
Themenheft Nr. 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung.
Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust.

Die Mediatisierung professionellen Handelns

Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit

Christian Helbig

Zusammenfassung

Digitale Medien durchdringen sowohl den Alltag von Adressat/innen als auch die Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit und in der Folge das professionelle Handeln von Fachkräften. Diese Entwicklungen sind vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Teilhabe und somit im Kontext individueller Herausforderungen zu betrachten. Um weder den Anschluss an die Lebenswelten ihrer Adressat/innen zu verlieren, noch institutionelle Ausgrenzungsprozesse zu fördern, ist eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Kontext von digital vernetzten Medien notwendig. Dies erfordert sowohl die Herausbildung von kritischer Medienkompetenz als auch von medienpädagogischen Handlungskompetenzen.

The Mediatiation of professional action: On the necessity of professional competences in the context of digital media in social work

Abstract

Digital Media penetrates the living environment of target groups, institutions and organisations of social work alike. Consequently, it has an impact on professional action. These developments have to be observed in the context of social participation and individual challenges. To neither loose the connection to the living environment of their target groups nor to promote institutional exclusion processes, social work requires a further professionalisation in the media context. This requires both the development of critical media literacy and media education competencies.

Einleitung

Digitale Medien gewinnen nicht nur auf der Ebene alltäglicher Kommunikations- und Handlungspraxen an Bedeutung, auch Institutionen, Organisationen, Wirtschaft und Politik stellen sich zunehmend als mediatisiert dar (vgl. Krotz 2012, 37). Eng verknüpft mit anderen Metaprozessen des sozialen und kulturellen Wandels, wie der Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung, beschreibt die

Mediatisierung, dass die Veränderungen kommunikativen Handelns nicht nur als technischer, sondern insbesondere als sozialer Wandel verortet sind (vgl. ebd., 45f.). So zeigt sich in der historischen Rückschau, dass immer wieder neue Medien in Kultur und Gesellschaft implementiert wurden und Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln von Menschen genommen haben. Dies führt fortwährend dazu, dass sich Kommunikationsumgebungen weiter ausdifferenzieren und komplexer werden (vgl. Krotz 2007, 44f.). Das Internet und vor allem der mobile Zugang sind Charaktermerkmale des gegenwärtigen Mediatisierungsschubs. Sie haben Einfluss auf Kommunikations- und Handlungspraxen, auf die Sozialisation und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen und auf das soziale und kulturelle Miteinander.

Die Mediatisierung und ihre Bedeutung für alltägliche Handlungspraxen beinhalten allerdings auch Exklusionsprozesse und soziale Problemlagen, wenn Handlungskompetenzen und Orientierungswissen im Kontext von Medien individuell nicht ausreichend ausgeprägt sind. Medienkompetenz und Medienbildung sind zu Schlüsselbegriffen avanciert, ohne die eine aktive Teilhabe am Sozialen und ein gelingendes Leben erschwert werden. Soziale Arbeit, die sich als Disziplin und Profession mit der Bearbeitung sozialer Probleme befasst (vgl. Staub-Bernasconi 2010), ist somit auf mehreren Ebenen mit Phänomenen der Mediatisierung konfrontiert.

Zum einen bezieht sich die Soziale Arbeit auf generalisierbare Gesellschaftstheorien und deren Bedeutung für Lebenswelten, Identitäten und Bildung (vgl. Thiersch 2012). Die enge Verknüpfung der Mediatisierung mit anderen Metaprozessen des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels sowie ihre langfristige Beeinflussung sozialer und kultureller Entwicklung (Krotz 2007, 27), lassen den gegenwärtigen Mediatisierungsschub ebenso handlungsleitend für die Soziale Arbeit werden, wie Globalisierung und Individualisierung (vgl. Helbig 2014, 51). Zum anderen finden Kommunikations- und Informationstechnologien vermehrt Einzug in Organisationen und Institutionen und somit in die Strukturen Sozialer Arbeit (vgl. Kutscher et al. 2015). Wie zu zeigen ist, gilt es, diese Entwicklungen auf der Mesoebene sozialer Dienstleistungen genauer in den Blick zu nehmen und zu reflektieren.

Der kulturelle und soziale Wandel entlang der Medienentwicklung stellt somit neue Anforderungen an die Fachkräfte, die sowohl die veränderten Alltagspraxen ihrer Adressat/innen und die sozialen Herausforderungen digitalisierter Gesellschaften als auch das eigene Medienhandeln und die Anforderungen digitaler Arrangements in die fachliche Reflexion einbeziehen müssen. Allerdings stellen nach Wensierski eine spezifische sozialpädagogische Medienerziehung und -didaktik sowie eine eigenständige Theoriebildung über die medialen Dimensionen Sozialer Arbeit weitestgehend Forschungsdesiderate dar (vgl. Wensierski 2011, 919). Letzterem haben sich Kutscher, Ley und Seelmeyer (2015) in einem Band

angenommen, das für weitere Forschungen und Überlegungen als grundlegend betrachtet werden kann und Ausgangspunkt mehrerer Überlegungen zu diesem Beitrag war.

Im Folgenden werden ausgehend von den individuellen Herausforderungen der mediatisierten Gesellschaft und der Mediatisierung von Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit notwendige Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit abgeleitet. Anschliessend werden Implikationen für Diskurs, Aus- und Weiterbildung sowie Forschung der Sozialen Arbeit aufgezeigt.

Herausforderungen der mediatisierten Gesellschaft für das Individuum

Digitale Medien sind ein selbstverständlicher Teil heutiger Lebenswelten und vielfach mit alltäglichen Handlungsvollzügen verknüpft. Insbesondere Kinder und Jugendliche wenden sich medialen Neuerungen und vor allem den Kommunikationsmöglichkeiten offen und interessiert zu. Sie sind vernetzt und pflegen virtuell Beziehungen, sind aktiv in Communities, inszenieren und präsentieren sich als Teil populärer Medienszenen usw. (vgl. MPFS 2015). Insbesondere der mobile Zugang zum Internet mit Handy und Smartphone gewinnt immer mehr an Bedeutung und hat 2014 Computer und Laptop als präferierten Weg der Internetnutzung überholt. 88 Prozent der Jugendlichen nutzen ein internetfähiges Handy oder Smartphone für ihre Netzaktivitäten (vgl. ebd., 30). In ihrem mobilen und vernetzten Medienhandeln beteiligen sich Heranwachsende nicht nur aktiv an der Gestaltung der Medienkultur und somit an dem Metaprozess «Mediatisierung», sondern setzen sich auch mit gesellschaftlichen Normen sowie Werten auseinander und bearbeiten sowohl allgemeine als auch medienbezogene Entwicklungsaufgaben (vgl. Schmidt et al. 2011, 27; Wagner/Eggert 2013, 18).

Der Zugang zu digitalen Medien und ihre Nutzung in anderen Altersgruppen wurde bislang weit weniger untersucht, gleichwohl u. a. die *JIM-Studie* das Vorhandensein digitaler Technologien im elterlichen Haushalt der befragten Jugendlichen belegt (vgl. MPFS 2015, 6) und die *ARD/ZDF-Onlinestudie* deutlich macht, dass Erwachsene und ältere Menschen in Frequenz und Vielfalt der Internetnutzung aufholen (vgl. Frees/Koch 2015, 366). Insgesamt sind in 2015 vier Fünftel der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren mindestens gelegentlich im Internet aktiv. Vor allem für die Nutzenden ab 60 Jahren verdeutlicht die Studie einen Anstieg bei der täglichen Internetnutzung um 3,5 Prozent und bei der Kohorte ab 70 Jahren sogar um 44,0 Prozent. Für andere Bevölkerungsteile kann zumindest bei der gelegentlichen Internetnutzung eine zunehmende Sättigungstendenz beschrieben werden (vgl. ebd., 366f.).

Die Daten verdeutlichen, dass vermehrt auch die medialen Handlungspraxen älterer Zielgruppen in den (medienpädagogischen) Blick gerückt werden müssen. So

wurde bisher der deutschsprachige Diskurs um einen Digital Divide im Sinne ungleicher Nutzungsweisen digitaler Medien (vgl. Hargittai 2002¹; Mossberger et al. 2003) insbesondere mit Fokus auf Kinder und Jugendliche geführt. In diesem Kontext wurden Unterschiede vielfach belegt (vgl. Otto/Kutscher 2004; Brüggem/Wagner 2008; Henrichwark 2009; Niesyto et al. 2010). Insbesondere Alter, Geschlecht und Bildung sind für die Form der Internetnutzung und somit für die Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft bedeutsam. Zillien (vgl. 2006, 168) nennt des Weiteren vier Aspekte «digitaler Kompetenz», die eine solche digitale Kluft forcieren: technische Bedienkompetenzen, internetbezogenes Wissen zweiter Ordnung (Bewertung und Nutzung von Informationen), Nutzungserfahrung und Computeraffinität der sozialen Umgebung. Daran anknüpfend und mit Blick auf den fortwährenden technischen Innovationsprozess ist zu konstatieren, dass mit der Durchdringung aller Lebensbereiche durch digitale Medien vielfach Herausforderungen für die Nutzer/innen einhergehen. Wagner und Eggert (2013) kategorisieren diese in drei Dimensionen wie folgt:

Erstens könne eine «Verstärkung problematischer Orientierungen durch Medialisierung und Konvergenz» (ebd., 34) beobachtet werden. Als Folge der zunehmenden Entgrenzungsprozesse in Familien- und Bildungskontexten ziehen Heranwachsende heute insbesondere digitale Medien heran, um Informationen über relevante und handlungsleitende Themen und Interessen zu finden. Um die sich wandelnde Gesellschaft greifbarer zu machen und um Orientierungspunkte zu finden, suchen sie Rollenbilder, Lebensentwürfe und Wertvorstellung online. Dazu zählen auch ethisch problematische Inhalte und Einstellungen, die durch die schnelle und leichte Verbreitung von Daten und die erschwerten Kontrollmöglichkeiten in Folge der zunehmenden Konvergenz verbreitet und reproduziert werden können (vgl. ebd., 34f.).

Zweitens führen die Autor/innen eine «Entgrenzung privater und öffentlicher Sphären» (ebd., 35) an. Daten von Nutzer/innen können dauerhaft gespeichert, vervielfacht und durchsucht werden (vgl. Schmidt 2011, 107f.). Die Art und Weise der Datensammlung und -aggregation entzieht sich jedoch weitestgehend persönlichen Erfahrungen, sodass hinsichtlich der Schutzwürdigkeit personenbezogener Daten unterschiedliche Wahrnehmungen existieren. Wenn überhaupt seien sich ältere und höher gebildete Jugendliche den Dimensionen Kontrolle und Überwachung bewusst. Hinzukommt, dass die Entscheidungsfaktoren über die Preisgabe von Daten komplex sind. Insgesamt wird der Umgang mit Privatsphäre und personenbezogenen Daten in der Digitalisierung zu einem ständigen Begleiter der Medienutzung (vgl. Wagner/Eggert 2013, 37f.).

¹ In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass Eszter Hargittai (2002) in der angeführten Studie Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills Personen zwischen 18 und 81 untersucht hat.

Drittens benennen Wagner und Eggert die «Verfestigung von Ausgrenzungsmechanismen» (ebd., 38) und führen die orts- und zeitunabhängigen Teilhabemöglichkeiten im Internet an. Die Wahrnehmung und eigene Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten ist sowohl vom Bildungshintergrund als auch von individuellen Erfahrungen und dem Erleben von Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien sowie von Unterstützungsstrukturen im sozialen Umfeld abhängig. Sind entsprechende Ressourcen nicht ausreichend ausgeprägt, besteht das Risiko der Verfestigung von Ausgrenzungsmechanismen und in der Folge die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. ebd., 38f.).

In Anbetracht der Relevanz von Medien für bildungs- und erziehungswissenschaftliche Interessen und Fragestellungen über das Erwachsenwerden und Erwachsensein (vgl. Schäffer 2013) ist zu prüfen, ob die angeführten Dimensionen auch auf das Erwachsenenalter anwendbar sind. Insgesamt wird deutlich, dass Medien zunehmend ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelten von Menschen sind und einen wesentlichen Sozialisationsfaktor darstellen. Ferner zeigt sich, dass sich aus der zeitlichen, räumlichen und sozialen Durchdringung von Alltagswelten durch digitale Technologien nicht nur medienpädagogische Implikationen für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ableiten lassen, sondern auch Erwachsene und ältere Menschen stärker in den Fokus genommen werden müssen. Für die Soziale Arbeit, die sich als lebensweltorientiert versteht, sind diese Befunde von grosser Bedeutung. Lebensweltorientierung bezieht sich «auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen der Adressaten, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biografisch geprägten Lebenserfahrungen und den normativen Ansprüchen ergeben» (Thiersch 1993, 12). Somit ist mit Blick auf Nutzungsunterschiede im Umgang mit digitalen Medien und auf die damit verbundenen Ungleichheiten gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe insbesondere die Soziale Arbeit gefragt, die Mediatisierung als gesellschaftstheoretische Ausgangslage für soziale Problemlagen zu reflektieren (vgl. Helbig 2014).

Mediatisierungsphänomene in Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit

Der beschriebene gesellschaftliche und kulturelle Wandel im Kontext digitaler Technologien ist in der Sozialen Arbeit nicht ausschliesslich auf Ebene des Subjekts präsent, auch ihre Institutionen und Organisationen stellen sich zunehmend als mediatisiert dar. Auf der einen Seite reagieren Strukturen Sozialer Arbeit auf die veränderten Handlungs- und Kommunikationspraxen ihrer Zielgruppen, in dem (a) medienpädagogische Ansätze in sozialpädagogische Angebote integriert

werden oder (b) Angebote und Massnahmen mit digitalen Technologien erweitert und modifiziert werden. Auf der anderen Seite werden (c) Kommunikations- und Informationstechnologien als Arbeitsmittel und Medien der Organisation implementiert. Beide Formen – der reaktive und aktive Einbezug digitaler Medien – führen zu einem Wandel historisch und professionell begründeter Handlungsprozesse und müssen entsprechend untersucht und in die fachliche Reflexion aufgenommen werden.

Förderung von Medienkompetenz in sozialpädagogischen Angeboten.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass das souveräne Handeln in einer mediatisierten Gesellschaft, die kritische-reflexive Bewertung der Gegebenheiten und der selbstbestimmte Gebrauch von digitalen Medien die individuelle Ausprägung von Medienkompetenz erfordert. Wird ein Blick in die Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe geworfen, zeigt sich, dass sich medienpädagogische Inhalte aktuell nur in wenigen Angeboten und Leistungen wiederfinden und die Förderung von Medienbildungsprozesse und Medienkompetenz noch am Anfang steht (vgl. BMFSFJ 2013, 396ff.). Die wenigen medienpädagogischen Projekte in der Sozialen Arbeit sind meist in offenen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit verortet, die gesetzlich dazu aufgefordert sind, die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern (vgl. §11 SGB VIII). Im Medienkompetenzbericht der Bundesregierung wird darauf hingewiesen, dass Kommunikation eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung dieser gesetzlichen Bestimmung ist und Kommunikation heute zunehmend medienvermittelt stattfindet: «Alle und insbesondere die für die Jugendarbeit relevanten Lebensbereiche Freizeit, Arbeit, Kultur, Beziehungen sind durch Medienentwicklungen und Medienkommunikation beeinflusst. Die Förderung von kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz stellt daher ein wichtiges Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit dar.» (Tillmann 2013, 53) In einer aktuellen Studie zu «Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit» (Seckinger et al. 2015) geben insgesamt 40 Prozent der Jugendzentren an, medienpädagogische Angebote für Heranwachsende anzubieten (vgl. ebd., 122). 4 Prozent führen sogar an, einen medienpädagogischen Schwerpunkt zu haben (vgl. ebd., 130). Ferner spiegelt sich in der Ausstattung offener Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit die Anknüpfung an jugendliche Lebens- und Medienwelten wider. So gehören neben den traditionellen Ausstattungen wie Gesellschaftsspielen und Tischtennis-Equipment vermehrt Medientechnologien zur typischen Einrichtung. 86 Prozent der Jugendzentren besitzen Fernseher und DVD-Player, 67 Prozent Foto- bzw. Videokameras und 66 Prozent Spielekonsolen. Auch der Relevanz des mobilen Internetzugs für Jugendliche wird vermehrt Rechnung getragen:

Der Onlinezugang wird nach der Küche als wichtigstes Ausstattungsmerkmal beschrieben, das mehr als die Hälfte der offenen Einrichtungen (58%) zur Verfügung stellen (vgl. Seckinger et al. 2015, 114f.).

Tillmann führt jedoch an, dass der Bezug zur Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit gegenwärtig meist über die eigene pädagogische Profession und den eigenen Praxisbereich hergestellt wird:

Wenn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen lebensweltorientiert arbeiten, nutzen sie Medien z.B. als Werkzeug zur Sozialraumerkundung; liegt der Schwerpunkt im ästhetischen-kulturellen Bereich, entsteht ggf. ein künstlerisches Produkt wie ein Tanzfilm. Ist der Fokus auf den Bereich der politischen Bildung gerichtet, wird die journalistische Eigenproduktion gefördert und Öffentlichkeit für eigene Belange hergestellt. Spiel- und erlebnispädagogische Angebote stellen das spielerische Lernen mit Medien in den Vordergrund und setzen z. B. Computerrollenspiele als Live-Rollenspiele um. Medien dienen somit zur Lebenswelterkundung, zum Selbsta Ausdruck, für die Kommunikation und Artikulation politischer Vorstellungen oder zur Erweiterung des sozialen Handlungsrepertoires. (Tillmann 2013, 56).

Auf diese Weise würden jeweils wichtige Dimensionen von Medienkompetenz gefördert werden, eine ganzheitliche Förderung ist damit allerdings nicht sichergestellt. Vielmehr fehlt es insbesondere an einer kritischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und mit Fragen nach der informationellen Selbstbestimmung, dem Datenschutz und der Privatsphäre sowie mit grundlegenden medienethischen Fragestellungen (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zeigen, dass sich die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen weiterhin als problematisch darstellt. Zum einen ist dies mit einer prekären finanziellen Situation verknüpft, da Kommunen, Verbände und Kirchen über immer weniger Geld verfügen sowie Fördermittel reduziert werden (vgl. ebd., 55). Zum anderen sind die Fachkräfte mit den Herausforderungen der Mediatisierung konfrontiert und zunehmend auf medienpädagogisches Handlungs- und Beratungswissen angewiesen, auf das im späteren Verlauf eingegangen wird. Wird ein Blick über den Tellerrand der Kinder- und Jugendhilfe gewagt, wird ersichtlich, dass in anderen Handlungsbereichen der Sozialen Arbeit (z. B. in der Altenhilfe, sozialen Hilfe und Gesundheitshilfe) die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenz noch weniger Beachtung findet. Die Medienentwicklung und das notwendige Orientierungswissen zur Bewältigung des Alltags und zur Gestaltung des eigenen Lebens in einer mediatisierten Gesellschaft machen die handlungsfeldübergreifende Rezeption medienpädagogischer Ansätze jedoch zunehmend erforderlich (vgl. hierzu ausführlich Helbig 2014).

Erweiterung und Modifikation von sozialarbeiterischen Angeboten durch digitale Medien

Mit der zunehmenden Normalität der Internetnutzung bei allen Altersgruppen, wie sie sich in der *ARD/ZDF-Onlinestudie* (Frees/Koch 2015) widerspiegelt, steigt auch die Bedeutung von professionellen Onlineberatungsangeboten (vgl. Klein 2015, 130). Als Reaktion werden in Beratungs- und Hilfestrukturen sozialer Dienstleistungen vermehrt Technologien als weitere Kommunikationskanäle implementiert, teilweise sogar die Strukturen von Beratungsangeboten komplett in das Internet verlagert. Ziel der Erweiterung und Modifikation von Angeboten und Massnahmen Sozialer Arbeit durch digitale Medien ist es, Adressat/innen besser erreichen zu können, Kommunikation zwischen Nutzer/innen und Fachkräften zu vereinfachen und professionelle Zielsetzungen zu unterstützen, ohne dabei eine explizite medienpädagogische Intention zu verfolgen. Die Jugend(sozial)arbeit und die Erziehungshilfen nehmen hier sicherlich Pionierrollen ein. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung feierte 2014 mit ihren Onlineberatungsangeboten für Jugendliche und Eltern das zehnjährige Bestehen und zählte bis dahin 71.550 Registrierungen sowie u. a. 345.190 Forenbeiträge sowohl zu entwicklungsrelevanten Themen wie Freundschaft, Beziehung, Liebe und Sexualität als auch zu Themen der Mediennutzung (vgl. bke 2014, 6f.).

Zudem werden in der Sozialen Arbeit vermehrt soziale Netzwerke als Handlungskontexte erkannt und digitale Kommunikationstechnologien in professionelle Konzepte integriert. In einer Studie von Alfert gaben fast drei Viertel der befragten Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe an, soziale Netzwerke mit professionellen Aufgaben zu verknüpfen (vgl. Alfert 2015, 262f.). Funktionen, die mindestens monatlich genutzt werden, seien die eigene Präsentation und Öffentlichkeitsarbeit (68,4%), Kommunikation, Information und Interaktion (57,3%) sowie Vernetzung, fachlicher Austausch und Organisation (53,6%) (vgl. ebd., 276).

Als ein Beispiel für die Modifikation eines klassischen Handlungskonzepts mit digitalen Kommunikationstechnologien kann die virtuell-aufsuchende Jugendarbeit angeführt werden, die sich als konzeptionelle Erweiterung der mobilen Jugendarbeit versteht. Während in der klassischen Form aufsuchender Ansätze der professionelle Kontakt zu Adressat/innen an den Treffpunkten im öffentlichen Raum gesucht wurde, reagiert der virtuell-aufsuchende Ansatz darauf, dass sich Jugendliche heute mit Hilfe mobiler Technologien zeitlich und räumlich flexibel verabreden und es weniger konstante Aufenthaltsmöglichkeiten im öffentlichen Raum für junge Menschen gibt (vgl. Bollig/Keppler 2015, 100f.). In der konzeptionellen Erweiterung des Ansatzes werden die Zugangs- und Kontaktmöglichkeiten zur Jugendsozialarbeit bzw. die professionellen Kontaktmöglichkeiten zu Adressat/innen systematisch mit sozialen Netzwerken verknüpft (vgl. ebd., 99ff.). Somit zielt das virtuell-aufsuchende Handlungskonzept der mobilen Jugendarbeit darauf

ab, dass einerseits Fachkräfte in den mediatisierten Lebenswelten und Sozialräumen von Jugendlichen präsent und online ansprechbar sind bzw. selbst virtuell Kontakte zu Adressat/innen aufnehmen und pflegen können. Andererseits werden durch die Onlinekommunikation neue Zugangsmöglichkeiten zu einzelfall-, gruppen- und gemeinwesenbezogenen Angeboten für junge Menschen geschaffen sowie digitale Beteiligungsmöglichkeiten bei der Ausgestaltung von Projekten und Massnahmen offeriert (vgl. ebd., 103ff.).

Die Erweiterung von Angeboten Sozialer Arbeit durch digitale Medien bzw. das Anknüpfen an die mediatisierten Alltagswelten der Zielgruppen entspricht vielfach den lebenswelt- und bedarfsorientierten Prämissen Sozialer Arbeit. Es stellen sich aber auch neue Herausforderungen für Fachkräfte und Adressat/innen. Erste empirische Analysen zeigen, dass der Zugang zu professionellen Onlineberatungs-Angebote derzeit noch nicht allen Internetnutzer/innen gleichermaßen zur Verfügung steht. Vielmehr sind neue Exklusionsformen sowie die Reproduktion von Ausgrenzungsprozessen in Beratungs- und Hilfestrukturen online in den fachlichen Blick zu nehmen. Klein konstatiert: «Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Unterstützungsarrangements muss berücksichtigen, dass die effektive Wahrnehmung und Reichweite der Artikulation der Nutzer*innen auch im Internet immer Ausdruck und Bestandteil der bestehenden Machtverhältnisse des jeweiligen Arrangements ist.» (Klein 2015, 140) Faktoren für die Nutzungsunterschiede sind nach Klein individuelle Ressourcen wie Alter, Herkunft und Geschlecht sowie Erfahrungen mit entsprechenden Kommunikationsformen (mediale Passung), das individuelle Passungsverhältnis von Problemstellung und Artikulationsform (inhaltliche Passung) und die erwartete und erlebte Beachtung und Anerkennung persönlich relevanter Themen (interpersonale Passung) (vgl. ebd., 141f.). Wie weitere empirische Studien belegen, nehmen soziale Ungleichheiten somit nicht nur Einfluss auf den Zugang zur digitalen Kommunikationskultur, sondern werden in den individuellen Nutzungspraktiken weiter reproduziert (vgl. Iske et al. 2007; Tillmann 2008). Zudem verschiebt die Bereitstellung und Nutzung virtueller Unterstützungsarrangements die von Wagner und Eggert (2013) beschriebenen Herausforderungen für Nutzer/innen auch in professionelle Kontexte, insbesondere, wenn auf Internetdienste zurückgegriffen wird, die nicht für Beratungs- und Hilfeleistungen konzipiert sind. Im Kontext der virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit verdeutlichen Bollig und Keppler mit Rekurs auf Kutscher (2013), dass virtuelle soziale Netzwerke für die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Privatheit und Datenschutz einen problematischen Raum darstellen und ihre Nutzung eine professionelle Balance zwischen Pragmatismus und kritisch-reflektiertem Umgang mit der andauernden Ökonomisierung der Daten auf Anbieterseite erfordert (vgl. Bollig/Keppler 2015, 103).

Die Beschreibung der Erweiterung und Modifikation von Angeboten der Sozialen Arbeit durch digitale Medien zeigt, dass Fachkräfte in der Sozialen Arbeit vermehrt

mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese erfordern insbesondere die individuelle Ausprägung einer Medienkompetenz, die die Anforderungen an professionelle Handlungen und den Schutz der Klient/innendaten in digitalen Räumen einbezieht. Die Studie von Alfert gibt allerdings Hinweise darauf, dass weder das erforderliche Handlungswissen hinreichend ausgeprägt ist noch in den Einrichtungen Orientierungshilfen angeboten werden: 63,2 Prozent der Fachkräfte stimmen zu, dass es an grundsätzlichem Fachwissen über Chancen und Risiken der Nutzung sozialer Netzwerke fehlt. Unsicherheiten zu Aspekten der Sicherheits- und Privatsphäreinstellungen geben mehr als drei Viertel der Befragten (78,0%) an. 92,7 Prozent der Fachkräfte können bislang nicht auf Handlungsempfehlungen und Richtlinien zu Facebook-Nutzung in den Institutionen zurückgreifen (vgl. Alfert 2015, 282).

Digitalisierung von Organisationen und Institutionen

Nicht alle Mediatisierungsphänomene in der Sozialen Arbeit entstehen reaktiv im Kontext veränderter Handlungspraxen von Adressat/innen. Der gegenwärtige Mediatisierungsschub in sozialen Dienstleistungen wird ebenso durch die aktive Implementierung von Kommunikations- und Informationstechnologien als Arbeitsmittel und Medien der Organisation repräsentiert. Die erhofften Ziele der Implementierung digitaler Technologien sind neben ökonomischen Faktoren vor allem die Steigerung fachlicher Qualität, insbesondere im Sinne einer Verbesserung der Entscheidungsqualität durch die Verfügbarkeit von Daten, die Standardisierung von Arbeitsabläufen und damit verbundene Effizienzsteigerung sowie die Verbesserung der Risikoabsicherung gegenüber Dritten (vgl. Kreidenweis 2015, 226). Ley und Seelmeyer verweisen insbesondere auf die Möglichkeiten für Controlling, Evaluation und Qualitätsmanagement sowie für die Nachweiserbringung von Leistungen und Wirkung (vgl. Ley/Seelmeyer 2014). Beispielhaft angeführt werden können in diesem Zusammenhang die Diskussionen von Bastian und Schrödter (2015), die Risikoeinschätzungen mittels statistischer Methoden kritisch in den Blick nehmen und auf die Verwendung solcher Verfahren im amerikanischen Kinderschutz verweisen, sowie die von Schierz, der die zunehmende Etablierung von Risikoorientierung und Standardisierung in der Bewährungshilfe ebenso kritisch beschreibt. Innerhalb dieser «neueren Kontrollkultur» (Schierz 2015, 208) in der Bewährungshilfepraxis werden die Angebote Sozialer Arbeit zunehmend als Teil eines umfassenden Managements verstanden, in dem professionelle Deutungsräume über Kriminalität sowie der Fokus auf den Einzelfall von standardisiert aufbereiteten Informationen und vereinheitlichten Abläufen verdrängt werden (vgl. ebd., 210ff.). Den Möglichkeiten der Auswertung und Verknüpfung von Dokumenten und Formularen mit der Hilfe von Software wird dabei eine wichtige

Rolle zugeschrieben: «Einerseits liefern sie *das Werkzeug*, das es ermöglicht, über eine Dokumentation Abläufe mittels elektronischer Aktenführung zu koordinieren und standardisieren [...], andererseits sollen sie bei *risikoorientierten Bewertungen* oder Kategorisierungen unterstützen und Entscheidungen ermöglichen [...]» (ebd., 212; Herv. i. O.). Dies führt dazu, so Schierz, dass nicht mehr die individuellen Problemlagen des Einzelfalls den Bezugspunkt für sozialarbeiterische Handlungen darstellen, sondern die mit Hilfe von Daten (re)konstruierte statistische Zugehörigkeit zu einer Kategorie (vgl. ebd., 116f.). So lassen sich mittels generalisierender Datenauswertungen Aussagen über Rückfallrisiken und daraus abzuleitender sozialpädagogischer oder juristischer Interventionen ableiten.

Auch in anderen Feldern der Sozialen Arbeit finden sich standardisierte und softwaregestützte Prozessabläufe vermehrt wieder. So beschreibt Nadai die Funktion von Dokumenten in der Praxis der Vermittlung von arbeitslosen Menschen als Werkzeuge, mit dem Arbeitslose «im Hinblick auf ihre *Verfügbarkeit* für den Arbeitsmarkt, auf die *Verwendbarkeit* ihres Arbeitsvermögens im Arbeitsmarkt und auf ihr *Verhalten* kategorisiert [werden]» (Nadai 2015, 246; Herv. i. O.). Die Autorin hebt dabei hervor, dass die Formulare in diesem Zusammenhang weniger der adäquaten Beschreibung von Arbeitslosen dienen, sondern vor allem der Einpassung in die Verwaltungslogik und der Herstellung von Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd. 250ff.).

Anhand der beiden Beispiele lassen sich erste Herausforderungen der Digitalisierung von Organisationen und Institutionen ableiten. Auf der einen Seite ist ein Wandel im Verhältnis von Organisation und Profession zu beobachten, das sich als Spannungsfeld zwischen subjektivierendem und objektivierendem Handeln durch die Professionellen darstellt (vgl. Kutscher et al. 2015, 284). So wird an Fachkräfte die Anforderung gestellt, vorstrukturierte (digitale) Dokumente und Formulare vor dem Hintergrund organisationaler Zielsetzungen und Vorgaben im Hinblick auf die Besonderheiten des Einzelfalls immer wieder neu zu interpretieren. Entsprechend finden sich Professionelle vielfach in institutionalisierten Dilemmata zwischen einer Orientierung am «individuellen Unterstützungsbedarf des Kunden», wie es zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit formuliert, und standardisierten bzw. rechtssicheren Formulierungen (vgl. Böhringer 2015, 263) wieder.

Auf der anderen Seite nehmen digitale Technologien vermehrt Einfluss auf die professionellen Wissensbestände und Entscheidungsprozesse in der Sozialen Arbeit. Nach Schierz werden statistisch gesicherte Entscheidungsfaktoren vor allem im Hinblick auf die Kontrolle und Sicherung von Effizienz und Qualität bei Entscheidungen und Abläufen eingeführt, wodurch andere Wissensformen, z. B. über gesellschaftliche Faktoren von Kriminalität verdrängt werden könnten. Der Autor konstatiert, dass diese Form der «Informatisierung» die Weiterführung eines Prozesses ist, der zunehmend eine Subjektorientierung durch statistisch gesicherte

Entscheidungsfaktoren ersetzt und sowohl in Fachsprache und Konzepten als auch in der Bewertung von Wirkungsfaktoren sozialpädagogischen Handelns sichtbar wird (vgl. ebd. 2015, 219f.).

Die beispielhaften Ausführungen zeigen, dass die Einführung von digitalen Technologien in Organisationen und Institutionen Sozialer Arbeit mit hohen Anforderungen an die professionelle Reflexion und die Medienbildung von Fachkräften einhergeht. Dabei ist es von Bedeutung, dass in der Entwicklung von Softwarelösungen für fachliche Aufgabenstellungen vor allem ökonomische und/oder technische Kriterien zugrunde gelegt werden und die Auswahl geeigneter Fachsoftware häufig fachfremdes Wissen erfordert (vgl. Kreidenweis 2015). Daran anknüpfend konstatieren Kutscher, Ley und Seelmeyer:

Die Professionellen müssen eben nicht nur mit medienbezogenen Fähigkeiten (um mediatisierte Angebote und Administrationsformen bewältigen/vorsehen zu können) ausgestattet sein, sondern eben auch eine Kenntnis über die und einen reflexiven Umgang mit den dahinter liegenden – nicht immer sichtbaren und häufig in ihren Handlungsanforderungen widersprüchlichen – Informationsinfrastrukturen besitzen. (Kutscher, Ley u. Seelmeyer 2015, 285f.).

Die von den Autor/innen implizit beschriebene Anforderung an eine individuell ausgeprägte Medienkompetenz von Fachkräften der Sozialen Arbeit soll im Folgenden deutlicher hervorgehoben werden.

Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit

Werden die bisherigen Erkenntnisse zugrunde gelegt, zeigt sich, dass sich die Soziale Arbeit in ihren Handlungsvollzügen vielfach als mediatisiert darstellt. In der Folge stehen Fachkräfte vor den Herausforderungen, sowohl die Potenziale und Risiken der mediatisierten Handlungspraxen ihrer Adressat/innen in den pädagogischen Blick nehmen zu müssen (vgl. Helbig 2014), als auch die Mediatisierung des eigenen professionellen Handelns zu reflektieren (vgl. Kutscher et al. 2015). Nach Steiner ist Soziale Arbeit im Sinne einer reflexiven Professionalität (Dewe/Otto 2012) dazu aufgefordert, «Herausforderungen, Potenziale und Risiken globalisierter Medienkommunikation [...] stets neu zu beurteilen und insbesondere auf die Zielsetzung der Steigerung von Verwirklichungschancen für Individuum und Gesellschaft hin zu orientieren» (Steiner 2015, 34). So lässt sich insgesamt die notwendige Herausbildung von Handlungskompetenzen im Kontext von digitalen Medien in der Sozialen Arbeit konstatieren, die a) eine zielgruppenspezifische medienpädagogische Kompetenz sowie b) eine kritische Medienkompetenz im Hinblick auf die fachliche Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationsmedien einbeziehen.

Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit

Hoffmann hat bereits ausgeführt, dass es insbesondere soziale Problemlagen gibt, die mit Medien zu tun haben, von Medien verstärkt werden oder von ihnen (mit) verursacht sind (vgl. Hoffmann 2010, 61). Folglich müsse Soziale Arbeit dazu beitragen, soziale Ungleichheiten beim Medienzugang und bei der Mediennutzung auszugleichen und klären, was medienpädagogisches Handeln im Kontext ihrer Profession bedeutet. Nach Hoffmann ist Medienkompetenz insgesamt als Stärkung der Kapitalien der Menschen zu betrachten (vgl. ebd., 64ff.). Die Aspekte des Zugangs zu Medien und die Förderung von Medienkompetenz finden sich ebenfalls bei Ulrike Lerche, die die Aufgaben Sozialer Arbeit im Kontext von Medien in zwei Funktionen mit jeweils zwei Dimensionen ausdifferenziert. Erstens sei eine Bildungsfunktion anzuführen, die die «Initiierung von Medienbildungsprozessen als Bestandteil der Persönlichkeitsbildung» und die «Vermittlung von Medienkompetenz als Bestandteil der Allgemeinbildung» (Lerche 2010, 91f.) umfasse. Zweitens sei die Hilfefunktion mit Medien verknüpft und erfordere die «Bearbeitung sozialpädagogischer Probleme durch die Eröffnung von Medienbildungschancen» und die «Bearbeitung sozialpädagogischer Probleme durch die Vermittlung von Medienkompetenz» (Lerche 2010, 93ff.).

Der bei Hoffmann (2010) im Kontext der Sozialen Arbeit angeführte Begriff der «medienpädagogischen Kompetenz» (vgl. auch Aufenanger 1999) hat sich im Anschluss an den Medienkompetenzbegriff nach Baacke (1996) vor allem in der Ausbildung von Lehrer/innen etabliert (vgl. Herzig 1997; Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Demzufolge sollen Lehrer/innen Lernbedingungen für Schüler/innen schaffen, die eine (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenz ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2012, 271). Blömeke (2000, 155f.) differenziert fünf Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz, die Lehrer/innen herausgebildet haben sollten, um dieses Ziel erreichen zu können: Die eigene Medienkompetenz der Fachkräfte, mediendidaktische Kompetenz, medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz und Schulentwicklungscompetenz. Von den Autor/innen wird insgesamt eine stärkere Wahrnehmung der im Zuge der Mediatisierung entgrenzten und verdichteten Lebens- und Alltagswelten von Jugendlichen gefordert sowie eine deutlichere Berücksichtigung ihrer Anstrengungen, sich in dieser Welt zurechtzufinden, zu verorten und eine eigene Identität auszubilden.

Eine Beschreibung medienpädagogischer Kompetenz für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe findet sich bei Kutscher et al. (2009, 106ff.), die das eigene Medienwissen und Medienerfahrungen, zielgruppenbezogenes Wissen, theoretisches und methodisch-didaktisches Wissen, Konzeptentwicklung sowie Reflexion und Transfer als Teilbereiche formulieren. Weiterhin sind diesen Dimensionen auch personelle, ausstattungsbezogene und organisatorische Aspekte sowie die

Bedarfsanzeige gegenüber politischen Entscheidungsträger/innen als Voraussetzung für die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen anzufügen.

Wird den wissenschaftlichen Begründungen zur medienpädagogischen Kompetenz gefolgt, wird vor allem der individuellen Medienkompetenz der Professionellen eine besondere Rolle zugesprochen, da der Kompetenzbegriff auf die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld zielt (vgl. Tulodziecki 2012, 275f.). Im Anschluss an die Betrachtung der Mediatisierung von Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit ist aber zu schlussfolgern, dass eine professions-spezifische Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit nicht bei einer «Grundbildung Medien», die Niesyto und Imort als «medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien» (Niesyto/Imort 2014, 25) beschreiben, verbleiben kann, sondern weitere Dimensionen professionellen Medienhandelns einbeziehen muss.

Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit

In den Darlegungen der Mediatisierung Sozialer Arbeit finden sich mehrere Hinweise auf Anforderungen an die individuelle Medienkompetenz von Fachkräften Sozialer Arbeit. So formuliert Alfert im Zusammenhang mit sozialen Netzwerkdiensten die Voraussetzung von Wissen in technisch-instrumentellen (z. B. Nutzung, Risiken und Datenschutz) und konzeptionell-inhaltlichen (z. B. Medienpädagogik, institutionelle Massgaben, Mediensozialisation und berufliche Nutzungsmöglichkeiten) Bereichen, um professionell in diesen Räumen handeln zu können (vgl. Alfert 2015, 294ff.). Professionelles Handeln in sozialen Netzwerken erfordert es ferner, den Bedarf von Handlungsempfehlungen und institutionellen Richtlinien an Leitungsebenen zu richten und vorhandene Massgaben kritisch in den Blick zu nehmen. Klein (2015) beschreibt insbesondere die Etablierung und Zugänglichkeit niedrigschwelliger Beratungs- und Hilfeangebote im Internet, die einer heterogenen Nutzer/innengruppe Unterstützungsmöglichkeiten bei individuellen Problemlagen eröffnen, als professionelles Projekt. Die gegenwärtig noch hohen Anforderungen in der Nutzung von Online-Beratungsangeboten können zu Homogenisierungstendenzen der Nutzer/innengruppen führen, da insbesondere diejenigen mit höherem sozialen Kapital diese Angebote bevorzugen und somit soziale und digitale Ungleichheiten forciert werden. Die Autorin führt daran anknüpfend vor allem die Notwendigkeit hybrider Arrangement sozialer Unterstützung an, die mit den Ressourcen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Akteursgruppen korrespondieren. Die reflexive Bearbeitung dieser Herausforderungen stellt sich als Aufgabe für Professionelle der Sozialen Arbeit dar (vgl. ebd., 146) und erfordert

nicht zuletzt eine kritische Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Medienkompetenz.

Mit Blick auf die Wissens- und Entscheidungsbasis in der Sozialen Arbeit konstatieren Kutscher, Ley und Seelmeyer, dass Fachkräfte vermehrt mit professionsfremden Anforderungen konfrontiert sind, die sowohl technisch-instrumentelles Wissen zur Nutzung von digitalen Technologien als auch kritisch-reflexives Wissen über die Informationsinfrastrukturen (z. B. von Fachsoftware) verlangen. Auch würde mit der Thematisierung dieses Aspekts ein Reflexivitätserfordernis deutlich, das jene zugrundeliegenden Informationsinfrastrukturen der Wissens- und Entscheidungsbasis sehr viel stärker in den Vordergrund rückt, als es bislang der Fall ist (Kutscher et al. 2015, 285ff.). Wird diesen Ausführungen nachgegangen, muss insbesondere die kritisch-reflexive Dimension von Medienkompetenz als Teil professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit in den Blick genommen und vor dem Hintergrund sich wandelnder Ausgrenzungsfaktoren empirisch erforscht werden. Die bisherigen, wenngleich auch noch sehr überschaubaren Erkenntnisse zur Bedeutung der Digitalisierung für die Soziale Arbeit machen deutlich, dass die gegenwärtige Medienentwicklung nicht ohne Rückwirkung auf die Profession und Handlungsfähigkeit der Akteure bleibt und neben technisch-instrumentellem Wissen insbesondere die Reflexion von Veränderungsprozessen in der Sozialen Arbeit und von professionellen Handlungen im Kontext der Mediatisierung erfordert. Im Sinne des Gegenstands Sozialer Arbeit ist zu schlussfolgern, dass insbesondere die Verantwortung der Profession für Individuum und Gesellschaft sowie die Gefahren einer Verfestigung sozialer Ungleichheit durch die Mediatisierung der Sozialen Arbeit, Medienkompetenz als eine Voraussetzung für fachliches Handeln von Professionellen begründet.

Fazit

Auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse kann zusammengefasst werden, dass Fachlichkeit in der Sozialer Arbeit vermehrt bedeutet, dass die Professionellen über Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien verfügen. Sowohl konzeptionelle Massnahmen zur der Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen bei den jeweiligen Zielgruppen als auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienkompetenz und Medienbildung stellen sich demnach als gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für Fachkräfte und Institutionen dar.

Daran anknüpfend können Anforderungen an (1) einen Fachdiskurs in der Sozialen Arbeit, (2) die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften und (3) die Forschung an der Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und Mediatisierung formuliert werden.

1. In Anbetracht der bisherigen Entwicklungen ist davon auszugehen, dass die Implementierung und Nutzung von Medientechnologien und digitaler Kommunikation in der Sozialen Arbeit weiter zunehmen werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung legt nahe, dass die Mediatisierungsphänomene in sozialen Dienstleistungen, insbesondere mit Blick auf mögliche Deprofessionalisierungstendenzen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, einen fachlichen Diskurs erfordern. Als Leitfrage für einen solchen Diskurs formuliert Steiner (2015): «Wie können Medientechnologien in der Sozialen Arbeit so eingesetzt werden, dass ihnen eine Orientierungsleistung für Professionelle und AdressatInnen zukommt sowie organisationale Problemstellungen sinnvoll und nutzbringend bewältigt werden können, ohne damit Prozesse der professionellen Reflexion und Entscheidungsfindung zu technologisieren und neue Formen sozialer Exklusion zu schaffen?» (ebd., 33). Die Akteure Sozialer Arbeit sind somit aufgefordert, die Chancen und Risiken von Technologien immer wieder neu zu beurteilen und in Hinblick auf ihre Zielsetzung zu reflektieren.
2. Die Anforderungen, die die Mediatisierungsphänomene in der Sozialen Arbeit an die Medienkompetenz und die medienpädagogische Kompetenz der Fachkräfte stellen, erfordern eine nachhaltige Verankerung von Medienthemen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Insbesondere Hochschulen sind dazu aufgefordert, die Mediatisierung als Metaprozess gesellschaftlichen und professionellen Wandels in die Ausbildung Sozialer Arbeit einzubeziehen und Konsequenzen für zukünftige Fachkräfte abzuleiten. Des Weiteren wird die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung in allen relevanten Studien- und Ausbildungseinrichtungen, wie sie Tillmann (2013, 62) für die außerschulische Jugendarbeit und die Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» (2014) insgesamt für die Pädagogik (ebd.) formuliert hat, nicht nur bekräftigt, es wird auch eine notwendige Erweiterung der Zielgruppen von medienpädagogischen Bestrebungen deutlich. Ebenso gilt es Fort- und Weiterbildungsangebote für Fachkräfte zur Verfügung zu stellen, die handlungsfeldspezifischen Anforderungen der Mediatisierung fokussieren.
3. Die Forschung in der Sozialen Arbeit steht zukünftig vor der Herausforderung, die Mediatisierung als relevanten Faktor in ihren Fragestellungen deutlicher zu berücksichtigen. Der Einbezug der medialen Handlungspraxen von Adressat/innengruppen und Fachkräften sowie der Mediatisierung von professionellen Handlungskontexten wird zunehmend zur Voraussetzung, um gegenwärtige und zukünftige Anforderungen an die Soziale Arbeit analysieren und Handlungsstrategien entwickeln zu können. Nicht zuletzt ist es stärker erforderlich, dass Wissenschaft und Praxis gemeinsam Konzepte und Modelle entwickeln, die auf die einzelnen Handlungsfelder zugeschnitten sind und sowohl Fachkräften als auch Adressat/innen Orientierungen im Prozess der Mediatisierung geben.

Literatur

- Alfert, Nicole. 2015. *Facebook in der Sozialen Arbeit: Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbearfunde für eine professionelle Nutzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienpädagogische Projekte. Zielstellungen und Aufgaben». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, hrsg. v. Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 94–97. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, hrsg. v. Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–35. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bastian, Pascal, und Mark Schrödter. 2015. «Risikotechnologien in der professionellen Urteilsbildung der Sozialen Arbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 192–207. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz - Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Böhringer, Daniela. 2015. «Formulare in Aktion – Die interaktive Herstellung von Dokumenten in der Arbeitsverwaltung». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 260–277. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bollig, Christiane, und Siggi Keppler. 2015. «Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 94–114. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brüggen, Nils, und Ulrike Wagner. 2008. «Pädagogische Konsequenzen». In *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*, hrsg. v. Ulrike Wagner, 223–246. München: kopaed.
- Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (bke). 2014. *Erziehungs- und Familienberatung im Internet: Bericht 2014*. http://www.bke.de/content/application/explorer/public/virtuelle-beratungsstelle/2015/bke-online-bericht_2014_netz.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2013. *14. Kinder- und Jugendbericht*. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html>.
- Dewe, Bernd, und Hans-Uwe Otto. 2012. «Reflexive Sozialpädagogik». In *Grundriss Soziale Arbeit - Ein einführendes Handbuch*. 4. Aufl, hrsg. v. Werner Thole, 4.Aufl., 197–217. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94311-4.
- Frees, Beate, und Wolfgang Koch. 2015. «Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu - Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015». *Media Perspektiven*, Nr. 9: 366–377.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skill». *First Monday* 4 (7). doi:10.5210/fm.v7i4.942.

- Hasebrink, Uwe. 2011. «Das Social Web im Kontext überreifender Medienrepertoire». In *Heranwachsen mit dem Social Web - Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, hrsg. v. Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink, und Uwe Hasebrink, 2. Aufl., 243–263. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>.
- Helbig, Christian. 2014. *Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit - Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Henrichwark, Claudia. 2009. «Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern - Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie». Thesis. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf>.
- Herzig, Bardo. 1997. «Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe ‚Erziehungswissenschaft‘». In *Neue Medien - neue Aufgaben für die Lehrerbildung: Initiative: BIG - Bildungswege in der Informations Gesellschaft: Tagungsdokumentation*, hrsg. v. Gerhard Tulodziecki und Sigrid Blömeke, 39–54. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hoffmann, Bernward. 2010. «Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit». In *Soziale Arbeit und Medien*, hrsg. v. Georg Cleppien und Ulrike Lerche, 55–70. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92376-5.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, Hans-Uwe Otto, und Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Bielefeld). 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung - Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, hrsg. v. Kompetenzzentrum Informelle Bildung, S. 65-91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90519-8_4.
- Keine Bildung ohne Medien. 2014. *Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte*. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/grundbildung-medien-fuer-alle-paedagogischen-fachkraefte/>.
- Klein, Alexandra. 2013. *Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Online-Beratung: Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*, hrsg. v. Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Klein.pdf.
- Klein, Alexandra. 2015. «Soziale Unterstützung Online: Unterstützungsqualität und Professionalität». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 130–150. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kreidenweis, Helmut. 2015. «IT Durchdringung sozialer Organisationen – Empirische Befunde und Folgerungen für die Entwicklung von Praxis und Theorie». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 225–241. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Medien, Kultur, Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90414-6.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert». In *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungansätze*, hrsg. v. Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 27–55. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94332-9.

- Kutscher, Nadia. 2013. «Datenschutz und Privatsphäre im Kontext virtueller sozialer Netzwerke». *aej information. Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland*, Nr. 3. www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Die_aej/Downloads/Publikationen/PDF-Ausgaben/aej_information_3-2013.pdf.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojewski, und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen - Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. LfM-Dokumentation Bd. 36. Düsseldorf: Landesanst. für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer. 2015. «Mediatisierung im Horizont sozialpädagogischer und technikbezogener Theorieperspektiven». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 281–98. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lerche, Ulrike. 2010. «Soziale Arbeit, Bildung und Medien». In *Soziale Arbeit und Medien*, hrsg. v. Georg Cleppien und Ulrike Lerche, 85–103. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92376-5.
- Ley, Thomas, und Udo Seelmeyer. 2014. *Dokumentation zwischen Legitimation, Steuerung und professioneller Selbstvergewisserung zu den Auswirkungen digitaler Fach-Anwendungen*.
- Mossberger, Karen, Caroline J. Tolbert, und Mary Stansbury. 2003. *Virtual inequality beyond the digital divide*. American governance and public policy series. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2015. *JIM-Studie 2015: Jugend, Information, (Multi-) Media - Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf.
- Nadai, Eva. 2015. «Bereitschaft zur Aufnahme»: Zur Rolle von Dokumenten für die Verwaltung von Arbeitslosigkeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 242–259. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. «Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen: Ansätze und Entwicklungsperspektiven». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. v. Horst Niesyto und Peter Imort, 9–49. München: kopaed.
- Niesyto, Horst, Dorothee M. Meister, und Heinz Moser, Hrsg. 2010. «Medien und soziokulturelle Unterschiede». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Themenheft Nr. 17). doi:10.21240/mpaed/17.X.
- Otto, Hans U., und Nadia Kutscher. 2004. *Informelle Bildung Online - Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard. 2013. «Erwachsene und Medien. Auf dem Weg zu einer Medienandragogik». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, hrsg. v. Dorothee M. Meister, Friederike von Gross, und Uwe Sander. Bd. Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. doi:10.3262/EEO18130300.
- Schierz, Sascha. 2015. «Diagnostizieren und Dokumentieren? Risikoorientierung und Informatisierung der Bewährungshilfepraxis als Teil einer neueren Kontrollkultur». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 208–22. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schmidt, Jan-Hinrik. 2011. *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. 2.*, Überarb. Aufl. Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan-Hinrik, Ingrid Paus-Hasebrink, und Uwe Hasebrink. 2011. *Heranwachsen mit dem Social Web - Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Bd. 62. Berlin: Vistas. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>.
- Seckinger, Mike, Liane Pluto, Christian Peucker, und Eric Santen. 2015. *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2012. «Soziale Arbeit und soziale Probleme: Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung». In *Grundriss Soziale Arbeit - Ein einführendes Handbuch*, hrsg. v. Werner Thole, 4:267–282. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94311-4.
- Steiner, Oliver. 2015. «Widersprüche der Mediatisierung Sozialer Arbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 19–38. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sutter, Tilmann. 2010. *Medienanalyse und Medienkritik: Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans. 1993. «Strukturierte Offenheit: Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit». In *Der sozialpaedagogische Blick - Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit*, hrsg. v. Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortman, und Maria-Eleonora Karsten, 11–28. Edition soziale Arbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela. 2008. *Identitätsspielraum Internet: Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. v. Frauen und Jugend Bundesministerium für Familie Senioren, 53–64. Berlin. http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–397. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.
- Wagner, Ulrike, und Susanne Eggert. 2013. *Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen: Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*, hrsg. v. Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Wagner-ua.pdf.
- Wensierski, Hans-Jürgen von. 2011. «Medien und Soziale Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, hrsg. v. Hans U. Otto und Hans Thiersch, 4. völlig neu überarb. Aufl., 919–30. München: Reinhardt.
- Zillien, Nicole. 2006. *Digitale Ungleichheit: neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90523-5.