyse im Kontext medienpädagogischer Bildungsforschung

Während medienpädagogische Ansätze wie oben beschrieben immer noch häufig auf die Handlung, Bedienung oder subjektive Sinn- und Bedeutungsrekonstruktion fokussieren, gibt es in der Informatik weiterhin die Tendenz, eher auf die technologische Struktur zu fokussieren. Wie nachgezeichnet, erfordert die wissenschaftliche Erforschung sozio-technischer Verschränkungen interdisziplinäre Herangehensweisen – m. a. W. Ansätze, welche ermöglichen, Handlungen und Strukturen in ihrer Interdependenz und die von ihnen ausgehende Wirkungsmacht zu erfassen. Hier setzt die Diskursanalyse an, insbesondere die Wissenssoziologische Diskursanalyse, mit der «ein Ansatz der Diskursanalyse vorgestellt [wird], der einen Brückenschlag zwischen handlungs- und strukturtheoretischen Traditionen der Wissenssoziologie anvisiert»

(Keller 2011a, 10). Die in dieser Arbeit eingesetzte WDDA bewegt sich jedoch nicht ausschliesslich auf der Ebene von Strukturanalysen, sondern positioniert sich dementsprechend <zwischen Handlung und Struktur> (vgl. z. B. Biermann 2014, 80ff.). Dieser Brückenschlag zwischen handlungs- und strukturorientierten Ansätzen wird hier für die Disziplin der Medienpädagogik adaptiert und um technologische Aspekte – wie beschrieben – erweitert werden.

Während des Entstehens dieser Studie sind mehrere Artikel erschienen, die den hier gewählten wissenschaftlichen Ansatz unterstützen. So plädieren Bettinger, Dander und Wunder für die Adaption diskursanalytischer Perspektiven in der Medienpädagogik und Malli (2021) schlägt vor, die Diskurs- und Dispositivanalyse nach Keller im Kontext Sozialer Medien anzuwenden, nimmt jedoch keinen konkreten Bezug zur Medienpädagogik (vgl. Malli 2021). Diese Arbeiten zeigen, dass die Zeit «reif für diese Idee» ist und sich eine – wenn auch momentan noch recht kleine – wissenschaftliche Community bildet, welche diese Vorgehensweise vertieft und ausbaut. Diskursanalytische Arbeiten stellen demnach in der Medienpädagogik eher eine Minderheit dar. In der deutschsprachigen Forschung können u. a. Dander und Bettinger genannt werden, welche diskursanalytische Forschungsansätze mit Blick auf die Eignung für die medienpädagogische Forschung erörtern. Die Gründe, warum diskursanalytische Ansätze bisher eher spärlich in medienpädagogischen Kontexten eingesetzt werden – wie bspw. Dander schreibt –, können nur vermutet werden. «Eine mögliche Begründungslinie könnte darin liegen, dass die Diskurstheorie und mit ihr verwandte Konzepte von einem schwachen Subjekt ausgehen» (Dander 2017, 51). Eine solche diskursanalytische Perspektive könnte eventuell

«den Grundannahmen der handlungsorientierten Medienpädagogik wie etwa der Denkmöglichkeit eines <autonomen, selbstermächtigten Subjektes> als theoretisches Konzept wie auch als Zielsetzung pädagogischer Interventionen» widersprechen (ebd.).

Die heuristische Hypothese, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, ist aber, dass es eine wesentliche Voraussetzung für ein autonomes, selbstermächtigtes Subjekt ist, zunächst ein Phänomen möglichst ganzheitlich in seiner Komplexität und Verschränkung mit verschiedenen menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten zu begreifen, um dann die vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten bewerten und hinterfragen zu können. 2018 schlug Dander vor, diskursanalytische Vorgehensweisen um Dispositivanalysen für den Kontext der Medienpädagogik zu erweitern, da er hier ein Desiderat sieht: «Dispositivanalytische Vorgehensweisen unter diesem Namen sind dem Verfasser in der medienpädagogischen Forschung nicht bekannt» (Dander 2018, 481). Um auch die nicht-menschlichen Entitäten zu erfassen, schlägt Keller vor, in bestimmten Fällen die Wissenssoziologische Diskursanalyse um Dispositivanalysen zu erweitern. Dazu entwickelt Keller eine Spezialform der wissenssoziologischen Diskursanalyse:

Die *fokussierte Diskurs- und Dispositivethnografie* (Keller 2019a). Dander beschreibt den Vorteil von Dispositivanalysen: Das «Ziel der Dispositivanalyse, gerade auch im Kontrast zu diskursanalytischen Verfahren, ist eine Stärkung der Machtanalytik gegenüber der Dimension des Wissens» (Dander 2018, 481).

Wichtig ist zu betonen, dass es nicht «die eine» Diskursanalyse gibt, sondern mehrere unterschiedliche Ansätze der Diskursforschung, welche wiederum unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen. Die in der Medienpädagogik bislang ohnehin nur spärlich vertretenen diskursanalytischen Ansätze weisen entsprechend unterschiedlicher Ausrichtungen und Verständnisse von Diskursanalyse und die damit jeweils verbundenen Erkenntnisinteressen auf.

In der Medienpädagogik existieren einige Ansätze, die Diskursanalysen als Analyse des wissenschaftlichen Spezialdiskurses über das Selbstverständnis der Medienpädagogik durchführen. Tulodziecki «betont, dass Medienpädagogik als Disziplin nicht einfach mit ihrem Gegenstand oder einer spezifischen Forschungsmethode vorgegeben ist, sondern erst durch den medienpädagogischen Diskurs hervorgebracht wird» (Tulodziecki 2017, 38). Er sieht den wissenschaftlichen Spezialdiskurs über das medienpädagogische Selbstverständnis als konstitutiv für die Disziplin der Medienpädagogik an: «Im Diskurs treffen unterschiedliche Auffassungen zu gegebenen oder wünschenswerten Aktivitäten mit Medienbezug unter der Erziehungs- und Bildungsperspektive aufeinander» (ebd.). Speziell bezogen auf schulische Medienbildung nutzt Stoltenhoff diskursanalytische Ansätze. Die Autorin verfolgt in ihrer Dissertation das Erkenntnisinteresse, «zu rekonstruieren, mittels welcher diskursiver Strategien im Verlauf von gut 20 Jahren ein bestimmtes Wissen über schulische Medienbildung hegemonial werden konnte» (Stoltenhoff 2019, V). Sie zeichnet diskursanalytisch nach, «wie im Prozess der Formierung eines neuen Wissensfeldes («schulische Medienbildung») Idealbilder von Schule und Gesellschaft entstehen» (ebd.).

Macgilchrist erforscht u. a. die Produktionsprozesse von Bildungsmedien diskursanalytisch und zeichnet nach, wie subjektive Wert- und Normvorstellungen diskursiv konstruiert werden und sich in Bildungsmedien manifestieren. Dadurch legt Macgilchrist offen, dass Schulbuchverlage zentrale Organisationen der Diskursproduktion sind (Macgilchrist 2015). In späteren Werken weist Felicitas Macgilchrist darauf hin, dass Digitalität und Pädagogik soziotechnische Entscheidungen prägen, «die Schule und Gesellschaften ordnen, Kommunikations- und Wissensformen verändern und Subjekte produzieren» (Macgilchrist 2023, 48). Speziell bezogen auf den Bildungskontext zeigt Macgilchrist einige Vorteile diskursanalytischen Zugänge auf, was ihr erlaubt, folgende Fragen zu beantworten:

«Was wird über Digitalität und Pädagogik derzeit gesagt und geschrieben? Welche Machtverhältnisse werden dadurch verstärkt oder verschoben? Welche Implikationen hat das für das künftige Handeln in der Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung sowie in der breiteren Gesellschaft?» (vgl. ebd.).

Auch wenn Macgilchrists Erkenntnisinteresse eher im Kontext von digitalen Bildungsmedien liegt, sind ihre Ausführungen durchaus gewinnbringend und anschlussfähig an das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Macgilchrists Besonderheit ist, dass die Autorin speziell auf die Rolle von Code und Software eingeht und zeigt, wie die Diskursanalyse auch diese Entitäten analysieren kann.

«Code ist auch Sprache. Wird die Diskursanalyse mit Einsichten aus den Software Studies erweitert, kann angenommen werden, dass sich Diskursivität auch in Software einschreibt. Damit stellt sich u. a. die Frage: Welche Machteffekte entfaltet dieser in die Software eingeschriebene Diskurs und welche Implikationen hat das für unser künftiges Handeln in Bildungskontexten und Gesellschaft?» (vgl. ebd.).

Macgilchrist hebt drei zentrale Aspekte der Diskursforschung hervor:

1. *Performativität*, d. h. «Der Diskurs ist sowohl konstruiert als auch konstruierend» (Macgilchrist 2023, S. 49),
2. *Praktiken* «Der Diskurs ist aktionsorientiert; er <tut>/<macht> etwas. Dieser aktionsorientierte Ansatz in der Diskursforschung erweitert die Annahme, dass die Verwendung von Sprache die Welt konstruiert. Es geht darum, wie eine Beschreibung weitere Praktiken (Tätigkeiten) ausführt und vollbringt» (ebd.).

Diese Sichtweise ist besonders mit Blick auf die weiter oben dargestellten Ausführungen von Schelhowe spannend und daran anschlussfähig, Schelhowe schreibt, dass digitale Medien nicht mehr nur über einen Menschen in die Welt hineinwirken können, sondern eigenständig in der Lage sind, automatisiert zu agieren und damit Wirkung zu entfalten. Digitale Technologien können «verarbeiten und etwas (auch automatisiert) Neues produzieren». Schelhowe schreibt weiter:

«Als Maschinen wirken sie als verarbeitende, etwas Neues produzierende Artefakte. Zeichen, die dieser Maschine über die Schnittstelle übergeben werden, kommen verändert wieder heraus aufgrund eines Programms, das die Prozesse steuert. Das war der Ursprung und ist bis heute die Grundlage des Computers als Rechenmaschine (Schelhowe 2006b, S. 9).

Hier ist die Ausführung von Macgilchrist sehr spannend, da sie erlaubt, diese Effekte mittels Diskursanalyse zu erfassen. Sie versteht explizit nicht nur menschliche Tätigkeit als wesentlich für die Diskursproduktion, sondern ist eine der wenigen Wissenschaftler:innen die auch explizit *Software als Akteurin* benennen: «Wichtig ist in diesem Kontext, dass nicht nur Menschen Tätigkeiten vollziehen, sondern auch Beschreibungen, Bilder oder Software vollziehen Tätigkeiten» (Macgilchrist 2023, S. 49). Auch Software kann diskursproduzierende Praktiken durchführen, selbstständig und automatisiert, ohne dass dies mittels eines Menschen in der Welt in einem Diskurs wir-

ken muss. Auch wenn Macgilchrist den Bildungsmarkt fokussiert, bilden ihre Arbeiten eine weitere Legitimierung für das vorliegende Vorgehen.

3. Als dritten wesentlichen Punkt der Diskursforschung nennt Macgilchrist «Politiken» und meint damit weniger «die alltägliche Ausübung der Staatsführung oder die politischen Parteien, sondern die ethischen, affektiven, ideologischen, ökonomischen und inhärent «politischen», d. h., machtwortverwobenen Auseinandersetzungen darüber, wie die Welt sein sollte» (Macgilchrist 2023, S. 50).

Damit zeigt Macgilchrist, dass die Diskursanalyse zudem geeignet ist, um die in Software eingeschriebenen subjektiven und/oder sozialen Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Floyd 1989; vgl. Floyd und Klischewski 1998) offenzulegen.

Damit ist gezeigt, dass auf der Meso- und der Makroebene der Einsatz der Diskursanalyse ebenfalls für die Medienpädagogik gewinnbringend sein kann. Gleichwohl identifiziert Bettinger bezogen auf die Analyse von Phänomenen im Kontext der Digitalisierung insbesondere für die qualitative medienpädagogische Forschung ein Desiderat:

«Wie soll etwas analysiert, interpretiert und rekonstruiert werden, das sich derart der Wahrnehmung entzieht und sich als verschachteltes Gefüge in alltägliche Lebenszusammenhänge eingefügt hat? Um diesen Veränderungsprozess in seiner Vielschichtigkeit (sinn-)verstehend rekonstruieren zu können, bedarf es nicht nur entsprechender theoretischer Weiterentwicklungen, sondern zugleich der Reflexion methodologischer und methodischer Aspekte» (Bettinger 2020, 55).

Eine Antwort liegt in der vorliegenden Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse. Dies geschieht in der forschungspraktischen Wirklichkeit nicht streng linear, sondern folgt iterativen Zyklen, in denen sich Theoriearbeit, Datenerhebung und -auswertung sowie Ergebnisdarstellung mehrfach wiederholen und so eine stetige Schärfung des analysierten Phänomens erfolgt. Die hier vorliegende lineare textliche Darstellung stellt in diesem Forschungskontext eine besondere Herausforderung dar.

Grundlage dieser Arbeit ist das Forschungsprogramm der Diskurs- und Dispositivanalyse, welche sich an der Wissenssoziologischen Diskurs- und Dispositivanalyse nach Keller (Keller 2001; Keller u. a. 2001; 2004; Keller und Bosančić 2014; 2018a; Keller 2012; 2019a; 2021a; Keller u. a. 2012; Keller 2014; 2016; 2021b; 2013; 2009; Bosančić und Keller 2022; 2019; Keller und Bosančić 2018b; Keller 2019c; 2019b; 2017; 2015; 2011a; 2007; Bosančić und Keller 2016; Keller und Truschkat 2013; Keller und Viehöver 2018; Keller 2011b; Keller u. a. 2005) orientiert. Keller betont, dass die WDDA kein festgelegtes methodisches Analyseschema bietet, sondern eher als eine Art Werkzeugkasten gesehen werden kann. Die WDDA stellt bestimmte Werkzeuge, Methoden, Interpretationsschemata etc. zur Verfügung. Gleichwohl müssen in einer Forschungs-

arbeit nicht alle zur Verfügung stehenden Werkzeuge eingesetzt werden. Gleichzeitig ist es möglich, weitere Werkzeuge hinzuzufügen. Ziel ist es, ein Forschungsdesign zu entwickeln, welches ermöglicht, den analysierten Diskurs- und Dispositivkomplex auszudifferenzieren und diesem letztlich «einen Namen zu geben». Am Ende steht eine «Bezeichnung», deren komplexe Ausdifferenzierung Inhalt dieser Arbeit ist. Somit steht hier die parabelartige Analogie «Ultra Processed Realities» am Anfang, ihre Ausdifferenzierung ist Inhalt dieser Arbeit und bildet damit End-Ergebnis und Anfang der Studie zugleich.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse kann aufzeigen, wie Soziale Medienräume diskursiv konstruiert werden, welche Machtwirkungen vorherrschen und welche Auswirkungen diese auf die Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Nutzenden haben. Medienpädagogische Forschung kann sich anschliessend damit auseinandersetzen, wie sie diese Auswirkungen mildern und die Nutzenden in ihrer Selbstbestimmung stärken kann.

Literatur

- Agamben, Giorgio. 2008. *Was ist ein Dispositiv?* 1. Auflage. Übersetzt von Andreas Hiepko. Transpositionen. Diaphanes.
- Albrecht, Günter, und Axel Groenemeyer, Hrsg. 2012. *Handbuch soziale Probleme*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94160-8>.
- Anhorn, Roland, Frank Bettinger, und Johannes Stehr, Hrsg. 2007. *Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit: eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. 1. Aufl. Perspektiven kritischer sozialer Arbeit 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Azkan, Can, Henry Goecke, und Markus Spiekermann. 2020. «Forschungsbereiche der Datenökonomie». *Wirtschaftsdienst* 100 (2): 124–27. <https://doi.org/10.1007/s10273-020-2582-x>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Juventa Verlag GmbH.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Klinkhardt.
- Berger, Peter Ludwig, und Thomas Luckmann. 1999. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer 6623. Fischer Taschenbuch.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Jahrbuch Medienpädagogik): 53–77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. *Medienbildung*. 13.
- Biermann, André. 2014. *Das diskursive Verschwinden der Religionsfreiheit*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Bosančić, Saša, und Reiner Keller, Hrsg. 2016. *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13610-9>.
- Bosančić, Saša, und Reiner Keller, Hrsg. 2019. *Diskursive Konstruktionen: Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6>.
- Bosančić, Saša, und Reiner Keller, Hrsg. 2022. *Diskurse, Dispositive und Subjektivitäten: Anwendungsfelder und Anschlussmöglichkeiten in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31557-3>.
- Brecht, Bertolt. 1927. «Der Rundfunk als Kommunikationsapparat». In *Bertolt Brecht: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Band 18*, von Bertolt Brecht. Suhrkamp.
- Breidenbach, Samuel, Peter Klimczak, und Christer Petersen, Hrsg. 2020. *Soziale Medien: Interdisziplinäre Zugänge zur Onlinekommunikation*. ars digitalis. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30702-8>.
- Brinda, Torsten, Niels Brüggem, Ira Diethelm, u. a. 2020. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt». In *Schnittstellen und Interfaces: digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Merz. fraMediale, Band 7. FraMediale, München. Kopaed.
- Budde, Lea. 2021. «Entwicklung und Rekonstruktion einer interaktionsgeprägten Sichtweise auf das komplementäre Mensch-Maschine-Verhältnis». Universität Paderborn. 1 Online-Ressource (x, 438 Seiten). <https://digital.ub.uni-paderborn.de/doi/10.17619/UNIPB/1-1119>.
- Clement, Reiner, und Dirk Schreiber. 2013. *Internet-Ökonomie: Grundlagen und Fallbeispiele der vernetzten Wirtschaft*. Springer-Lehrbuch. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-36719-9>.
- Dander, Valentin. 2017. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>.
- Dander, Valentin. 2018. *Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Von Fallstricken und Auffangnetzen*. <https://doi.org/10.25656/01:17063>.
- Egbert, Simon. 2022. *Diskurs und Materialität: Eine Dispositivanalyse des Drogentestens*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37053-4>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2022. *JIM 2022 Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*.
- Fink-Eitel, Hinrich. 1997. *Michel Foucault zur Einführung*. 3., Durchges. Aufl. Zur Einführung 149. Junius.
- Floyd, Christiane. 1989. «Softwareentwicklung als Realitätskonstruktion». In *Software-Entwicklung*, herausgegeben von W. Brauer, Bd. 212, herausgegeben von Wolfram-M. Lippe. Informatik-Fachberichte. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-74872-1_1.

- Floyd, Christiane, und Ralf Klischewski. 1998. *Modellierung – ein Handgriff zur Wirklichkeit*. 6.
- Foucault, Michel. 1993. «Technologien des Selbst». In *Technologien des Selbst*, herausgegeben von Michel Foucault, Rux Martin, Luther H. Martin, u. a., übersetzt von Michael Bischoff. S. Fischer.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. 1. Auflage. Übersetzt von Walter Seitter. Suhrkamp-Taschenbuch 2271. Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2000. *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve Verl.
- Foucault, Michel. 2005. *Schriften. 4: 1980–1988*. 1. Aufl. Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2019. *Der Wille zum Wissen*. 22. Auflage. Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Sexualität und Wahrheit/Michel Foucault, Erster Band. Suhrkamp.
- Gasteiner, Ludwig, und Ronny Scholz. 2014. «Macht». In *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Erste Auflage. Originalausgabe, herausgegeben von Daniel Wrana. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Glaser, Ute. 2011. *Die Eltern-Trickkiste; Sb bekommen Sie Zahnputzverweigerer, Gemüseverächter und andere Widerständler spielend in den Griff*. GRAFE UND UNZER Verlag GM.
- Goriunova, Olga. 2013. *Die Kraft der digitalen Ästhetik. Über Meme, Hacking und Individuation*. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/699>.
- Grabs, Anne, Karim-Patrick Bannour, und Elisabeth Vogl. 2020. *Follow me! erfolgreiches Social Media Marketing mit Facebook, Instagram, Pinterest und Co.* 5., Aktualisierte Auflage 2018, 2., Korrigierter Nachdruck 2020. Rheinwerk Computing. Rheinwerk Verlag.
- Heckmann, Dirk. 2019. *jpr-NLITEDT000919*.
- Herzig, Bardo. 2016. «Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Computer Science Education): 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>.
- Herzig, Bardo, und Tilman-Mathies Klar. 2019. «Digitale Modellierungen sozialer Räume». In *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?*, herausgegeben von Jacqueline Heider-Lang und Alexandra Merkert. Rainer Hampp Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783957103406-115>.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. «Zur historischen und kulturellen Realität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmen für Medienkompetenz». In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Lesesozialisation und Medien. Juventa-Verl.
- Hurrelmann, Klaus, Hrsg. 2015. «Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts». In *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8., vollständig überarbeitete Auflage. Pädagogik. Beltz.
- Jende, Robert. 2021. «Öffentliche Krisenexperimente». In *Handbuch Öffentliche Soziologie*, herausgegeben von Stefan Selke, Oliver Neun, Robert Jende, Stephan Lessenich, und Heinz Bude. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16991-6_42-1.
- 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. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., Überarbeitete Auflage. Qualitative Sozialforschung, Band 15. VS Verlag.
- Keller, Reiner. 2001. «Wissenssoziologische Diskursanalyse». In *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden*, herausgegeben von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider, und Willy Viehöver. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1>.
- Keller, Reiner. 2007. *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung*. 27.
- Keller, Reiner. 2009. *Müll, die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen: die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich*. 2. Aufl. Theorie und Praxis der Diskursforschung. VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner. 2011a. *Diskursforschung: eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Auflage. Qualitative Sozialforschung, Band 14. VS Verlag.
- Keller, Reiner. 2011b. *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Aufl. Interdisziplinäre Diskursforschung. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Keller, Reiner. 2012. «Der menschliche Faktor Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, 1. Aufl, herausgegeben von Reiner Keller, Werner Schneider, und Willy Viehöver. Interdisziplinäre Diskursforschung. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Keller, Reiner. 2013. «Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Reiner Keller und Inga Truschkat. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer VS.
- Keller, Reiner. 2014. «Assoziationen. Über Subjektprobleme des Poststrukturalismus und die Perspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Wer oder was handelt?*, herausgegeben von Angelika Pöferl und Norbert Schröer. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02521-2_5.
- Keller, Reiner. 2015. «Die Wissenssoziologische Diskursanalyse im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung». In *Diskurs – interdisziplinär*, herausgegeben von Heidrun Kämper und Ingo H. Warnke. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783050065281-003>.
- Keller, Reiner. 2016. «Die symbolische Konstruktion von Räumen. Sozialkonstruktivistisch-diskursanalytische Perspektiven». In *Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen*, herausgegeben von Gabriela B. Christmann. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00867-3>.
- Keller, Reiner. 2017. «Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus? Diskursforschung und die Herausforderung der Materialitäten». *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 28.

- Keller, Reiner. 2019a. «Die Untersuchung von Dispositiven. Zur fokussierten Diskurs- und Dispositivethnografie in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Diskursive Konstruktionen: Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*, herausgegeben von Saša Bosančić und Reiner Keller. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6>.
- Keller, Reiner. 2019b. «Grundlagen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Thomas Wiedemann und Christine Lohmeier. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25186-4_3.
- Keller, Reiner. 2019c. «New Materialism? A View from Sociology of Knowledge». In *Discussing New Materialism*, herausgegeben von Ulrike Tikvah Kissmann und Joost van Loon. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22300-7_8.
- Keller, Reiner. 2021a. *Neuer Materialismus? Ein Blick aus der Wissenssoziologie*.
- Keller, Reiner. 2021b. «The Symbolic Construction of Spaces Perspectives from a Sociology of Knowledge Approach to Discourse». In *Communicative Constructions and the Refiguration of Spaces: Theoretical Approaches and Empirical Studies*, 1. Aufl., herausgegeben von Gabriela B. Christmann, Hubert Knoblauch, und Martina Löw. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367817183>.
- Keller, Reiner, und Saša Bosančić. 2014. «Diskursanalyse, Wissenssoziologische». In *Diskurs-Netz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Erste Auflage. Originalausgabe, herausgegeben von Daniel Wrana. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Keller, Reiner, und Saša Bosančić. 2018a. «Diskursanalyse». In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Alexander Geimer, und Michael Meuser. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8226. Verlag Barbara Budrich.
- Keller, Reiner, und Saša Bosančić. 2018b. «Wissenssoziologische Diskursanalyse und die Analyse sozialen Wandels». In *Handbuch interpretativ forschen*, 1. Auflage, herausgegeben von Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch, und Boris Traue. Grundagentexte Methoden. Beltz Juventa.
- Keller, Reiner, Andreas Hierseland, Werner Schneider, und Willy Viehöver, Hrsg. 2004. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99764-7>.
- Keller, Reiner, Andreas Hirseland, Werner Schneider, und Willy Viehöver, Hrsg. 2001. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1>.
- Keller, Reiner, Andreas Hirseland, Werner Schneider, und Willy Viehöver, Hrsg. 2005. *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*.
- Keller, Reiner, Werner Schneider, und Willy Viehöver, Hrsg. 2012. *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. 1. Aufl. Interdisziplinäre Diskursforschung. VS, Verl. für Sozialwiss.

- Keller, Reiner, und Inga Truschkat, Hrsg. 2013. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer VS.
- Keller, Reiner, und Willy Viehöver. 2018. *Diskursanalyse & Bioethikdiskurse*. 13.
- Kessler, Fabian. 2004. *Der Gebrauch der eigenen Kräfte*.
- Kessler, Fabian. 2018. «Macht- und diskursanalytische Perspektiven». In *Theorien für die Soziale Arbeit*, herausgegeben von Michael May und Arne Schäfer. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845291512-107>.
- Kessler, Fabian, und Christian Reutlinger, Hrsg. 2019. *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Bd. 14. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2>.
- Kessler, Fabian, und Christian Reutlinger, Hrsg. 2022. *Sozialraum: Eine elementare Einführung*. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2>.
- Kessler, Fabian, Christian Reutlinger, und Ulrich Deinet. 2010. *Sozialraum: eine Einführung*. 2., Durchges. Aufl. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 4. VS Verl. für Sozialwiss.
- Kipfer, Stefan, Parastou Saberi, und Thorben Wieditz. 2012. «Henri Lefebvre». In *Handbuch Stadtsoziologie*, herausgegeben von Frank Eckardt. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_8.
- Kitchin, Rob, und Martin Dodge. 2011. *Code/space: software and everyday life*. Software studies. MIT Press.
- Knaus, Thomas. 2018. «[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 31 (März): 1–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>.
- Knobelsdorf, Maria. 2011. *Biographische Lern- und Bildungsprozesse im Handlungskontext der Computernutzung*. 367.
- Korte, A., M. Calmbach, J. Florack, und U. Mendes. 2020. «Beschleunigte Lebenswelten – Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Jetzt und Heute: Wie Social media, „online games“ und Veränderungen im Sozialisationsfeld Schule die psychische Entwicklung beeinflussen». *Monatsschrift Kinderheilkunde* 168 (8): 715–29. <https://doi.org/10.1007/s00112-020-00928-6>.
- Lefebvre, Henri. 2011. *The Production of Space*. Nachdr. Blackwell.
- Macgilchrist, Felicitas. 2015. «Geschichte und Dissens». In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*, herausgegeben von Susann Fegter, Fabian Kessler, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_10.
- Macgilchrist, Felicitas. 2023. «Diskurs der Digitalität und Pädagogik». In *Bildung und Digitalität*, herausgegeben von Sandra Aßmann und Norbert Ricken. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_3.

- Malli, Gabriel. 2021. *Diskurse, Affekte, Algorithmen: Problemfelder einer dispositiv-analytischen Betrachtung neuer sozialer Medien*.
- Mell, Ruth M, und Cerstin Mahlow. 2021. *Digitale Diskursanalyse: Annotation und formale Modellierung von Diskursen*. 29.
- Meuser, Michael. 2018. «Interpretatives Paradigma». In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Alexander Geimer, und Michael Meuser. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8226. Verlag Barbara Budrich.
- Motakef, Mona, und Daniel Wrana. 2014. «Disziplinartechnologie». In *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Erste Auflage. Originalausgabe, herausgegeben von Daniel Wrana. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Opitz, Sven. 2014. «Subjektivierung». In *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Erste Auflage. Originalausgabe, herausgegeben von Daniel Wrana. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Piétron, Dominik. 2019. *Digitale Souveränität durch Interoperabilität: zur Möglichkeit dezentraler sozialer Netzwerke in der Plattformökonomie*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Pörksen, Bernhard, Hrsg. 2011. «Die Wirklichkeit der Medien». In *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, 1. Aufl, von Armin Scholl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahwan, Iyad, Manuel Cebrian, Nick Obradovich, u. a. 2019. «Machine Behaviour». *Nature* 568 (7753): 477–86. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1138-y>.
- Reichertz, Jo, und Norbert Schröer. 1994. «Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie». In *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, herausgegeben von Norbert Schröer. Westdeutscher Verlag.
- Ruffing, Reiner. 2010. *Michel Foucault*. 2., Durchges. Aufl. UTB Profile 3000. Fink.
- Ruffing, Reiner, und Ansgar Lorenz. 2012. *Michel Foucault: A Graphic Philosophy*. Paderborn.
- Schelhowe, Heidi. 2006. «Medienpädagogik und Informatik. Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 12 (IT im schulischen Kontext): 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/12/2006.03.22.X>.
- Schmid, Christian. 2005. *Stadt, Raum und Gesellschaft: Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes*. Sozialgeographische Bibliothek 1. Steiner.
- Schulte, Carsten. 2009. «Dualitätsrekonstruktion als Hilfsmittel zur Entwicklung und Planung von Informatikunterricht». *Zukunft braucht Herkunft: 25 Jahre «INFOS – Informatik und Schule»*. 13. GI-Fachtagung «Informatik und Schule», 21. bis 24. September 2009 an der Freien Universität Berlin, 355–66. <http://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings156/article5361.html>.
- Schulte, Carsten, und Lea Budde. 2018a. «A Framework for Computing Education: Hybrid Interaction System: The Need for a Bigger Picture in Computing Education». *Proceedings of the 18th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, November 22, 1–10. <https://doi.org/10.1145/3279720.3279733>.

- Schulte, Carsten, und Lea Budde. 2018b. «A Framework for Computing Education: Hybrid Interaction System: The Need for a Bigger Picture in Computing Education». *Proceedings of the 18th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, November 22, 1–10. <https://doi.org/10.1145/3279720.3279733>.
- Schweppe, Cornelia, und Vincent Horn. 2022. «Selbstbestimmung». In *Sozialraum: Eine elementare Einführung*, herausgegeben von Fabian Kessl und Christian Reutlinger, Bd. 20. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2>.
- Stadler, David, und Nina Grünberger. 2021. «Vom Hin und Her zwischen Medienbildung und Informatischer Bildung: Ein Versuch einer systematischen Verbindung für die Schulpraxis». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Dezember 12, 89–105. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.12.12.X>.
- Statista. 2023. *Anteil der Befragten, die Instagram mindestens selten nutzen, in Deutschland in den Jahren 2017 bis 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/771442/umfrage/weitester-nutzenkreis-von-instagram-in-deutschland/>.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2019. «Medienbildung im kompetenzorientierten Schulsystem. Diskurs- und hegemonietheoretische Analyse des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹». Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-34828>.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Beltz.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Truschkat, Inga. 2013. «Zwischen interpretativer Analytik und GTM». In *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Reiner Keller und Inga Truschkat. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Springer VS.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Diskurs als konstituierende Grundlage der Medienpädagogik und Folgerungen aus systemtheoretischer Sicht». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (August): 35–51. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.08.08.X>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 3., Durchgesehene und Aktualisierte Auflage. utb 3414. Verlag Julius Klinkhardt.
- Vogelmann, Frieder. 2014. «Sozialkonstruktivismus». In *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, Erste Auflage. Originalausgabe, herausgegeben von Daniel Wrana. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Wagner, Claudia, Markus Strohmaier, Alexandra Olteanu, Emre Kıcıman, Noshir Contractor, und Tina Eliassi-Rad. 2021. «Measuring Algorithmically Infused Societies». *Nature* 595 (7866): 197–204. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03666-1>.
- Wieser, Matthias. 2012. *Das Netzwerk von Bruno Latour: die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen science & technology studies und poststrukturalistischer Soziologie*. Sozialtheorie. Transcript.

- Winter, Rainer. 2020. «Sozialer Konstruktivismus». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2>.
- Wrana, Daniel, Hrsg. 2014. *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Erste Auflage. Originalausgabe. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2097. Suhrkamp.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. *An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken*. 30.
- Zorn, Isabel. 2012. *Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung*. E-Learning. Hülsbusch.