

A complex network diagram with numerous nodes of various colors (red, teal, yellow, blue, grey) connected by thin grey lines, set against a light grey background with faint geometric lines.

Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung

**Theoretische und empirische
Anknüpfungspunkte
zwischen Organisationen und
medienpädagogischer Forschung**

Christian Helbig

Diese kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doctor philosophiae (Dr. phil.) wurde von der FernUniversität in Hagen am 12. Dezember 2023 nach erfolgreicher Disputation angenommen..

In der vorliegenden Druckversion finden sich alle Kapitel der Dissertation wieder. Für eine Online-Übersicht über die einzelnen Kapitel (Open Access) wird auf den DOI (Digital Object Identifier) und somit auf die digitale Ausgabe in der *Zeitschrift MedienPädagogik* verwiesen.

Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung.

Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisationen und medienpädagogischer Forschung

MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, ist eine Open-Access-Zeitschrift mit wissenschaftlichem Anspruch und ausgebauten Peer-Review Prozessen. Sie richtet sich an Kommunikations- und Medienwissenschaftler/innen sowie Fachleute der Medienpädagogik.

Dr. Klaus Rummler, geschäftsführender Herausgeber der *Zeitschrift MedienPädagogik*

ISSN: 1424-3636
ISBN online: 978-3-03978-000-6
ISBN print: 978-3-03978-001-3
URL: <http://www.medienpaed.com>
DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.ch.X>

Verlag: OAPublishing Collective Genossenschaft, Oberdorfstrasse 11,
8424 Embrach, Schweiz. <https://www.oapublishing.ch>
Text: Christian Helbig
Titelbild: royyimzy, IStock 865268672

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Copyright © 2023 Christian Helbig

Inhalt

Manteltext: Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung	1
1. Einleitung	3
1.1 Genese des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen	4
1.2 Artikelkorpus und Struktur der kumulativen Dissertation	7
2. Organisationen im medienpädagogischen Diskurs	9
2.1 Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik	9
2.2 Anschlüsse an kritische Diskurse	13
2.2.1 <i>Die Kritik an der Normativität des Medienkompetenzbegriffs</i>	13
2.2.2 <i>Poststrukturalistische Kritik am reflexiv-handelnden Subjekt</i>	15
2.3 Zwischenfazit: Organisation als Desiderat der Medienpädagogik	16
3. Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung	18
3.1 Gegenstandsbereich medienpädagogischer Forschung	18
3.2 Theoretische Perspektiven pädagogischer Organisationen	22
3.2.1 <i>Organisationsbegriff und -theorien</i>	22
3.2.2 <i>Institutionelle Perspektiven auf pädagogische Organisationen</i>	24
3.2.3 <i>Pädagogische Organisationsforschung</i>	26
3.3 Zwischenfazit: Anknüpfungspunkte zwischen Organisationsperspektiven und Medienpädagogik	27
4. Medienpädagogische Organisationsforschung	29
4.1 Praxeologische Perspektiven und methodologische Positionierungen auf Organisationen	30
4.2 Dokumentarische Methode als Forschungsansatz medienpädagogischer Organisationsforschung	32
4.3 Umsetzung einer medienpädagogischen Organisationsforschung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	34
4.3.1 <i>Begründung für den Forschungsfokus im Artikel</i>	36
4.3.2 <i>Feldannäherung und Datenerhebung</i>	36
4.3.3 <i>Analysemethode</i>	38
4.3.4 <i>Gütekriterien qualitativer Sozialforschung</i>	39
4.4 Zwischenfazit: Praxis medienpädagogischer Organisationsforschung	42
5. Fazit: Organisationen als medienpädagogisches Forschungsfeld	44
5.1 Ergebniszusammenfassung	44
5.2 Neue Forschungsperspektiven	46
5.3 Grenzen der Arbeit	48
5.4 Ausblick und Schluss	49

Literatur	50
Danksagung	64
Einzelpublikationen mit Siglen	65
[Med] Medien	66
[MpH] Die Mediatisierung professionellen Handelns	90
[LmE] Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung	111
[POM] Profession – Organisation – digitale Medien	129
[TvM] Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung	156

Manteltext: Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung

Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisationen und medienpädagogischer Forschung

Christian Helbig¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

1.1 Genese des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen

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

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

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

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

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

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

Welche Forschungsperspektiven bietet eine medienpädagogische Organisationsforschung?

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

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

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

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

2. Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

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

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

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

1.2 Artikelkorpus und Struktur der kumulativen Dissertation

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

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

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

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

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

Tab. 1: Übersicht der Einzelpublikationen mit Siglen.

2. Organisationen im medienpädagogischen Diskurs

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

Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

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

2.1 Begründungszusammenhänge der Medienpädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Anschlüsse an kritische Diskurse

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

2.2.1 Die Kritik an der Normativität des Medienkompetenzbegriffs

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Poststrukturalistische Kritik am reflexiv-handelnden Subjekt

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

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

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

2.3 Zwischenfazit: Organisation als Desiderat der Medienpädagogik

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

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

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

Welche Bedeutung nehmen Organisationskonzepte in den Begründungszusammenhängen der Medienpädagogik ein?

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

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

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

3. Organisationen als Gegenstand medienpädagogischer Forschung

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

Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

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

3.1 Gegenstandsbereich medienpädagogischer Forschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 *Theoretische Perspektiven pädagogischer Organisationen*

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

3.2.1 *Organisationsbegriff und -theorien*

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Institutionelle Perspektiven auf pädagogische Organisationen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3 Pädagogische Organisationsforschung

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

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

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

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

3.3 Zwischenfazit: Anknüpfungspunkte zwischen Organisationsperspektiven und Medienpädagogik

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

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

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

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

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

Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

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

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

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

4. Medienpädagogische Organisationsforschung

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

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

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

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

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

4.1 Praxeologische Perspektiven und methodologische Positionierungen auf Organisationen

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

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

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

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

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

4.2 Dokumentarische Methode als Forschungsansatz medienpädagogischer Organisationsforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.1 Begründung für den Forschungsfokus im Artikel

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

4.3.2 Feldannäherung und Datenerhebung

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.3 Analysemethode

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

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

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

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

4.3.4 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

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

a) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

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

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

b) Indikation des Forschungsprozesses

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

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

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

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

c) Empirische Verortung

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

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

d) Limitation

Limitation meint die Grenzen des Geltungsbereichs, d. h. die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse. Diese werden anhand von minimalen und maximalen Fallkontrastierungen und der expliziten Suche nach abweichenden, negativen und extremen Fällen bestimmt (ebd., 329f.). In der Studie wurde versucht, minimale und maximale Fallkontrastierungen durchzuführen, allerdings war dies durch die beschriebenen Herausforderungen des Samplings nur eingeschränkt möglich und mit Blick auf das Ziel der Studie und der rahmengebenden Dissertation auch nicht zwingend notwendig. Insofern muss der Geltungsbereich zwar auf die Einzelfälle innerhalb der Studie begrenzt werden, das Ziel der Forschungsarbeit, die Erprobung und Ermittlung des Erkenntnisgewinns einer praxeologisch verorteten medienpädagogischen Organisationsforschung, wurde dennoch erreicht.

4.4 Zwischenfazit: Praxis medienpädagogischer Organisationsforschung

Zusammenfassend kann der empirische Erkenntnisgewinn einer praxeologisch verorteten medienpädagogischen Organisationsforschung als Analyse- und Beschreibungsformen von Beziehungen zwischen medienpädagogischen Handlungsvorstellungen und -zielen einerseits und organisationalen Regeln und Strukturen sowie Umwelterwartungen andererseits festgelegt werden. In Verbindung mit den Einzelpublikationen POM und TvM wurden praxeologische Perspektiven und methodologische Positionen auf Organisationen eingenommen (Kap. 4.1) und die Dokumentarische Methode als Methode der medienpädagogischen Organisationsforschung herausgearbeitet (Kap. 4.2). Die Studie, die in TvM dargestellt und im Manteltext reflektiert wird (Kap. 4.3), diente der Darlegung einer Durchführung einer medienpädagogischen Organisationsforschung, die an die theoretischen Positionen der bisherigen Dissertation anschliesst.

Praxis medienpädagogischer Organisationsforschung wird in der vorliegenden Arbeit als Anwendung der Dokumentarischen Methode bzw. ihrer Spezifizierung als *Dokumentarische Organisationsforschung mit Fokus auf medienpädagogische Forschungsgegenstände* gefasst. In Verbindung mit der Einzelpublikation POM wurde gezeigt, dass diese Positionierung anschlussfähig an die theoretischen Grundlagen der medienpädagogischen Forschung und an Organisationskonzepte ist. Insbesondere die grundlegende Beschreibung *medienpädagogischen Handelns als Organisationshandeln* und *als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen* zeigt sich anschlussfähig an diese Positionierung.

Daran anknüpfend zeigt sich die Konzeption einer (praxeologisch ausgerichteten) medienpädagogischen Organisationsforschung mit Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument und der Dokumentarischen Methode als Analysemethode als umsetzbar und gewinnbringend. So konnten in den ausgewählten Fällen insgesamt

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

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

Welchen empirischen Erkenntnisgewinn leistet eine praxeologisch verortete medienpädagogische Organisationsforschung?

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

5. Fazit: Organisationen als medienpädagogisches Forschungsfeld

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

5.1 Ergebniszusammenfassung

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

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

2) Wie können Organisationskonzepte theoretisch an medienpädagogische Forschung anschliessen?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Neue Forschungsperspektiven

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

Welche Forschungsperspektiven bietet eine medienpädagogische Organisationsforschung?

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

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

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

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

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

5.3 Grenzen der Arbeit

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

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

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

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

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

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

5.4 *Ausblick und Schluss*

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

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

*Christian Helbig
Köln, 12.12.2023*

Einzelpublikationen mit Siglen

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

[Med] Medien

Angela Tillmann und Christian Helbig

Erschienen in:

Tillmann, Angela, und Christian Helbig. 2016. «Medien». In *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*, herausgegeben von Wolfgang Schröer, Norbert Struck, und Mechthild Wolff, 2., überarbeitete Auflage, 305–27. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

MEDIEN

315

Medien

Angela Tillmann und Christian Helbig

Zusammenfassung: Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer mediatisierten Welt auf. Medien und Medienkommunikation prägen die Identitätsentwicklung, das soziale und kulturelle Miteinander und die Gesellschaft. In diesem Beitrag wird ausgehend vom Konzept der Mediatisierung und anhand aktueller Zahlen der Stellenwert von insbesondere digitalen Medien im Alltag von Heranwachsenden thematisiert und im Zuge dessen Aspekte sozialer Ungleichheit im Umgang mit Medien aufgezeigt. Am Beispiel des digitalen Spielens und aus der Perspektive der Mediensozialisationsforschung bzw. des soziologischen Ansatzes wird weiterhin dargestellt, wie Medien von Heranwachsenden angeeignet werden. Insbesondere die Digitalisierung stellt Kinder und Jugendliche vor Herausforderungen, die sie nicht allein bewältigen können. Anhand der Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung wird gezeigt, wie pädagogisch auf diese Herausforderungen reagiert werden kann. Anknüpfend daran werden Handlungsbedarfe für die Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet.

1 Mediatisierung der Gesellschaft

Medien sind ein selbstverständlicher Teil heutiger Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Die Heranwachsenden wenden sich den Medien begeistert zu: Sie spielen mobil und vernetzt, pflegen virtuelle Beziehungen, agieren in Communities, demonstrieren ihre Zugehörigkeit zu populären Medienszenen, inszenieren sich auf Youtube oder in Selfies usw. Sie beteiligen sich aktiv an der Gestaltung der Medienkultur und somit auch an einem Prozess, der in der Medienforschung mit dem Begriff der „Mediatisierung“ beschrieben wird – und eng mit weiteren Metaprozessen wie der Individualisierung, Globalisierung und Kommerzialisierung verknüpft ist. Gemein ist all diesen Metaprozessen, dass sie die Menschheit in ihrer sozialen und kulturellen Entwicklung langfristig beeinflussen (vgl. Krotz 2007, 27). So zeigt die historische Rückschau, dass immer wieder neue Medien in Kulturen und Gesellschaften implementiert wurden und Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln der Menschen genommen haben. Dies führte dazu, dass sich Kommunikationsumgebungen weiter ausdifferenziert haben und komplexer wurden. Parallel dazu haben sich auch die sozialen

Medien

Angela Tillmann und Christian Helbig

Zusammenfassung: Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer mediatisierten Welt auf. Medien und Medienkommunikation prägen die Identitätsentwicklung, das soziale und kulturelle Miteinander und die Gesellschaft. In diesem Beitrag wird ausgehend vom Konzept der Mediatisierung und anhand aktueller Zahlen der Stellenwert von insbesondere digitalen Medien im Alltag von Heranwachsenden thematisiert und im Zuge dessen Aspekte sozialer Ungleichheit im Umgang mit Medien aufgezeigt. Am Beispiel des digitalen Spielens und aus der Perspektive der Mediensozialisationsforschung bzw. des Sozialökologischen Ansatzes wird weiterhin dargestellt, wie Medien von Heranwachsenden angeeignet werden. Insbesondere die Digitalisierung stellt Kinder und Jugendliche vor Herausforderungen, die sie nicht allein bewältigen können. Anhand der Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung wird gezeigt, wie pädagogisch auf diese Herausforderungen reagiert werden kann. Anknüpfend daran werden Handlungsbedarfe für die Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet.

1 Mediatisierung der Gesellschaft

Medien sind ein selbstverständlicher Teil heutiger Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Die Heranwachsenden wenden sich den Medien begeistert zu: Sie spielen mobil und vernetzt, pflegen virtuelle Beziehungen, agieren in Communities, demonstrieren ihre Zugehörigkeit zu populären Medienszenen, inszenieren sich auf Youtube oder in Selfies usw. Sie beteiligen sich aktiv an der Gestaltung der Medienkultur und somit auch an einem Prozess, der in der Medienforschung mit dem Begriff der „Mediatisierung“ beschrieben wird – und eng mit weiteren Metaprozessen wie der Individualisierung, Globalisierung und Kommerzialisierung verknüpft ist. Gemein ist all diesen Metaprozessen, dass sie die Menschheit in ihrer sozialen und kulturellen Entwicklung langfristig beeinflussen (vgl. Krotz 2007, 27). So zeigt die historische Rückschau, dass immer wieder neue Medien in Kulturen und Gesellschaften implementiert wurden und Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln der Menschen genommen haben. Dies führte dazu, dass sich Kommunikationsumgebungen weiter ausdifferenziert haben und komplexer wurden. Parallel dazu haben sich auch die sozialen

Institutionen, Kulturen und Gesellschaften in einem wachsenden Maß auf Medien bezogen (vgl. Krotz 2007, 44f.). Insgesamt kann Medienkommunikation als eine modifizierte Form der Face-to-Face-Kommunikation beschrieben werden, in welche Erfahrungen aus der Face-to-Face-Kommunikation einfließen, die von den Nutzer_innen aber nicht mit einer Kommunikation von Angesicht-zu-Angesicht gleichgesetzt wird (vgl. ebd., 86).

Die Folgen der beschriebenen Mediatisierung zeigen sich auf verschiedenen Ebenen: der Mikro-, Meso- und Makroebene. Auf der *Mikroebene* beschreibt die Mediatisierung den Wandel der Menschen und ihres Alltags sowie ihrer sozialen Beziehungen. Auf der *Mesoebene* wird der Wandel von Parteien, Unternehmen, Organisationen und Institutionen betrachtet. Auf der *Makroebene* fragt die Mediatisierungsforschung nach dem Wandel von Politik und Wirtschaft sowie von Sozialisation, Gesellschaft und Kultur (vgl. Krotz 2012, 37). Insgesamt wird mit dem Phänomen der Mediatisierung also die zunehmende Bedeutung des medialen Wandels für Identität Alltag, Kultur und Gesellschaft beschrieben.

Die benannten Entwicklungen sind jedoch nicht auf das Wirken eines einzelnen Mediums zurückzuführen, sondern sind das Ergebnis langfristiger Veränderungsprozesse, die die Durchsetzung einer in ihrer Gesamtheit neuen Medienumgebung zur Folge haben. Als Beispiele für weitreichende Mediatisierungsschübe führt Krotz historisch zum Beispiel die Entwicklung des Buchdrucks oder Einführung des Radios an (vgl. Krotz 2007, 37).

Der aktuelle Mediatisierungsschub wird mit dem Begriff der Digitalisierung beschrieben und ist insbesondere durch Prozesse der Entgrenzung und Konvergenz gekennzeichnet. Entgrenzung meint, dass räumlich und zeitlich flexibel kommuniziert werden kann, Menschen aufgrund der geänderten Medienumgebung immer und überall erreichbar sind und jederzeit Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen oder sich informieren können. Die neuen Kommunikationsumgebungen stellen sich darüber hinaus auch als persistente Welten dar, das heißt sie sind auf Dauer angelegt und existieren zeitlich unbegrenzt; so können zum Beispiel Computerspieler_innen jederzeit in digitale Spielwelten eintauchen und dort an bestehende Spielstände anknüpfen. Zudem findet die Kommunikation sowohl rezeptiv (Fernsehen), interpersonal (Handy) als auch interaktiv (digitale Spiele) statt. Darüber hinaus ermöglichen die technischen Voraussetzungen es der/dem Nutzer_in sowohl mit einzelnen Individuen als auch mit einer unbestimmten Masse zu kommunizieren. Die Flexibilität der Kommunikation wird unterstützt durch die zunehmende Mobilität und Multifunktionalität der Geräte, die in der Medienforschung mit dem Begriff der Konvergenz beschrieben wird. Der Begriff der Konvergenz verweist zum Einen auf die

mögliche Verdichtung der Kommunikation auf *einem* Gerät – mit einem Smartphone wird zum Beispiel fotografiert, Radio gehört, gespielt, getextet und ins Internet gegangen. Zum anderen beschreibt der Begriff die Verbindung medialer Inhalte über verschiedene Kommunikationskanäle, so beziehen sich zum Beispiel die Inhalte beim Film auf die eines digitalen Spiels. Weiterhin wird damit die Fusion ehemals getrennter Bereiche gefasst, wie zum Beispiel der Anbieter Amazon, der als Internet-Buchhandel begann und dann in den Verkauf von Songs eingestiegen ist.

Empirische Hinweise dafür, wie sehr sich die Kommunikationsumgebungen von Kindern und Jugendlichen gewandelt haben, liefern die seit 1998 (1. JIM-Studie) und 1999 (1. KIM-Studie) in regelmäßigen Abständen veröffentlichten Zahlen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest.

2 Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Legen wir die aktuellen Zahlen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MPFS) zugrunde, stehen den sechs- bis 13-jährigen Kindern heute eine Vielzahl an Mediengeräten in den Haushalten zur Verfügung. Bei Fernseher, Handy/Smartphone, Computer/Laptop und Internetzugang besteht nahezu Vollausrüstung (vgl. MPFS 2015, 8). Hinsichtlich des persönlichen Medienbesitzes zeigt sich, dass 2014 nahezu jedes fünfte Kind (21 Prozent) über einen eigenen Computer oder Laptop verfügt und 18 Prozent vom Kinderzimmer aus auf das Internet zugreifen können. Im Unterschied dazu besitzt ein Drittel der Kinder (35 Prozent) bereits einen eigenen Fernseher und fast jedes zweite Kind ein Smartphone (47 Prozent), mit dem immerhin 32 Prozent mindestens ein-/mehrmals pro Woche online geht (vgl. ebd., 34). Bei den Smartphones können wir zukünftig sicher noch weitere Steigerungen erwarten, zumal sich die Besitzrate hier bereits innerhalb von zwei Jahren verdreifacht hat (vgl. ebd. S. 9). An dieser Stelle deutet sich bereits an, dass sich über den zunehmenden Medienbesitz für die Kinder auch immer mehr Autonomiepotenziale im Umgang mit Medien eröffnet haben. Allerdings muss an dieser Stelle altersspezifisch differenziert werden, denn bei Jüngeren ist ein eigenes Mobiltelefon immer noch eher die Ausnahme (vgl. ebd., 72). Geschlechtsspezifisch betrachtet, weisen Jungen tendenziell eine höhere Ausstattungsrate mit Mediengeräten auf als Mädchen – dies gilt insbesondere für Spielkonsolen (ebd.). Über den Tagesverlauf betrachtet, zeigt sich, dass die Medien eine je spezifische Bedeutung erlangen. Für Kinder am wichtigsten ist am Morgen das Radio, auf dem Schulweg und vor allem in den Pausen gewinnen bei älteren Kindern von etwa zehn Jahren mobile Mediengeräte wie Handy und MP3-Player an Be-

deutung; am Nachmittag, beim Lernen sind für sie MP3-Player/CD am wichtigsten und wenn die Familie dann beim Abendessen zusammenkommt, ist traditionell das Fernsehen das bedeutende Medium; beim Schlafen gehen greifen Kinder zu Büchern und MP3-Player bzw. CDs (vgl. ebd., 18). Hier finden sich bereits erste Hinweise dafür, dass die Mediennutzung innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren stattfindet und somit zur Ermessung der Bedeutung der Medien bzw. Medienumgebungen das sozialräumliche Umfeld als Erklärungsfolie herangezogen werden muss (siehe Kapitel 4). Fernsehen kann dann zum Beispiel in dem einen Fall zur Entspannung dienen, in dem anderen, um mit Freund_innen gemeinsam Entwicklungsthemen (zum Beispiel Geschlechterrolle) zu bearbeiten, weiterhin kann es aber auch dazu dienen, kopräesente Zeit mit der Familie zu verbringen.

In der „KIM-Studie 2014“ wird weiterhin deutlich, dass das Leitmedium der sechs bis 13 Jährigen trotz zunehmender Digitalisierung weiterhin das Fernsehen ist: 61 Prozent der befragten Kinder sagen, dass sie darauf am wenigsten verzichten können (vgl. ebd., 73). Diese Vorliebe schlägt sich auch in den Nutzungszahlen nieder, knapp vier Fünftel der Kinder schauen unabhängig von Geschlecht oder Alter jeden oder fast jeden Tag fern (vgl. ebd., 20).

Die Medien Internet und Handy werden aktuell erst ab etwa zehn Jahren von Kinder in ihr Medienrepertoire und ihren Alltag integriert (vgl. ebd., 73). In den ersten Jahren der Internetnutzung steht dann vor allem die Recherche bei Kindern an der Spitze regelmäßiger Aktivitäten. 71 Prozent suchen mindestens einmal pro Woche in Suchmaschinen nach Informationen – die Erwachsenensuchmaschine „Google“ ist hier unangefochten die bekannteste Plattform (vgl. ebd., 36). Das so genannte „Netz für Kinder“, in dem sich namhafte Unternehmen und Verbände der Telekommunikationsbranche unter der Initiative des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zusammengeschlossen haben, um Kindern mit „www.fragFinn.de“ seit einigen Jahren einen sicheren Surfraum zu bieten, hat bei der Zielgruppe offenbar noch nicht die gewünschte Verbreitung gefunden.

Werfen wir nun den Blick auf die 12- bis 19-Jährigen, sticht als erstes heraus, dass in dieser Altersphase das Internet das Fernsehen als Leitmedium abgelöst hat. In einer Übersicht der JIM-Studien (vgl. MPFS 2013, 22f.), von 1998 bis 2013 wird deutlich, dass die Nutzung von Computer und Internet immer alltäglicher und selbstverständlicher wurde. Das Fernsehen hat dabei nicht zuletzt auch Konkurrenz durch andere Mediengeräte und Bewegtbildinhalte bekommen, zudem werden Inhalte immer häufiger auch crossmedial über neue Verbreitungsplattformen angeboten. Unabhängig

von diesen Entwicklungen kann das Fernsehen aber bis heute seine Stellung im Medienrepertoire von Jugendlichen behaupten und bleibt ein Medium mit besonders hoher Alltagsrelevanz – für knapp drei Fünftel der Jugendlichen spielt es im täglichen Mediengebrauch eine Rolle. Bezogen auf die regelmäßige Nutzung, also mindestens mehrmals pro Woche, steht es dann aber doch deutlich hinter dem Internet (94 Prozent) und Handy (93 Prozent) auf Platz 3 (Fernsehen 83 Prozent) (vgl. MPFS 2014, 11). Das neue Leitmedium der Jugendlichen – das Internet – wird von 81 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen täglich genutzt. Mädchen und Jungen unterscheiden sich bezüglich der Nutzungshäufigkeit kaum. Differenzen zeigen sich jedoch im Altersverlauf – so steigt der Anteil der intensiven Nutzer_innen bei den 12-13-Jährigen von 64 Prozent (12-13 Jahre) auf 90 Prozent bei den 18-19 Jährigen an (vgl. MPFS 2014, 23). Weiter ausgedehnt hat sich bei Jugendlichen auch insgesamt die zeitliche Zuwendung zum Internet. Nach eigener Einschätzung sind die Zwölf- bis 19-Jährigen an einem durchschnittlichen Tag (Mo-Fr) 192 Minuten online (2013: 179 Minuten). Jungen und Mädchen weisen exakt die gleichen Werte auf, die Jüngsten (12-13 Jahre) sind mit 128 Minuten deutlich weniger im Netz als die Älteren (18-19 Jahre), die auf 208 Minuten kommen (vgl. ebd., 24). Die Zugangschancen sind heute nahezu ausgeglichen: In fast allen Familien ist ein Internetzugang vorhanden (98 Prozent, vgl. ebd., 6) und neun von zehn Jugendlichen können zudem auch vom eigenen Zimmer aus auf das Internet zugreifen (vgl. ebd., 7). Durch die Verbreitung von Smartphones – fast jeder Zwölf- bis 19-Jährige besitzt ein eigenes Mobiltelefon (97 Prozent) und mit 88 Prozent ist dies bei der Mehrheit ein Smartphone mit Touchscreen und Internetzugang (vgl. ebd., 7) – haben die Möglichkeiten des Zugangs und der Nutzung des Internet zudem weiter zugenommen. Im Unterschied zu den Kindern steht bei Jugendlichen die Kommunikation als Nutzungsmotiv an erster Stelle, bei den unterhaltenden Tätigkeiten die Nutzung des Bewegtbildes. Selbst aktiv und kreativ werden allerdings weiterhin nur sehr wenige Jugendliche im Netz. Nur drei Prozent haben zum Beispiel – rückblickend – selbst ein Video eingestellt, bei den textbasierten Diensten wie zum Beispiel Blogs und Mikroblogs, Foren, Newsgroups und Wikis präsentieren sich Jugendliche noch zurückhaltender: 69 Prozent der Jugendlichen geben zum Beispiel an, in den letzten 14 Tagen bei Wikipedia einen Beitrag gelesen zu haben, aber nur 1 Prozent hat selbst einen Beitrag eingestellt (vgl. ebd., 30). Hier deutet sich bereits an, dass Jugendliche bisher nur begrenzt zu den Producern gehören, sie wenden sich den Medium außerhalb sozialer Netzwerke eher rezeptiv zu.

Die deutlichste Veränderung in den letzten 15 Jahren zeigt sich bei Jugendlichen im Bereich der mobilen Kommunikation. So war 1998 der Besitz eines eigenen Handys unter Jugendlichen noch eine Seltenheit, seit etwa

zehn Jahren ist das Handy jedoch ein fester Bestandteil der Jugendkultur (vgl. MPFS 2013, 28), nahezu jeder Zwölf- bis 19-Jährige besitzt ein eigenes Mobiltelefon (97 Prozent), 88 Prozent ein Smartphone mit Touchscreen und Internetzugang (vgl. MPFS 2014, 7).

Deutlich wird somit insgesamt, dass Medien ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind. Mit ansteigendem Alter präsentieren sich die Heranwachsenden in der Nutzung zunehmend autonomer. Zu dieser Entwicklung trägt sowohl der vermehrte Eigenbesitz an Geräten als auch die zunehmend mobilere Mediennutzung bei.

Von empirischer Seite finden wir somit zahlreiche Belege dafür, dass die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute medial durchdrungen sind. Die zunehmend digitale Medienumgebung nimmt Einfluss sowohl auf die Beziehungsgestaltung, Vergemeinschaftungen und Identitätsarbeit als auch auf die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe.

3 Digitale Divide

Ein Aspekt, der in der Medienforschung intensiv beforscht wurde, befasst sich mit dem ungleichen Zugang verschiedener Bevölkerungsgruppen zu Informations- und Kommunikations-Technologien und einer dadurch begründeten ungleichen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft. Die Diffusion eines jeden neuen Mediums, so die frühe These der Wissensklufforschung, würde zur Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen beitragen. Personen und Gruppen mit formaler Bildung und aus höheren Sozialschichten profitieren demnach stärker als andere vom Informationsfluss in den Medien – eignen sich die Informationen schneller an. Mit der Verbreitung medialer Informationen würden gesellschaftliche Wissensunterschiede daher eher vergrößert als abgebaut. Bezogen auf das Internet wurde in der Traditionslinie der klassischen Wissensklufforschung der Begriff der digitalen Kluft eingeführt (im engl. Digital Divide). Diese Forschungsrichtung nimmt neben der Ungleichheit des Internetzugangs auch die Unterschiede in der Nutzung und Wirkung in den Blick.

Legen wir die bisher in Kapitel zwei genannten Zahlen zugrunde, wird deutlich, dass sich für Kinder und Jugendliche zumindest im Hinblick auf den Gerätebesitz und den Zugang zum Internet in Deutschland kein Digital Divide mehr begründen lässt. Diese Kluft besteht allenfalls noch hinsichtlich der ungleich verteilten flächendeckenden Versorgung mit schnellen Internetzugängen, also der schlechteren Ausstattung mit Breitbandverbindungen.

In wissenschaftlichen Kontexten diskutiert wird in den letzten Jahren vor allem die „Digital Inequality“, womit Ungleichheiten innerhalb der Nutzung der digitalen Medien gemeint sind (vgl. Hargittai 2002; Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003). Zillien (vgl. 2006, 168) nennt beispielsweise 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. Diese Aspekte nehmen Zillien zu Folge Einfluss darauf, wie Jugendliche mit Informationen und Wissen umgehen und – so ließe sich ergänzen – entscheiden damit auch, ob ihr Nutzungsverhalten bildungsinstitutionell leichter anschlussfähig ist oder nicht (vgl. Otto/Kutscher 2004; Niesyto/Meister/Moser 2010). Nadia Kutscher weist zum Beispiel darauf hin, dass in der Schule Fähigkeiten wie ein kritisch-reflexiver Umgang mit Informationen und ihren Quellen oder zielgerichtete Suchkompetenzen als bedeutsamer eingeschätzt werden als ein schnelles Interagieren bei Spielen, die kreative Gestaltung von Avataren und die Fähigkeit des Foto-Uploads. „Vor diesem Hintergrund führen die unterschiedlichen lebensweltlichen Relevanzen und medialen Habitus zu einer ungleichen Anschlussfähigkeit des informell Angeeigneten auf Seiten der Kinder an die Erwartungen der Bildungsinstitution Schule und damit zu einer Reproduktion von Ungleichheit im Zusammenspiel von informellen und formellen Sozialisations- und Bildungskontexten (vgl. Henrichwark 2009, 235).“ (Kutscher 2014, 93). Auf den unterschiedlichen Arbeitsstil von Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen verweist auch Ulrike Wagner (2007). Sie macht allerdings auch deutlich, dass Hauptschüler_innen nicht einfach über ein „weniger“ an Kompetenzen verfügen, sondern einen Nutzungsstil pflegen, der sich vor allem in der Orientierung an Bildern und Symbolen zeigt. Dies gelte es in der zukünftigen (medien-) pädagogischen Arbeit stärker zu berücksichtigen (Brüggen/Wagner 2007, 229). Insgesamt zeigt sich auch, dass ein Mehr an Informationsangeboten in der vernetzten Gesellschaft nicht zwangsläufig zu einer größeren Informiertheit führt – und auch nicht zu einer engagierteren Partizipation im Umgang mit dieser Information. Nicht nur die JIM-Studie liefert Hinweise dafür, dass die weniger netzaffinen Menschen das Internet eher als reines Informationsmedium verstehen, auch für die Vorbilder, die Erwachsenen gilt, dass nur eine ausgewählte Gruppe, die „digitalen Profis“ und die „digitale Avantgarde“, das Netz nutzen, um eigene Beiträge einzustellen und mit Hilfe der unterschiedlichen Netzmedien kontinuierlich zu kommunizieren (vgl. Initiative D21 2010). Im Hinblick auf die Informationssuche zeigt sich des Weiteren, dass Jugendliche mit niedriger formaler Bildung vermehrt kommunikativ geprägte sowie audiovisuelle Angebote und somit weniger textbasierte Angebote nutzen, um sich über das sie interessierende Thema zu informie-

ren (vgl. Wagner 2008, 210f; Gebel/Jünger/Wagner 2013, 37) – dies gilt es zukünftig bei der Förderung von Medienkompetenz im Umgang mit Informationen zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt stünde hier dann zum Beispiel auch die Glaubwürdigkeit der Quellen. Hinsichtlich der Partizipation wurde bereits aufgezeigt, dass Jugendliche sich eher zurückhaltend präsentieren, nur eine Minderheit stellt zum Beispiel Beiträge bei Wikipedia ein. Nach wie vor wenden sich Heranwachsende dem Medium eher rezeptiv zu (vgl. MPFS 2014, 30), am häufigsten werden Informationen über das Chaten und Verfassen eigener Beiträge in Netzwerken/Communities weitergegeben (vgl. Gebel/Jünger/Wagner (2013, 38). Offen bleibt dabei, inwieweit es sich dabei um eine konstruktive Beteiligung an gesellschaftlichen Diskussionen handelt (vgl. ebd., 40).

Es finden sich also weiterhin Hinweise dafür, dass die Informationen und die Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit der Mediennutzung relevant sind und angeeignet werden, sich als unterschiedlich förderlich für Bildungsprozesse und die Realisierung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten erweisen und in der Folge ungleiche Optionen für Kinder und Jugendliche eröffnen. Hier gilt es aus Medienpädagogischer Sicht entsprechend zu sensibilisieren und Konzepte zu erarbeiten, die helfen, die diese Kluft aufzuheben.

Deutlich geworden ist bereits, dass Medien je nach sozialem Kontext unterschiedlich genutzt werden und in der Aneignung eine je spezifische Bedeutung entfalten. Auf den Einfluss des sozialräumlichen Umfelds auf die Mediennutzung verweisen insbesondere mediensozialisatorische Ansätze.

4 Mediensozialisation

Der Einfluss der Digitalisierung auf die Alltagsgestaltung von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahrzehnten vor allem im Rahmen der Mediensozialisationsforschung untersucht worden. Die Forschung knüpft an die grundlegende Vorstellung an, dass Kinder und Jugendliche als dazu befähigt angesehen werden, sich ihre mediale Umwelt aktiv anzueignen und auch an der (gemeinschaftlichen) Gestaltung der Medien bzw. soziotechnischer Gefüge aktiv zu partizipieren. Einflüsse der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung und für den Sozialisationsprozess sind demnach konstitutiv, allerdings nicht im Sinne einer direkten, kausalen Wirkungslogik, sondern im Rahmen der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium, innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren.

Ein in der Medienforschung favorisierter Ansatz ist der sozialökologische Ansatz (Baacke 1989). Er sensibilisiert uns für die verschiedenen Um-

welten, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich ihre Welt handelnd erschließen, im Rahmen einer tätigen Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Welt. Ursprünge einer solchen Vorstellung von Entwicklung gehen auf die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie und hier insbesondere auf Leontjew (1973) zurück, der mit dem Begriff der Aneignung deutlich gemacht hat, dass die Entwicklung des Menschen nicht als ein von außen angestoßener innerpsychischer Prozess, sondern als eine tätige Auseinandersetzung mit der materiellen-räumlichen und symbolischen Umwelt zu begreifen ist, in der die Heranwachsenden aufgefordert sind, die Gegenstände in ihrer „Gewordenheit“ zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. Leontjew schreibt damit sowohl der Umwelt als auch der Person eine wesentliche Bedeutung für den Aneignungsprozess zu. Von dieser Vorstellung haben sich sozialökologische Ansätze ab Mitte der 1970er Jahre inspirieren lassen, insbesondere Bronfenbrenner mit seinem Programm zur Erforschung der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“, mit dem er ein Umdenken in der Sozialisationsforschung angeregt hat. Statt die Entwicklung des Menschen entweder einseitig vom Individuum oder von der Umwelt aus zu betrachten, rückt er die Bildbarkeit des kindlichen Organismus in den Vordergrund und beschreibt die individuelle Entwicklung „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner 1981, 19). Mit seinen Überlegungen erweist sich Bronfenbrenner als Wegbereiter der sozialökologischen Mediensozialisationsforschung in Deutschland, die insbesondere mit dem Namen Baacke (1989, 1999) verbunden ist. Baacke entwickelte einen auf die Lebensweltanalyse ausgerichteten sozialökologischen Ansatz, den er in späteren Arbeiten mit der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen verknüpft. „Dieser Zugang versucht die gegenwärtigen kindlichen und jugendlichen Erfahrungs- und Vorstellungsbereiche in der ‚Konkretheit psychischer, sozialer und gesellschaftlicher Verfasstheit‘ (Baacke 1999, 112) zu erfassen. Konkretheit bedeutet: ‚Lebenswelt‘ eines Jugendlichen erschließt sich im Längsschnitt seiner Biographie und im Querschnitt der verschiedenen ökologischen Zonen und Systeme nur dann, wenn die Sichtweise des Jugendlichen als Lebenswelt konstituierende Leitkategorie erschlossen wird“ (Baacke 2000, 91)“ (Hugger 2012, 85). Baacke geht davon aus, dass das Verhältnis Mensch-Umwelt in den Sozialwissenschaften ähnlich anlegt ist wie das Verhältnis Organismus-Außenwelt in der Biologie: So wie die Menschen ihre Umwelt beeinflussen, können sie auch von ihr beeinflusst werden. „Dies gilt nicht nur im Sinn eines ‚Entweder-Oder‘ sondern auch eines ‚Sowohl-Als-auch‘“ (Baacke 1989, 105). Um dieses komplexe Verhältnis – die Sozialökologie – zu erforschen, ist für Baacke

eine ganzheitliche Betrachtungsweise erforderlich, und zwar eine, die nicht nur das materiell-räumliche, sondern vor allem auch die sozialen und symbolischen Bedeutungsgehalte, also die Lebens- und Alltagswelt der Subjekte – und damit auch die Medien einbezieht. Die Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und dann auch Medien nutzen, sind von Baacke in Anlehnung an Bronfenbrenner als sozial-ökologische Zonen bzw. Sektoren konzipiert worden. Sie markieren die Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen. Vorzustellen hat man sie sich als konzentrische Kreise, die um ein sozialökologisches Zentrum herum angesiedelt sind (vgl. Baacke 1989). Mit zunehmendem Alter erweitern sich diese Kreise bzw. der Handlungsradius der Heranwachsenden: angefangen vom ökologischen Zentrum der Familie über den ökologischen Nahraum des Wohnumfelds, die ökologischen Ausschnitte (zum Beispiel Schule, Betrieb) in die ökologische Peripherie (zum Beispiel Reisen, Popkonzertbesuch). Für Baacke entspricht diese zunehmende räumliche Öffnung des Konzepts „in räumlich immer entferntere und offenere Soziotope mit wechselnd eingeschränkten oder offenen Zugängen, Anforderungen und Bedeutungszuschreibungen der Sozialisation des Jugendlichen in immer weitere Räume subjektiver Selbstständigkeit“ (Baacke 1989, 111). Medien sind Bestandteil aller sozialökologischen Zonen. Sie begleiten die Heranwachsenden ständig und liefern ihnen Informationen und Weltbilder weit über das sozialräumliche Umfeld hinaus.

Dieses konzentrische Modell von Baacke ist in den letzten Jahren vermehrt kritisiert worden, da es von einem veralteten Raum-Begriff ausgehe bzw. die Entwicklung eines einheitlichen Raumkonzeptes im Sinne des absolutistischen Denkens fördere (vgl. Löw 2001; vgl. auch Hornstein 2001, Deinet 2003). In Abgrenzung dazu wird in Sozial- und Erziehungswissenschaftlichen Kontexten heute ein relationales Raumverständnis favorisiert – „Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat und Bedingung sozialer Prozesse begriffen.“ (Fritsche/Lingg/Reutlinger 2010, 14). Kritisiert wird weiterhin, dass der Ansatz die virtuellen Räume nur begrenzt – allein aus der Perspektive des sozialräumlichen Umfelds – in den Blick nehmen kann und den neuen Medienumgebungen der Heranwachsenden damit nicht mehr gerecht wird (vgl. Tillmann 2014). Diese Kritik berücksichtigend, eignet sich das sozialökologische Modell jedoch weiterhin zur Analyse medialer Aneignungsprozesse durch Kinder und Jugendliche, da es in der Lebenswelt verortete Einflussfaktoren ausweist, die die souveräne Aneignung der neuen Kommunikationsumgebungen fördern oder begrenzen.

Welchen Zugang der Sozialökologische Ansatz eröffnet, möchten wir an einem Beispiel erläutern: Dem Spiel von Kindern. Für Kinder stellt das Spiel seit jeher eine zentrale Strategie dar, um Erlebnisse und Erfahrungen zu verarbeiten – so auch mediale Erfahrungen. Beobachten lässt sich zum Bei-

spiel, dass Kinder zu Hause und im Kindergarten mit Vorliebe Mediengeschichten und somit auch das Verhalten Erwachsener nachstellen (vgl. Fleischer 2014, 308). Über die aktive Aneignung von Held_innenrollen, die ihnen in konvergenten Kommunikationsumgebungen nicht mehr nur im Fernsehen, sondern medienübergreifend begegnen (in digitalen Spiele, Zeitschriften, Kino, Kinderbuch usw.), nähern sich die Kinder in Rollenspielen dualistischen Konzepten wie „Gut“ und „Böse“ oder „Mann“ und „Frau“ oder dem Thema „Freundschaft“ an (vgl. Baacke 1999, 375). Die Figuren und Figurenkonstellationen helfen den Kindern, ihre Realität(en) zu deuten und zu verstehen.

Nun umfasst das kindliche Spiel heute auch das mobile Spiel, das bei 6- bis 13-jährigen Kindern bereits ein integrativer Bestandteil des kindlichen Medienalltags ist und auch Einfluss auf das Familien(er)leben nimmt (vgl. Tillmann/Hugger 2015). Das digitale Mobilspiel rangiert bei Kindern hinter Fernsehen (97,9 Prozent) und Musik hören (96,4 Prozent) auf dem dritten Platz der häufigsten Beschäftigungen mit Medien und etwa fünf von sechs Kindern (84,1 Prozent) nennen mindestens eines der mobilen Spielgeräte – mobile Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet – ihr Eigen. Fragt man die Kinder, aus welchen Gründen sie gerne mobil spielen, zeigt sich, dass die Eigenschaft der Mobilität bei vielen Kindern zwar nicht das Top-Motiv ist, aber von ihnen dennoch relativ hoch eingeschätzt wird: Etwa jedes zweite befragte Kind (51,5 Prozent) stimmt zu bzw. stimmt voll und ganz zu, dass es mit mobilen Geräten spielt, weil es damit überall spielen kann. Etwa 96 Prozent spielen an unterschiedlichen Orten unterwegs mobil. Das Kinderzimmer ist aber nach wie vor der beliebteste Ort des Mobilspielens. Als Gründe dafür, warum sie gerne zu Hause spielen, hier sogar lieber spielen als unterwegs, führen die Kinder »Ruhe« und »Gemütlichkeit« an. Das eigene Zimmer ist offenbar ein attraktiver Rückzugs- und Ruheort in einem bewegten, zunehmend auch mobilen Leben. Dabei geht es nicht nur darum, das nächste Level zu erreichen, auch den Figuren im Spiel kommt eine bedeutende Rolle zu: Super Mario ist zum Beispiel ein Held, der – ganz geschlechtsstereotyp – die Prinzessin Peach rettet. Er ist damit auch eine Identifikationsfigur für (männliche) Kinder. Nun spielen die Kinder nicht nur individuell oder zusammen an einem Ort, sondern teils auch vernetzt über verschiedene Zimmer hinweg. Das Wohnzimmer gewinnt als Spielort für die Kinder dann an Bedeutung, wenn sie nicht allein sein wollen, sondern (kopräsente) Zeit mit der Familie erleben möchten – das soziale Beisammensein genießen möchten. Eine andere Funktion erfüllt das mobile Spielen im Auto und in öffentlichen Verkehrsmitteln, hier überbrücken die Kinder mit dem Mobilspielen Zeit. Dabei geht es ihnen zuvor-derst um die Vermeidung von Langeweile (vgl. Tillmann/Hugger 2014). Betrachtet man diese Ergebnisse aus der Perspektive sozialökologischer

Kindheits- und Jugendforschung (zum Beispiel Baacke 1988; Engelbert/Herlth 2010), liefern die Daten damit Hinweise, dass das mobile Spielen für 6- bis 13-jährige Kinder nicht nur dazu dient, zu gewinnen oder sich in Rollen auszuprobieren, die sie in ihrem aktuellen Leben (noch) nicht leben können, für die sie zum Beispiel »noch zu klein sind«, sondern auch zur Überbrückung von »Erfahrunginseln« und zum Erleben neuer Raumerfahrungen. Unklar ist jedoch, wie genau sowohl die neuen soziotechnischen, aber auch die real-physischen Räume in ihrer Vernetzung durch Kinder angeeignet werden und welche Handlungsoptionen sowie -probleme sich dadurch eröffnen. So ergeben sich durch die Portabilität der mobilen Endgeräte flexiblere Möglichkeiten zur individuellen Verknüpfung medialer und nicht-medialer Raumerfahrungen und es deuten sich damit auch neue Autonomiepotenziale für die Kinder an – mithin aber auch Überforderungen kindlicher Entwicklung. Ein Blick auf die Elterndaten der Studie macht darüber hinaus deutlich, dass das mobile Spielen der Kinder von den Eltern durchaus „mit gemischten Gefühlen“ betrachtet wird. Dies wird insgesamt und auch insbesondere bei der Beurteilung von negativen Folgen des Spielkonsums deutlich. Viele Eltern sind sich unsicher hinsichtlich möglicher Gefahren für Kinder. Andererseits sehen sie zahlreiche positive Potenziale mobiler Spiele, gerade für die kindliche Alltagsbewältigung. Vor diesem Hintergrund ist der Erziehungsanspruch der Eltern groß, das mobile Spielen der Kinder medienpädagogisch zu begleiten, insbesondere durch restriktive und aktive Maßnahmen. Tatsächlich aber setzen sie diesen Anspruch im Familienalltag nur teilweise um. Auffällig ist zudem, dass sie der Schule bzw. den Lehrkräften wenig Beratungskompetenz zutrauen. Vor allem auch hinsichtlich der ambivalenten und unsicheren Haltung, die viele Eltern gegenüber den Auswirkungen von mobilen Spielen haben, wird medienpädagogischer Handlungsbedarf im Sinne einer Aufklärung und Beratung über die Bedeutung von mobilen Spielen in der kindlichen Lebenswelt deutlich (zum Beispiel Familienzentren, Beratungsstellen, Elternbildung etc.) (vgl. ausführlich Hugger/Tillmann 2015).

5 Herausforderung: Digitalisierung

Das Beispiel des mobilen Spielens zeigt, dass die Digitalisierung mit neuen Herausforderungen einhergeht – und zwar nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für das Generationenverhältnis. Für Erwachsene sind die digitalen Welten neu, sie müssen sich dort erst einfinden. Jugendliche präsentieren sich hingegen gern „nutzungs-kompetent“, nähern sich den neuen Medien (immer schon) neugierig, risikofreudig und unbedarft – wohl auch, weil sie die Konsequenzen ihres Handelns noch weniger vor Au-

gen haben und stärker in der Gegenwart leben. Für sie sind die digitalen Welten Normalität, sie möchten sich eigenständig in ihnen bewegen – und teilhaben. Die Botschaften der älteren Generation an sie sind zudem nicht immer eindeutig. Einerseits sollen sie sich den neuen Medien/Technologien zuwenden, sie souverän und effektiv nutzen, um erfolgreich teilhaben und Bildungsoptionen nutzen zu können. Gleichzeitig werden sie kritisch beäugt, wenn sie als „Avangarde“ in Konflikt geraten mit den in noch unangepassten Strukturen verhafteten Erwachsenen und eigene Interessen verfolgen bzw. Wege gehen, die zudem bildungsinstitutionell weniger anschlussfähig erscheinen (Intensiv-Online-Spiel, Vorliebe für Ego-Shooter, Selbstdarstellungen per Selfies, Produktion von Schmink-Tutorials usw.). Ihre eigenwilligen kulturellen Praktiken sind zudem höchst verdächtig, da sie in kommerzialisierten Welten ausgelebt werden. So zeichnen sich auf der einen Seite neue Autonomieräume in Jugendkulturen und über mobile Kommunikation ab, gleichzeitig nehmen aber auch die Kontrollmöglichkeiten der Eltern über die Möglichkeit der ständigen Erreichbarkeit per Handy zu.

Eine weitere Herausforderung liegt auf einer ganz anderen Ebene: der Vermessung und Entgrenzung des Privaten. „So wachsen seit Jahrzehnten neben uns Computer mit immer weiter reichenden Fähigkeiten heran, die vor allem dazu genutzt werden, uns zu beobachten, zu beschreiben, einzuteilen und dazu, unser Handeln und Erleben vorherzusagen oder zu beeinflussen [...] alle im Netz zu findenden menschlichen Äußerungen werden heute gesammelt, ausgewertet, sortiert und zu einer virtuellen Person integriert, die dann realer ist als jede und jeder selbst.“ (Krotz 2013). Auffällig ist vor allem die Informationsasymmetrie zwischen Nutzer_in und Datensammler_innen. „Weder wissen die Nutzer, welche Daten in und aus welchem Kontext genutzt werden, noch ist ihnen der Algorithmus bekannt, mittels dessen sie klassifiziert werden.“ (Grimm/Krah 2014, 11). Im Fokus sind vor allem die bei Jugendlichen so sehr beliebten sozialen Netzwerke, die sich über die AGBs (Allgemeine Geschäftsbedingungen) die kompletten Nutzungsrechte an den Daten der Mitglieder sichern und zu wirtschaftlichen und kommerziellen Zwecke auswerten. Die Jugendlichen befinden sich also in einer misslichen Lage. Sie wollen teilhaben und mitreden – dafür müssen sie sich in sozialen Netzen anmelden. Hier treffen sie dann auf ein vorstrukturiertes Feld, in dem sie zur Preisgabe persönlicher Daten gezwungen werden und einwilligen müssen, dass sie die Rechte an ihren Daten an Facebook u.a. übertragen. Tun sie dies nicht, bleibt ihnen der Zugang versperrt. Eng verknüpft ist damit auch die für Jugendliche bedeutsame Frage der Selbstdarstellung. So haben erste Studien gezeigt, dass es den Jugendlichen in sozialen Netzwerken vor allem darum geht, sich selbst zu inszenieren, insbesondere, um sich zugehörig fühlen zu können

und Anerkennung unter Peers zu finden (vgl. zum Beispiel Tillmann 2008, Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009; Wagner/Brüggen/Gebel 2009). Im Streben nach Aufmerksamkeit neigen sie dazu, in den Darstellungen zu übertreiben und sich gegenseitig zu überbieten. Ziel ist es, sich möglichst vorteilhaft darzustellen und aufzufallen. Im Zuge einer „Pornografisierung von Gesellschaft“ (Schuegraf/Tillmann 2012) und den Beobachtungen von McRobbie (2010), die im Rahmen ihrer Überlegungen zu einer „postfeministischen Maskerade“ ein aktuelles Frauenbild skizziert, das nicht nur flexibel ist und mit den Krisen zurechtkommt, sondern vor allem auch sexy ist (vgl. McRobbie 2010), zeichnen sich hier insbesondere für Mädchen neue Herausforderungen ab.

Weitere Herausforderungen sind im Rahmen der konkreten online-Kommunikation zu bewältigen. Medienpsychologische Modelle (zum Beispiel Kanalreduktions-Modells, Filter-Modell) haben gezeigt, dass der Ausschluss von Merkmalen der direkten Kommunikation (zum Beispiel Gestik, Mimik) und sozialer Hinweisreize (zum Beispiel Herkunft, Geschlecht, Behinderung) Offenheit und Freundlichkeit verstärkt aber auch Feindlichkeit und Anomie fördert (zum Beispiel heftige Wortgefechte, Flaming, Cybermobbing) – also sowohl pro- als auch antisoziales Verhalten unterstützt (Döring 2003). Zum Ausgleich wurden in den Anfängen der Netzkultur Akronyme, Emoticons und Smileys entwickelt, um zum Beispiel eine bestimmte Emotion wiederzugeben oder sie zu verdeutlichen. Missverständnisse lassen sich allerdings nicht gänzlich damit ausschalten.

Es mutet etwas zynisch an, wenn im Netzkulturellen Kontexten die Forderung nach mehr Selbstkontrolle und Selbstschutz und nach einem aufgeklärten und informierten Individuum geäußert wird. Die aufgezeigten Herausforderungen und Zumutungen machen deutlich, dass eine solche individualistische Sicht nicht ausreicht, sondern er vielmehr einen Diskurs und eine gemeinsame Verständigung über Normen und Werte in einer digitalen Kultur aber auch politisches Engagement braucht. Darüber hinaus ist die Pädagogik weiterhin aufgefordert, Kinder und Jugendliche für ein Leben in digitalisierten Welten vorzubereiten und sie in ihrem Medienhandeln zu unterstützen. In der Medienpädagogik werden dazu die Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung herangezogen.

6 Medienkompetenz und Medienbildung

Das Vermögen, sich in einer mediatisierten Gesellschaft souverän zu bewegen, die verfügbaren Gegebenheiten reflexiv kritisch zu bewerten und selbstbestimmt in Gebrauch zu nehmen, dies wird in der Medienpädagogik mit dem Begriff der Medienkompetenz beschrieben. Die Wurzeln des Be-

griffs sind in der viel zitierten Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (1973/1980)¹ von Dieter Baacke zu finden, in der Baacke zunächst den Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“ definiert. Im Rückgriff auf Chomskys linguistischem Kompetenzbegriff (1969), wonach die Menschen eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen hervorbringen, verstehen und über den Sinn und die Intention von Aussagen verfügen können (vgl. Baacke 1980, 261) sowie in Anknüpfung an Habermas (1971) Theorieentwurf einer kommunikativen Kompetenz formuliert Baacke kommunikative Kompetenz als „Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (Baacke 1980, 286) und als „Sprach- und Verhaltenskompetenz“, die den Menschen zu einem kompetenten Lebewesen macht (ebd., 262). Diese Konzeption kommunikativer Kompetenz bescheinigt dem Menschen, ein kompetentes Lebewesen zu sein, das sich nicht nur der Sprache sondern auch der Medien bedienen kann, um sich ausdrücken, inszenieren, orientieren und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Medienkompetenz – als Besonderung der Kommunikativen Kompetenz – stellt für Baacke die Fähigkeit dar „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire einzusetzen“ (Baacke 1996, 119). Sie entfaltet sich in der „Lebenswelt“ oder „Alltagswelt“ von Menschen“ (ebd., 118). Das für die kommunikative Kompetenz erforderliche Wissen erwirbt der Mensch im Umgang mit den Medien (und Menschen). Wesentlich ist für Baacke die „Unverfügbarkeit des Subjekts“, das sich nach seinen „eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet“ (ebd., 121), aber durchaus durch professionelle Medienerzieher_innen angeleitet werden kann, wobei dann konkrete Ziele zu formulieren sind. Statt eine zu erreichende „kommunikative Norm“ zu formulieren, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, gibt Baacke durch die Definition von Aufgabenfeldern (Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung) Handlungsvorschläge für die pädagogische Arbeit vor. Einen Aufgabenbereich sieht er in der Förderung der *Medienkritik* (1), die ein Individuum befähigt, über Medienphänomene urteilen zu können (*analytisch, reflexiv und ethisch*); dann weiterhin in der *Medienkunde* (2), die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme und die Bedienung und Handhabung von Medien *einschließt* (informativ und instrumentell-qualifikatorisch). Die dritte Dimension ist die *Mediennutzung* (3). Dieser Teilbereich beinhaltet die Dimension der *rezeptiven* Anwendung von Medien als auch die Dimension der *interaktiven* Nutzung von Medienangeboten. Es geht hierbei um den Gebrauch von Medien und Mediensystemen entsprechend den eigenen Bedürfnissen. Als letzte Dimen-

1 Baacke hat seine Habilitationsschrift 1973 veröffentlicht. Die im Folgenden zitierte 3. Auflage stammt von 1980.

sion benennt Baacke abschließend die *Mediengestaltung* (4). Hiermit ist vor allem ein spielerisch-ästhetischer und experimenteller Umgang mit Medien gemeint, der im Idealfall in eine eigene Medienproduktion mündet (zum Beispiel ein Video, ein Weblog, ein Hörspiel). Mediengestaltung ist sowohl *innovativ* als auch als *kreativ* zu verstehen. Andere medienpädagogische Autor_innen haben ebenfalls eine Ausdifferenzierung des Medienkompetenzbegriffs vorgenommen, der sich zu Baacke in Hinblick auf die Definition, Dimensionierung und der Konkretisierung der methodisch-didaktischen Umsetzung unterscheidet. Grundsätzlich positiv wird in allen Konzepten die kognitive, reflektierte Auseinandersetzung mit Medien gesehen. Es geht um die Erlangung einer „kritischen Reflexivität“ durch die Aneignung von Orientierungs- und Strukturwissen (vgl. Schorb 1997), um das Durchschauen von Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Medien („Wahrnehmungskompetenz“) (vgl. Pöttinger 1997), um eine kritische Beurteilung der Medien, Medieninhalte, Medienentwicklungen und des eigenen Mediennutzungsverhaltens – um die „reflexive Kompetenz“ (vgl. Moser 1999) bzw. die Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu durchschauen und zu beurteilen (vgl. Tulodziecki 1998). Auffällig ist, dass im Vergleich der Konzepte die handlungsorientierten (Handhabung, Anwendung) und kognitiven Dimensionen (Kritik, Reflexion, Medienkunde, Wissen) am häufigsten und die kreativgestalterischen (Kreativität, Gestaltung), sozial-reflexiven (soziale Verantwortung, Ethik) als auch emotionalen Dimensionen (Emotionen, Affekte) deutlich seltener erwähnt werden (vgl. Gapski 2001, 186). In Hinblick auf mediale Lernprozesse zeigt sich nun aber, dass es vor allem lustvolle Erfahrungen sind, die Kinder und Jugendliche mit Medien verknüpfen. Sie nähern sich den Medien in der Freizeit (anders als in der Schule) nicht kognitiv, sondern vor allem *emotional*. Für sie stehen die subjektive Bedeutsamkeit und das Vergnügen, die Lust oder gar körperliche Erfahrungen im Vordergrund (vgl. Hipfl 1994, 41). Diese nicht-kognitiven Prozesse finden sich bisher in medienpädagogischen Konzeptionen in der Hervorhebung der Prozesse der Kreativität wieder (vgl. zum Beispiel Schorb 1997, 4). Eine Herangehensweise, die stärker die emotionale Teilhabe am Medienhandeln einbezieht, wird von der „Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung“ vorgeschlagen.² Erst die Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Teilhabe bietet laut Klaus Boeckmann (1994) und Brigitte Hipfl (1996) die Möglichkeit, Medieninhalte *neu zu bewerten*

2 Der Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung gehörten Klaus Boeckmann, Brigitte Hipfl, Karl Nessmann, Walter Schludermann und Günther Stotz an (vgl. Hipfl 1996). Sie sprechen von „Medienmündigkeit“ und begreifen diese als Selbstbestimmung und soziale Verantwortung.

und kann damit zu einer selbstbestimmten Veränderung in der Mediennutzung führen. Einen in diesem Kontext treffenden Begriff hat Lawrence Grossberg (1999) eingeführt – die „affektive Selbstermächtigung“.

Neben dem Begriff der Medienkompetenz wird in den letzten Jahren nicht nur in medienpädagogischen Zusammenhängen verstärkt der Begriff der Medienbildung angeführt. Aufenanger (1999, 23) fasst das Konzept der Medienbildung folgendermaßen zusammen: „Eine gelungene Medienbildung umfasst dreierlei: den kompetenten Umgang mit den Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können.“ An den letztgenannten Punkt schließt in gewisser Weise die Medienbildungsdefinition von Marotzki und Jörissen an. Die beiden Autoren bezeichnen Medienbildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse in einer von Medien durchzogenen Welt, im Zuge dessen sich Menschen komplexe Sichtweisen auf die Welt und das eigene Selbst aneignen und lernen, Bestimmtheiten in Unbestimmtheit zu überführen – Vieldeutigen anzunehmen. Sie gehen davon aus, dass Unbestimmtheitsräume vor allem durch den Verlust eindeutiger Wert- und Normensysteme entstehen, die der oder die einzelne nur durch reflexive und tentative Erfahrungsmodi produktiv verarbeiten kann (Jörissen/Marotzki 2009, 21). Dies erfordert von dem/der Einzelnen, andere Erfahrungsweisen nicht nur anzuerkennen und zuzulassen, sondern alle Erfahrungsmodi bewusst und spielerisch als eine Weise der Selbst- und Welterkundung/-ordnung unter anderen möglichen zu sehen. Fakten- und Orientierungswissen ist dabei weiterhin wichtig, Ziel ist aber die Fähigkeit, sich aller Gewohnheiten und Weltsichten entledigen zu können. Beim Medienbegriff steht also nicht die aktive Aneignung von Medien im Vordergrund, um einen souveränen Umgang mit Medien zu lernen, wie im Konzept der Medienkompetenz, sondern die Bereitschaft zur Veränderung, die es den Menschen ermöglicht, die Welt (und sich selbst) zu sehen und wahrzunehmen, sodass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten können.

Deutlich wird damit, dass beide Begriffe sich nicht ausschließen, sondern „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar“ machen (Fromme/Jörissen 2010, 47). Mittels der Förderung von Medienkompetenz lassen sich Medienbildungsprozesse unterstützen, diese sind jedoch nicht – wie das Konzept Medienkompetenz – operationalisierbar. Der Begriff der Medienbildung richtet sich vielmehr auf die Erforschung von Bildungsprozessen und Bildungspotenzialen im „Horizont von Medialität“ (ebd., 50).

Die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenz ist eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Der 14. Kinder- und Jugendbericht weist allerdings darauf hin, dass diese hinsichtlich der Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz noch am Anfang steht und fordert die massive Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für diesen Bereich (vgl. BMFSFJ 2013, 396ff.). Explizit genannt werden im Bericht neben Kindern und Jugendlichen auch Eltern und Familien als Adressat_innen der Medienbildung und des Jugendmedienschutzes.

7 Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Werfen wir einen Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe, so zeigt sich, dass sich Medienpädagogische Inhalte aktuell nur in wenigen Angeboten und Leistungen wieder finden. Dies steht in einem klaren Widerspruch zum § 11 SGB VIII, in dem die außerschulische Jugendarbeit auch von Gesetzes Seite aufgefordert wird, die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. In dem mit der Unterstützung des BMFSFJ herausgegebenen ersten „Medienkompetenzbericht“ (2013) wird darauf hingewiesen, dass Kommunikation hierfür eine wesentliche Voraussetzung ist und diese Kommunikation heute, in einer digital- vernetzten Gesellschaft, 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) Bezogen auf die aktuelle Situation der Jugendhilfe zeigt sich allerdings, dass sich medienpädagogische Angebote bislang nur sporadisch in den Schwerpunkten der Jugendarbeit wiederfinden, sie im SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe auch nicht explizit genannt werden. Aktuell wird der Bezug zur Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit meist über die eigene pädagogische Profession und den eigenen Praxisbereich hergestellt (zum Beispiel Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Kulturpädagogik, Politische Bildung). Medienangebote werden von den Sozialpädagog_innen »eingepasst«. Wird lebensweltorientiert gearbeitet, werden Medien zum Beispiel als Werkzeug zur Sozialraumerkundung genutzt. Liegt ein ästhetischen-kultureller Arbeitsschwerpunkt vor, entsteht ggf. ein künstlerisches Produkt wie ein Tanzfilm. Im Bereich der politischen Bildung wird der Fokus auf die journalistische Eigenproduktion und die Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Belange gelegt. In der Spiel- und Erlebnispädagogik wird das spiele-

rische Lernen mit Medien in den Vordergrund gestellt und zum Beispiel Computerrollenspiele als Live-Rollenspiele umgesetzt (vgl. ebd., 56). Auf diese Weise werden jeweils wichtige Dimensionen von Medienkompetenz gefördert, 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. Der Blick sollte weiterhin auf die Machart von Medienproduktionen und die wirtschaftlichen Verwertungsinteressen hinter den Produkten gerichtet werden. Pädagog_innen sind außerdem aufgefordert, sich mit urheberrechtlichen Fragen auseinanderzusetzen, denn vor allem die Medienproduktion (Video, Radio, Podcast, Weblogs, Wikis, usw.) fasziniert Jugendliche. Zu bedenken ist nicht zuletzt auch, dass die außerschulische Jugendarbeit, zu gesellschaftlichem und sozialem Engagement anregen möchte. Aus Sicht der Medienpädagogik geht es darum, durch eigenständiges Tun eine demokratische und kreative Netzkultur mitzugestalten und zu fördern. In diesem Zusammenhang sollten auch Social Media und neue Möglichkeiten der ePartizipation kritisch geprüft und ggf. verstärkt in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 56f.) Nicht zuletzt ist die Jugendarbeit auch gefordert, die neuen und vielfältigen komplexen Raumbezüge Jugendlicher zukünftig in ihrer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Tully 2009; Tillmann 2010, Tillmann 2014) und Konzepte für die aufsuchende Jugendarbeit im Netz oder mobile Kontaktaufnahme und Kurzberatung in der Straßensozialarbeit zu entwickeln.

Insgesamt zeigen die Ausführungen zu Medien in der Kinder- und Jugendhilfe, dass Fachkräfte mit den Herausforderungen der Mediatisierung konfrontiert und auf medienpädagogisches Handlungs- und Beratungswissen angewiesen sind. Deutlich wird, dass sie nicht allein Medienkompetenz sondern vielmehr auch *medienpädagogische Kompetenz* benötigen. Der Begriff hat sich insbesondere in der Lehrer_innenausbildung etabliert (vgl. u.a. Herzig 1997; Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Ziel der Bemühungen ist es, Lehrende zu befähigen, Lernbedingungen für Schüler_innen zu schaffen, die eine (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenz ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2012, 271). Dabei spielt die Medienkompetenz (1) der Lehrer_innen selbst eine wichtige Rolle und ist somit elementarer Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz (vgl. ebd. 275f.). Weitere relevante Dimensionen sind mediendidaktische Kompetenz (2), medienerzieherische Kompetenz (3), sozialisationsbezogene Kompetenz (4) und Schulentwicklungskompetenz (5). Eine entsprechende Ausdifferenzierung medienpädagogischer Kompetenz für die Soziale Arbeit steht derzeit noch aus (vgl. Helbig 2014). Gefordert wird insgesamt eine stärkere Wahrnehmung der im

Zuge der Mediatisierung entgrenzten und verdichteten Lebens- und Alltagswelten von Jugendlichen und eine deutlichere Berücksichtigung ihrer Anstrengungen, sich in dieser Welt zurechtzufinden, zu verorten und eine eigene Identität auszubilden. Dabei sind nicht Medien selbst der Gegenstand einer Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe, sondern der handelnde Mensch und seine spezifische Lebensbewältigung (vgl. Hoffmann 2010, 62).

Notwendig erscheint in diesem Kontext eine weitere Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe und somit Verankerung der „Medienpädagogik“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Die medienpädagogische Kompetenz sollte in einer mediatisierten Gesellschaft eine Schlüsselkompetenz der Sozialen Arbeit darstellen (vgl. Helbig 2014, 105ff.) – und umfasst neben der Förderung von Medienkompetenz auch personelle, ausstattungsbezogene und organisatorische Aspekte sowie die Bedarfsanzeige gegenüber politischen Entscheidungsträger_innen.

Literatur zur Vertiefung

- Schuegraf, M./Tillmann, A. (2012): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz
- Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (2014) (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden
- Tully, C. J. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim

Literatur

- Aufenanger, (1999): Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 61-76
- Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München/Weinheim
- Baacke, D. (1988): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, 71-94
- Baacke, D. (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, D./Kübler, D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen, 87-134
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, 112-124
- Baacke, D. (1999): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim (6. Auflage)
- Baacke, D. (2000): Die 13- bis 18jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html> (27.03.2015)
- Boeckmann, K. (1994): Thema: Medienmündigkeit (1). In: medienpraktisch, H. 1, 34-37
- Brüggen, N./Wagner, U. (2007): Pädagogische Konsequenzen. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München, 223-246

- Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Berlin
- Deinet, U. (2003): „Spacing“. Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: deutsche jugend. 51. Jg. H. 7/8, 314-323
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Hogrefe.
- Engelbert, A./Herlth, A. (2010): Sozialökologische Ansätze. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, 2. Aufl. Wiesbaden, 103-123
- Fleischer, (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 303-311
- Fritsche, C./Lingg, E./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics – Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden
- Fromme, J./Jörissen, B. (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: medien + erziehung (5), 46-54.
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden
- Gebel, C./Jünger, N./Wagner, U. (2013): Online-Mediengebrauch Jugendlicher. Umgang mit gesellschaftlich relevanter Information. In: merz, 57. Jg. Nr. 3, 33-41
- Grimm, P./Krah, H. (2014): Ende der Privatheit? Eine Sicht der Medien und Kommunikationswissenschaft. Kurzfassung eines Beitrags gehalten auf dem Symposium des Deutschen Hochschulverbandes „Ende der Privatheit?“, Dezember 2014. Online verfügbar unter: http://www.hdm-stuttgart.de/grimm/vita/ende_der_privatheit.pdf (15.03.2015)
- Grossberg, L. (1999): Zur Verortung der Populärkultur. In: Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, 215-236
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.
- Hargittai, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. First Monday, 7, H. 4. URL: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.26c.pdf> (27.03.2015)
- Helbig, C. (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München
- Henrichwark, C. (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule und Familie. Wuppertal, 1- 321
- Herzig, B. (1997): Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaft“. In: Tulodziecki, G./Blömeke, (Hrsg.): Neue Medien - Neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh, 39-54
- Hipfl, B. (1994): Thema: „Medienmündigkeit“ (2). Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: medienpraktisch, H. 4, 38-41
- Hipfl, B. (1996): Medienmündigkeit und Körpererfahrung. In: medienpraktisch, H. 3, 32-35
- Hoffmann, B. (2010): Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, 55-70
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 4. 517-537
- Hugger, K.-U. (2012): Sozialökologische Mediensozialisationsforschung und digitale Jugend. In: Obermaier, M. (Hrsg.): Humane Ökologie. Paderborn, 83-99
- Initiative D21 e.V. (Hrsg.) (2010): Digitale Gesellschaft. Die digitale Gesellschaft in Deutschland – Sechs Nutzertypen im Vergleich, ohne Ortsangabe. Online verfügbar unter: http://www.initiative-d21.de/wp-content/uploads/2010/03/Digitale-Gesellschaft_Endfassung.pdf (14.03.2015)
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Stuttgart, 7-26
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden

- Krotz, F. (2013): Von den digitalen Medien zur computergesteuerten Infrastruktur. Online: verfügbar unter <https://bpb.de/dialog/netzdebatte/170932/von-den-digitalenmedien-zur-computergesteuerten-infrastruktur> (27.03.2015).
- Krotz, F. (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden
- Kutscher, N. (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 101-112
- Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- McRobbie, Angela (2010): Top Girls - Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden
- Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen (2. Auflage)
- Mossberger, K./Tolbert, C.J./Standbury, M. (2003): Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Washington D.C
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 1998-2013. Hgg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisstudie zu Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Niesyto, Horst/Meister, Dorothee/Moser, Heinz (Hrsg.) (2010): Medien und soziokulturelle Unterschiede. Themenheft der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/de/Themenhefte/#17> (27.03.2015)
- Otto, H.-U./Kutscher, N. (2004): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München
- Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München
- Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin
- Schorb, B. (1997): Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 234-240
- Schuegraf, M./Tillmann, A. (2012): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz
- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim/München
- Tillmann, A. (2010): Medienwelt. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Lingg E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, 149-158
- Tillmann, A. (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin
- Tillmann, A. (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden, 273-284

- Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 31-45
- Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2015): Mobiles digitales Spielen von Kindern: Angebot, Nutzung und Bewertung des Mobilspielens durch Kinder und Eltern. In: Tillmann, A./Hugger, K.-U./Iske, S./Grell, P./Kammerl, R./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Medienkultur. Wiesbaden (im Druck)
- Tully, C. J. (2009): Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalltag. Eine Einleitung. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, 9-26
- Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau, 52 (6), 693-709
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden, 271-297
- Wagner, Ulrike (2007): Multifunktionale Medien in den Lebenswelten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Wagner, Ulrike (Hg.): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed, 208-221.
- Wagner, U. (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München
- Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse von jugendnahen Internetplattformen und ausgewählten Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. Erster Teil der Studie "Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsfläche für Jugendliche". München. Online verfügbar unter: http://jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf (27.03.2015)
- Zillien, Nicole (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden

[MpH] Die Mediatisierung professionellen Handelns Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien

Christian Helbig

Erschienen in:

Helbig, Christian. 2017. «Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien». Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 133–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X>.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

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



Helbig, Christian, 2017. «Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit». *MedienPädagogik* 27, (6. April), 133–152. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X>.

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 Unterstützungsbearfde 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.

[LmE] Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Ein analytischer Blick

Christian Helbig und Sandra Hofhues

Erschienen in:

Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick». Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3638

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.
Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick

Christian Helbig und Sandra Hofhues

Zusammenfassung

Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind. Umgekehrt wird gefragt, welche medienpädagogischen Leitideen sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis (bereits) wiederfinden. Auf diese Weise werden Synergien zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung offengelegt, um dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Medien-Phänomene aufgrund ihrer Vielfalt und bisweilen Ambivalenzen reflektierte pädagogische Forschung und Praxis im Austausch zwischen den pädagogischen Teildisziplinen erfordern.

Guidelines and practices of media pedagogy in adult education. An analytic view

Abstract

This paper examines questions about the relevance of guiding principles at the discourse of media pedagogy for adult education. Conversely, it is asked, which guiding principles at the basis of media pedagogy can be found in the practice of adult education. That way, we will disclose synergies between media pedagogy and adult education, to sensitize for a reflective research and practice related to a debate between the pedagogical disciplines about specific media-phenomena because of their variety and occasional ambivalence.

Medien in der Erwachsenenbildung: Sondierung eines Feldes aus medienpädagogischer Sicht

Angesichts der Diskussionen um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in Unternehmen spielen seit den 1990er Jahren u.a. computerbasierte, später webbasierte und heute gamifizierte Lern-Formate eine wichtige Rolle. Sie werden umgesetzt in Form von internen Computer-based Trainings (CBTs)/Web-based Trainings (WBTs) oder E-Learning/Blended Learning im geschützten (semi-)virtuellen Raum. Dabei zeigt sich, dass vielfach auf Begriffe, Konzepte und Ansätze aus der Medienpädagogik Bezug genommen wurde, insbesondere in der beruflichen (Erwachsenen-) Bildung aber ein Schwerpunkt auf die Förderung technisch-funktionaler Medienkompetenzen und auf die Mediendidaktik gelegt wurde. Damit wurde Medienpädagogik



Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick». *MedienPädagogik* 30, (26. Februar), 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>.

Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick

Christian Helbig und Sandra Hofhues

Zusammenfassung

Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind. Umgekehrt wird gefragt, welche medienpädagogischen Leitideen sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis (bereits) wiederfinden. Auf diese Weise werden Synergien zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung offengelegt, um dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Medien-Phänomene aufgrund ihrer Vielfalt und bisweilen Ambivalenzen reflektierte pädagogische Forschung und Praxis im Austausch zwischen den pädagogischen Teildisziplinen erfordern.

Guidelines and practices of media pedagogy in adult education. An analytic view

Abstract

This paper examines questions about the relevance of guiding principles at the discourse of media pedagogy for adult education. Conversely, it is asked, which guiding principles at the basis of media pedagogy can be found in the practice of adult education. That way, we will disclose synergies between media pedagogy and adult education, to sensitise for a reflective research and practice related to a debate between the pedagogical disciplines about specific media-phenomena because of their variety and occasional ambivalence.

Medien in der Erwachsenenbildung: Sondierung eines Feldes aus medienpädagogischer Sicht

Angesichts der Diskussionen um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in Unternehmen spielen seit den 1990er Jahren u.a. computerbasierte, später webbasierte und heute gamifizierte Lern-Formate eine wichtige Rolle. Sie werden umgesetzt in Form von internen Computer-based Trainings (CBTs)/Web-based Trainings (WBTs) oder E-Learning/Blended Learning im geschützten (semi-)virtuellen Raum. Dabei zeigt sich, dass vielfach auf Begriffe, Konzepte und Ansätze aus der Medienpädagogik Bezug genommen wurde, insbesondere in der beruflichen (Erwachsenen-) Bildung aber ein Schwerpunkt auf die Förderung technisch-funktionaler Medienkompetenzen und auf die Mediendidaktik gelegt wurde. Damit wurde Medienpädagogik

verengt auf die Aneignung bestimmter Medien für das Lernen und die Organisation von mediengestütztem Lernen innerhalb eines formal geplanten Zusammenhangs.

In dieser Perspektive der beruflichen (Erwachsenen-)Bildung mit mediendidaktischen (insbesondere bildungstechnologischen) Schwerpunkten sind die generellen Anforderungen an Medienkompetenz-Entwicklung und Strukturen für Medienbildung im Erwachsenenalter in den Hintergrund gerückt. Grell (2017, 80 ff.) gibt in ihrem Beitrag zur Erwachsenenbildung erst kürzlich Hinweise darauf, dass sich die Diskussion um Medien in der Erwachsenenbildung grundlegend auf zwei Bereiche eingrenzen lässt. Erstens der Wandel der Lernkultur durch digitale Technologien zwischen Subjekt, Medien und der formalen (Organisation von) Bildung. Hier kommt die Sicht der Mediendidaktik auf das formal organisierte Lernen mit Medien besonders zum Tragen. Zweitens besteht die subjektive Anforderung, ständig über bzw. durch Medien neues Wissen zu erwerben, neue Fähigkeiten und neue Handlungsrouninen zu entwickeln und veraltete Handlungsmuster abzulegen. In dieser Sichtweise rückt das Subjekt und die Relevanz von Medienhandeln in unterschiedlichen Kontexten in den Mittelpunkt. Medienhandeln im Beruf ist häufig einer davon.

Folglich erweist sich das Feld der Medien in der Erwachsenenbildung als besonders geeignet, jenseits aktueller, öffentlicher Debatten um «Digitalisierung», «digitale Transformation» oder «Computerisierung von Arbeit» sowie «Industrie 4.0» – (vgl. Scharnberg et al. 2017; Olbermann 2016; Seifert 2016; Herber et al. 2013) den Brückenschlag zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zu gestalten. Schliesslich stellte Hüther bereits 1994 fest, dass es

«[n]icht selten [...] dieselben Umbruchsituationen [sind], die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gleichermaßen zwingen und sie in Kooperation bringen, indem entweder Erwachsenenbildung vorhandene medienpädagogische Konzeptionen aufgreift [...] oder indem sich Medienpädagogik in Problem- und Bedarfslagen der Erwachsenenbildung einbringt.» (Hüther 1994, 290)

Nähert man sich dem Feld der Medien in der Erwachsenenbildung, erfordert jedoch die heterogene Zielgruppe, Praktiken der Medienaneignung in diversen Altersgruppen über das Narrativ der Digital Natives (Hepp et al. 2014, 22) hinaus einzubeziehen und nach Konzepten für diverse Bildungsbiografien zu suchen. Aufgrund unserer eigenen Verortung in der Medienpädagogik stellt sich nicht zuletzt die Frage danach, wie es gelingen kann, in der Erwachsenenbildung eine medienpädagogische Perspektive zu stärken, die über mediendidaktische Handlungsweisen hinausgeht. Entsprechend leiten uns folgende beiden Fragestellungen durch den gesamten Beitrag:

1. Welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses wären für die Erwachsenenbildung besonders relevant?
2. Welche medienpädagogischen Leitideen finden sich bereits in der erwachsenenbildnerischen Praxis wieder?

Auf diese Weise möchten wir Synergien zwischen den Diskursen offenlegen, um dafür zu sensibilisieren, dass konkrete Medien-Phänomene aufgrund ihrer Vielfalt und bisweilen Ambivalenzen reflektierte pädagogische Forschung und Praxis im Austausch zwischen den pädagogischen Teildisziplinen erfordern.

Leitideen und bedeutende Ansätze der Medienpädagogik: Einladungen an die Erwachsenenbildung

Die Medienpädagogik umfasst alle Theorien, Modelle und Ansätze wie auch Konzepte und empirische Studien, die sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, formaler, non-formaler und informeller Bildung und Sozialisation befassen (vgl. z.B. Süß et al. 2010, 14). Common Sense ist, dass die Veränderungen und Entwicklungen von Kommunikation und Kommunikationsanforderungen, die heute unter dem Begriff Mediatisierung diskutiert und erforscht werden (vgl. Krotz 2007; 2012), Gesellschaft, Kultur wie auch die Arbeitswelt sowie die politischen und pädagogischen Diskurse nachhaltig prägen. Ebenso wie die Erwachsenenbildung hat die Medienpädagogik ihre pädagogischen Wurzeln in der Aufklärung. Historisch haben sich dann in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien einige Leitideen herausgebildet, die nach Stölting (1999, 113) «legitimierende Idealisierungen» sind. Handlungs- und diskursleitende Prämissen der Medienpädagogik sind dabei 1) die starke *Subjektorientierung*, 2) die übergeordneten pädagogischen Ziele der *Mündigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe*, 3) die Problematisierung *digitaler Ungleichheiten* – von Digital Divide bis Alphabetisierung u.a. von Erwachsenen, 4) die (zunehmende) Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen in formalen, non-formalen und informellen (*Lern-*) und (*Bildungs-*)*Kontexten* angesichts verschwimmender Generationenkonzepte und Zielgruppen, 5) das unausgesprochene Primat der *Handlungsorientierung* und 6) ein umfangreicher und nicht bloss technischer *Medienbegriff*, welcher auch für die Erwachsenenbildung zentral sein/werden könnte.

Subjektorientierung

In der Medienpädagogik besteht weitestgehend Konsens darüber, dass innerhalb der pädagogischen Teildisziplin das Wechselverhältnis von Gesellschaft, Medien und Subjekt verhandelt wird. So steht der Mensch mit ihren/seinen subjektiven Sinnkonstruktionen und ihrem/seinem Handeln im Vordergrund. Gefragt wird u.a., wie sich Subjekte sowohl bestimmte Medienangebote als auch ihre subjektive Umwelt bzw. Kontexte aneignen (vgl. hierzu Vollbrecht/Wegener 2010). Dabei interessiert nicht nur der Aneignungsprozess im technisch-funktionalen Sinne, wie er bspw. bei Tully (2004) beschrieben wird, sondern gerade der kommunikative Aushandlungsprozess

in der Aneignung zwischen Mensch und Welt (vgl. Krotz 2007; 2012). Für medienpädagogisches Handeln ist folglich das Schaffen von Kommunikationsanlässen mit, über und durch Medien zentral.

Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe

Mit Blick auf Forderungen der Aufklärung wird Partizipation als ein fundamentales Recht aller Mitglieder einer Gesellschaft in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Bereichen definiert (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005; Stange 2007). Dieser weit gefasste Begriff von Partizipation ist für den Diskurs und die Konzepte der Medienpädagogik deshalb von grosser Bedeutung, da er sich nicht nur auf den Arbeitsmarkt oder die Beschäftigungsfähigkeit bezieht, sondern den politischen, sozialen und kulturellen Bereich einbezieht. Tulodziecki arbeitet bspw. heraus, dass «der mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung und Demokratie, Wirtschaft und Kultur eine [...] Leitidee der Medienpädagogik dar[stellt], die heute zum Teil im Begriff der Medienkompetenz dominant ist» (Tulodziecki 1998, 13). Entsprechend divers sind medienpädagogische Konzepte: Sie reichen von Kommunikationsanlässen bis hin zu Maker Spaces, in denen Subjekte Medien «zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart» (Schelhowe 2008) nutzen und mit denen sie Gesellschaft mündig mit-gestalten sollen (vgl. Paus-Haase et al. 2002, 11f.). Insbesondere die Mitglieder der «Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung» führen das Leitziel der «Medienmündigkeit» in die Medienpädagogik ein und begreifen diese als Übernahme von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung (vgl. u.a. Boeckmann 1994; Hipfl 1996; Tulodziecki 1998; Schludermann 2002). Desweiteren gehen sie von der emotionalen Teilhabe am Medienhandeln aus: Demnach biete erst die subjektive Auseinandersetzung die Möglichkeit, Medieninhalte neu zu bewerten und damit zu einer selbstbestimmten Veränderung in der Mediennutzung zu führen (vgl. Boeckmann 1994; Hipfl 1996).

Digitale Ungleichheiten

Ausgehend von einem demokratiethoretischen Zugang zu Partizipation spielen die Forschungsergebnisse der Medien- und Kommunikationsforschung zur «digitalen Ungleichheit» (Engl. «Digital Divide») eine besondere Rolle. Einerseits thematisieren sie einen ungleichen Zugang zu Kommunikationstechnologien, andererseits

ungleiche Nutzungsweisen mit Medien (Second Digital Divide)¹. Demnach sind insbesondere Alter, Geschlecht und Bildung für die Form der Mediennutzung und für die Teilhabe an einer mediatisierten Gesellschaft bedeutsam. Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit Medien(-nutzung) relevant sind und durch Medien angeeignet werden, sind demnach unterschiedlich ausgeprägt: Sie tragen in unterschiedlicher Weise zu Bildungsprozessen und zur Realisierung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten bei. Somit spiegeln sich soziale Ungleichheiten nicht nur in der Mediennutzung wieder, sie werden durch Fehlannahmen bzgl. Geräteausstattung, Medienkompetenzen etc. in ihr auch reproduziert (vgl. Iske et al. 2007; Tillmann 2008; Klein 2008).

Lern- und Bildungskontexte

Die Kommunikationsanlässe, die die Medienpädagogik schaffen möchte, sind abhängig von den Kontexten, innerhalb derer sie verortet sind. Zudem werden sie beeinflusst von den Fach- bzw. Praxiscommunities, in denen sie beheimatet sind. So betrachtet die Medienpädagogik insgesamt sowohl formale Bildungskontexte wie Schulen und Hochschulen als auch non-formale Bildungskontexte und informelle Bildungsgelegenheiten wie das Wechselverhältnis von Subjekt, Medien und Familie. In der Mediendidaktik – verstanden als Lehren und Lernen mit Medien als Teilbereich der Medienpädagogik² – wird oft nur der Ausschnitt formalisierten Lernens mit Medien betrachtet, sodass im gleichen Atemzug verwandte Begriffe wie mediengestütztes Lernen oder E-Learning genannt werden. In der Medienpädagogik hingegen werden vielfach non-formale Bildungskontexte und informelle Bildungsgelegenheiten in den Blick genommen, wie sie z.B. in der außerschulischen und offenen Jugendarbeit zu finden sind. Mediendidaktische Begriffe und damit zusammenhängende Konzepte sind für die jüngeren Entwicklungen in der Erwachsenenbildung von Bedeutung, sie stellen allerdings nur einen Teil medienpädagogischer Praxis dar. Darüber hinaus ergeben sich konzeptionelle Engfassungen, wenn primär auf bildungstechnologische Konzepte in der Erwachsenenbildung zurückgegriffen wird.

-
- 1 Ausschlaggebend für die Diskussion um ungleiche Nutzungsweisen war eine empirische Studie von Hargittai (2002), die Unterschiede bei den «Online Skills» von Personen zwischen 18 und 81 untersucht hat. Bei Kindern und Jugendlichen lassen sich jedoch nur noch wenige Ungleichheiten beim Zugang zu digitalen Medien begründen (vgl. MPFS 2016). Seither werden mit Fokus auf Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Nutzungsweisen von Jugendlichen gezeigt und problematisiert (vgl. u.a. Otto/Kutscher 2004; Brüggel/Wagner 2008; Henrichwark 2009; Niesyto et al. 2010). Erwachsene hingegen geraten erst langsam ins (nicht nur empirische) Blickfeld.
 - 2 Eine Ausführung des Diskurses zur Positionierung der Mediendidaktik zur Medienpädagogik und zur allgemeinen Didaktik findet sich in Süß et al. (2010).

Handlungsorientierung

Das Prinzip der Handlungsorientierung ist vielen medienpädagogischen Konzepten inhärent. Es zielt darauf ab, zum eigenen Handeln mit und durch Medien und zum sozial verantwortlichen Handeln anzuregen. Dabei liegt der Fokus auf der Förderung von Reflexion und Handlungsoptionen ohne festgelegte Handlungsziele. Sprich, es geht vorwiegend um die Ermöglichung von Medienbildung, weniger um das Erreichen einer spezifischen Kompetenz im Sinne einer Performanz³. Diese Unterscheidung ist insbesondere in den unterschiedlichen Lesarten von Medienkompetenz(en) bedeutend: Darin wird ersichtlich, dass ein zunächst pädagogisch gemeinter Begriff zunehmend von einer qualifikatorisch geprägten Kompetenzdebatte eingeholt und vorwiegend technisch-funktional verstanden wird. Dabei steht das Handeln innerhalb medienpädagogischer Praxis – gerade in der aktiven Medienarbeit (vgl. Schell 1989) – oft für sich und wird erst angesichts subjektiver Sinnzuschreibung «gut». Missverständlich ist mitunter, dass Handlungsorientierung innerhalb formal geplanter Bildung als problemorientiertes Lernen umgesetzt wird. Mit der Problemorientierung geht dann eine Engführung in Bezug auf Lernen und Bildungsformate einher, die durch den formalen Rahmen der Bildungseinrichtung bestimmt und mit der prinzipiellen Offenheit medienpädagogischer Konzepte allenfalls noch verwandt ist.

Medienbegriff

Für die Medienpädagogik ist schliesslich die Annahme zentral, dass der (Bildungs-) Kontext, innerhalb dessen subjektives Handeln stattfindet, ähnlich prägend ist wie die Wahl der Medien selbst: Anders als vielfach öffentlich angenommen (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues, 2017), geht die Medienpädagogik zunehmend von «starken» Medien aus, ohne zugleich eine direkte, sprich kausale Medienwirkung vorauszusetzen (vgl. Meyer 2008; zum Raumdiskurs in der Medienpädagogik vgl. u.a. Tillmann 2008; Tully 2009). Hintergrund ist, dass Medien in der Medienpädagogik als technische Gebrauchsmedien und ergänzend als «Struktur und Situation» (Krotz 2012, 44) verstanden werden. In letzterer Perspektive ermöglichen und modifizieren Medien Kommunikation in Form von «transformierten Texten in Bezug auf, aber auch in Konkurrenz zur Face-to-Face-Kommunikation, ferner mit Bildern und Tönen, [...] und unter Verwendung verschiedener Symbolsysteme.» (ebd.) Auch in der Erwachsenenbildung werden Medien seit den 1980er Jahren als Werkzeug/Instrument und als Gegenstand/Inhalt verstanden (vgl. Faulstich 1986; Faulstich/Faulstich-Wieland 1988; Hüther 1993). Programmatische Schriften von Bundesministerien, Stiftungen etc. gehen allerdings davon aus, dass Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) eine steigende Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen

3 Ursprung: Chomsky, Noam. 1973. *Sprache und Geist*, (Erstauflage: 1968). Frankfurt: Suhrkamp

Leben einnehmen und speziell der Arbeitsmarkt einen wachsenden Bedarf an Fachkräften entwickelt, die mit IKT «kompetent» umgehen müssen und sollen.

Anzufügen ist, dass neben den sechs skizzierten Leitideen zwei Ansätze grundlegend innerhalb der Medienpädagogik diskutiert werden. Gemeint sind Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildung, die kein Gegensatzpaar bilden, sondern – wie Hugger (2008) es beschreibt – «zwei Seiten der Medaille» (ebd., 97) sind und die skizzierten Leitideen aufnehmen. Diese Unterschiedlichkeit zu registrieren, ist auch für die Praxis der Erwachsenenbildung zentral, denn innerhalb beider Ansätze werden «je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Masse durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar» (Fromme/Jörissen 2010, 47) gemacht:

Die Wurzeln des Medienkompetenz-Begriffs liegen in der Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz» von Baacke (1980). Nach Baacke differenziert sich Medienkompetenz in vier Dimensionen: 1) Medienkritik, 2) Medienkunde, 3) Mediennutzung und 4) Mediengestaltung. In der Diskussion um die Medienkompetenz als Zielwert der Medienpädagogik wurden weitere Dimensionierungen des Begriffs vorgenommen (vgl. ausführlich Gapski 2001), nicht zuletzt vor der Frage, wie sich in anderen Bindestrichdisziplinen der Pädagogik Medienkompetenz herleiten lässt. So verknüpften Dewe und Sander (1996) den Begriff der Medienkompetenz mit dem Kompetenzdiskurs der Erwachsenenbildung, indem sie das Modell der Schlüsselqualifikation mit dem Modell der Medienkompetenz zusammenführen. Innerhalb der Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Medienkompetenzmodelle rezipiert (von Hippel 2007, 67f.). Allerdings zeichnen sich die Medienkompetenz-bezogenen Diskursstränge ihrer Ansicht nach durch einen normativ-medienpädagogischen und einen wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs aus. Das wirtschaftliche-technische Verständnis betont die Förderung spezifischer Kenntnisse mit Blick auf einen beruflichen Bereich und findet sich innerhalb der Medienpädagogik eher in der Medienpädagogik wieder. Der normativ-medienpädagogische Diskurs fokussiert hingegen die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung eines Menschen und ist eher mit der Allgemeinbildung assoziiert. Innerhalb der Medienpädagogik ergibt sich deshalb eine Nähe zum Verständnis von Medienbildung: Im Zentrum des Medienbildungsbegriffs steht die subjektive Bereitschaft zur Veränderung, die es Menschen ermöglicht, die Welt (und sich selbst) zu sehen und wahrzunehmen, sodass sie in einer komplexeren Welt mit weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten. Anfangs als Gegenbegriff zur Medienkompetenz eingeführt, kritisieren Vertreterinnen und Vertreter des Medienbildungsbegriffs (u.a. Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Jörissen/Marotzki 2009) die Vermittlung von Fakten- bzw. Verfügungswissen. So würden eher Qualifikationsziele verfolgt (vgl. ausführlich Hugger 2008, 96f.). Nicht zuletzt deshalb laden wir im Folgenden zu einer interdisziplinären Perspektivübernahme und zur

Adaption der vielfältigen medienpädagogischen Leitideen und Ansätze ein, erweisen sich alle gemeinsam als fruchtbar für den Diskurs um Medien in der Erwachsenenbildung.

Praxis der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Vorweggenommen sei, dass bei Betrachtung der aktuellen wirtschaftlich-politischen Forderungen, der Leitideen der Medienpädagogik sowie der erwachsenenpädagogischen Praxis, Disparitäten zwischen der erwachsenenpädagogischen und der medienpädagogischen Verortung öffentlich beschworen werden. Im Fokus der öffentlichen Debatte stehen vor allem wirtschaftliche und industrielle Anforderungen des digitalen Wandels, die unter den Stichworten «Wirtschaft 4.0» und «Industrie 4.0» firmieren. Erwachsenenbildung wird dabei vorwiegend als berufliche Bildung verstanden und medienpädagogische Aspekte der Allgemeinbildung, wie sie von Hippel (2011) als Handlungspraktiken in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung beschreibt, kommen sukzessive abhanden, mehr noch: Mit Blick auf das Aufkommen digitaler Medien und mediendidaktischer Konzepte zeichnet sich die Stärkung der wirtschaftlichen-medientechnischen Perspektive bzw. einer technisch-instrumentellen Definition von Medienkompetenzen ab. Wie vielfältig sich medienpädagogische Praxis in der Erwachsenenbildung prinzipiell darstellen könnte, wird im Folgenden anhand exemplarischer Bereiche skizziert.

(Digitale) Technologien zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens

Online-Coaching, Lernvideos, Diskussionsforen, computerbasierte Testverfahren oder MOOCs (Massive Open Online Courses) sind Ausdruck für die wachsende Forderung zur Einbindung (digitaler) Medien in die Angebotsstrukturen rund um «Adult Learning». Insbesondere auf EU-Ebene (European Commission 2015, 53) wird die stärkere Einbindung digitaler Technologien in der Erwachsenenbildung gefordert (vgl. Kerres 2013, 412, Pietraß 2015, 5). Diese weitestgehend online basierten Bildungsangebote können als Erweiterung bzw. Intensivierung mediendidaktischer Konzepte in der Erwachsenenbildung beschrieben werden. Das digitale Kursformat eines MOOCs verzichtet vollständig auf Präsenzveranstaltungen und nutzt ausschliesslich mediale Formen der Wissensvermittlung und Kommunikation. Durch die für viele digitale Lernformen charakteristische orts- und zeitentgrenzten Angebotsform können grosse Menschenmengen an den Bildungsinhalten teilhaben. Dass MOOCs in der Erwachsenenbildung – wenn auch langsam – an Relevanz gewinnen, zeigt die Plattform «Volkshochschul-Informationen»⁴, die das Thema umfassend aufgreift und konstatiert, dass MOOCs «in gewissermassen eine neue Ära an den Volkshochschulen

4 <http://www.vhs.info/mooc>.

eingeläutet [haben]» (Volkshochschulinformationen, online). Auf den ersten Blick werden dort die Teilhabemöglichkeiten digitaler und mobiler Medien als Ressource erkannt, um den Zugang zu Bildung zu erleichtern und somit die Weiterbildungsbeeteiligung zu erhöhen. So fordert auch der Deutsche Volkshochschulverband (2015) in einer Resolution eine «digitale Weiterbildungsoffensive» (ebd., 1), um Menschen zu erreichen, «die bisher nicht ausreichend am lebenslangen Lernen partizipieren können» (ebd.) und aus individuellen oder strukturellen Gründen «kaum Chancen haben, an Präsenzlernangeboten teilzunehmen» (ebd.). Auf den zweiten Blick stellt sich die Bearbeitung sozialer und digitaler Ungleichheiten in Form von Online-Lern-Angeboten als widersprüchlich dar. Es soll Ungleichheiten im Zugang zu Bildungsangeboten durch die Allgegenwart digitaler Technologien entgegengewirkt werden, zugleich nehmen Ungleichheiten im Zugang zu. Auch die Nutzung digitaler Medien bringt neue Exklusionsfaktoren mit (Klein 2008; 2015). So ist festzuhalten, dass MOOCs mehrheitlich von Menschen genutzt werden, die bereits über eine höhere Bildung verfügen (Schulmeister 2013, 26f.). Abstrahiert man vom Beispiel, finden sich vor allem Hinweise darauf, wie Partizipation in der Erwachsenenbildung jüngst gelesen wird. Es wird deutlich, dass weniger Partizipation an Gesellschaft, sondern eher selbstgesteuertes Lernen für weiterbildungsinteressierte, Menschen, d.h. eine spezifische erwachsene Zielgruppe, gefördert wird.

Förderung technisch-funktionaler Medienkompetenzen bei Erwachsenen

Sollen Medienkompetenzen in der Erwachsenenbildung gefördert werden, finden sich in der Praxis zudem eine Vielzahl problemorientierter Konzepte, mit der auf die technisch-instrumentellen Anforderungen des Arbeitsmarkts reagiert wird. Beispielhaft angeführt kann hier der Europäische Computerführerschein ECDL⁵, der als «internationaler Standard für Digitale Kompetenz» den Fokus auf prüfbare Computerkenntnisse legt. Werden gegenwärtige Forderungen und Bestrebungen zur Erwachsenenbildung und digitalen Technologien in den Blick genommen, wird diese Annahme sogar noch verstärkt. Es fallen vor allem Zielbeschreibungen zur individuellen Kompetenzentwicklung rund um digitale Technologien auf EU-Ebene auf «to strengthen human capital, employability and competitiveness» (vgl. European Commission 2016). Insbesondere der digitale Wandel in der Wirtschaft und der Wandel der Arbeitswelt werden als Herausforderungen betont (vgl. ebd., 2). Die Arbeitsgruppe stellt fest, dass sich die technisch-qualifikatorischen Anforderungen und die Abdeckung und Qualität entsprechender Weiterbildungsangebote als disparat darstellen (vgl. ebd., 3).

Diese Bestrebungen der EU-Mitgliedsstaaten bis Mitte 2017 spiegeln sich im öffentlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum wieder. Deutlich wird einerseits der

5 <http://www.ecdl.de>.

(verkürzte) Rekurs auf Informations- und Kommunikationstechnologien. Andererseits wird in der Agenda der Europäischen Kommission vor allem problemorientiert argumentiert. Wie angeführt, geht damit eine Engführung in Bezug auf Lernen und Bildungsformate einher, die durch den formalen Rahmen der Bildungseinrichtung bestimmt werden. Kommunikationsanlässe ausserhalb formaler Bildungseinrichtungen zu schaffen, was mittels Handlungsorientierung angestrebt wird, ist in dieser Lesart zweitrangig.⁶ Schon die etwas älteren empirischen Befunde der institutionenübergreifenden Programmanalyse von 676 medienbezogenen Veranstaltungen an insgesamt sechs Institutionen der Erwachsenenbildung (von Hippel 2007, 696f.) weisen diesen Massnahmenschwerpunkt auf: Im Vordergrund der Programme steht die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde und der gesellschaftliche Bedarf nach Angeboten zum technischen Umgang. Bemerkenswert ist, dass die Förderung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde in Kombination mit der Mediengestaltung und die informative Medienkunde in Kombination mit der Medienkritik auftritt (vgl. ebd., 698). Von Hippel konstatiert, dass sich in der Erwachsenenbildung zwei Linien der Medienpädagogik widerspiegeln würden: «die Tradition der Förderung von Partizipation durch Mediengestaltung und die Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien aufgrund von Wissen über sie.» (ebd.). Gemeinsame Orientierungen von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung werden darin deutlich. So liegen wie in der Medienpädagogik die historischen Wurzeln der Erwachsenenbildung in der Aufklärung, deren Impetus und Ziel der Mündigkeit heute handlungsleitend für viele Bindestrichpädagogiken ist (vgl. Nuissl 2011, 330). Vor diesem Hintergrund sind die Orientierung an Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe in der Erwachsenenbildung handlungsleitend. Inwieweit Medienpädagogik und Erwachsenenbildung gemeinsame Begriffsverständnisse haben und Konzepte teilen, ist bislang allerdings wenig aufgearbeitet.

Qualifizierung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern für den Medienwandel

Schliesslich rücken die fachlichen Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung, die sich in dem Gefüge zwischen Subjekt, Medien und Bildung befinden, und die Organisationen der Erwachsenenbildung selbst in den Blick. Für pädagogische Fachkräfte werden Wissen und Fähigkeiten in der Mediendidaktik bedeutsam; gleichzeitig stehen sie selbst vor der Auswahlentscheidung für/gegen «richtige» Vermittlungskonzepte. Die Reflexion der Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildung gehört für sie ebenso dazu wie ihr eigener Umgang mit der

⁶ Als Beispiel eignet sich das *Quantified Self* zur Thematisierung unter Erwachsenen. Insgesamt spiegelt sich ein umfassender Rekurs auf medienpädagogische Konzepte im fachlichen und politischen Diskurs der Erwachsenenbildung kaum wieder. Bestätigt wird diese These in der politischen Agenda, die sich in den angeführten Kompetenzanforderungen u.a. auf akute Aspekte der Digitalisierung und Datafizierung bezieht, während selbstreflexive Lern- und Orientierungsprozesse zwischen Subjekt – Medien – Bildung weniger thematisiert werden.

Unbestimmtheit (digitaler) Medien bzw. des Medienhandelns. Es scheint folgerichtig, in der Erwachsenenbildung den Ansatz zur Förderung «Medienpädagogischer Kompetenzen» aufzunehmen, der in der Lehrpersonenbildung etabliert ist und das notwendige Wissen sowie anvisierte Fähigkeiten von Lehrenden beschreibt, um Schülerinnen und Schülern die (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenzen zu ermöglichen (vgl. Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Wird den wissenschaftlichen Begründungen zur medienpädagogischen Kompetenz gefolgt, wird vor allem der individuellen Medienkompetenz und – so ist zu erweitern – der Medienbildung der Professionellen eine besondere Rolle zugesprochen, da der Kompetenzbegriff auf die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld zielt (vgl. Tulodziecki 2012, S. 275f.) Medienpädagogische Kompetenzen sind entsprechend in Kompetenzbeschreibungen der Erwachsenenbildung zu finden, sie sind allerdings unterschiedlich ausgeprägt und werden unterschiedlich gewichtet sowie nicht in allen Tätigkeitsbereichen als Querschnittsthema berücksichtigt (Rohs et al. 2017).

Die Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen in der Erwachsenenbildung stellt sich so zunehmend als diskursives Spannungsfeld dar, in dem sich sowohl die professionellen Akteurinnen und Akteure als auch die Organisationen innerhalb und ausserhalb der Erwachsenenbildung verorten. Gleichermassen sind die diversen Bildungskontexte selbst Teil des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels und gestalten diesen mit.

Antinomien in der Praxis der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Die ökonomisch geprägten Debatten um die Digitalisierung haben Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung. Wie exemplarisch dargelegt wurde, werden sowohl auf Ebene der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner als auch auf Ebene der Adressatinnen und Adressaten von Angeboten der Erwachsenenbildung vor allem technisch-instrumentelle Kompetenzbereiche als Anforderungen und Zielsetzungen formuliert. So wird unter Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung vor allem die Nutzung von digitalen Technologien zur Vermittlung von Inhalten verstanden; somit eine mediendidaktische Kompetenz betont. Auf der anderen Seite lassen sich deutliche Parallelen in den Leitideen und den Zielsetzungen zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung finden, die die Möglichkeiten eines interdisziplinären Diskurses betonen. Dennoch zeigen sich vor allem Disparitäten zwischen dem Medienbezug in der Erwachsenenbildung und dem Diskurs der Medienpädagogik. Technologie-basierte Medien spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine besondere Rolle, vor allem sind es aber «Angebote im Umgang mit dem Computer, die in der Weiterbildung Einzug hielten» (Stang 2003, 11). Stang verweist in dieser Kritik insbesondere auf Baacke, der das gesamte Bildungsspektrum im Zuständigkeitsbereich der Medienpädagogik verortet.

Von Hippel (2007; 2011) begründet die technisch-instrumentelle Orientierung in der erwachsenenpädagogischen Medienkompetenzförderung mit den Herausforderungen des Programmplanungshandelns im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. So besteht zwar historisch keine ausschliessliche Kundenorientierung in der Erwachsenenbildung, dennoch bestehen Antinomien zwischen den pädagogischen Zielen – hier einer umfassenden Medienpädagogik – und ökonomischen Kriterien, insbesondere dann, wenn die Interessen von Adressatinnen und Adressaten, wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Akteurinnen und Akteuren divergent sind und diese ausbalanciert werden müssen (vgl. von Hippel 2011, 51f.).

Medien zur selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe von Erwachsenen an Alltag und Gesellschaft (Fazit)

Eingangs haben wir zwei Fragen formuliert, die abbilden sollten, welche Leitideen des medienpädagogischen Diskurses für die Erwachsenenbildung besonders relevant sind und welche sich in der erwachsenenbildnerischen Praxis wiederfinden, denn: Mit Grell (2017) benötigt es für alltägliches und gesellschaftspolitisches Handeln Kenntnisse und Fähigkeiten, um die Prozesse und die Bedeutung digitaler Informationen und Kommunikation «zu verstehen, sich darin orientieren zu können und eine digitalisierte Welt mitgestalten zu können.» (ebd., 83). Somit ist bei der Integration von Medien in die Erwachsenenbildung kritisch zu hinterfragen, «inwieweit sie neue Gestaltungsräume für Erwachsene eröffnen oder aber lediglich neue Anpassungszwänge bedienen» (ebd.). Neben dem umfangreichen Blick auf vorliegende Leitideen, Ansätze und (exemplarische) Konzepte aus Medienpädagogik und Erwachsenenbildung halten wir auch die systematische Bezugnahme zum Verständnis von Medienbildung für zentral.

In unseren Betrachtungen haben wir Hinweise darauf gefunden, dass Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung vielfach als Mediendidaktik übersetzt wird. Sowohl in der politischen Agenda als auch in der Qualifizierung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern wird die stärkere Einbindung digitaler Technologien forciert, allerdings vielfach ohne explizit auf medienpädagogische Ideen und Ansätze zurückzugreifen. Daran knüpft eine Perspektive von Partizipation an, die ein selbstgesteuertes/-organisiertes Lernen betont und sozialen Ungleichheiten entgegenwirken soll. Wie empirische Studien zeigen, profitieren von Online-Angeboten allerdings vor allem Menschen, die bereits einen hohen Bildungsstand vorweisen können. Eine Verkürzung von Medienpädagogik als Mediendidaktik läuft somit Gefahr, soziale und digitale Ungleichheiten zu verstärken, statt ihnen entgegen zu wirken. Nicht ohne Grund verzichten die meisten Alphabetisierungskonzepte derzeit auf digitale Medien. Weiterhin finden sich Hinweise darauf, dass Medienkompetenzen und Medienbildung in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund arbeitsmarkbezogener

Problemstellungen in den Blick genommen werden. Insbesondere die Medienkunde, das Wissen über Medien und Mediensysteme, wird in der Erwachsenenbildung gefördert, während eine Thematisierung selbstbestimmten Handelns unter den Bedingungen des digitalen Wandels vielfach ausbleibt (vgl. von Hippel 2007, 697).

Es schliesst sich die Frage an, welchen Nutzen eine konsequente medienpädagogische Perspektive für die (weitere Professionalisierung der) Erwachsenenbildung haben könnte. Hierbei knüpfen wir an die Forderung zum medienpädagogischen Perspektivwechsel von Allert und Richter (2016) an: Ausgehend von der praxistheoretischen Sichtweise, dass sich das Selbst im relationalen Gefüge von Menschen, Technologien und Sozialem konstituiert und im Sinne der «Kultur der Digitalität» (Stadler 2016) kulturelle Formen, Institutionen und Gewissheiten erodieren, fordern Allert und Richter (2016, 9f.) eine Neufassung der Vorstellungen von Medienbildung und Medienkompetenzen und – so ist zu erweitern – der Förderung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse. Medienbildung, verstanden als Transformation menschlicher Lebensorientierung in Auseinandersetzung mit konjunktiven Transformationsräumen, erfordert die gestaltende und produktive Auseinandersetzung mit der Unbestimmbarkeit digitaler Kulturen und setzt immer kreative Praktiken voraus. Entsprechend bedarf Medienbildung «eines Verständnisses von Kompetenz, das sich nicht in der Verfügbarkeit instrumenteller Fähigkeiten erschöpft.» (ebd., 10).

Für die Erwachsenenbildung ist daraus abzuleiten, dass sie vermehrt als Erwachsenenbildung in einer digitalen Kultur zu verstehen ist, die ihre Rolle in der Relationierung von Subjekt, Medien und Bildung reflektiert. Die Leitideen der Medienpädagogik können dabei eine Orientierung sein und vor einer Instrumentalisierung erwachsenenpädagogischer Bildungsorte schützen. Daran anknüpfend bedeutet medienpädagogische Erwachsenenbildung eine Förderung hin zu einer selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe des Subjekts an der digitalen Gesellschaft und Kultur. Eine Stärkung dieser Perspektive stellt ein deutliches Potenzial für die medienpädagogische Forschung und Praxis in der Erwachsenenbildung dar.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. Arbeitspapier. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7>.
- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medienpädagogik im 21. Jahrhundert. Kernpunkte einer pädagogischen Zukunftsforschung». In *Spannungsfeld Medien und Erziehung: Medienpädagogische Perspektiven*, hrsg. v. Hubert Kleber, 33-44. München.
- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München, Weinheim: Juventa.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.

- Boeckmann, Klaus. 1994. «Thema: Medienmündigkeit (1)». *medienpraktisch*, 1/1994, 34-37.
- Brüggen, Niels, und Ulrike Wagner. 2008. «Pädagogische Konsequenzen.» In *Medienhandeln in Hauptschulumlieu Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*, hrsg. v. Ulrike Wagner, 223-246. München: kopaed.
- Deutscher Volkshochschulverband. 2015. *Resolution. Volkshochschulen fordern digitale Weiterbildungsoffensive*. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Resolution_MV.pdf.
- Dewe, Bernd, und Uwe Sander. 1996. «Medienkompetenz und Erwachsenenbildung». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje von Rein, 125-142. Bad Heilbrunn.
- European Commission. 2015. *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
- European Commission. 2016. *A new Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15621&langId=en>.
- Faulstich, Peter, und Hannelore Faulstich-Wieland. 1988. *Computer - Kultur. Erwartungen - Ängste - Handlungsspielräume*. München: Lexika.
- Faulstich, Peter. 1986. *Betriebliche Weiterbildung. Neue Technik - Neue Produktionskonzepte*. Kassel: Grimm.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz - Medien + Erziehung* 5/2010, 46-54.
- Gapiski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grell, Petra. 2017. «Erwachsenenbildung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Bernd Schorb, Anja Hartung, und Christine Dallmann, 79-83. München: kopaed.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills». *First Monday*, 4/2002. <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Henrichwark, Claudia. 2009. *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern: Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule und Familie*. Wuppertal (Dissertation). <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf>.
- Hepp, Andreas, Matthias Berg, und Cindy Roitsch. 2014. *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herber, Erich, Bernhard Schmidt-Hertha, und Sabine Zauchner-Studnicka. 2013. «Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen». In *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, hrsg. v. Martin Ebner und Sandra Schön. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/133>.

- Hipfl, Brigitte. 1996. «Medienmündigkeit und Körpererfahrung». *medienpraktisch*, 3/1996, 32-35.
- Hippel, Aiga von. 2007. *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischen Auftrag, gesellschaftlichen Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland. Band 14. Saarbrücken: LMS.
- Hippel, Aiga von. 2011. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage, hrsg. v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93-99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Jürgen. 1993. «Medienpädagogik zwischen politischer und informationstechnischer Bildung». In *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, hrsg. v. Joachim. H. Knoll. Köln, Weimar, und Wien. Böhlau.
- Hüther, Jürgen. 1994. «Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». In *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*, hrsg. v. Susanne Hiegemann, und Wolfgang H. Swoboda, 289-301. Opladen: Leske+Budrich.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Hans-Uwe Otto. 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, 65-92. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. Aufl. München: Oldenbourg
- Klein, Alexandra. 2008. *Soziales Kapital Online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheiten*. Dissertation an der Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301811/2301814>.
- Knauer, Reingard, und Benedikt Sturzenhecker. 2005. «Partizipation im Jugendalter». In *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren*, hrsg. v. Benno Hafenecker, Mechthild. M. Jansen, und Torsten Niebling, 63-94. Opladen.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Wiesbaden.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert.» In *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, hrsg. v. Friedrich Krotz, und Andreas Hepp, 27-55. Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, Winfried. 2004. «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung». In *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder*, hrsg. v. Rainer Brödel, und Julia Kreimeyer, 63-74. Bielefeld: Bertelsmann.

- Meyer, Torsten. 2008. «Zwischen Kanal und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Fromme, Johannes, und Werner Sesink, 71-94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). 2016. *JIM-Studie 2016: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf.
- 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). <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/17.X>.
- Nuissl, Ekkehard. 2011. «Ordnungsansätze der Erwachsenenbildung in Deutschland». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Auflage, hrsg. v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 329-246. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbermann, Samuel. 2016. «Industrie 4.0 – Chance oder notwendiges Übel für kirchliche Erwachsenenbildung?». *Forum Erwachsenenbildung* 3/2016, 47-48.
- Otto, Hans-Uwe, und Nadia Kutscher. 2004. *Informelle Bildung online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Paus-Haase, Ingrid, Claudia Lampert, und Daniel Süß. 2002. «Zu Selbstverständnis der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, und Daniel Süß, 9-18. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pietraß, Manuela. 2015. «Informelles Lernen und Medienpädagogik». In *Handbuch Informelles Lernen*, hrsg. v. Matthias Rohs, 123-142. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, Matthias, Ricarda Bolten, und Jonathan Kohl. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen». *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 5/2017. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf.
- Scharnberg, Gianna, Anne-Cathrin Vonarx, Michael Kerres, und Karola Wolff. 2017. «Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen». *Magazin erwachsenenbildung.at*. 30/2017, 2-12.
- Schelhowe, Heidi. 2008. «Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Johannes Fromme, und Werner Sesink, 95-113. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schell, Fred. 1989. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. München.
- Schiefner-Rohs, Mandy, und Sandra Hofhues. 2017. «Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen.» In *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule*, hrsg. v. Johannes Othmer, Andreas Weich und Katharina Zickwolf, S. 239-254. Wiesbaden: Springer.
- Schludermann, Walter. 2002. «Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung». In *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert, und Daniel Süß, 49-53. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Schulmeister, Rolf. 2013. «Einleitung: Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung». In *MOOCs - Massive Open Online Courses: offene Bildung oder Geschäftsmodell?*, hrsg. v. Rolf Schulmeister, 17–59. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2960Volltext.pdf>.
- Seifert, Alexander. 2016. «Internetkompetenzen im Alter. Überlegungen zur Förderung von Medienkompetenzen im Alter». *merz - Medien + Erziehung* 60/2016, 66-71.
- Stadler, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, Richard. 2003. *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis*. Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/StangVortrag.pdf.
- Stange, Werner. 2007. «Was ist Partizipation? Definitionen - Systematisierungen». Baustein A 1.1. http://www.kinderpolitik.de/beteiligungsbausteine/pdf/a/Baustein_A_1_1.pdf.
- Stöltzing, Erhard. 1999. «Informelle Machtbildung und Leitideen im institutionellen Wandel. Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus». In *Überlegungen zur Organisations- theorie, Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung 2*, hrsg. v. Thomas Edeling, Werner Jann, und Dieter Wagner, 111-131. Opladen: Leske & Budrich.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnen, Hrsg. 2010. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tillmann, Angela. 2008. *Identitätsspielraum Internet: Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Tully, Claus. 2004. *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tully, Claus. 2009. *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume*. Weinheim, und München: Juventa Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard. 1998. «Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe». *Pädagogische Rundschau* 6/1998, 693-709.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271-297. Wiesbaden.
- Vollbrecht, Ralf, und Claudia Wegener. 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.

[POM] Profession – Organisation – digitale Medien

Methodologische Überlegungen zur praxeologischen Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld Sozialer Arbeit

Christian Helbig, Nadia Kutscher und Ursula Unterkofler

Erschienen in:

Helbig, Christian, Nadia Kutscher, und Ursula Unterkofler. 2021. «Profession – Organisation – digitale Medien. Methodologische Überlegungen zur praxeologischen Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld Sozialer Arbeit». *Neue Praxis* (5): 432-457.

np
5/2021

Christian Helbig/Nadia Kutscher/Ursula Unterkofler

Profession – Organisation – digitale Medien

Methodologische Überlegungen zur praxeologischen
Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld
Sozialer Arbeit

1 Einleitung

Die Zunahme der Bedeutung digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit, die seit mehreren Jahren sowohl in quantitativer als auch qualitativer Dimension zu beobachten ist, fordert einerseits sozialwissenschaftliche Zugänge zu neuen Perspektiven heraus und lässt alte Forschungsfragen (z.B. zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten) unter veränderten Bedingungen wieder aufkommen. Andererseits wird deutlich, dass theoretische und methodologische Reflexionen zur Erforschung von Phänomenen im Kontext digitaler Technologien und Praktiken in der Sozialen Arbeit noch wenig bearbeitet sind und die Frage, welche Phänomene über welche Zugänge in den Blick geraten (bzw. welche nicht) – mindestens im deutschsprachigen Kontext – nur rudimentär Gegenstand der Debatte ist. Bislang fokussiert Forschung zur Digitalisierung in der Sozialen Arbeit vor allem Medialisierungs- und Mediensozialisationsprozesse von Adressat*innen, während sowohl professionalisierte Alltagspraktiken von Akteur*innen als auch Organisationshandeln im Kontext digitaler Technologien trotz weit voranschreitender Entwicklungen in der Praxis immer noch vielfach Desiderata darstellen. Dieser Beitrag nimmt digitale Technologien im Spannungsfeld von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen in den Blick und fragt nach den Implikationen praxeologisch-methodologischer Ansätze für ihre Erforschung.

Mit dieser Zielsetzung werden Forschungsgegenstände – und deren Bedeutung im Rahmen unterschiedlicher Zugänge – miteinander in Beziehung gesetzt, die bislang in weiten Teilen getrennt voneinander in den Blick genommen wurden. Dies ist nicht zuletzt auf parallel vorhandene und bislang kaum verknüpfte Diskurse zu Digitalisierung einerseits sowie zu professionellen Praktiken und Organisationen mit Bezug zur Sozialen Arbeit andererseits zurückzuführen.

In Folgenden werden (2) das komplexe Spannungsfeld professioneller Praktiken in Verbindung mit digitalen Technologien in Organisationen der Sozialen Arbeit entfaltet und Fragen und Herausforderungen für die Forschung zu diesem Gegenstandsbereich markiert. Daran anknüpfend werden (3) drei methodologische Ansätze der praxeologischen Forschung, die unterschiedliche theoretische und empirische Perspektiven eröffnen, vorgestellt und deren Perspektiven auf den Gegenstandsbereich diskutiert: (3.1) Dokumentarische Organisationsforschung, (3.2) Doing Social Work und (3.3) Neo-praxeologische ethnografische Forschung. Anschließend werden (4) die drei methodologischen Perspektiven anhand der Relationen a) Praktiken und Strukturen und b) Digitalisierung und Digitalität miteinander verglichen und die jeweiligen Foki auf den Gegenstand sowie die damit jeweils verbundenen Erkenntnispotenziale und -begrenzungen herausgearbeitet. Der Beitrag schließt (5) mit einem Fazit zu methodo-

432

Christian Helbig/Nadia Kutscher/Ursula Unterkofler

Profession – Organisation – digitale Medien

Methodologische Überlegungen zur praxeologischen Erforschung von Phänomenen der Digitalisierung im Feld Sozialer Arbeit

1 Einleitung

Die Zunahme der Bedeutung digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit, die seit mehreren Jahren sowohl in quantitativer als auch qualitativer Dimension zu beobachten ist, fordert einerseits sozialwissenschaftliche Zugänge zu neuen Perspektiven heraus und lässt alte Forschungsfragen (z.B. zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten) unter veränderten Bedingungen wieder aufkommen. Andererseits wird deutlich, dass theoretische und methodologische Reflexionen zur Erforschung von Phänomenen im Kontext digitaler Technologien und Praktiken in der Sozialen Arbeit noch wenig bearbeitet sind und die Frage, welche Phänomene über welche Zugänge in den Blick geraten (bzw. welche nicht) – mindestens im deutschsprachigen Kontext – nur rudimentär Gegenstand der Debatte ist. Bislang fokussiert Forschung zur Digitalisierung in der Sozialen Arbeit vor allem Mediatisierungs- und Mediensozialisationsprozesse von Adressat*innen, während sowohl professionalisierte Alltagspraktiken von Akteur*innen als auch Organisationshandeln im Kontext digitaler Technologien trotz weit voranschreitender Entwicklungen in der Praxis immer noch vielfach Desiderata darstellen. Dieser Beitrag nimmt digitale Technologien im Spannungsfeld von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen in den Blick und fragt nach den Implikationen praxeologisch-methodologischer Ansätze für ihre Erforschung.

Mit dieser Zielsetzung werden Forschungsgegenstände – und deren Bedeutung im Rahmen unterschiedlicher Zugänge – miteinander in Beziehung gesetzt, die bislang in weiten Teilen getrennt voneinander in den Blick genommen wurden. Dies ist nicht zuletzt auf parallel vorhandene und bislang kaum verknüpfte Diskurse zu Digitalisierung einerseits sowie zu professionellen Praktiken und Organisationen mit Bezug zur Sozialen Arbeit andererseits zurückzuführen.

Im Folgenden werden (2) das komplexe Spannungsfeld professioneller Praktiken in Verbindung mit digitalen Technologien in Organisationen der Sozialen Arbeit entfaltet und Fragen und Herausforderungen für die Forschung zu diesem Gegenstandsbereich markiert. Daran anknüpfend werden (3) drei methodologische Ansätze der praxeologischen Forschung, die unterschiedliche theoretische und empirische Perspektiven eröffnen, vorgestellt und deren Perspektiven auf den Gegenstandsbereich

diskutiert: (3.1) Dokumentarische Organisationsforschung, (3.2) Doing Social Work und (3.3) Neo-praxeologische ethnografische Forschung. Anschließend werden (4) die drei methodologischen Perspektiven anhand der Relationen a) Praktiken und Strukturen und b) Digitalisierung und Digitalität miteinander verglichen und die jeweiligen Foki auf den Gegenstand sowie die damit jeweils verbundenen Erkenntnispotenziale und -begrenzungen herausgearbeitet. Der Beitrag schließt (5) mit einem Fazit zu methodo-

2 Professionelles Handeln und Digitalisierung in Organisationen der Sozialen Arbeit

Die Bedeutung digitaler Technologien für alle Handlungsfelder Sozialer Arbeit ist in den vergangenen Jahren beobachtbar angestiegen. Professionelles Handeln, organisationale Strukturen und Abläufe sowie Akteursverhältnisse verändern sich nachhaltig und rücken im Kontext digitaler Technologien auch in den Fokus von Forschung (vgl. Böhringer, 2015; Ley, 2021). Werden professionelle Arbeitsvollzüge in den Blick genommen, sind verschiedene Dimensionen in je eigener Weise betroffen: Kommunikationsweisen zwischen Professionellen und Adressat*innen, Formen der Hilfeerbringung, der Zugang zu Leistungsanbietern und die öffentliche Sichtbarkeit von Angeboten sowie die Gestaltung von Arbeitsprozessen in Zusammenhang mit Diagnostik und Falldokumentation (vgl. Kutscher/Ley/Seelmeyer, 2014). Thematisiert bzw. theoretisch reflektiert werden die Veränderungsprozesse insbesondere auf Ebene des Verhältnisses von Sozialer Arbeit und Gesellschaft, das mit dem Begriff der Mediatisierung gefasst wird ist (vgl. Krotz, 2020; Krotz/Hepp, 2012; Kutscher/Ley/Seelmeyer, 2015), und in der professionellen Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat*innen (vgl. Büchner, 2020; Klein, 2007). Der Bezug und die Relation dieser Perspektiven zu organisationalen Prozessen und Strukturen sowie organisationalem Handeln stellen sich bis auf wenige Ausnahmen als empirische Leerstelle dar. Wenngleich Ansätze der Soziologie (vgl. Büchner, 2018; Klatetzki, 2010; Klatetzki/Tacke, 2005) und der Organisationspädagogik (vgl. Busse et al., 2016; Mohr, 2017; Neuhaus/Käch, 2018) in den vergangenen Jahren theoretische und empirische Anknüpfungspunkte liefern, die auch die Besonderheiten von Organisationen Sozialer Arbeit aufgreifen, stellt sich insbesondere das komplexe Gefüge aus professionellen Praktiken, Organisationen und digitalen Technologien als Herausforderung für Forschung dar (erste Überlegungen, allerdings nur vereinzelt auf der Basis empirischer Daten: Büchner, 2020; Ley, 2021; Ley/Seelmeyer, 2020; Seelmeyer/Reichmann, 2020; Seelmeyer/Waag, 2020). Davon sind insbesondere Forschungsfragen betroffen, die die Fallbearbeitungen mit digitalen Technologien und die daraus folgenden Transformationen der Logiken professionellen und organisationalen Handelns thematisieren und darauf abzielen, die Art und Weise der Verwobenheit von Handlungspraktiken und digitalen Technologien zu beschreiben (vgl. Kutscher/Seelmeyer, 2017; Ley, 2021). Die Relevanz der organisationalen Ebene Sozialer Arbeit im Verhältnis zum professionellen Handeln wird beispielsweise relevant, wenn in stationären Hilfen zur Erziehung oder auch in der Kinder- und Jugendarbeit Alltagsmedien wie WhatsApp, Instagram oder TikTok eingesetzt werden. Hier geht es für Fachkräfte wie Trägerorganisationen um das Verhandeln zwischen Alltagspragmatismus (»die Adressat*innen nutzen diese Medien, daher haben wir den Eindruck, sie darüber besonders gut zu erreichen« oder »damit sind wir innovativ und lebensweltnah«), der Einhaltung fachlicher und organisationaler Standards (Datenschutz, Vertraulichkeit, Lebensweltbezug) und der Abwägung, welche digitalen Mittel in welchen Handlungssituationen angemessen sind. Die digitalen Artefakte bringen durch ihre affordances, d.h. die in den Artefakten angelegten Nutzungsmöglichkeiten, die das Spektrum und die Formen

seiner Nutzung mit prägen (und die sich im Zusammenspiel mit je spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Nutzungsmotiven der Nutzer*innen unterschiedlich entfalten) ebenfalls »eigene« Logiken in die organisationalen und professionellen Vollzüge, die – beispielsweise wenn es um die Frage von Datenschutz beim Einsatz von Diensten aus dem Komplex des Facebook-Konzerns geht – mit den fachlichen Datenschutzerfordernungen in Konflikt geraten. Auch im Zusammenhang der Anwendung von Fachsoftware bei digitalen Fallakten (vgl. Ley, 2021) oder Software zur Falldiagnostik bzw. für das Risikoassessment bei Kindeswohlgefährdungen (vgl. Bastian et al., 2020) ist die Frage, wie sich professionelles Handeln im Kontext organisationaler Bedingungen konstituiert, formt und verändert. So geht es bei der Nutzung der digitalen Falldokumentation u.a. darum, welche Aspekte eines Falls in der Software abgefragt (und damit festgehalten bzw. für relevant erklärt) werden, wie die Fachkräfte mit der Dokumentationsanforderung umgehen (z.B. wenn bestimmte Informationen für besonders sensibel eingeschätzt werden) und wie darin nicht nur Wissen zwischen Fachkräften und organisational transferiert wird, sondern wie die organisationale Verortung von Falldokumentation ggf. auch im Zuge der Nutzung für andere Zwecke (z.B. Controlling) den Umgang damit formt (vgl. Polutta, 2015 und Polutta/Eberlei, 2015). Im Zusammenhang der softwarebasierten Gefährdungseinschätzungen ist die Frage, welche organisationalen Regeln die Entscheidungsprozesse normieren, wenn dabei auch Software und Algorithmen beteiligt sind oder auch, wie Professionelle mit ihren Entscheidungsspielräumen umgehen und zwischen Software-Entscheidungen und menschlichen Einschätzungen abwägen (vgl. Ley, 2021). Dabei wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen organisationalen Vollzügen und Strukturen und fachlichem Handeln unter den Bedingungen komplexer Digitalisierungsfragen noch kaum untersucht ist und noch keine systematischen Erkenntnisse über die Folgen von Digitalität in Organisationen Sozialer Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen vorliegen, während sich die Praxis dynamisch verändert.

Mit Blick auf Organisationen im Kontext von digitalen Technologien ist zudem klärungsbedürftig, wie Organisationen theoretisch gerahmt werden können und wie digitale Technologien im Kontext von Alltagspraktiken zu definieren sind: Aus der *systemtheoretischen Perspektive* sind Organisationen insbesondere durch Entscheidung über die Mitgliedschaft sowie eine Relationierung von Formalität und Informalität charakterisiert (vgl. Büchner, 2020; Luhmann, 2000). Mit der Unterscheidung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern gewinnen formale Regeln und Erwartungen erst an Bedeutung. Bspw. richten sich formale Regeln über die Umsetzung des Datenschutzes im Umgang mit digitalen Technologien und formale Erwartungen über Nutzungsweisen digitaler Kommunikationswerkzeuge in Organisationen in erster Linie an die angestellten Fachkräfte (Mitglieder). Dieser formalen Seite der Organisation stehen informelle Praktiken gegenüber, in denen – häufig implizit – Spannungsfelder und nicht-formalisierbare Handlungserwartungen bearbeitet werden. Diese können z.B. durch sich schnell ändernde Umwelterwartungen und -bedingungen (z.B. Mediennutzungsgewohnheiten von Adressat*innen) oder abweichende professionelle Orientierungen der angestellten Fachkräfte entstehen. Formalität und Informalität stehen sich in Organisationen allerdings nicht gegenüber, sondern orientieren in einer spezifischen und empirisch beschreibbaren Weise die Alltagspraktiken der Mitglieder (vgl. Büchner, 2020: 368).

Im Zusammenhang mit digitalen Technologien im Kontext von Praktiken und Organisationen ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen *Digitalisierung* als Prozess des Wandels von analogen zu digitalen Strukturen und der Technisierung des Alltags einerseits und *Digitalität* (zum Begriff: Stalder 2016) als Tatsache, die Alltagskulturen mit formt und sowohl technische als menschliche Akteur*innen im Kontext von Praktiken verbindet andererseits (vgl. Biermann 2020: 28). Die Relation von Digitalisierung und Digitalität zeigt sich darin, dass durch Digitalisierungsprozesse Praktiken entstehen, die Digitalität hervorbringen bzw. wiederum Digitalität ebenfalls gesellschaftliche Praxen mit formt und ihrerseits das Verhältnis zwischen Akteur*innen und Praktiken verändert (vgl. ebd.). Diese rekursiven Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität gewinnen im Spannungsfeld von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen in der Sozialen Arbeit an empirischer Bedeutung.

3 Praxeologische Zugänge und ihre methodologischen Implikationen

Im Folgenden werden drei theoretische Zugänge und methodologische Rahmungen beschrieben, die an die bisherigen thematischen und theoretischen Eingrenzungen anschließen: (3.1) die Dokumentarische Organisationsforschung, (3.2) Doing Social Work und (3.3) (Neo-)Praxistheorie. Insbesondere die Differenzierung und Relationierung von Digitalisierung und Digitalität ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung: Es besteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der theoretischen Positionierung zum Phänomen der Digitalisierung bzw. Digitalität und der methodologischen Rahmung einer sich darauf beziehenden empirischen Forschung. Mit Fokus auf Organisationen wird die Bedeutung dieser theoretischen Vorannahmen verstärkt relevant, da die heuristische Trennung zwischen technischen Infrastrukturen und Handlungsweisen mit Technologien, die in vielen Forschungsansätzen eingeschrieben ist, durch den systematischen Einbezug organisationaler Strukturen und Prozesse gerade unter den Bedingungen des Digitalen in der Sozialen Arbeit – wie oben an den Beispielen dargestellt – aufgeweicht wird. Aber auch in Bezug auf die Frage, welche Subjekte, welche (sozialen) Ordnungen und welche Ideen von Handeln in den Blick geraten, wird die Frage nach der methodologischen Perspektive relevant, und damit die Frage nach der Wirklichkeitskonstruktion, von der ausgegangen wird, die wiederum das Verhältnis von menschlichen Akteuren und technischen/digitalen Dingen rahmt.

Die bisherigen theoretischen Ausführungen und die Positionierung zu (organisationalen) Handlungspraktiken mit, in und durch digitale Technologien grenzen bereits die nachfolgenden methodologischen Zugänge ein: Die erkenntnistheoretische Perspektive (und damit auch Begrenzung) dieses Beitrags ist innerhalb praxeologischer Ansätze verortet.

Die Untersuchung sozialpädagogischer Felder aus der methodologischen Perspektive der Praxeologie hat in der Sozialen Arbeit sowohl eine lange (vgl. Addams, 1938) als auch im Lichte weiterer Theorieentwicklungen junge Geschichte. Parallel zu den unterschiedlichen Strömungen in der Praxistheorie (vgl. Schmidt, 2017) finden sich innerhalb der Forschung zu Sozialer Arbeit

verschiedene, theoretisch unterschiedlich verortete Ansätze, die den Anspruch teilen, sowohl eine Überwindung des »Ethnozentrismus des Gelehrten« (Bourdieu, 1993: 370) zu leisten, der durch vorgängige Theoretisierung den Blick auf den Forschungsgegenstand verstellt und andererseits Ordnungen mit Hilfe des Blicks auf »Habitualisierung und Routinisierung«

(Bohnsack, 2020a: 23) zu verstehen. Somit steht diesen Ansätzen grundsätzlich die Beobachtung bzw. Rekonstruktion der Praxis bzw. von Praktiken im Fokus. Differenzierungen innerhalb der praxeologischen Ansätze stellen die methodologischen und methodischen Zugänge zur Rekonstruktion von Praktiken dar: Zum einen finden sich methodische und methodologische Ansätze, die stärker von einem handelnden Subjekt ausgehen, dessen Sinnkonstruktionen es zu verstehen gilt (z.B. Bohnsack, 2017a; Garfinkel, 1967; Goffmann, 1959; Mannheim, 1980; Schütz, 1972; Strauss, 1978a), und zum anderen Zugänge, die die Praktiken der Beteiligten (Menschen, Artefakte) in den Blick nehmen und dabei subjektive Sinndeutungen als Verstehensbasis nachrangig fokussieren sowie stattdessen Ordnungen anhand von »Praktiken der Dinge und mit den Dingen« (Bollig, 2011) rekonstruieren (vgl.

Bollig/Kelle, 2014; Hirschauer, 2004; Latour/Röbler/Latour, 2007; Schatzki, 2016).

Auf der Ebene der methodischen Zugänge können für die rekonstruktive Forschung, die Sinndeutungen handelnder Subjekte als Ausgangspunkt nimmt, die Dokumentarische Methode und der Ansatz des Doing Social Work herangezogen werden. Für die auf die Beteiligung an Praktiken ausgerichteten Zugänge wird hier die neo-praxeologisch verortete Ethnografie angeführt. Im Folgenden werden anhand dieser drei praxistheoretischen Ansätze deren Implikationen im empirischen Rahmen der Erforschung von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen im Kontext Sozialer Arbeit beleuchtet und methodologische Fragen sowie die damit verbundene Perspektivität diskutiert.

3.1 Perspektive A: Dokumentarische Organisationsforschung

Anknüpfend an das Beispiel im vorherigen Kapitel würden in dieser Perspektive mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen oder gegenständlichen Daten – beispielsweise Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer, 2010; Schäffer, 2017), narrative Interviews (vgl. Dörner, 2012; Nohl, 2017b) oder und Akten- und Dokumentenanalyse (vgl. Erne, 2016; Streblov-Poser, 2018) – Alltagsroutinen und habitualisierte Praktiken in den Blick genommen werden. Wird z.B. die Nutzung von Alltagsmedien in stationären Hilfen der Erziehung betrachtet, wird mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert, welche Bedeutung z.B. soziale Medien oder Messenger-Apps für Leitungspersonen, Fachkräfte und Adressat*innen haben, in welchem Verhältnis formale und informelle Regeln stehen, welche expliziten und impliziten Konflikte bestehen und auf welche Art und Weise (milieuspezifisch) situative Anforderungen bewältigt werden. Die organisationsfokussierte Dokumentarische Methode geht dabei von konflikthafter Verhältnissen zwischen organisationalen Regeln und erfahrungsbasierten Praktiken aus (vgl. Bohnsack, 2017a: 56), die kollektiv erzeugt und immer wieder erneuert werden. In diesem Beispiel kann dies z.B. durch eine Divergenz zwischen einem formalisierten Verbot von WhatsApp für Fachkräfte bei gleichzeitiger Nutzung des Messengers zur pragmatischen internen Kommunikation markiert werden.

3.1.1 Gegenstand

Wenngleich die methodische Ausrichtung der Dokumentarischen Methode für Interpretationen im Kontext der Milieuforschung entwickelt wurde (vgl. Amling/Vogd, 2017a; Bohnsack, 2014), werden sowohl der methodologische Rahmen als auch methodische Vorgehensweisen vermehrt mit Blick auf organisationale Forschungsgegenstände reflektiert (vgl. Hunold, 2019; Kubisch, 2008; Mensching, 2008; Vogd, 2009). Im Sinne der Grundlagentheorien zielt die Dokumentarische Organisationsforschung auf die Rekonstruktion praxeologisch-organisationaler Facetten in Form organisationaler Praktiken und Routinen sowie implizite organisationale Wissensbestände (vgl. Amling/Vogd, 2017a).

Dabei stützen sich die Vertreter*innen der Dokumentarischen Methode grundsätzlich auf Überlegungen der Phänomenologischen Soziologie (vgl. Schütz, 1972), der Wissenssoziologie (Mannheim, 1980) und der Hermeneutik (vgl. Habermas, 2019) sowie auf die Forschungs tradition der Chicagoer Schule (vgl. Glaser/Strauss, 1967). Schütz (1972) geht davon aus, dass die Sozialwelten, in denen Menschen leben, denken und handeln, besondere Sinn- und Relevanzstrukturen besitzen. Ziele und Mittel individu-

eller sowie kollektiver Handlungsweisen sind Ergebnisse der Interpretation und Strukturierung verschiedener Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Bohnsack, 2014: 24). Diese Konstruktionen »ersten Grades«, nach Mannheim (1980) atheoretisches und unreflektiertes Wissen, ist durch bloße Beobachtungen nicht zugänglich (vgl. Habermas, 2019: 162), aber typengeleitet und systematisch *rekonstruierbar* (vgl. Bohnsack, 2014: 25).

Neben den grundlagentheoretischen Vorannahmen ist Grundvoraussetzung der Dokumentarischen Methode eine Trennung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen.

Diese Trennung geht auf Mannheim (1980) zurück, demnach Akteur*innen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge und Erfahrungsräume miteinander verbunden sind, sich unmittelbar verstehen. Dieses unmittelbare Verstehen basiert auf konjunktiven bzw. vorreflexiven Erfahrungen, während kommunikatives Wissen, das sich auf Ebene des Sagbaren befindet, durch wechselseitige Interpretation der Kommunikationspartner*innen entsteht. Die Dokumentarische Methode zielt insbesondere auf die Explikation jenes vorreflexiven/konjunktiven Wissens und der Rekonstruktion des darin eingelagerten Habitus (vgl. Bohnsack, 2014: 60 f.). Bohnsack führt in diesem Zusammenhang die Konzepte »Orientierungsstrukturen« und

»Orientierungsrahmen« (zur begrifflichen Abgrenzung siehe Bohnsack, 2012) ein. Je nach Forschungsgegenstand und Erhebungsmethode, kann der rekonstruierte »modus operandi« individuelle und kollektive Habitus dokumentieren (vgl. Mannheim, 1964: 109). Voraussetzung für ein intersubjektives Verstehen und die Rekonstruktion habitualisierter Praktiken und Routinen ist demnach die Existenz und der Nachvollzug von kollektiver Handlungspraxis (vgl. Mannheim, 1980: 250). Dabei bleibt vorerst offen, durch welche Merkmale der kollektive Erfahrungsraum sich konstituiert, vielmehr ist dies Gegenstand der Typenbildung innerhalb der Dokumentarischen Methode.

Die Spezifizierung der Dokumentarischen Methode auf organisationale Phänomene wirft Fragen nach dem methodologischen Gegenstandsbereich auf. Klärungsbedürftig ist in diesem Zusammenhang, welche Position Organisationen mit Blick auf professionelles Handeln, Routinen und implizite Wissensbestände zugeschrieben wird bzw. in welchem Verhältnis organisationale Kommunikativität und Konjunktivität stehen. Gegenwärtig finden sich dazu zwei Bestimmungen, die methodische Konsequenzen nach sich ziehen¹:

(a) Nach Nohl (2017a) werden die Milieus, die innerhalb von Organisationen entstehen (Organisationsmilieus) von den milieubezogenen außerorganisationalen Erfahrungen (soziale Milieus) der Organisationsmitglieder beeinflusst bzw. strukturiert (vgl. ebd.: 288). Organisationsmilieus sind demnach auf die spezifische Organisation begrenzt und etablieren sich durch die habitualisierte Anwendung formaler Regeln, während die Organisationsmitglieder durch ihre soziale Milieuzugehörigkeit »die formalen Regeln der Organisation aus der Perspektive dieser Milieus heraus wahrnehmen und mit

ihnen entsprechend umgehen« (ebd.: 288). Bohnsack (2017a; b) knüpft an diese Differenzierung an und konstatiert, dass (professionelle) Handlungspraktiken in Organisationen zum einen in ein Verhältnis zu »institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen« (Bohnsack, 2017a: 129) zu setzen sind, die ebenso Handlungspraktiken außerhalb von Organisationen prägen. Zum anderen sind sie sowohl in Relation zu »kodifizierten Normen, Programmen der Organisation« (ebd.) als auch zu organisationalen Identitätswürfen zu untersuchen (vgl. ebd.: 129). Bohnsack

1 Sowohl Nohl (2017a) als auch Bohnsack (2017a) bieten methodische Konsequenzen dieser Perspektiven an, die in diesem Beitrag nicht vertieft werden können.

konstatiert daran anknüpfend eine »doppelte Doppelstruktur der Erfahrungsräume in Organisationen« (ebd.). Mit Blick auf professionalisiertes Handeln versteht Bohnsack (2020b: 30) die handlungspraktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen interaktiven fachlichen Handlungspraktiken und normativen Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation als zentrale Aufgabe. Demnach sei die Interaktion fachlicher Akteur*innen mit den Adressat*innen als interaktiv-routinisierte Praxis zur Bewältigung der »notorischen Diskrepanz« (Bohnsack, 2017a: 56) zwischen den normativen Anforderungen der Organisation und der »Konstitution einer gemeinsamen Praxis mit der Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums« (Bohnsack, 2017a: 56) zu beschreiben.

(b) Jansen, von Schlippe und Vogd (2015) und anschließend Mensching (2020) konstatieren hingegen, dass nicht die (formale) Organisation, sondern die Vielschichtigkeit der Milieuzusammenhänge der Organisationsmitglieder in den Blick zu nehmen sind. Allerdings kritisiert Mensching (2020), dass in der Position von

Jansen, von Schlippe und Vogd (2015) dem konjunktiven Wissen der Organisationsmitglieder eine zu geringe Bedeutung zugesprochen wird, da es lediglich durch das Unterlaufen formaler Regeln markiert sei. Sich regelmäßig etablierende Praktiken, die von organisationalen Regeln abweichen, gerieten dadurch aus dem Blick (Mensching, 2020: 286). An diese Kritik anknüpfend schlägt Mensching vor, organisationale Erfahrungsräume anhand der Charakteristika zweckrationaler Organisationen (vgl. Kühl, 2020) zu differenzieren: Die formale Seite (Manifestationen formaler Regeln), die informale Seite (Routinen und Alltagspraktiken) und die Schauseite (Präsentations- und Legitimationsaspekte)² (vgl. Mensching, 2020: 287 f.). Die Antwort auf die Frage der Relation von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen sei im Verhältnis dieser »Referenzierungshorizonte« (ebd.: 289) verortet. Mit Blick auf professionalisierte Praktiken in Organisationen dokumentiert sich diese in der Art und Weise der Referenzierung (Referenzierungsmodi).

Die Vertreter*innen Dokumentarischer Organisationsforschung gehen somit im Kern von einer empirischen Relationierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen aus, konstatieren aber divergente Differenzierungen, Prägnanzweisen und Analyseperspektiven und demnach differente Gegenstandsbestimmungen. Im weiteren Verlauf dieser Perspektive wird der Position von Mensching (2020) nachgegangen, da sich diese für Forschungsfragen im Kontext der Digitalisierung von Organisationen bzw. der Digitalität in Organisationen besonders eignet. Dies begründet sich insbesondere durch die strukturelle Verwobenheit digitaler Technologien mit tendenziell allen Lebensbereichen und sich dadurch aufweichenden Grenzlinien der Technologienutzung zwischen dem Innen und Außen von Organisationen.

3.1.2 Felder und Feldzugänge

Gegenstand der methodologischen Reflexion der Dokumentarischen Methode sind insbesondere die methodischen Feldzugänge. Die diskutierten Erhebungsmethoden verbindet, dass die Beforschten ihre eigenen Relevanzstrukturen entfalten können. Je nach Erhebungsmethode ist es Aufgabe der Forschenden, möglichst offene Impulse zu geben, um z.B. Narrationen zu motivieren. Entsprechend sind die Erhebungsmethoden durch eine größtmögliche Offenheit gegenüber Entfaltungsmöglichkeiten der Akteur*innen charakterisiert: Gruppendiskussionen (z.B. Bohnsack/Przyborski/Schäffer, 2010; Schäffer, 2017), Narrative Interviews (z.B. Dörner, 2012; Nohl, 2017b), Teilnehmende und videogestützte Beobachtungen (z.B. Asbrand/Martens, 2018; Vogt, 2009) (z.B. Asbrand/Martens, 2018; Vogd, 2020) und Bildinterpretation (z.B. Bohnsack, 2013; Dörner, 2013). Weitere Erhebungsmetho-

² Mensching (2020, 288) differenziert die Schauseite der Organisationen in Avers und Revers und verdeutlicht damit, dass die Darstellung der Organisation nach außen (Avers) auch in die Organisation hineinwirkt (Revers).

den sind solche, die (individuelle und kollektive) Handlungspraxen eingelagert haben und – im Sinne der Dokumentarischen Methoden – diese dokumentieren: Videografie-, Video- und Filminterpretation (z.B. Bohnsack, 2013; Hampl, 2017) und Akten- und Dokumentenanalyse (z.B. Erne, 2016; Streblow-Poser, 2018). Zudem finden sich zunehmend Ausarbeitungen, die eine Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden vorsehen. Die Dokumentarische Methode stellt dabei entweder die methodologische Rahmung dar, innerhalb derer unterschiedliche Datenformen in Bezug zueinander gesetzt werden (z.B. Hoffmann, 2015; Maschke/Hentschke, 2017) oder eine Auswertungsmethode, die mit anderen qualitativen oder quantitativen Ansätzen verknüpft wird (z.B. Pfaff, 2005; Schäffer, 2016).

Mit der Spezifizierung der Dokumentarischen Organisationsforschung sind die Feldzugänge und Erhebungsmethode allerdings kritisch zu reflektieren. So gilt es empirisch zu prüfen, welche Potenziale die jeweiligen Methoden für die Rekonstruktion organisationaler Orientierungsrahmen und -strukturen und im Kontext digitaler Technologien haben. Insbesondere Manifestationen organisationaler Regeln, wie Dokumente und Akten, können in dieser methodologischen Ausrichtung an Bedeutung gewinnen.

3.1.3 Erkenntnisgewinne

Die Dokumentarische Methode zielt grundsätzlich auf eine Typenbildung durch die Identifikation fallübergreifender Orientierungsrahmen. Typenbildung meint in der Dokumentarischen Methode, dass Orientierungen vom Einzelfall abstrahiert und typisiert werden (vgl. Nohl, 2013). Insbesondere zwei Formen von Typenbildungen stehen im Fokus: In der *sinngenetischen Typenbildung* werden ein- und mehrdimensionale Orientierungen typisiert, die sich auf spezifische Themen- oder Problemstellungen beziehen.

Die *soziogenetische Typenbildung* baut auf die Ergebnisse mehrdimensionaler sinngenetischer Typenbildung auf und verknüpft sie mit spezifischen Erfahrungshintergründen (z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft). Seit einiger Zeit wird als dritte Typenform die *relationale Typenbildung* diskutiert, die Grenzen der soziogenetischen Kategorien anknüpft. Gegenstand dieser Typenbildung ist es, Zusammenhänge zwischen Orientierungsdimensionen fallübergreifend zu identifizieren (vgl. Nohl, 2013: 8 f.).

Mit Blick auf Digitalität und Digitalisierung in der Sozialen Arbeit eröffnet die Dokumentarische Methode als Methodologie der Rekonstruktiven Sozialforschung Perspektiven auf Digitalität im Sinne habitualisierter Interaktionen von menschlichen und technischen Akteur*innen (vgl. Biermann, 2020: 28), während Digitalisierung als struktureller Transformationsprozess in den Hintergrund rückt. Wissen über organisationale Regeln und Leitbilder sowie rechtliche Rahmenbedingungen im Umgang mit Technologien und Software stellen kommunikatives Wissen dar, auf das Fachkräfte im beruflichen Alltag zurückgreifen können bzw. etwas, das Handlungsweisen legitimiert. Konjunktives Wissen ist hingegen biografisch, fach- und organisationskulturell hervorgebracht und kann mit kommunikativem Wissen in Konkurrenz stehen. Digitalität ist demnach als Gegenstand der Dokumentarischen Methode nicht ausschließlich mit habitualisierten Handlungsweisen und Erfahrungseinlagerungen im Kontext digitaler Technologien verknüpft, sondern auch mit Orientierungsschemata und -strukturen, die fachliche und organisationale Praktiken ohne digitale Technologien hervorbringen.

Mit der Spezifizierung als Dokumentarische Organisationsforschung werden diese Praktiken als Organisationshandeln in den Blick genommen, die durch Relationierungen von kommunikativem und konjunktivem Wissen wirksam werden. Digitalität gerät demnach im Rahmen von professionalisierten Handlungspraktiken

und den damit verbundenen Zuschreibungen in den Forschungsfokus. Durch die Vielschichtigkeit individueller und kollektiver Erfahrungen von Organisationsmitgliedern mit und ohne digitale Technologien, ist im Sinne von Mensching (2020) davon auszugehen, dass sich regelmäßig (informelle) Praktiken etablieren, die von organisationalen Regeln abweichen. Diskurse im Kontext von Digitalisierungsprozessen, wie z.B. rund um Datafizierung und Datenschutz, können aus der Perspektive einer referenzierenden Dokumentarischen Organisationsforschung als Analyseperspektiven der Schauseite, die sowohl nach außen (Avers) als auch nach innen (Revers) wirken kann (vgl. ebd.: 288 f.) bedeutsam werden.

3.1.4 Grenzen

Digitalisierungsprozesse und -diskurse geraten im hier vorgestellten Ansatz nur vor dem Hintergrund von Bedeutungszuschreibungen in den Blick, nicht hingegen in Form von technischen Infrastrukturen und organisationalen Transformationen. Rekonstruiert werden können demnach Wissensformen, denen von den Akteur*innen Relevanz zugeschrieben wird und die expliziert werden. Aus dem Blick geraten Praktiken, denen (noch) keine habitualisierten und routinierten Strukturen zugrunde liegen. Insbesondere bei digitalen Technologien, die neu in Organisationen implementiert werden, können Grenzen der Methodologie sichtbar werden.

Amling (2017a: 306f ff.) stellt zudem heraus, dass Polykontextualität organisationaler Praktiken je nach methodologischer Auslegung der Dokumentarischen Methoden unzureichend in den Blick gerät. So würden empirische Vorhaben, die eine Vielzahl von Organisationen miteinander vergleichen (vgl. Amling, 2017b; Nohl/Somel, 2017) die Besonderheiten einzelner Organisationen nur in Ansätzen herausarbeiten (können) und die Perspektive der Polykontextualität, »das Prozessieren nicht nur unterschiedliche Erwartungen [...], sondern auch andere Formen expliziten Wissens [...] und unterschiedlicher Handlungslogiken in Organisationen« (Amling, 2017a: 306) nicht in den Blick bekommen. »Andere Formen expliziten Wissen« (ebd.) können etwas professionsspezifische Fachwissen sein, die insbesondere mit Blick auf Organisationen der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung sind. Umgekehrt bleibt bei der Fokussierung empirischer Analysen auf eine Organisation unscharf, ob die rekonstruierten Praktiken auf Besonderheiten der jeweiligen Organisation oder auf den Organisationstyp oder ein Organisationsmilieu zurückzuführen sind (vgl. ebd.: 306 f.). Diese Einschränkungen sind methodisch zu reflektieren und Grenzen die Ergebnisperspektiven je unterschiedlich ein.

3.2 Perspektive B: Doing Social Work

Die Perspektive des Doing Social Work (Aghamiri et al., 2018) richtet den Blick auf Aushandlungsprozesse im Handlungsvollzug und geht davon aus, dass Soziale Arbeit laufend situativ hergestellt wird. Durch einen ethnografischen Zugang (z.B. Breidenstein et al., 2020; Honer, 2019) werden Aushandlungsprozesse beobachtet und rekonstruiert. Betrachtet man beispielsweise die Hilfen zur Erziehung oder die Kinder- und Jugendarbeit, rückt insbesondere die Frage in den Mittelpunkt, wie Kinder/Jugendliche und Sozialarbeiter*innen im Zuge der (Verabredung zur) Nutzung digitaler Medien aushandeln, ob z.B. WhatsApp, Instagram oder TikTok genutzt wird/werden kann und wenn ja wie. Dabei rücken nicht nur die durch affordances mitgeprägten Nutzungsmuster digitaler Medien im Rahmen der gemeinsamen

Herstellung Sozialer Arbeit in den Blick, sondern auch die Wissensbestände, die Kinder/Jugendliche (Alltagswissen) und Professionellen (Alltagswissen, professionelles Wissen, organisationales Wissen) in die Prozesse der Aushandlung – und Abwägung – einbringen. So wäre empirisch zu bestimmen, welche Alltagsmedien die Kinder/Jugendlichen als lebensweltnah einbringen und nutzen möchten und wie, ob und wenn ja wie dies – situativ und typischerweise – Abwägungen der Fachkräfte zwischen Lebensweltnähe, widersprüchlichen fachlichen Standards (z.B. Datenschutz) und organisationalen Rahmenbedingungen (Datenschutz, (begrenzte) Ausstattung mit digitalen Ressourcen, Arbeitszeiten) hervorbringt und wie entsprechende Lösungen (i.S.v. Umgangsweisen) (gemeinsam) entwickelt werden. Über die Rekonstruktion der relevanten Wissensbestände kommen also auch die situativen, lebensweltlichen, professionellen und organisationalen Rahmungen der Aushandlungsprozesse in den Blick.

3.2.1 Gegenstand

Die Forschungsperspektive des Doing Social Work (vgl. Unterkofler et al., 2018) ist durch eine ethnografische und gleichzeitig theoriebildende Herangehensweise an Felder der Sozialen Arbeit gekennzeichnet. Ziel ist es, feldübergreifend zu abstrahieren und Erkenntnisse zu einer gegenstandsverankerten Theorie (vgl. Strauss 2010) über typische Logiken und Modi der Herstellung Sozialer Arbeit zusammenzuführen. Der Theoriebegriff ist dabei durch ein pragmatistisch-interaktionistisches Verständnis geprägt, wie ihn insbesondere Anselm Strauss im Rahmen der Entwicklung seiner Variante der Grounded Theory expliziert hat (z.B. Strauss, 1995).

Die Forschungsperspektive des Doing Social Work knüpft zum einen an traditionell ethnografische Ansätze in der Sozialen Arbeit (z.B. Addams, 1938), zum anderen an aktuellere Arbeiten an, die – wenn auch mit anderen Methoden – eine empirische Analyse sehr stark mit Theoriebildung über das Feld Sozialer Arbeit verknüpfen (z.B. Gildemeister 1989; Schütze 2000). Mit der Forschungsperspektive des Doing Social Work den Blick auf die Digitalisierung der Sozialen Arbeit zu richten bedeutet demnach, Muster der interaktiven Herstellung Sozialer Arbeit unter den Bedingungen der Digitalisierung zu rekonstruieren, insbesondere der Frage nachzugehen, wie die Durchdringung des Alltags Sozialer Arbeit mit digitalen Medien diese Herstellungsleistungen prägt bzw. verändert.

In einem pragmatistisch-interaktionistischen und sozialkonstruktivistischen Verständnis (vgl. Berger/Luckmann, 2018; Strauss, 1978a, 1993; Thomas/Znaniecki, 1965) geht die Perspektive des Doing Social Work davon aus, dass soziale Wirklichkeit interaktiv hergestellt wird. Die Analogie zum *Doing Gender* (vgl. Garfinkel, 1967; Kessler/McKenna, 1985; West/Zimmermann, 1987) verweist darauf, dass Unterscheidungen beim Handeln nicht unhinterfragbar gegeben sind, sondern interaktiv unter Rückgriff auf sozial geteiltes Wissen hervorgebracht werden. Diese Grundannahmen des *Doing Gender* wurden auf unterschiedliche weitere Phänomene übertragen (*Doing Social Problems*: Groenemeyer, 2010; *Doing Difference*: Hirschauer, 2014; *Doing Family*: Jurczyk/Lange/Thiessen, 2014; *Doing Addiction*: Schmidt-Semisch, 2010) und bieten auch eine ertragreiche Perspektive auf die Herstellung Sozialer Arbeit, obwohl sie nicht eine gesellschaftliche Differenzkategorie aufgreifen, sondern auf die Betrachtung eines spezifischen Feldes abzielen (vgl. Unterkofler et al., 2018): Soziale Arbeit als institutionalisierte Hilfe ist geprägt durch Akteur*innen, denen bestimmte Rollen zugewiesen werden. Adressat*innen

und Professionelle, Vertreter*innen der Organisation, der Kostenträger*innen und politische Akteur*innen sind an der Herstellung Sozialer Arbeit sowie ihrer Rahmenbedingungen beteiligt. So können digitale Technologien im Zuge von Interaktionsprozessen zwischen Adressat*innen und Professionellen im Rahmen der Herstellung der Hilfe- bzw. Unterstützungsleistung genutzt werden und die Herstellungsleistung (mit-)prägen. Aber auch organisationale Rahmenbedingungen und Bedingungen für die Finanzierung können durch digitale Technologien (um-)strukturiert werden und (verändernd) auf die Herstellung von Hilfe- bzw. Unterstützungsprozesse wirken. Ebenso können sich gesellschaftliche Erwartungen an eine Digitalisierung des Arbeitsfeldes auf diese Herstellungsleistung auswirken.

Vor dem Hintergrund der Situation der Definition (vgl. Thomas/Znaniecki, 1965: 84 f.), die Hitzler (2017: 291) als »die ›Schaltstelle‹ zwischen Wissen und Handeln« bezeichnet, geht die Perspektive des Doing Social Work davon aus, dass Praxis der Sozialen Arbeit und somit auch eine Soziale Arbeit unter Bedingungen der Digitalisierung in konkreten Situationen verortet ist. Situationen Sozialer Arbeit kommen dabei in ihrer sozialen und gesellschaftlichen Rahmung in den Blick, da die beteiligten Akteur*innen sowohl sozial geteiltes Wissen über Rahmenbedingungen und akzeptierte Bearbeitungsmöglichkeiten als auch individuelle (u.U. davon abweichende) Vorstellungen über Bearbeitungsmöglichkeiten und Handlungsziele einbringen (vgl. Strauss, 1978a: 98 ff.).

D.h. um zu einem gemeinsamen Handeln zu kommen, muss die Situation – implizit oder explizit (vgl. Strauss, 1993: 43; Thomas/Znaniecki, 1965: 85) – definiert werden. Im Zuge dessen kommt es zu Aushandlungsprozessen (Strauss, 1978a). Dabei werden unterschiedliche Deutungen der Situation vor dem Hintergrund unterschiedlich entstandener Wissensbestände (wie Alltagswissen, biografisches Wissen, professionelles Wissen, Organisationswissen etc.) eingebracht und ins Verhältnis gesetzt. Bestehende gesellschaftliche

oder organisationale Strukturen, Regeln oder vorhergegangene Aushandlungsergebnisse stellen dabei – vorausgesetzt die Akteur*innen wissen darum – Handlungsstrukturen dar, die aktuelle Aushandlungen rahmen (vgl. Strauss, 1978a: 6). Vor diesem Hintergrund wird schließlich eine Handlungsentscheidung getroffen, welche, wenn sie nicht explizit thematisiert, immer zumindest durch konkretes Handeln objektiviert wird (vgl. Strauss et al., 1975: 201).

Digitale Technologien (als Artefakte) oder Diskurse der Digitalisierung (als gesellschaftliche Erwartungen) gewinnen in Perspektive des Doing Social Work, vor dem Hintergrund des skizzierten Verständnisses von sozialer Praxis, dann an Bedeutung, wenn die beteiligten Akteur*innen Wissen über diese Artefakte und Diskurse haben, das sie als für die zu bewältigende Situation als relevant erachten und in die Situationsdefinition implizit oder explizit einbringen. Artefakte und Diskurse geraten damit in den Blick als die, denen die menschlichen Akteur*innen einen bestimmten Sinn zuschreiben. Nur wenn sie im Zuge der Situationsdefinition in die Prozesse der Sinnkonstruktion und Handlungsentscheidung einbezogen werden, werden sie Teil der Situation.

Organisation wird vor diesem Hintergrund als Kontext verstanden, in dem sich professionelles Handeln als ko-konstruktive Herstellungsleistung vollzieht. Professionelles Wissen, auf das sich professionell Handelnde beziehen, wird als Teil symbolischer Sinnwelten verstanden (vgl. Klatetzki, 2005: 256; Schütze, 1999: 333; Strauss, 1978b; Strauss et al., 1964: 8), welche neben der Ebene der geteilten Fachwissensbe-

stände auch durch die konkrete Handlungs- und Organisationsebene zu charakterisieren sind (vgl. Strauss, 1978b: 121 ff.). Deshalb wird nicht per se davon ausgegangen, dass sich professionelle und organisationale Bedeutungsstrukturen widersprechen, oder dass organisationale Strukturen professionelles Handeln dominieren oder einschränken. Vielmehr muss dies empirisch ausgelotet werden (vgl. Busse

et al., 2016, 1 ff.). Denn auch der organisationale Kontext wird laufend hergestellt, im Sinne eines Verständnisses von Organisationen als »Anordnung[en] von zeiträumlichen Bedeutungselementen und der sie verkörpernden sozialen Praktiken« (Klatetzki, 1993: 27, vgl. auch 2005: 255; Busse et al., 2016: 4 f.). Betrachtet man die Herstellung Sozialer Arbeit als Ko-Konstruktion zwischen Professionellen und

Adressat*innen, heißt das nicht nur, dass professionelles Handeln in Organisationen bedeutet, auch im Zuge organisierender Tätigkeit die Organisation mit hervorzubringen (vgl. Klatetzki, 1993: 28; Müller, 2015: 187; Strauss, 1985: 2), sondern auch, dass Adressat*innen organisational eingebettete Angebote auf spezifische Weise nutzen und damit zur (Re-)Produktion oder Modifikation des organisationalen Kontextes

Hinsichtlich der ko-konstruktiven Herstellung Sozialer Arbeit, im Zuge von Aushandlungsprozessen, die organisational gerahmt sind und in denen gleichzeitig der organisationale Rahmen bearbeitet wird, ist die Frage nach der Rolle von digitalen Technologien und Diskursen der Digitalisierung in mehrfacher Hinsicht zu stellen. Empirisch ist zu fragen, welches Wissen über digitale Medien und Diskurse der Digitalisierung Akteur*innen Sozialer Arbeit in zu bearbeitende Situationen einbringen. Dabei geht es um Wissen über für die Situation gültige Rahmenbedingungen (z.B. Wissen über Erwartungen an die Nutzung von digitalen Technologien, über zur Verfügung stehende oder zu nutzende Kommunikationsmittel, Dokumentations- oder Antragssysteme) ebenso wie um mögliche Bearbeitungsstrategien (z.B. Nutzung, spezifische Nutzung oder Nicht-Nutzung von zur Verfügung stehenden digitalen Ressourcen) und deren Folgen. Schließlich ist zu fragen, ob bzw. inwieweit sich Akteur*innen für konkrete Handlungsmöglichkeiten entscheiden, die aus Diskursen der Digitalisierung entstehende Handlungserwartungen (nicht) bedienen bzw. in denen digitale Ressourcen (nicht) genutzt werden und wie dies geschieht, sowie welche Auswirkungen dies auf die Herstellung von Hilfeprozessen und organisationalen Rahmenbedingungen hat (dazu allgemein: Unterkofler et al., 2018). Zusammengefasst: Welche Handlungsmuster sind beobachtbar und durch welche Wissensbestände wurden diese generiert?

Vor dem Hintergrund Sozialer Arbeit als professionelles Feld rückt dabei auch in den Fokus, welche Art die Wissensbestände über Digitalisierung bzw. digitale Medien sind, die Sozialarbeiter*innen in die Situationsdefinition einfließen lassen. Sind dies biografische, professionelle und/oder organisationale Wissensbestände? Sind diesen unterschiedliche Handlungslogiken inhärent bzw. widersprechen sie sich? Und nicht zuletzt: Reflektieren Sozialarbeiter*innen Widersprüchlichkeiten im Zuge des Handelns oder danach und wie gehen sie damit konkret um?

3.2.2 Felder und Feldzugänge

Seiner handlungstheoretischen Grundlegung folgend greift der Ansatz des Doing Social Work ethnografische Forschungsstrategien auf, die in den letzten 20 Jahren im wissenschaftlichen Feld Sozialer Arbeit verstärkt methodologisch diskutiert werden. Dementsprechend entstanden auch zunehmend ethnografische Studien, die die Interaktionen bzw. Praktiken in unterschiedlichen Feldern Sozialer Arbeit in den Blick nehmen (zu relevanten methodischen und empirischen Beiträge (Zusammenschau in Unterkofler et al., 2018: 7 f.). Eine erste Systematisierung vorhandener Ergebnisse unterschiedlicher ethnografischer Studien wird im Sammelband »Doing Social Work« (Aghamiri et al., 2018) vorgenommen, mit dem Ziel, fall- und feldübergreifende theoretische Erkenntnisse aufzugreifen und zueinander in Beziehung zu setzen. Die Rolle von digitalen Technologien oder Diskursen der Digitalisierung in Prozessen der Herstellung Sozialer Arbeit ist jedoch kaum

erforscht (vgl. Bastian, 2018), der die professionelle Entscheidungsfindung im Kinderschutz unter Einbezug digitaler standardisierter Instrumente rekonstruiert).

Ethnografische Zugänge zur Praxis Sozialer Arbeit gehen in der Regel von einer längeren Teilnahme im Feld aus, die zentral durch die Erhebungsmethoden der Teilnahme und Beobachtung geprägt sind (vgl. Hitzler, 2009; Honer, 2019). Dabei kommen konkrete Situationen in den Blick. Ebenso wie die Ethnografie zielt auch die Perspektive des Doing Social Work auf Sinnverstehen ab, sodass nicht nur die Handlungen selbst, sondern auch die zu Grunde liegenden Wissensbestände interessieren, weshalb Teilnahme und Beobachtung immer auch mit sprachlichen Erhebungsinstrumenten wie Feldgesprächen, ethnografischen Einzel- und/oder Gruppeninterviews verbunden sind (vgl.

Breidenstein et al., 2020: 71 ff.; Honer, 2019: 195; Spradley, 1980). Hinzu können je nach Feld und Fragestellung weitere Erhebungsinstrumente kommen, wie etwa die Analyse von Dokumenten oder anderen Artefakten (zur Pluralität der Datenerhebung in der Ethnografie: Flick, 2008; Hitzler, 2017; Honer, 2019; Lüders, 2019). (Digitale) Artefakte kommen im Rahmen der Beobachtung von Situationen generell ins Blickfeld, wenn sie Räume strukturieren und/oder wenn Akteur*innen sich beim Handeln auf sie beziehen. Interessiert die Frage, wie die Durchdringung des Alltags mit digitalen Technologien die Herstellungsleistung Sozialer Arbeit prägt bzw. verändert, werden sie spezifisch fokussiert.

Datenmaterial, das durch ethnografische Zugänge generiert wurde, ermöglicht zu rekonstruieren, welche typischen Handlungsmuster realisiert werden und auf welchen Sinnkonstruktionen diese basieren. (Digitale) Artefakte und Diskurse (der Digitalisierung) interessieren dabei nicht ›als solche‹, sondern hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung Akteur*innen ihnen zuschreiben, wie sie handelnd auf sie Bezug nehmen, und wie sie durch Bedeutungszuschreibung und Bezugnahme die Herstellung Sozialer Arbeit mitstrukturieren.

3.2.3 Erkenntnisgewinne

Die Forschungsperspektive des Doing Social Work eröffnet das Potenzial, erstens die Ebene der konkreten, situativen Nutzung digitaler Medien/des Rückgriffs auf Diskurse der Digitalisierung in den Fokus zu rücken, in Form von Wissen, das in die Situationsdefinition eingebracht wird, sowie in sich durch Handlungsentscheidungen konstituierenden Handlungsmustern. Über die Ebene konkreter Handlungen sowie deren Bedeutungsrahmen hinaus wird die strukturelle Ebene der unterschiedlichen Rahmungen konkreter Situationen betrachtet. Auf beiden Ebenen rückt auch das – mehr oder weniger ausgeprägte – Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation in den Blick, wenn gefragt wird, wie Akteur*innen Sozialer Arbeit in den Situationen auf professionelle Handlungslogiken und organisationale Rahmungen Bezug nehmen. Die Perspektive rückt Aspekte der Gestaltbarkeit der Praxis, konkret die Gestaltbarkeit des Verhältnisses zwischen professionellen und organisationalen Ansprüchen durch Akteur*innen Sozialer Arbeit im Rahmen von Bezugnahmen auf digitale Technologien/Diskurse der Digitalisierung in den Blick, und fragt empirisch nach Begrenzungen bzw. Determiniertheiten.

Vor diesem Hintergrund sind spezifische Erkenntnisgewinne zu erwarten, wenn das Verhältnis zwischen Profession, Organisation und digitalen Medien erforscht wird:

- Wie beziehen sich Akteur*innen im Feld Sozialer Arbeit auf digitale Medien oder Diskurse der Digitalisierung? Welche Wissensbestände bringen Sie in die Situationsdefinition ein?
- Wie rahmen professionelle, organisationale und gesellschaftliche Setzungen die konkreten Situationen, in denen digitale Medien eingesetzt werden? Wie zeigen sich Diskurse der Digitalisierung in diesen Rahmungen?

- Wie deuten Akteur*innen im Feld Sozialer Arbeit ihr auf digitale Technologien/ Diskurse der Digitalisierung bezogenes Handeln situativ und retrospektiv? Wie ordnen sie es in ihre jeweiligen (professionellen, organisationalen, alltagsweltlichen) Wissensbestände ein?
- Welche Auswirkungen haben die eingebrachten Wissensbestände und Sinnrekonstruktionen sowie die Rahmungen konkreter Situationen auf die situative Herstellung Sozialer Arbeit? Wie prägen digitale Medien/der Rückgriff auf Diskurse der Digitalisierung die Herstellung Sozialer Arbeit (mit)?

3.2.4 Grenzen

Der pragmatistisch-interaktionistisch und ethnografisch bedingte Blick auf die Makroebene bedingt, dass makrostrukturelle Setzungen nur rekonstruiert werden, soweit sie in der konkreten Situation beobachtbar werden oder von Akteur*innen expliziert werden. Dabei werden unterschiedliche Wissensformen nicht systematisch differenziert, da der Handlungsvollzug sowie Wissensbestände im Mittelpunkt des Interesses stehen. Unterschiedliche Wissensformen können nur rekonstruiert werden, soweit sie von den Akteur*innen als solche thematisiert werden. Zudem geraten Fragen, inwieweit bspw. Logiken digitaler Technologien professionelle Handlungsmuster durchdringen/überformen nur begrenzt in den Blick, sofern keine systematische Artefaktanalyse gegenübergestellt wird (vgl. 3.3).

3.3 Perspektive C: Neo-praxeologische Perspektiven

In dieser Perspektive würden über ethnografische Zugänge – zunächst v.a. teilnehmende Beobachtungen im Sinne des follow-the-actor (in Bezug auf menschliche Akteur*innen) und shadowing (Bruni; in Bezug auf digitale Artefakte) – die alltäglichen Routinen und Vollzüge, in denen digitale Artefakte z.B. in einer stationären Hilfeeinrichtung ›auftauchen‹, erschlossen. Dabei geht es z.B. darum zu rekonstruieren, wie sich Lebensbewältigung, Befähigung, Ausschluss, Kompensation von Benachteiligung, Normierung etc. innerhalb spezifischer (bewusst gestalteter oder auch implizit sich etablierender) organisationaler Arrangements unter Beteiligung sowohl menschlicher Akteur*innen als auch digitaler (und nicht digitaler) Artefakte konstituiert. Beispiele dafür wären die Verhandlung von Privatheitsgrenzen im stationären Setting unter den Adressat*innen oder auch zwischen Fachkräften und Adressat*innen, die Frage nach dem Umgang mit organisationalen Normen (z.B. WhatsApp-Verbot) und Praktiken, in denen Befolgung, Brechen oder Umgehen bzw. differenziertem Ausdeuten der Normen unter Beteiligung von Fachkräften, Adressat*innen und digitalen Artefakten als ›Lösungen‹ hervorgebracht werden. Im Zuge des Einsatzes von digitaler Falldokumentation oder Risikoassessment sind z.B. Praktiken der Konstitution dessen, ›was der ›Fall ist‹, wie sich Gefährdung als Diagnose konstituiert oder auch, wie Entscheidungen zustande kommen, Gegenstände, die mit diesem Zugang im Blick auf das gesamte Arrangement und die an den Praktiken beteiligten Akteur*innen und Artefakte analysiert werden können.

3.3.1 Gegenstand

Neuere Praxistheorien gehen von einer »Körpergebundenheit und materialmentale[n] Struktur von Praktiken«, der Bedeutung von Artefakten »für die

Strukturierung und Reproduktion von Praktiken« und von »(multiplen) Partizipanden« anstelle intentional handelnder menschlicher Akteur*innen aus (vgl. Bollig/Kelle, 2014: 268). Damit geht es vor allem um die Beobachtung, Erfassung, Dokumentation und Interpretation der Vollzüge von Praktiken unter Beteiligung sowohl menschlicher Akteure als auch technischer Dinge (digitaler Technologien). Die Sinndeutungen der Subjekte – »Bewusstseinsformen, Ideen, Werte, Normen, Kommunikation, Zeichen- und Symbolsysteme« (Schmidt, 2012: 24) – sind damit nicht im Fokus um zu verstehen, wie sich die Ordnung zeigt, sondern sie dienen höchstens als nachgeordnete Quelle, um die in Beobachtungen emergierende und ethnographisch rekonstruierte Ordnung zu verstehen. Es geht somit um »soziale Praktiken in ihrer Situiertheit, ihrer materialen Verankerung in Körpern und Artefakten sowie in ihrer Abhängigkeit von praktischem Können und implizitem Wissen« (ebd.: 24). Dieses inkorporierte Wissen wird in Situationen im Vollzug der Praktiken aktualisiert. Intentionalität und Reflexivität werden daher nicht etwa an so etwas wie handelnden Subjekten festgemacht, sondern »als Eigenschaft von Praktiken« verstanden (Bollig/Kelle, 2014: 269 f.).

Das Verhältnis von menschlichen Akteur*innen und Objekten ist in den verschiedenen praxistheoretischen Zugängen unterschiedlich relationiert (vgl. Bollig, 2020: 27). Während beispielsweise bei Theodore Schatzki oder auch in den beiden oben dargestellten Zugängen auf Seiten menschlicher Akteure ein Mehr an Intentionalität verortet wird (vgl. auch Bollig, 2020: 28 f.) und hingegen die Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Latour/Roßler/Latour, 2007) als »radikalste Perspektive« (Bollig/Kelle, 2014: 270) innerhalb der – auch im Kontext medienwissenschaftlicher Forschung relevanten – praxistheoretischen Ansätze selbst Dingen (Aktanten) Intentionalität zuschreibt, wird im Weiteren dem von Hirschauer (2004) eingeführten und von Bollig und Kelle (vgl. Bollig, 2011, 2020; Bollig/Kelle, 2014) weiter – auch im sozialpädagogischen Kontext – ausgearbeiteten Konzept von menschlichen Akteur*innen wie Artefakten als Partizipanden in Praktiken gefolgt.

Das Vorgehen des neo-praxeologischen Ansatzes ist dabei, »die variablen Bedingungen des Vollzugs der Praxis situationsanalytisch zu identifizieren, also das Zusammenkommen und -wirken von sozialisierten Körpern mit materiellen Artefakten und Dingen sowie mit diskursiven und symbolischen Formationen zu untersuchen« (Hillebrandt, 2015: 17). Innerhalb der neueren Praxeologie »lässt sich das mediennutzende Subjekt [...] als jemand analysieren, dem die Techniken des Mediengebrauchs zu ›Techniken des Selbst‹ werden, so dass sich durch die medialen Praktiken bestimmte ›innere‹ Kompetenzen und Dispositionen aufbauen« (Reckwitz, 2003: 286). Diese Praktiken, ein »Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen« vollziehen sich im Zusammenspiel von (hier digitalen) Artefakten und menschlichen Körpern (vgl. Reckwitz, 2003: 290), welche gleichermaßen als Partizipanden der Praktiken verstanden werden und verweisen auf soziale Ordnungen, die sich innerhalb der jeweiligen Arrangements reproduzieren und konstituieren. Konsequenterweise geht es daher im Feld darum, sowohl den menschlichen Akteuren als auch den Artefakten zu folgen (vgl. Bruni, 2005). Um die organisationale Ebene neben den Praktiken mit in den Blick zu bekommen, bietet sich die institutionelle Ethnographie (vgl. Smith, 2005) an: »Vor dem Hintergrund der Diskurse um Wohlfahrtsstaatstransformation ermöglicht der Zugang der »institutional ethnography«, Konnexe zwischen sozialstaatlichen Paradigmen und lokalen Praktiken in den Blick zu bekommen. Das Lokale bzw. lokale

Praktiken werden damit zum Beobachtungsort für Arrangements, die nicht lokal gebunden sind (vgl. Schatzki, 2011), so dass auch die über die situativen Kontexte hinausweisenden Zusammenhänge rekonstruierbar werden.« (Kutscher/Seelmeyer, 2017: 239). In diesem Zusammenhang werden auch sich transorganisational aufspannende Ordnungen und Praktiken rekonstruierbar.

In der sozialpädagogischen Forschung sind ethnografische Zugänge auf verschiedene Weise etabliert (vgl. Kapitel 3.2). Die hier entfaltete neo-praxeologische Perspektive ist jedoch eine neuere Entwicklung, die sich vor allem im Kontext der Kindheitsforschung (vgl. Bollig/Kelle, 2014; Farrenberg, 2018; Schulz, 2020) oder auch der kritischen erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Alkemeyer, 2017; Asmussen, 2020; Berdelmann et al., 2019; Fritzsche/Idel/Rabenstein, 2010; Wrana, 2014), vereinzelt auch mit engeren Bezügen zur Sozialen Arbeit (vgl. Kutscher/Seelmeyer, 2017; Naumann et al., 2017; Ott, 2016, 2020) finden lässt. Mit Bezug zu medienpädagogischen Fragen sind diese neuen Praxistheorien bislang kaum bearbeitet (vgl. Bettinger/Hugger, 2020: 5) – auch hier finden sich unterschiedlich enge Anlehnungen an menschliche Akteure als Träger von Praktiken und Artefakten als Dingen, mit denen diese Menschen etwas tun (vgl. ebd.: 7). Nur vereinzelt werden inzwischen Artefakte ebenso wie Menschen als Beteiligte an sozialen Praktiken in den Blick genommen (vgl. Dehmel/Zick, 2020; Maeder, 2015; Wieser, 2020).

3.3.2 Felder und Feldzugänge

Um Praktiken in dieser Perspektive erforschen zu können, ist es erforderlich, im Feld sowie in der Dokumentation (Feldprotokolle) und auch der Interpretation der vielfältigen ethnografischen Daten die Perspektivität des Blicks entsprechend zu justieren. Es geht dabei konkret darum, nicht die handelnden Subjekte, ihre Sinnzuschreibungen an das, was sie tun bzw. »was sie mit Medien tun« zu eruieren, sondern vielmehr einen Blick auf das Feld einzunehmen, in welchem das ganze Arrangement, an dem die menschlichen Akteur*innen sowie die digitalen und analogen Artefakte teilnehmen, zu betrachten, zu dokumentieren und zu analysieren.

Intentionen der einzelnen Subjekte, die den Vollzügen möglicherweise zugrunde liegen, sind ebenso irrelevant wie die Vorstellung, aus der Perspektive der Subjekte und ihrer geäußerten Deutungen verstehen zu wollen, was mit den einzelnen Vollzügen »gemeint« ist. Es geht damit dann auch nicht darum, Nutzungsmotive herauszufinden. Vielmehr steht das, was im gemeinsamen Vollzug der – dinglichen wie menschlichen – Partizipanden als Ordnung, Sinn und Relationierungen hergestellt wird, also die Intentionalität der sich vollziehenden Praktik selbst im Fokus: Damit werden gleichzeitig Vollzüge, die in einer stärker subjektorientierten theoretischen Verortung dem Handeln von Subjekten zugeschrieben werden, und organisationale Strukturen und Verfahren in den Blick genommen – und es ist aus dieser methodologischen Perspektive nicht relevant, das eine vom anderen zu unterscheiden, da beides Teil von Praktiken und – wie Schatzki formuliert – aus einer flachen ontologischen Perspektive die Differenzierung zwischen übergeordneten und situierten Strukturen und

Ordnungen irrelevant ist. Methodisch bedeutet das, je nach Erkenntnisinteresse immer wieder unterschiedliche Zugänge in das Feld zu suchen, über die die Bezüge der verschiedenen Beteiligtheiten an Praktiken rekonstruierbar werden, auch gg f. über organisationale Grenzen hinweg als multi-sited ethnography (vgl. Falzon, 2009), in der Akteur*innen oder auch Artefakten quer zu institutionellen Grenzen gefolgt wird (vgl. Hüttmann/Fujii/Kutscher, 2020: 8). In der Erschließung bestimmter institutioneller Kontexte über Praktiken und Situietheiten kann die Situationsanalyse (vgl. Clarke/Friese/Washburn, 2018) ein Zugang sein, um Verhältnisse zwischen Strukturen, Akteur*innen und Artefakten zu visualisieren und in ihrer institutionell verorteten Strukturiertheit zu verstehen. Die Artefaktanalyse (vgl. Lueger/Froschauer, 2018) ist ein weiteres Element, um das, was die Artefakte als Beteiligte in die Praktiken als (vorgängige und mit dem Vollzug der Praktiken verknüpfte) Bedingungen einbringen, die jene und die sich darin konstituierenden Ordnungen mit Formen, zu rekonstruieren.

3.3.3 Erkenntnisgewinne

Der neo-praxeologische Zugang zu Digitalität in Vollzügen Sozialer Arbeit ermöglicht es, die Verschränkungen von menschlichen Akteur*innen und (digitalen wie nichtdigitalen) Artefakten in Praktiken der Herstellung digitalisierter Erbringungsformen, organisationaler Ordnungen und Verfahren sowie Akteursverhältnisse in der Sozialen Arbeit zu analysieren. Damit werden nicht aus der Perspektive einzelner Subjekte, sondern über den Blick auf das gesamte Arrangement die Netzwerke und Verknüpfungen einzelner Praxen in ihrer »Verkoppelung« (Bollig/Kelle, 2014: 268) zu sozialen Ordnungen rekonstruierbar. Die Perspektive auf die Eingebettetheit des Digitalen in die Vollzüge ermöglicht es, nicht ausschließlich nach dem Digitalen an sich zu suchen und ihm damit mindestens implizit von vorneherein eine (normative) Bedeutung zuzuschreiben (und dabei andere relevante Vollzüge außer Acht zu lassen), sondern innerhalb des Arrangements der Praktik(en) Sozialer Arbeit den Anteil des Digitalen in Relation zu den anderen Beteiligtheiten relativ unvoreingenommen und unabhängig von subjektiven Deutungen als Teil der (Herstellung einer bestimmten sozialen) Ordnung in den Blick zu bekommen. Damit werden anders als bei der Reproduktion von Wirkannahmen die Bedeutung von Digitalität und Digitalisierungsentwicklungen in einem situierten Zusammenhang betrachtet und analysiert und aus der Analyse der Praktiken und Ordnungen, die sich zeigen, rekonstruierbar, wo das Digitale etwa Dinge verstärkt, die nicht mit dem Digitalen »an sich«, sondern mit einem bestimmten Arrangement, tatsächlich eine eigene Logik ins Feld mit hineinbringt bzw. wie im Zusammenspiel menschlicher Akteure, digitaler Artefakte und weiterer Elemente spezifische Formen oder Vollzüge Sozialer Arbeit zustande kommen, die oft als Digitalisierungsentwicklung konnotiert werden, aber möglicherweise nicht ursächlich mit dem Digitalen zu tun haben.

3.3.4 Grenzen

Die geschilderten neo-praxeologisch-ethnografischen Zugänge beziehen sich auf das situativ Sichtbare. Sinnzuschreibungen sind in Praktiken nicht direkt sichtbar, sie sind einerseits sekundär (teils interessant um die Einbettung von Artefakten zu verstehen, aber nicht notwendig), sie sind damit aber auch nicht rekonstruierbar (»man kann den Leuten nur vor den Kopf schauen«). Darüber hinaus ist der ethnografische Zugang der Mikro-Blick, der die in den Situationen emergierenden Ordnungen rekonstruiert. Die Makro-Ebene z.B. politischer Kontextualisierungen kann nur schwer in diesen Blick geraten. Eine Differenzierung zwischen individuellem Handeln und organisationalen Verfahren und Strukturen ist allerdings weder notwendig noch möglich: »Die Orte des Sozialen bestehen aus Bündeln von Praktiken und materiellen Arrangements (vgl. Schatzki, 2002). Damit meine ich, dass soziales Leben, d.h. menschliche Koexistenz (der Zusammen-Hang menschlicher Leben) sich inhärent in solcherart Bündel ereignet.« (Schatzki, 2016: 33). Die von Schatzki hier benannten Bündel setzen sich zusammen aus Praktiken – einer »offene[n], raum-zeitlich verteilte[n] Menge des Tuns und Sprechens, die durch gemeinsame Verständnisse, Teleoaffektivität (Zwecke, Ziele, Emotionen) und Regeln organisiert ist« – und Arrangements – »Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen« (ebd.: 33). Darüber hinaus geht seine Lesart der Praxistheorie »davon aus, dass sowohl Individuen und ihre Akti-

vitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind« (ebd.: 34). Damit sind also immer ›Handeln‹ und ›Organisation‹ gleichzeitig impliziert, sie werden jedoch nicht voneinander differenziert. Sofern also eine bewusste Trennung von Organisation und Handeln angezielt ist, ist diese aus dieser Perspektive nur begrenzt möglich. Allerdings trägt diese Perspektive der Annahme, dass Organisationen aus Vollzügen professionellen Handelns bestehen (vgl. Klatetzki, 2010) umso mehr Rechnung, indem beides konstitutiv gemeinsam betrachtet wird.

4 Vergleichende Perspektiven der methodologischen Ansätze

Im nun folgenden Vergleich der dargestellten Ansätze steht im Fokus herauszustellen, welche differenten methodologischen Perspektiven sie auf die Forschungsgegenstände werfen, auf welche Art und Weise diese Gegenstände und ihre Relation zueinander jeweils empirisch in den Blick geraten und welche Implikationen diese Zugänge für die Erforschung des Digitalen im Kontext der Sozialen Arbeit haben. So zeigen sich im Vergleich der drei methodologischen Ansätze insbesondere Differenzierungen in der theoretischen Positionierung – und folglich in der analytischen Bedeutungszuschreibung – subjektiver Sinnzuschreibungen und Erfahrungslagerungen im Kontext individueller und kollektiver Praktiken einerseits und beobachtbarer Handlungen andererseits. Im Kontext von digitalen Technologien im Spannungsfeld von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen in der Sozialen Arbeit wird die Differenzierung der hier angeführten praxeologischen Ansätze insbesondere in den Relationen von a) Praktiken und Strukturen in Organisationen und b) Digitalisierung bzw. Digitalität und der Art und Weise der empirischen Rekonstruktion jener Relationierungsweisen markiert.

a) *Relation von Praktiken und Strukturen in Organisationen*

In der *Dokumentarischen Methode* gerät das Zusammenspiel von kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen, das die Alltagspraktiken von Akteur*innen orientiert, in den Blick. Methodisch im Fokus stehen die subjektiven Relevanz- und Sinnzuschreibungen der Teilnehmenden und die systematische Trennung von einerseits theoretisierenden und argumentierenden Textsorten und andererseits Erzählungen und Beschreibungen sowie mentale und materiale Bilder, in denen sich Praktiken »dokumentieren« (Bohnsack, 2014). Organisationale Strukturen und Praktiken stehen sich in dieser Perspektive nicht als Differenzpaar gegenüber, wie es z.B. in akteurstheoretischen Handlungsmodellen (vgl. Giddens/Giddens/Joas, 1997) angelegt ist (vgl. Amling/Vogd, 2017b: 21), sondern als Handlungskontext und Fremdrahmung von Praktiken.

Ortmanns Definition von Regeln (2003: 254) macht die Bedingungen von Praktiken und Strukturen in Organisationen deutlich: Die rein formulierte (Organisations-)Regel kann jenseits von Praktiken, die auf sie Bezug nehmen – auch im Sinne der nicht-Anwendung –, auf sie nicht existieren (vgl. Mensching/Vogd, 2013: 328 f.). Demnach wird die Relation von Praktiken und Strukturen in Organisationen als Spannungsfeld

von Common Sense-Theorien der Teilnehmenden über Praktiken und dem *modus operandi* der Praktiken (vgl. ebd.: 328 f.) selbst in den Blick genommen. Somit stehen als Praktiken in Organisationen geteilte konjunktive Erfahrungsräume im Analysefokus, die als Organisationskultur verstanden werden können: »Die gemeinsame Existenz in derartigen geistigen Beziehungen konstituiert einen ›konjunktiven Erfahrungs-

raum« der beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten« (Bohnsack, 2014: 63). Artefakte

geraten nur in den Blick, sofern sie durch die Akteur*innen explizit thematisiert werden und ihnen in den sprachlichen Äußerungen Sinn zugeschrieben wird.

Der Ansatz des *Doing Social Work* richtet den Blick auf das sinnhaft handelnde Subjekt, das soziale Ordnung hervorbringt. Organisationsstrukturen sind vor diesem Hintergrund immer Regeln oder Arrangements, die einer Herstellung durch diese Subjekte bedürfen, während dieselben Subjekte sich gleichzeitig beim Handeln im Kontext der (Organisations-)Strukturen bewegen. So stehen Organisationsstrukturen den Akteur*innen beim Handeln zwar als implizites oder explizites Wissen zur Verfügung und legen bestimmte Deutungen und Handlungen nahe, wirken aber nicht determinierend. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eben durch situatives Anpassen von Regeln immer ein Deutungsspielraum der handelnden Subjekte entsteht, in dem eben auch andere (ggf. konkurrierende) für die Situation relevante Wissensbestände in deren Definition und in die Handlungsentscheidung einfließen. Organisationsstrukturen haben für die Handlungspraxis demnach – wie jegliches Wissen – nur dann Relevanz, wenn die Akteur*innen von ihnen wissen und ihnen ausdrücklich Relevanz in der Situation zuschreiben. Dies gilt ebenfalls für organisational genutzte digitale Technologien (Artefakte), die als organisationale Handlungserwartungen interpretiert werden und deshalb ebenfalls als strukturelle Rahmungen gelten können.

Durch den ethnografischen Zugang des Ansatzes kommen zwar formale Strukturen (bspw. als dokumentierte Regelungen) oder Artefakte (wie zur Verfügung stehende Technologien) auch dann in den Blick, wenn sich Akteur*innen nicht auf sie beziehen. Sie werden dann aber nicht per se als relevant für die Herstellung Sozialer Arbeit rekonstruiert. Im Fokus steht vielmehr, wie sich die handelnden Subjekte auf welche Strukturen und Artefakte beziehen und auf welche nicht, und wie diese Bezugnahmen durch ihre Wissensvorräte (i.S.v. Deutungsangeboten) gerahmt sind.

Während in den beiden vorangegangenen Perspektiven das Subjekt und seine Sinnkonstruktionen den primären Ausgangspunkt für das Erschließen des Gegenstandes darstellen, ist aus *neo-praxeologischer Perspektive* die Position der Subjekte keine hervorgehobene, sondern vielmehr eine in Arrangements und Praktiken eingebettete. Um die soziale Ordnung von ›Handeln‹ und ›Strukturen‹ zu verstehen, werden die situierten Vollzüge der Praktiken und dabei die Beteiligtheit sowohl von Subjekten als auch von Artefakten o.ä. innerhalb von Praktiken und Arrangements als Grundlage dafür genommen, um organisationale (oder auch informelle) Ordnungen zu rekonstruieren. Dabei stehen nicht die subjektiven Sinnzuschreibungen, sondern die inkorporierte Ordnung, die im ethnografischen Zugang über a) den körperlich gebundenen Vollzug der Praktik, b) das in Artefakten Eingeschriebene (an Einsatzmöglichkeiten, Funktionalitäten, aber Zuschreibungen der Akteure an bestimmte Artefakte) und c) das sich im Verhältnis von Praktiken und Arrangements Zeigende im Mittelpunkt für das rekonstruktive Verstehen. Es wird also keine Trennung der Praktiken und Strukturen vorgenommen, sondern dieser methodologische Zugang nimmt von vorneherein beides in seiner Verwobenheit in den Blick und geht davon aus, dass immer nur beides zusammen verstanden werden kann – Theodore Schatzki bezeichnet das als »flache Ontologien« (Schatzki, 2016). Damit wird nicht zwischen einer ›Mikro- oder

›Makroebene‹ differenziert, sondern davon ausgegangen, dass »sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind« (ebd.: 34). Auf diese Weise werden über die Analyse der Arrangements und Praktiken gleichzeitig die Vollzüge wie auch die Strukturen und Ordnungen (digitalisierter) Sozialer Arbeit auch auf Organisationsebene rekonstruierbar.

b) *Relation von Digitalisierung und Digitalität*

Das rekursive Verhältnis von Digitalisierung und Digitalität, wie es Biermann (2020) aus praxeologischer Perspektive beschreibt (vgl. Kap. 2), gewinnt in der Lesart der *Dokumentarischen Methode* insbesondere als habitualisierte bzw. kulturelle Interaktion von menschlichen und technischen Akteur*innen – als Digitalität – an Bedeutung, während Digitalisierung im Sinne von Transformationsprozessen organisationaler Strukturen nur vor dem Hintergrund subjektiver Relevanzzuschreibungen in den Blick gerät. Zu betonen ist allerdings, dass Digitalität in der Perspektive der Dokumentarischen Methode nicht an Erfahrungslagerungen mit oder durch digitale Technologien geknüpft sein muss, sondern an impliziten, konjunktiven Wissensbeständen, die als Habitus auch Praktiken im Kontext neuer, unbekannter und mit Unsicherheit besetzter Themen orientieren. Dies kann z.B. empirische Frage zur Annäherung an digitale Technologien und fachliche Praktiken mit Ihnen sowie die Thematisierung digitaler Phänomene betreffen.

Der Ansatz des *Doing Social Work*, mit Perspektive auf die Herstellung Sozialer Arbeit im Zuge des Handelns, kann sowohl Digitalisierung als auch Digitalität fokussieren. *Digitalisierung* gerät als (organisational strukturierter) Prozess des Wandels von analogen zu digitalen Strukturen in den Blick als von den beteiligten Akteur*innen zu gestaltende Aufgabe, die sie durch laufende Aushandlungsprozesse im Rahmen spezifischer Kontexte (gesellschaftliche Diskurse der Digitalisierung, organisationale Rahmungen, professionelle Rahmungen, Lebenswelten der Adressat*innen) leisten. Empirisch ist es erforderlich, längere Feldaufenthalte zu realisieren, im Zuge derer es möglich ist, diese Gestaltungsprozesse in den Blick zu nehmen. Da neben der Rekonstruktion von Handlungsmustern auch deren Bedeutung für die Akteur*innen im Fokus steht, können (zusätzlich) auch retrospektiv Konstruktionen von vergangenen Prozessen des Wandels von analogen zu digitalen Strukturen und deren Bedeutung für aktuell stattfindende Prozesse der Digitalisierung rekonstruiert werden. *Digitalität* nimmt der Ansatz des *Doing Social Work* in den Blick als kulturelle Interaktion zwischen menschlichen Akteur*innen – handelnden Subjekten –, die sich im Zuge des Handelns auf digitale Technologien beziehen und diesen dabei Bedeutungen zuschreiben. Verhandelt wird dabei also nicht zwischen Akteur*innen und Artefakten, sondern zwischen Akteur*innen über die Bedeutung von Artefakten in der konkreten Situation. Je nach Relevanz, die die Akteur*innen digitalen Technologien für die Bearbeitung konkreter Handlungsprobleme situativ zuschreiben, sind zu beobachtende Handlungsmuster demnach durch diese mitstrukturiert.

Digitalität als die ›Anwesenheit‹ des Digitalen und seine Implikation für Praktiken oder auch Arrangements rückt quasi zwingend aus *ethnographisch-neo-praxeologischer Perspektive* den Blick auf Praktiken und Arrangements, da im Fokus auf die verschiedenen Beteiligten (digitale wie nichtdigitale) Artefakte ebenso wie menschliche Akteure sowie die damit verknüpften Ordnungen und Vollzüge im

Feld Formen und Bedeutungen von Digitalität sichtbar werden. *Digitalisierungsentwicklungen* oder -folgen können ähnlich wie in der ›Doing-Perspektive‹ über begleitende Feldaufenthalte über gewisse Zeiträume hinweg dokumentiert werden und auch über ethnographische Feldgespräche mit beteiligten Akteur*innen weiter eingeordnet werden, ohne der Deutung der Subjekte Vorrang zu geben.

Damit sind vor allem die inkorporierten und weniger (aber wenn sie vorkommen ebenfalls) die verbalisierten Sinnkonstrukte, die mit den digitalen Artefakten verknüpft sind, als im situierten Vollzug verkörperlichtes Wissen die Grundlage für die Rekonstruktion von Digitalität und ihrer Konstitution innerhalb sozialer Ordnungen. Relevant ist dabei, dass es nicht darum geht, eine Intentionalität auf der Basis der Auskünfte der Subjekte zu rekonstruieren, sondern die Intentionalität der Digitalitäts- bzw. Digitalisierungs-Praktik aus den »Praxis-Arrangement-Bündeln« (Schatzki 2016, 34), deren Elemente aus »Aktivitäten, Entitäten, Regeln, Verständnisse[n] und Teleologien, die jede lokale Situation bestimmen« (ebd.: 34), bestehen. Auf diese Weise werden dann übersubjektive Ordnungen des Digitalen in Kontexten der Sozialen Arbeit rekonstruierbar.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat drei praxeologische Forschungsansätze und ihre Perspektiven auf das Spannungsfeld von Diskursen, Praktiken, Akteur*innen und organisationalen Strukturen im Kontext digitaler Technologien vorgestellt und miteinander verglichen. Deutlich wurde, dass sich die Ansätze insbesondere in der jeweiligen Relationierung von einerseits Praktiken und Strukturen in Organisationen und andererseits Digitalisierung und Digitalität differenzieren. Insgesamt erweisen sich alle drei Ansätze zur Rekonstruktion von Praktiken mit digitalen Technologien in Organisationen der Sozialen Arbeit als ertragreich und anschlussfähig, sie eröffnen allerdings jeweils unterschiedliche Erkenntnisperspektiven und richten den Fokus auf verschiedene Gegenstände. Hinsichtlich einer Professions- und Organisationsforschung Sozialer Arbeit können sie einen maßgeblichen Beitrag leisten, professionelles Handeln in Organisationen unter den Bedingungen der Digitalisierung empirisch zu bestimmen. Dazu bietet der Beitrag mit der Explikation der Differenzierungen methodologischer Perspektiven auf Digitalität, Digitalisierung und Soziale Arbeit eine methodologische Grundlage dazu, je nach konkretem Forschungsgegenstand bzw. -fragestellung auszuloten, welcher praxeologische Ansatz hinsichtlich der jeweiligen Erkenntnisinteressen und -desiderata besonders angemessen und gewinnbringend ist.

Der Beitrag zeigt außerdem die Relevanz einer theoretischen Ausdifferenzierung von Digitalisierung und Digitalität auf, die in Diskursen um digitale Technologien in Organisationen der Sozialen Arbeit häufig ausbleibt, sich aber – nicht nur für Perspektiven der rekonstruktiven Forschung – als bedeutsam darstellt. Die Beschreibung der Wechselwirkungen von Digitalisierung und Digitalität in Organisationen der Sozialen Arbeit stellt sich dabei ebenfalls als empirische Frage dar, welche etwa entlang von Ordnungen und Formierungen sozialer Praxis (vgl. Kutscher/Seelmeyer, 2017: 231) weiterverfolgt werden kann. Desiderata bestehen auf unterschiedlichen Ebenen, auf denen Praktiken in den Blick zu nehmen sind. Dies können Praktiken in Form spezifischer Interventionen Sozialer Arbeit und organisationaler Verfahren angesichts der Digitalisierung des Alltags von Adressat*innen in unterschiedlichen

Arbeitsfeldern sein sowie Praktiken der Verhandlung von Widersprüchen zwischen pragmatischen Anforderungen (wie z.B. ermöglichen von Zielgruppenerreichung, Lebensweltnähe, Erreichbarkeit) einerseits und der Sicherung fachlicher Standards (z.B. Vertraulichkeit, Datenschutz) andererseits, oder Transformationen (oder auch Kontinuitäten) von Praktiken z.B. der mediatisierten Fallbearbeitung und die damit verbundene Rekonstruktion von Akteursverhältnissen sowie organisationalen bis hin zu wohlfahrtsstaatlichen Logiken und Ordnungen. In den Blick geraten können dabei – je nach Forschungsansatz – auch Fragen von Ungleichheitsreproduktion, Subjektivierungs- und Kontrollformen, Bürokratisierung und die Beteiligtheit von digitalen wie analogen Artefakten an dem, was sich als Soziale Arbeit unter Digitalisierungsbedingungen konstituiert.

Literatur

- Addams, J., 1938: *Twenty years at Hull-House with autobiographical note*. New York
- Aghamiri, K. et al. (Hg.), 2018: *Doing Social Work - ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen Berlin Toronto
- Alkemeyer, T., 2017: *Praktiken und Praxis: Gegenständlicher und gelebter Körper in den Vollzügen von Ordnungs- und Selbstbildung*. In: *Phänomenologische Forschungen H. 2*: 41-56
- Amling, S., 2017a: *Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzungen in der Forschungspraxis?* In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen Berlin Toronto: 303-313
- Amling, S., 2017b: *Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule*. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen Berlin Toronto: 103-145
- Amling, S./Vogd, W. (Hg.), 2017a: *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen Berlin Toronto
- Amling, S./Vogd, W., 2017b: *Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung*. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen Berlin Toronto: 9-40
- Asbrand, B./Martens, M., 2018: *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden
- Asmussen, M., 2020: *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden
- Bastian, P., 2018: *Professionalität und Standardisierung in der Sozialen Arbeit*. In: Aghamiri, K. et al. (Hg.): *Doing Social Work – Ethnografische Forschung als Theoriebildung*. Opladen Berlin Toronto: 65-83
- Berdelmann, K. et al. (Hg.), 2019: *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden
- Berger, P. L./Luckmann, T., 2018: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main
- Bettinger, P./Hugger, K.-U., 2020: *Praxistheorien in der Medienpädagogik – Einleitung*. In: Bettinger, P./Hugger, K.-U. (Hg.): *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: 1-18
- Biermann, R., 2020: *Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld*. In: Bettinger, P./Hugger, K.-U. (Hg.): *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: 19-36
- Bohnsack, R., 2012: *Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus*. In: Schittenhelm, K. (Hg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: 119-153
- Bohnsack, R., 2013: *Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation*. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: 69-91
- Bohnsack, R., 2014: *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen Toronto
- Bohnsack, R., 2017a: *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen; Toronto
- Bohnsack, R., 2017b: *Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation*. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen Berlin Toronto: 233-259
- Bohnsack, R., 2020a: *Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit*. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: 21-48

- Bohnsack, R., 2020b: Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen Toronto
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.), 2010: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen
- Böhringer, D., 2015: Formulare in Aktion – Zur Herstellung von Dokumenten in der Arbeitsverwaltung. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: 260-280
- Bollig, S., 2011: Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Analytische Perspektiven auf die materialen Praktiken der bildungsbezogenen Beobachtung von Kindern im Elementarbereich. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: 33-48
- Bollig, S., 2020: Children as becomings². Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ›neuen Kindheitsforschung‹. In: Wiesemann, J. et al. (Hg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: 21-38
- Bollig, S./Kelle, H., 2014: Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, H. 3: 263-279
- Bourdieu, P., 1993: Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: 365-374
- Breidenstein, G. et al., 2020: Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. München
- Bruni, A., 2005: Shadowing Software and Clinical Records: On the Ethnography of Non-Humans and Heterogeneous Context. In: Organization 12, H. 3: 357-378
- Büchner, S., 2018: Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. In: Zeitschrift für Soziologie 47, H. 5: 332-348
- Büchner, S., 2020: Formalität und Informalität unter den Vorzeichen der Digitalisierung. In: Kutscher, N. et al. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Wiesbaden: 364-375
- Busse, S. et al. (Hg.), 2016: Professionalität und Organisation. Wiesbaden
- Clarke, A. E./Friese, C./Washburn, R., 2018: Situational analysis: grounded theory after the interpretive turn. Second edition. Los Angeles
- Dehmel, L./Zick, S., 2020: Das Smartphone in der berufsvorbereitenden Bildung junger Erwachsener – Empirische Erkundungen aus praxistheoretischer Perspektive. In: Bettinger, P./Hugger, K.-U. (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Wiesbaden: 179-196
- Dörner, O., 2012: Experteninterview: In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen Berlin: 321-333
- Dörner, O., 2013: Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In: Loos, P. et al. (Hg.): Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen Berlin: 213-223
- Erne, J., 2016: Psychoanalytische Sozialarbeit – eine rekonstruktive Aktenanalyse. Opladen Berlin Toronto
- Falzon, M.-A. (Hg.), 2009: Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research. Farnham, England/ Burlington, VT
- Farrenberg, D., 2018: Regierungsspielräume. Vehta
- Flick, U., 2008: Triangulation: eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Fritzsche, B./Idel, T./Rabenstein, K., 2010: Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch beobachtet. In: Neumann, S. (Hg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxemburg: 97-116
- Garfinkel, H., 1967: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs/N.J.
- Giddens, A./Giddens, A./Joas, H., 1997: Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main
- Gildemeister, R., 1989: Institutionalisierung psychosozialer Versorgung. Wiesbaden
- Glaser, B. G./Strauss, A. L., 1967: The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. 5. paperback print. Chicago
- Goffmann, E., 1959: The presentation of self in everyday life. New York
- Groenemeyer, A. (Hg.), 2010: Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden
- Habermas, J., 2019: Theorie des kommunikativen Handelns 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main
- Hampl, S., 2017: Videoanalysen von Fernsehshows und Musikvideo. Opladen
- Hillebrandt, F., 2015: Was ist Gegenstand einer Soziologie der Praxi: In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxi: Bielefeld: 15-36
- Hirschauer, S., 2004: Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hg.): Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie. Bielefeld: 73-91
- Hirschauer, S., 2014: Un/doing Difference: Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43, H. 3: 170-191
- Hitzler, R., 2009: Ethnographie. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: 207-218
- Hitzler, R., 2017: Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie: Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Köln: 289-308

- Hoffmann, N., 2015: »There is no magic in triangulation«.: Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hg.): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: 325-34
- Honer, A., 2019: Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 194-204
- Hunold, M., 2019: Organisationserziehung und Macht: Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. 1. Auflage 2019. Wiesbaden
- Hüttmann, J./Fujii, M./Kutscher, N., 2020: Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: Medienimpulse 58, H. 2: 1-30
- Jansen, T./von Schlippe, A./Vogd, W., 2015: Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, H. 1
- Jurczyk, K./Lange, A./Thiessen, B. (Hg.), 2014: Doing family: warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim/Basel
- Kessler, S. J./McKenna, W., 1985: Gender: an ethnomethodological approach. Chicago
- Klatetzki, T., 1993: Wissen, was man tut: Professionalität als organisationskulturelles System: eine ethnographische Interpretation. Bielefeld
- Klatetzki, T., 2005: Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: 253-283
- Klatetzki, T. (Hg.), 2010: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Wiesbaden
- Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.), 2005: Organisation und Profession. Wiesbaden
- Klein, A., 2007: Soziales Kapital online: soziale Unterstützung im Internet. eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Bielefeld
- Krotz, F., 2007: Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. 1. Aufl. Wiesbaden
- Krotz, F., 2020: Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien. In: Kutscher, N. et al. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: 30-41
- Krotz, F./Hepp, A. (Hg.), 2012: Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden
- Kubisch, S., 2008: Habituelle Konstruktion sozialer Differenz: eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden
- Kühl, S., 2020: Organisationen: Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden
- Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U., 2014: Mediatisierte Lebens- und Arbeitswelten. Herausforderungen der Sozialen Arbeit durch die Digitalisierung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 161, H. 3: 87-90
- Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hg.), 2015: Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler
- Kutscher, N./Seelmeyer, U., 2017: Mediatisierte Praktiken in der Sozialen Arbeit. In: Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Wiesbaden: 229-244
- Latour, B./Roßler, G./Latour, B., 2007: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Ley, T., 2021: Zur Informatisierung Sozialer Arbeit Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen. Weinheim/Basel
- Ley, T./Seelmeyer, U., 2020: Digitale Technologien als Informationsinfrastrukturen. In: Kutscher, N. et al. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: 376-389
- Lüders, C., 2019: Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 384-40
- Lueger, M./Froschauer, U., 2018: Artefaktanalyse. Wiesbaden
- Luhmann, N., 2000: Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden
- Maeder, C., 2015: ICT in Classrooms: The Practical Side of a Technical Order. In: Bollig, S. et al. (Hg.): MultiPluri-Trans in Educational Ethnography. Bielefeld: 163-174
- Mannheim, K., 1964: Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Neuwied
- Mannheim, K., 1980: Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main
- Maschke, S./Hentschke, A.-K., 2017: Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, H. 1: 117-136
- Mensching, A., 2008: Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden
- Mensching, A., 2020: Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In: Amling, S. et al. (Hg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020: 279-298
- Mensching, A./Vogd, W., 2013: Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, P. et al. (Hg.): Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: 320-336
- Mohr, S., 2017: Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit. Bielefeld
- Müller, F., 2015: Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit. In: Neue Praxis, H. 5: 469-487
- Naumann, M. et al., 2017: Das Gesellschaftliche als Aporie – Plädoyer für eine poststrukturalistisch in-

- formierte Diskurs-Praktiken-Forschung im Kontext der Transformation Sozialer Arbeit. In: Soziale Passagen 9, H. 1: 65-82
- Neuhaus, L./Käch, O. (Hg.), 2018: Bedingte Professionalität: professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim Basel
- Nohl, A.-M., 2013: Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Wiesbaden
- Nohl, A.-M., 2017a: Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen Berlin Toronto: 279-300
- Nohl, A.-M., 2017b: Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Nohl, A.-M./Somel, R. N., 2017: Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieu. In: Amling, S./Vogd, W. (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: 189-207
- Ortmann, G., 2003: Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Ott, M., 2016: (In-)Kompetenzen aktivieren in Praktiken des Testens – wie Erwerbslosigkeit praktisch personalisiert wird. In: Anhorn, R./Balzereit, M. (Hg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: 709-724
- Ott, M., 2020: Widersprüche (nicht nur) des Kinderschutzes in der stationären Betreuung junger Mütter. In: Kelle, H./Dahmen, S. (Hg.): Ambivalenzen des Kinderschutzes: empirische und theoretische Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim Basel: 62-81
- Pfaff, N., 2005: Triangulation standardisierter und nicht standardisierter Forschungsmethoden – Eine Studie aus der Jugendforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 6, H. 2: 249-268
- Polutta, A., 2015: Technologies of Care und wirkungsorientierte Steuerung. Zu aktuellen Transformationsprozessen in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U. (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: 47-70
- Polutta, A./Eberlei, C., 2015: Konsequenzen wirkungsorientierter Steuerung in Sozialen Diensten – ein ethnographischer Zugang zur Praxis von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, Jg. 7, Heft 2: 347-353
- Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4: 281-301
- Schäffer, B., 2016: Metaphern und Zahlen in der Triangulationsdebatte oder: Vom Zählen der Interpretierenden und Interpretieren der Zählenden. In: Verständig, D./Holze, J./Biermann, R. (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: 43-59
- Schäffer, B., 2017: Gruppendiskussion. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung: ein Handbuch. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: 347-361
- Schatzki, T. R., 2002: The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park, Pa
- Schatzki, T. R., 2011: Where the Action Is (On Large Social Phenomena Such as Sociotechnical Regimes) (online unter: <http://www.sprg.ac.uk/uploads/schatzki-wp1.pdf>, Datum des Zugriffs: 25.07.2021)
- Schatzki, T. R., 2016: Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie. Bielefeld: 29-44
- Schmidt, R., 2012: Soziologie der Praktiken: konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin
- Schmidt, R., 2017: Praxistheorie. In: Gugutzer, R./Klein, G./Meuser, M. (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: 335-344
- Schmidt-Semisch, H., 2010: Doing Addiction: Überlegungen zu Risiken und Nebenwirkungen des Suchtdiskurses. In: Paul, B./Schmidt-Semisch, H. (Hg.): Risiko Gesundheit. Wiesbaden: 143-162
- Schulz, M., 2020: Dokumente sammeln und verknüpfen. Ethnografische Such- und Analysestrategien. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung
- Schütz, A., 1972: Gesammelte Aufsätze I Das Problem der sozialen Wirklichkeit
- Schütze, F., 1999: Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In: Kirsch, R./Tennstedt, F. (Hg.): Engagement und Einmischung. Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom FB Sozialwesen der Universität GH Kassel. Kassel: 321-347
- Schütze, F., 2000: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1: 49-96
- Seelmeyer, U./Reichmann, U., 2020: Digitale Dokumentation in Organisationen Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N. et al. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: 241-254
- Seelmeyer, U./Waag, P., 2020: Hybridisierung personenbezogener sozialer Dienstleistungen. In: Kutscher, N. et al. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: 180-189
- Smith, D. E., 2005: Institutional ethnography: a sociology for people. Walnut Creek, CA
- Spradley, J. P., 1980: Participant observation. New York
- Stalder, F., 2016: Kultur der Digitalität. Berlin
- Strauss, A. L. et al., 1964: Psychiatric ideologies and institution: New York
- Strauss, A. L. et al., 1975: Negotiated Order and the Co-Ordination of Work. In: Strauss, A. L. (Hg.): Professions, work, and career: New Brunswick, NJ: 175-202
- Strauss, A. L., 1978a: Negotiations: Varieties, Processes, Contexts, and Social Order. San Francisco
- Strauss, A. L., 1978b: A social world perspective. In: Studies in Symbolic Interaction H. 1: 119-128

- Strauss, A. L., 1985: Work and the Division of Labor. In: The Sociological Quarterly 26, H. 1: 1-19
- Strauss, A. L., 1993: Continual permutations of action. New Brunswick, N.J.
- Strauss, A. L., 1995: Notes on the Nature and Development of General Theorie: In: Qualitative Inquiry 1, H. 1: 7-18
- Strauss, A. L., 2010: Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge
- Streblo-Poser, C., 2018: Akten der Fürsorgeerziehung. Rekonstruktion jugendamtlicher Entscheidungsprozesse. In: Bohnsack, R./Kubisch, S./Streblo-Poser, C. (Hg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode: methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen Berlin Toronto: 158-286
- Thomas, W. I./Znaniecki, F., 1965: Methodologische Vorbemerkung. In: Volkart, E. H. (Hg.): Person und Sozialverhalten. Neuwied am Rhein, Berlin: 61-85
- Unterkofler, U. et al., 2018: Einleitung: Doing Social Work. Ethnografische Forschung als Theoriebildung. In: Aghamiri, K. et al. (Hg.): Doing Social Work – ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen Berlin Toronto: 7-19
- Vogd, W., 2009: Rekonstruktive Organisationsforschung: qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen
- Vogd, W., 2020: Krankenhausmodernisierung: Höhere Effizienz ärztlicher Arbeit? Dokumentarische Evaluationsforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxi: 2., durchgesehene Auflage. Opladen Berlin Toronto: 330-356
- West, C./Zimmermann, D. H., 1987: Doing Gender. In: Gender & Society 2, H. 1: 125-151
- Wieser, M., 2020: Zur Materialität medialer Praktiken. In: Bettinger, P./Hugger, K.-U. (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Wiesbaden: 111-127
- Wrana, D., 2014: Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: 175-198

Verf.:

[TvM] Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung

Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung

Christian Helbig

Erschienen in:

Helbig, Christian. 2022. «Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung: Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung». *Medienimpulse* 60 (3): 39 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-22-10>.



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 60, Nr. 3, 2022
doi: 10.21243/mi-03-22-10
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung

Christian Helbig

Mittels des Ansatzes der Dokumentarischen Organisationsforschung geht der Beitrag dem Gegenstand medienerzieherischer Orientierungen in stationären Hilfen zur Erziehung nach. Es wird aufgezeigt, dass organisationale bzw. organisationssoziologische Forschungszugänge und Gegenstandstheorien zu diesem Thema bislang unterrepräsentiert sind und diese einen Beitrag zur medienpädagogischen Forschung leisten können. Dieser wird anhand von Teilergebnissen einer Studie aufgezeigt, konkret an der Rekonstruktion von drei Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung sowie der Relationierung dieser Typen mit weiteren Orientierungsdimensionen im Kontext von Medien und Medienerziehung.

Types of media education in foster care. Partial results of a qualitative-reconstructive research. Using the approach of documentary organisational research, the article explores the subject of media educational orientations in foster care. It is shown that organisational or organisational-sociological research approaches and theories on this topic have been underrepresented so far and that these can make a contribution to media education research. This will be shown by means of partial results of a study, specifically the reconstruction of three types of media education in foster care and the relation of these types with other orientation dimensions in the context of media and media education.



Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung

Christian Helbig

Mittels des Ansatzes der Dokumentarischen Organisationsforschung geht der Beitrag dem Gegenstand medienerzieherischer Orientierungen in stationären Hilfen zur Erziehung nach. Es wird aufgezeigt, dass organisationale bzw. organisationssoziologische Forschungszugänge und Gegenstandstheorien zu diesem Thema bislang unterrepräsentiert sind und diese einen Beitrag zur medienpädagogischen Forschung leisten können. Dieser wird anhand von Teilergebnissen einer Studie aufgezeigt, konkret an der Rekonstruktion von drei Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung sowie der Relationierung dieser Typen mit weiteren Orientierungsdimensionen im Kontext von Medien und Medienerziehung.

Types of media education in foster care. Partial results of a qualitative-reconstructive research. Using the approach of documentary organisational research, the article explores the subject of media educational orientations in foster care. It is shown that organisational or organisational-sociological research approaches and theories on this topic have been underrepresented so far and that these can make a contribution to media education research. This will be shown by means of partial results of a study, specifically the reconstruction of three types of media education in foster care and the relation of these types with other orientation dimensions in the context of media and media education.

1. Einleitung

Neben der Schule stellen die Felder der Kinder- und Jugendhilfe zentrale Orte medienpädagogischen Handelns dar (vgl. Tillmann 2020; Helbig/Kutscher 2017; Süss/Lampert/Wijnen 2018). Angebote zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen sind insbesondere in der offenen Jugendarbeit vorhanden (vgl. u. a. Stix 2020; Rösch 2019), aber auch andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe werden mit medienpädagogischen Anforderungen adressiert. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – hier vor allem Mediatisierung (vgl. Krotz 2012; 2014) und Digitalisierung (vgl. Knoblauch 2017) – sowie einer zunehmenden Verschränkung von Medien mit Sozialisations-, Bildungs- und Teilhabeprozessen von Heranwachsenden (vgl. u. a. Hasebrink 2020) stellt u. a. der 15. Kinder- und Jugendbericht im Jahr 2017 die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenzen als wesentliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe heraus und fordert eine Ausweitung der öffentlichen Verantwortung in diesem Bereich (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 320ff.). Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. MPFS 2021a; 2021b), zu sozialen und digitalen Ungleichheiten (vgl. Henrichwark 2009; Paus-Hasebrink/Kulterer/Sinner 2019) sowie zu Grenzen ihre Bearbeitung in schulischen Kontexten (vgl. Geier/Brinkmann 2020) – zuletzt verstärkt durch die COVID-19-Pandemie (vgl. u. a. Huber et al. 2021; Eickelmann/Gerick 2020) – bestärken diese Forderungen und verdeutlichen ihre Aktualität. So sehen sich auch stationäre

Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe als „Bildungsorte eigener Qualität“¹ (Strahl 2019: 16) aufgefordert, sich mit den Potenzialen, Herausforderungen und Risiken digitaler Medien sowie medienerzieherischen Fragen auseinanderzusetzen. Zudem finden sich Hinweise darauf, dass Bewohnerinnen und Bewohner stationärer Einrichtungen verstärkt von digitalen Ungleichheiten betroffen sind (vgl. Kochskämper et al. 2020). Bisher liegen allerdings kaum empirische Untersuchungen im Kontext stationärer Erziehungshilfe und deren Zielgruppen sowie – der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags – über medienpädagogische Praktiken und zum medienerzieherischen Selbstverständnis von Fachkräften in Wohngruppen vor.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu medienerzieherischen Orientierungen in Organisationen stationärer Hilfen zur Erziehung vor und knüpft damit an diese empirische Leerstelle an. Es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Ergebnisse liefert eine medienpädagogische Organisationsforschung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel der stationären Kinder- und Jugendhilfe?²

Im Fokus stehen Gruppendiskussionen mit Fachkräften und deren organisationale Praktiken mit Bezug auf Medienerziehung. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags können nur Teilergebnisse und Relationierungen im Sinne der Methodologie (Dokumentarische Organisationsforschung, vgl. Amling/Vogd 2017) ausgeführt werden. Zuvor wird im Folgenden der For-

schungsstand zum Feld „Medien und Medienerziehung in stationären Erziehungshilfen“ beschrieben (Kap. 2) und anschließend die Methodologie und die wichtigsten Begrifflichkeiten (Kap. 3) sowie das Forschungskonzept (Kap. 4) dargestellt. In Kap. 5 werden als Teilergebnisse der Studie drei Typen der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfen beschrieben und kursorisch in Relation zu weiteren Ergebnissen der Forschungsarbeit gesetzt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 6).

2. Medien und Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung

In den wenigen Studien zu Medien im Kontext stationärer Erziehungshilfen finden sich insbesondere Hinweise auf Sanktionspraktiken von Fachkräften durch den Entzug der mobilen Medien der Bewohnerinnen und Bewohner (vgl. Behnisch/Gerner 2014; Tillmann/Weßel 2022). Der Medienbesitz werde mit weiteren Formen der Sanktion wie die Taschengeldhöhe oder Bewegungsfreiheiten gleichgesetzt (vgl. Tillmann/Weßel 2021: 235). Als Begründungen geben die Fachkräfte an, dass sie eine hohe Verantwortung in der Arbeit mit biografisch belasteten Jugendlichen und einen hohen Rechtfertigungsdruck, sowohl gegenüber Eltern als auch öffentlichen Trägern empfinden, während inhaltliche Risiken des Medienhandelns weniger bedeutsam seien (vgl. Behnisch/Gerner 2014: 5f.).

Weitere Studien nehmen u. a. Ausstattungsmerkmale von stationären Einrichtungen auf: WLAN-Zugänge seien häufig nicht vorhanden und der einzige vernetzte Computer meist im Büro der Fachkraft – mit der Folge, dass die Jugendlichen versuchten, ihr Medienhandeln an andere Orte zu verlegen (vgl. Witzel 2015: 123f.). Kutscher und Kreß (2015) halten ebenfalls fest, dass in stationären Einrichtungen bislang nur vereinzelt Medienkonzepte und technische Ausstattungen zu finden seien. In beiden Studien wird konstatiert, dass insgesamt wenig Fördermöglichkeiten zu digitaler Teilhabe für Bewohnerinnen und Bewohner in den Wohngruppen vorhanden sind.

Des Weiteren finden Autorinnen und Autoren Hinweise darauf, dass Fachkräfte vor allem die Gefährdungspotenziale von Medien in den Vordergrund ihrer Haltung rücken (vgl. Steiner et al. 2017) und sie ihr fachliches Handeln als Opposition zum Medienkonsum, den die Kinder und Jugendlichen in den Herkunftsfamilien kennengelernt haben, verstehen. (vgl. Wagner/Eggert/Schubert 2016). In beiden Fällen sei allerdings nicht ein kritisch-reflektiertes Verständnis von Medienerziehung, sondern eine bewahrende Haltung der Ausgangspunkt (vgl. ebd.: 26).

Mehrere Studien nehmen zudem die Qualifizierung in den Blick und finden Entwicklungsbedarfe (vgl. Kutscher/Kreß 2015; Wagner/Eggert/Schubert 2016; Steiner et al. 2017). Eine aktuelle Studie von Tillmann und Weßel (2022) führt in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung von Smartphones für Heranwachsende an, die den Fachkräften in Teilen nicht bewusst sei

und sich in restriktiven Erziehungsstilen widerspiegelt. In der Studie konnte zudem herausgearbeitet werden, dass in stationären Einrichtungen der Fokus der Mediennutzung und Medienerziehung weitgehend auf den Heimkontext beschränkt sei und andere Lebensbereiche der Bewohnerinnen und Bewohner ausgeklammert werden. Demnach seien die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Mediennutzung in Schule und Freizeit weitgehend auf sich allein gestellt (vgl. ebd.: 234).

Zusammenfassend gibt der Forschungsstand zum erzieherischen Umgang mit Medien bzw. zu medienerzieherischen Handlungsformen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Hinweise auf bewahrpädagogische Handlungsmodi und Qualifizierungsdefizite. Die Verknüpfung zwischen organisationalen Positionen und fachlichem Handeln nehmen einzelne Studien zwar in den Blick (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016), führen dabei aber bislang keine theoretischen und empirischen Konzepte zu (pädagogischen) Organisationen an. Dies kann auch auf bislang fehlende theoretische Bezugnahmen zwischen medienpädagogischer Forschung und Organisationsforschung zurückgeführt werden. Um diese theoretische und methodologische Leerstelle zu bearbeiten, wurde für die vorliegende Studie die Dokumentarische Organisationsforschung als empirischer Rahmen gewählt, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

3. Dokumentarische Organisationsforschung mit Fokus auf medienerzieherisches Handeln

Die methodologische und methodische Ausrichtung der Untersuchung basiert auf der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack 2021; 2017; Nohl 2017) sowie der dokumentarischen Organisationsforschung (Amling/Vogt 2017), um theoretische und forschungspraktische Aspekte einer medienpädagogischen Organisationsforschung zu erarbeiten. Gleichwohl ist diese Forschungsperspektive begrenzt durch ihre Grundlagentheorien: die Phänomenologische Soziologie (Schütz 1971), der Wissenssoziologie (Mannheim 1980) und der Hermeneutik (Habermas 1981) sowie die Forschungstradition der Chicagoer Schule (Glaser/Strauss 1967). Vor diesem Hintergrund müssen sowohl Grundannahmen als auch das Verständnis von Organisationen definiert werden:

Schütz (1971) geht davon aus, dass die Sozialwelten, in denen Menschen leben, denken und handeln, besondere Sinn- und Relevanzstrukturen besitzen. Ziele und Mittel individueller sowie kollektiver Handlungsweisen sind Ergebnisse der Interpretation und Strukturierung verschiedener Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Bohnsack 2021: 24). Diese Konstruktionen „ersten Grades“, nach Mannheim (1980) atheoretisches und unreflektiertes Wissen, sind durch bloße Beobachtungen nicht zugänglich, aber typengeleitet und systematisch rekonstruierbar (vgl. Bohnsack 2021: 26ff.). Methodologisch stützt sich die rekonstruktive Sozialforschung insbesondere auf die Definition wissenschaftlicher Kategorien von Schütz (1971), wonach sich das sozialwissenschaftli-

che Handeln selbst auf gedankliche Gegenstände bezieht und gründet, die in den Sozialwelten der Forschenden gebildet werden. Ziel der rekonstruktiven Sozialforschung ist die Rekonstruktion der alltäglichen Konstruktionen zu beschreiben, die die soziale Welt formen und ihr Sinn geben. Daraus folgt, dass ein Fokus auf Alltagshandeln oder Sinngabungsprozesse der Akteurinnen und Akteure gesetzt wird, die anhand weniger Fälle in ihrer Komplexität erfasst werden sollen. Demnach ist Forschungshandeln als Rekonstruktionen bzw. Interpretationen von Alltagsinterpretationen zu fassen.

Die *Dokumentarische Methode* ist ein Forschungszugang der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2021), die insbesondere eine Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zur Grundlage hat. Diese Trennung geht auf Mannheim (1980) zurück, demnach Akteurinnen und Akteure, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge und Erfahrungsräume miteinander verbunden sind, sich unmittelbar verstehen. Dieses unmittelbare Verstehen basiert auf konjunktiven bzw. vorreflexiven Erfahrungen, während kommunikatives Wissen, das sich auf Ebene des Sagbaren befindet, durch wechselseitige Interpretation der Kommunikationspartnerinnen und -partner entsteht. Die Dokumentarische Methode zielt insbesondere auf die Explikation jenes vorreflexiven/konjunktiven Wissens und der Rekonstruktion des darin eingelagerten Habitus (vgl. Bohnsack 2021: 62ff.). Bohnsack führt in diesem Zusammenhang das Konzept des Orientierungsrahmens ein. Je nach Forschungsgegenstand und

Erhebungsmethode, kann der rekonstruierte „modus operandi“ individuelle und kollektive Habitus dokumentieren (vgl. Mannheim 1964: 109). Voraussetzung für ein intersubjektives Verstehen und einen rekonstruierbaren Habitus ist die Existenz und der Nachvollzug von kollektiver Handlungspraxis (vgl. Mannheim 1980: 250). Dabei bleibt vorerst offen, durch welche Merkmale sich der kollektive Erfahrungsraum konstituiert, vielmehr ist dies Gegenstand der Typenbildung innerhalb der Dokumentarischen Methode.

Die Dokumentarische Organisationsforschung knüpft an diese methodologischen Positionen an und bezieht sie auf Begriffe und theoretische Zugänge zur Erforschung von Organisationen. Zur Klärung des Organisationsbegriffs innerhalb der Dokumentarischen Methode bezieht sich Goldmann (2017) auf die Beschreibung Mannheims (1970) von Gruppen als Konkretion eines Milieuzusammenhangs. Demnach können Milieugruppen durch „homologe Erlebnisschichtungen“ (Mannheim 1970: 536) einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen – auch ohne an einen räumlichen Kontakt gebunden zu sein. Nohl (2007) versteht Organisationen ebenfalls als Fortsetzung von Milieupraxis. Nach Goldmann bilden sich dann Organisationsmilieus, wenn die Organisationsmitglieder nicht aufgrund eines außerorganisational geteilten Milieus einen Zusammenhang bilden. Dadurch entstehen informale Regeln, die eine auf Konjunktion basierende Einheit konstituieren und so ein eigenes Organisationsmilieu begründen (vgl. Goldmann 2017: 148). Eine Organisation ist in der Dokumentarischen

Methode somit entweder als eine Gruppe zu verstehen, wenn ihre Mitglieder insgesamt einem Milieu entstammen, oder als ein Konglomerat von Organisationsmilieus (vgl. Nohl 2014: 207).³

Daran anknüpfend konzipiert Nohl (2014: 195) die Dokumentarische Organisationsforschung um die Differenz zwischen den Herkunftsmilieus der Organisationsmitglieder und den sich innerhalb des Organisationsalltags etablierten Organisationsmilieus. Dabei greift Nohl auf den Regelbegriff von Ortmann (2003) zurück, wonach im Abarbeiten an formalen Regeln informale Regeln entstehen, die wiederum Organisationsmilieus handlungspraktisch markieren. Eine daran ausgerichtete Organisationsforschung kann eine rationale Typenbildung ermöglichen (vgl. Nohl 2013) oder Hinweise auf soziogenetische Typen geben (vgl. Mensching 2020).

Mit Blick auf den Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit – medienerzieherisches Handeln in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung – wird zudem an die Strukturierungstheorie nach Giddens (1979; 1984) angeknüpft. Demnach stellen Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung – verstanden als pädagogische Organisationen – als soziale Systeme nicht nur Rahmenbedingungen bereit, sondern strukturieren medienerzieherisches Handeln rekursiv bzw. ermöglichen und begrenzen Handlungsweisen von Fachkräften. Maßgeblich sind in diesem Zusammenhang implizite und explizite Wissensbestände, die insbesondere für den Umgang mit organisationalen Regeln von Bedeutung sind und sich sowohl in den konzeptionellen Überlegungen von Giddens (1979; 1984) und Mannheim (1964; 1970; 1980) finden.

Demnach ist für medienerzieherisches Handeln insbesondere explizites und implizites Wissen über regelmäßiges und regelgemäßes Handeln in Organisationen von Bedeutung, dass in der Interpretation und Anwendung von Regeln und Regelerwartungen Strukturen sowohl reproduziert als auch produziert. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist auch *medienerzieherisches Handeln* zu definieren, das hier als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen mit dem Ziel der Förderung kritischer und reflektierter Mediennutzung verstanden wird.

4. Forschungskonzept

4.1 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Die Erhebung der kollektiven Orientierungsmuster medienerzieherischen Handelns in pädagogischen Organisationen fand in der vorliegenden Studie anhand des Gruppendiskussionsverfahrens statt. Eine Vorannahme des Verfahrens ist, dass die kollektiven Orientierungen einer Gruppe nicht erst im Prozess der Diskussion entstehen, sondern diese bereits vorhanden sind und in selbstläufigen Diskursen repräsentiert und aktualisiert werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 93). Nach Wilkinson (1998) bieten interaktive Gruppendiskussionen die Gelegenheit, den Prozess der Sinnkonstruktion nachzuzeichnen (ebd.: 193). So könne untersucht werden, wie Meinungen artikuliert, modifiziert, verhandelt und verteidigt werden (vgl. Kitzinger 1994). Nach Bohnsack (2021) werden dadurch kollektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen

rekonstruierbar, die z. B. auf Geschlechter-, Alters- oder Milieustrukturen verweisen. Nach Amling und Vogt (2017) können auch organisationale Milieus und Organisationskulturen durch Gruppendiskussionen tiefergehend analysiert werden.

Bei der Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen gilt, dass nicht nur reale, also bereits bestehende Gruppen infrage kommen, denen eine gemeinsame Erfahrungsbasis unterstellt werden kann. Vielmehr ist relevant, dass die Teilnehmenden gemeinsamen Erfahrungsräumen angehören: „Ausschlaggebend ist die Strukturidentität der Erfahrungen, ihre Homologie“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 109). Ziel des Gruppendiskussionsverfahrens ist es, einen selbstläufigen und möglichst selbststrukturierten Diskurs der Teilnehmenden hervorzubringen, in dem kollektive Erfahrungen zum Ausdruck kommen. Somit ist im Rahmen der Erhebung seitens der Forschenden darauf hinzuwirken, dass sich die Gruppen selbst gewählten Relevanzen widmen, die als Erzählungen und Beschreibungen artikuliert werden (vgl. Schäffer 2003: 76f.).

4.2 Fallauswahl: Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung

Die Fallauswahl orientierte sich an methodologischen Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung, indem die akquirierten Organisationen möglichst hohe Kontraste bzgl. der Strukturen, Bewohnerinnen und Bewohner, Fachkräfte und Konzepte aufweisen sollten. Allerdings stellte sich der Feldzugang als deutliche Herausforderung dar: Erstens sehen die Arbeitsstrukturen innerhalb der notwendigen Schichtmodelle die gleichzeitige Anwe-

senheit vieler Fachkräfte nur in Ausnahmefällen, z. B. Teamtreffen, vor. Zweitens stellen stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe einen Schutzraum dar, der durch Außenstehende nicht gefährdet werden soll. Drittens stellte die thematische Eingrenzung, die zumindest oberflächlich in den Kontaktaufnahmen erwähnt wurde, für viele Organisationen einen Grund zur Absage dar.⁴

Insgesamt wurden 40 Trägerorganisationen der stationären Hilfen zur Erziehung für Gruppendiskussionen mit bestehenden Wohngruppen- bzw. Fachkräfteteams angefragt, es konnten schlussendlich aber nur in sechs Organisationen Daten erhoben werden. Für die Auswertung selbst konnten nur drei Organisationen bzw. Wohngruppen einbezogen werden, da zwei Organisationen eigenständig die Zusammensetzung der Diskussionsteilnehmenden geändert und nur Leitungspersonen einbezogen hatten, wodurch vor allem die formalen Teile der Organisation repräsentiert waren. Eine weitere Gruppendiskussion wurde aufgrund einer unzureichenden inhaltlichen Dichte der Diskussion in der Analyse aussortiert, da hier im Sinne der Dokumentarischen Methode zu wenig geteilte Erfahrungen rekonstruiert werden konnten. Die strukturellen Merkmale der einbezogenen Organisationen bilden sowohl ein heterogenes Sampling als auch einen Teil der Diversität des Feldes stationärer Hilfen zur Erziehung ab und entsprechen damit den Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Glaser/Strauss 2008: 32ff.). Zeller (2016) führt dazu aus, dass eine Systematisierung des Handlungsfelds der stationären Erziehungshilfen durch die Formenvielfalt schwierig sei.

Versuche der Strukturierung basieren auf Kriterien wie Größe der Einrichtungen, Betreuungsintensität, pädagogische und konzeptionelle Leitideen, Adressierte und Interventionsziele (vgl. ebd.: 797). Für die vorliegende Studie lassen sich die einbezogenen Wohngruppen bzw. Organisationen anhand der Vergleichsmerkmale in Tab. 1 differenzieren:

	<i>Lage</i>	<i>Träger</i>	<i>Konfession</i>	<i>Medienkonzept</i>	<i>Zielgruppe</i>	<i>Wohnform</i>
<i>Wohngruppe 1</i>	Großstadt, ländlich gelegen	Freier Träger	katholisch	ja	Mädchen	Intensivwohngruppe
<i>Wohngruppe 2</i>	Mittelstadt, ländlich gelegen	Öffentlicher Träger	nein	nein	Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 21 Jahren	Regelwohngruppe
<i>Wohngruppe 3</i>	Millioenstadt	Freier Träger	evangelisch	nein	Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren	Regelwohngruppe

Tab. 1: Merkmale des Samplings (Quelle: Helbig 2022 [CC-BY-SA])

4.3 Dokumentarische Methode als Analyseverfahren

Die Dokumentarische Methode ist sowohl als Methodologie als auch als Analyseverfahren zu verstehen und wurde zur Auswertung der qualitativen Daten herangezogen. Das Gruppendiskussionsverfahren in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode

stellt vor dem Hintergrund der theoretischen Positionierungen der Studie ein geeignetes Verfahren zur Bearbeitung der Forschungsfrage dar, da diese Kombination aus Erhebungs- und Auswertungsverfahren sich in der empirischen Sozialforschung insbesondere im Zusammenhang mit der Analyse kollektiver Orientierungsrahmen als zielführend erwiesen hat. Die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode wird in vier Analyseschritte unterteilt: Formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung (vgl. Bohnsack 2021: 35ff.). Aufgrund des Umfangs des vorliegenden Beitrags wird auf eine ausführliche Erläuterung des methodischen Vorgehens verzichtet. Allerdings bedarf es für die Typenbildung innerhalb dieser Studie weitere Ausführungen:

Die Vertreterinnen und Vertreter der Dokumentarischen Methode unterscheiden derzeit drei Formen der Typenbildung. Zunächst werden in der sinngenetischen Typenbildung einzelne, fallübergreifende Orientierungsrahmen typisiert. Daran anknüpfend werden in der soziogenetischen Typenbildung Erlebnishintergründe und spezifische Erfahrungsräume, in denen Orientierungen entstehen, einbezogen (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft) (vgl. Nohl 2013: 43). Lassen sich Orientierungen nicht auf solche theoriegeleiteten Erfahrungshintergründe zurückführen – so dass eine soziogenetische Typisierung also nicht möglich ist – schlägt Nohl (2013) eine relationale Typenbildung vor. In dieser Form werden Orientierungsrahmen eines Falles in Bezug zueinander gesetzt. Wie bei der soziogenetischen Typenbildung ist eine typisierte Re-

lation dann plausibel, wenn sie sich von anderen typisierten Relationen empirisch abgrenzen lässt. Ziel ist es, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren (ebd.: 58f.). In der vorliegenden Studie zu medienerzieherischen Praktiken in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung wurde vor diesem Hintergrund eine relationale Typisierung gebildet.

5. Teilergebnisse: Orientierungsmuster der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfen

Die Darstellung von Forschungsergebnissen, die mit der Dokumentarischen Methode entstanden sind, ist insgesamt komplex, da insbesondere die reflektierende Interpretation und die komparative Analyse einen hohen Grad an Transparenz und Nachvollziehbarkeit erfordern. Diese Qualitätsmerkmale qualitativer Sozialforschung können in einem Artikelformat nur sehr eingeschränkt erfüllt werden. Aus diesem Grund fokussiert dieser Beitrag die „Medienerziehungsmodustypik“ als eine der sechs erarbeiteten Dimensionen und den Fallvergleich zur Entwicklung von drei sinngenetischen Typen (Kap. 5.1) sowie die exemplarischen Relationierungen zu anderen sinngenetischen Dimensionen (Kap. 5.2). *Tab. 2* gibt einen Überblick über die Gesamtergebnisse der Studie. Die sinngenetischen Typen stellen dabei wiederkehrend rekonstruierbare Sinnmuster bzw. Ausprägungen der entwickelten sinngenetischen Typiken dar, die in der komparativen Analyse abstrahiert und spezifiziert wurden. Die sinngenetischen Typiken selbst fassen somit die fallspezifischen Ausprägungen begrifflich

zusammen, wodurch eine „mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung“ (Nohl 2013: 93) als erstes Ergebnis der Studie erreicht wurde. Die „Relationalen Typen“ (ebd.) bringen die erarbeiteten Ausprägungen der sinngenetischen Typiken fallspezifisch in einen Zusammenhang, wodurch komplexe Orientierungsmuster in der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfe sichtbar werden.

SINNGENETISCHE TYPIKEN (DIMENSIONEN)							
FÄLLE	<i>Raumtypik</i>	<i>Bedeutungstypik formaler Regeln</i>	<i>Umwelt- beziehungs- typik</i>	<i>Medien- erziehungs- zieltypik</i>	<i>Medien- erziehungs- modustypik</i>	<i>Typik der Organisationsfiguren</i>	RELATIONALE TYPEN
<i>Wohn- gruppe 1</i>	Räumlich- entkoppeltes Medien- handeln	Legitimation	Konflikierend- abgrenzend	Schutz/ Kontrolle	Regel-/ Kontroll- bezogen	Kontrastfigur der Kultur- und Regelirritation	<i>Relationaler Typus I</i>
<i>Wohn- gruppe 2</i>	Räumlich- integriertes Medien- handeln	Handlungs- einschränkung	Kooperativ- gestaltend	Bildungserfolg	Vermeidend	Kontrastfigur der unreflektierten Restriktion	<i>Relationaler Typus II</i>
<i>Wohn- gruppe 3</i>	Räumlich- integriertes Medien- handeln	Gestaltungs- spielraum	<i>Nicht thematisiert⁵</i>	Empowerment	Aushandlungs- bezogen	Kontrastfiguren der „normalen“ Jugendlichen	<i>Relationaler Typus III</i>

Tab. 2: Ausprägungskombination der relationalen Typen (Quelle: Helbig 2022 [CC-BY-SA])

5.1 Drei Ausprägungen der Medienerziehungsmodustypik

Die „Medienerziehungsmodustypik“ fasst spezifische Medienerziehungsweisen, die sich in konkreten sozialen Kontexten der Organisationen bzw. Wohngruppen realisieren. Die Regeln und impliziten Orientierungen der Teams (Organisationsmilieus) werden den Bewohnerinnen und Bewohnern in einer spezifischen Art und Weise medienerzieherisch zugemutet. Diese Medienerziehungsweisen sind den Akteurinnen und Akteuren in ihrer Handlungspraxis selbst nicht ohne Weiteres bewusst (konjunktives Wissen) und verwirklichen sich auf Grundlage kollektiver Erfahrungen innerhalb der Organisationsmilieus. In diesem Sinne realisiert sich der Medienerziehungsmodus teilweise jenseits einer (fachlichen) Reflexion und ist nicht per se planvoll.

Auf Grundlage der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen mit Teams in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung konnten drei Ausprägungen der Medienerziehungsmodi rekonstruiert werden:

- a. Regel-/Kontrollbezogener Medienerziehungstypus
- b. Vermeidender Medienerziehungstypus
- c. Aushandlungsbezogener Medienerziehungstypus

Der a) *regel-/kontrollbezogene Medienerziehungstypus* orientiert die medienerzieherische Handlungspraxis strikt an formalen Regeln der Organisation. In den Diskussionen der Fachkräfte markiert sich dies u. a. darin, dass Erfahrungsbeschreibungen mit organi-

sationalen Regeln legitimiert werden und abweichende bzw. alternative Möglichkeiten der Medienerziehung nicht anerkannt bzw. entlang der formalen Regeln erschwert werden. Dadurch wird eine generalistische Medienerziehung gefördert, die für alle Akteurinnen und Akteure der Wohngruppen vorhersehbar und nachvollziehbar ist, aber individuelle Bedürfnisse und Umweltanforderungen ausklammern muss. Der Regel-/Kontrollbezogene Medienerziehungstypus stellt sich zudem als offen kommuniziertes Handeln dar, da sich die Fachkräfte argumentativ auf die Formalisierungen der Regeln beziehen können. Die Regelbezogenheit der Medienerziehung führt zudem zu einer umfassenden Kontrolle der Umsetzung der Regeln, sowohl mit Blick auf die Bewohnerinnen und Bewohner als auch mit Blick auf die fachlichen Akteurinnen und Akteure selbst.

Exemplarisch lässt sich der Typus der Regel-/Kontrollbezogenen Medienerziehung anhand einer Passage der Gruppendiskussion der Wohngruppe 1 darlegen (Zeile: 593–615):

Fm: Also in dem Fall heißt Handyvertrag (nachher) die Regelung

Ef: Genau

Fm: ne (.) ja die gibt es bei uns auch und äh (.) ohne diese Handyregelungen hätten wir=s ganz schwer (.) ne wie ich eben schon sagte ab zweiundzwanzig Uhr werden freiwillig die Handys abgegeben freiwillig (.) und ganz oft ist es

G: L @(.)@

Fm: auch so das sie=es freiwillig machen (.) und ähm das wird schon bei Aufnahme wird das schon äh besprochen ne (.) ähm (.) ja und das es dann im Erdgeschoss keine Handynutzung gibt ne (.) wir Kollegen (.) definitiv auch nicht (.) ne (.) und äh damit kommen wir ganz gut klar (.) der ein oder andere (.) hat sich dann mal schonmal gedacht ja dann bleib ich länger oben im Zimme::r ne oder

G: L @(.)@

Fm: geh äh jetzt öfter raus weil ich möchte ja auf mein Handy kucken aber das sich mittlerweile so gut eingespielt (.) das wir das gar nicht ändern wolle ne und oft kommen sie noch in den also jetzt kurz bevor die Ferien jetzt anfangen ;ja wie sieht=s aus in den Ferien können wir das nicht eine Woche mal so machen das wir das Handy auch über Nacht haben dürfen; nein (.) kein- keine Chance

G: L @(.)@

Der Typus der b) *vermeidenden Medienerziehung* versteht digitale Medien als Teil der Lebenswelt der Bewohnerinnen und Bewohner, die weder reglementiert noch kontrolliert werden müssen. Die Bewohnerinnen und Bewohner sind demnach selbstverantwortlich, insbesondere im Umgang mit Smartphones. Entsprechend beinhalten Erzählungen, die diesem Medienerziehungsmodus zugeordnet werden können, eine vermeidende Haltung medienerzieherisch zu wirken. Medienerziehung wird innerhalb dieser Gruppendiskussion als intervenierendes und restriktives Handeln verstanden, wenngleich die vermeidende Handlungsweise empirisch ebenfalls als Ausprägung medienerzieherischer Orientie-

rung beschrieben werden kann. Allerdings ist anzufügen, dass der vermeidende Typus dennoch Erfahrungen mit reglementierenden Handlungsweisen mit Bezug zur Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner anführt. Beschreibungen restriktiven Handelns werden von den Diskussionsteilnehmenden kollektiv als gescheitert beschrieben und in positive Narrationen gewandelt, die auf die Autonomie der Bewohnerinnen und Bewohner abzielen. Organisationale Regeln, die auch das Medienhandeln und die Medienerziehung einbeziehen, werden demnach von den Fachkräften abgelehnt und die Auseinandersetzung damit vermieden. Der vermeidende Medienerziehungsmodus ist als *stiller Typus* zu beschreiben, da er sich teilweise bewusst gegen formale Regeln wendet – in diesem Fall gegen generalistische Regeln des übergeordneten Trägers – und eine organisationale Transparenz des Handelns für die fachlichen Akteurinnen und Akteure und – entsprechend der Orientierung der Fachkräfte – für die Bewohnerinnen und Bewohner negative Folgen haben kann.

Der vermeidende Medienerziehungstypus zeichnet sich exemplarisch in der nachfolgenden Passage aus der Gruppendiskussion der Wohngruppe 2 ab, die sich auf Mediennutzungsverträge bezieht (Zeile: 607–632):

Af: ich glaube man (.) darf das Thema nicht (.) also man muss es schon ernst nehmen in den Bereichen wo es ernst ist aber es gibt ganz viele Sachen da kommt halt d- (.) der deutsche Bürokratismus dazwischen und dem muss man halt auch (.) im Umgang mit den Jugendlichen auch mal beiseite lassen und dann-

Lm: L den kriegste (wie=einen Vertrag geregelt)

Cf: L vor allem hier vor allem im Umgang mit Jugendlichen aus diesen Ländern

Af: ja

Lm: L ja

Cf: also die (.) die für die ist ja schon (.) äh hundert Punkte das sie irgendwo pünktlich zu erscheinen @also@

Af: ja

Cf: das sie an den kleinen Dingen anfangen und dann muss man

Af: L ja ja

Cf: halt mit denen im Gespräch bleiben

Bm: ja

Lm: die Verträge können die nichtmal verstehen was sie da

Bm: L nein

Cf: L nein

Lm: unterschreiben

Cf: die unterschreiben das und wissen gar nicht was sie da machen

Lm: ja

Der c) *aushandlungsbezogene Medienerziehungstypus* ist insbesondere dadurch markiert, dass die Fachkräfte die Bewohnerinnen und Bewohner in die Entwicklung wohngruppenspezifischer Regeln aktiv einbeziehen und dadurch auch Medienerziehung als

kooperatives Projekt zwischen Fachkräften und Bewohnerinnen und Bewohnern verstanden wird. In Erzählungen der Fachkräfte manifestiert sich dieses Orientierungsmuster in potenziellen Konfliktsituationen, in denen Bewohnerinnen und Bewohner subversiv zu bestehenden medienerzieherischen Regeln handeln. Die Reaktion des aushandlungsbezogenen Medienerziehungstypus ist daraufhin nicht die Regeldurchsetzung und Restriktion (a) oder die Regelvermeidung (b), sondern eine gemeinsame Weiterentwicklung bzw. Kompromisslösung, die über einen unbestimmten Zeitraum erprobt und evaluiert wird. Existierende formale Regeln werden in diese Aushandlungen zwar einbezogen, sind aber aus Perspektive der Fachkräfte nicht verbindlich bzw. bieten Gestaltungsspielraum, der Platz für die Besonderheiten der Bewohnerinnen und Bewohner und der Wohngruppe lässt.

Ein Beispiel für den aushandlungsbezogenen Medienerziehungstypus findet sich in einer Erzählung der Wohngruppe 3, die die Aushandlung zur raumbezogenen Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner thematisiert und an eine längere Passage von Cf anknüpft, die eine Vereinzelungstendenz der Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner beschreibt (Zeile: 284–310):

Cf: [...] ihr müsst euch was überlegen (.) wir geben euch das zurück das ist unsere Beobachtung (.) und das wünschen wir nicht das hier die Gruppenkultur also=das=das=einfach keine Gruppe mehr ist sondern jeder für sich ist (.) und wir wünschen das ihr das ändert (.) wir ihr das macht ist erstmal euch

überlassen (.) so und haben diesen Ball an die Kinder zurück gespielt (.) weiß=ich=nicht (.) also gemacht haben sie daraus (.) was=was beobachtet ihr weil es ist ja erst=erst seit einer Woche ((haut auf den Tisch)?

Af: Ab und zu spielen sie miteinander aber (.) kurzweilig @(.)@

Df: Und nutzen ihr Handy wieder in den Gruppenräumen (.) also ich hatte das (.) jetzt (.) dann kam wir in die Küche und

Cf: L ,ah,

Df: saßen (.) saß da ein Kind in der Küche mit dem Handy (mit da drin) wow @(.)@ (.) was machst=du hier also=das=war

Cf: L @(.)@

Df: früher so (.) ne aber dann waren die auf den Zimmer oder

Lf: L (definitiv)

Af: L aha

Df: (.) das hier am (.) Essenstisch gegessen ((haut auf den Tisch)) ist ;mit dem Handy ((haut auf den Tisch)) so und; (.) also ich glaube @schon das sie das versuchen@ wieder ein=bisschen (2) in die Gruppenräume reinzudringen aber halt (.) das Handy trotzdem dabei ist also nicht das=sie es weglegen sondern das ist halt einfach wieder (2)

Wie bereits in den Darlegungen der beschriebenen Medienerziehungsmodustypiken sichtbar wird, ist diese sinngenetische Dimension eng mit anderen erarbeiteten organisationsmilieuspezifischen Dimensionen verknüpft und die konstruierte Trennschär-

fe insbesondere auf die *Standortgebundenheit der Forschenden* zurückzuführen. Für ein umfassendes Bild der Orientierungsmuster im Umgang mit Medien in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung ist somit eine Relationierung der insgesamt sechs sinngenetischen Typiken sinnvoll. Nachfolgend wird dies exemplarisch vorgenommen.

5.2 Exemplarische Relationierungen der sinngenetischen Ausprägungen

Ziel der Dokumentarischen Methode bzw. der Dokumentarischen Organisationsforschung ist die Formulierung von übergeordneten Typen bzw. eine fallübergreifende Theorieentwicklung, die auf der komparativen Analyse basieren. Anschließend an die sinngenetische Typenbildung steht dabei häufig eine soziogenetische Typenbildung im Fokus, die soziale Faktoren wie Alter, Geschlecht und Herkunft einbezieht (vgl. Bohnsack 2021: 154ff.). Es ist zu diskutieren, inwieweit eine soziogenetische Typenbildung bei der Beforschung von Organisationen insgesamt möglich und zielführend sind. Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht ausgeführt, sondern nur auf die alternative Entscheidung innerhalb der vorliegenden Studie verwiesen werden. Da sich im Prozess der Interpretationen der Gruppendiskussionen und der sinngenetischen Typenbildung gezeigt hat, dass sich die Orientierung des Umgangs mit Medien in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung nicht nur anhand einer Dimension, sondern anhand von sechs Dimensionen vollzieht und gleichzeitig soziogenetische Faktoren als Differenzmerkmale nicht offensichtlich in den

Vordergrund treten, bietet sich nach Nohl (2013) eine relationale Typenbildung an. Anknüpfend an die mehrdimensionalen sinngenetischen Typiken sollen dadurch – zumindest tendenziell und eingeschränkt im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas – generalisierungsfähige Aussagen getroffen werden können (vgl. Nohl 2013: 16).

Für die vorliegende Studie können die verschiedenen sinngenetischen Dimensionen fallspezifisch miteinander in Bezug gesetzt werden (siehe auch Tab. 2). Dies drängt sich insbesondere zwischen der Medienerziehungs*modustypik* und der Medienerziehungs*zieltypik* auf, aber auch der Einbezug weiterer Dimensionen ermöglicht ein kohärentes Bild der Organisationsmilieus, wie hier exemplarisch gezeigt wird:

Die Relationierung der sinngenetischen Typiken, die in der Gruppendiskussion mit Wohngruppe 1 erarbeitet wurden, zeigen insgesamt eine stark regelfokussierte Handlungspraktik, die den *relationalen Typus I* markiert. Die Beschreibungen der *Medienerziehungsmodustypik* werden durch eine deutlich legitimierende Funktion formaler Regeln für das (medienbezogene) Handeln gestärkt (Bedeutungstypik formaler Regeln). Demnach steht argumentativ die Fixierung von Regeln für Handlungspraktiken im Vordergrund. Es verwundert nicht, dass als *Typik der Organisationsfiguren* die „Kontrastfigur der Kultur- und Regelirritation“ erarbeitet werden konnte. Demnach verweisen Akteurinnen und Akteure, die die organisationsmilieuspezifischen Orientierungen irritieren, auf einen negativen Erfahrungshorizont (z. B. Schulen und ihre Anforderun-

gen an die Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner). Daran knüpft auch die *Umweltbeziehungstypik* an, die in Wohngruppe 1 als „konfligierend-abgrenzend“ ausgeprägt ist. Die sinn-genetische Dimension der *Medienerziehungszieltypik*, die in Wohngruppe 1 als „Schutz/Kontrolle“ spezifiziert ist, bezieht sich somit nicht nur auf Aspekte problematischen Medienhandelns von Bewohnerinnen und Bewohnern, sondern auch auf abweichendes Medienhandeln im Sinne der formalen und informalen Regeln des Organisationsmilieus.

Der *relationale Typus II* steht der Regelaffinität des relationalen Typus I konträr gegenüber. Die „vermeidende“ Ausprägung der *Medienerziehungsmodustypik* steht hier im Zusammenhang mit einer Ausprägung der *Bedeutungstypik formaler Regeln* als „Handlungseinschränkung“. Demnach werden organisationale Regeln von den Fachkräften bisweilen ignoriert, um den Besonderheiten der Wohngruppe bzw. der Bewohnerinnen und Bewohner gerecht werden zu können. Im Zentrum scheint hier die *Medienerziehungszieltypik* zu stehen, die im relationalen Typus II auf den „Bildungserfolg“ der Bewohnerinnen und Bewohner ausgerichtet ist. Dabei priorisieren die Fachkräfte den schulischen Erfolg der Bewohnerinnen und Bewohner gegenüber den formalen Regeln und nehmen damit auch Sanktionen der Organisation für die Fachkräfte selbst in Kauf: „da muss man sich halt manchmal auch über Dinge hinwegsetzen ne“ (Wohngruppe 2, Bm, Zeile: 205–206)⁶. Als negativer Erfahrungshorizont (Typik der Organisationsfiguren) zeichnet sich die „Kontrastfigur der unreflektierten Restriktion“ ab, die

aus Sicht der Fachkräfte sowohl durch die übergeordnete Organisation bzw. dem Träger der Wohngruppe als auch durch andere Wohngruppen repräsentiert wird.

Der *relationale Typus III* nimmt in der Ausprägung der *Medienerziehungsmo-destypik* „Aushandlungsbezogen“ Ausgang. Sie steht in Verbindung mit der Ausprägung „Empowerment“ (Medienerziehungszieltypik), demnach das medienerzieherische Handeln auf die Autonomie und Selbstbestimmung der Bewohnerinnen und Bewohner gerichtet ist. Die Ausprägung „Gestaltungsspielraum“ (Bedeutungstypik formaler Regeln) ist somit auf die Teilhabe der Bewohnerinnen und Bewohner gerichtet, die in einem ständigen Konflikt zu Sanktionen und Restriktionen stehen, die in formalen Regeln eingeschrieben sind. Die „Kontrastfigur der ‚normalen‘ Jugendlichen“ (Typik der Organisationsfiguren) steht damit im Zusammenhang und markiert eine Orientierung am Medienhandeln von Heranwachsenden und den Funktionen von Medien außerhalb von stationären Hilfen zur Erziehung. Wohngruppe 3, die dem relationale Typus III zugeordnet werden kann, beschreibt auch als einziger Fall zum Zeitpunkt der Studie die Konzeption medienpädagogischer Angebote und die Kooperation mit medienpädagogischen Akteurinnen und Akteuren.

6. Fazit: Medienpädagogische Organisationsforschung

Der Beitrag verfolgte zum einen das Ziel der Darstellung von Teilergebnissen einer Studie zu medienerzieherischen Orientierungen in Organisationen der stationären Erziehungshilfen und zum

anderen – auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse – eine Darstellung der Potenziale der Dokumentarischen Organisationsforschung im Kontext medienpädagogischer Fragestellungen. Letzteres soll an dieser Stelle abschließend kursorisch diskutiert werden:

Wie im Forschungsstand gezeigt wurde, stellen organisationsbezogene Perspektiven in der Forschung zu medienpädagogischen Themen bislang weitestgehend eine Leerstelle dar. In wenigen Studien finden (pädagogische) Organisationen als Kontext medienpädagogischer Praktiken zwar Erwähnung (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016), der Bezug zu Organisationstheorien und organisationssoziologischen Perspektiven findet sich bislang aber nicht. Die vorliegende Studie zeigt, dass die Dokumentarische Organisationsforschung als organisationsfokussierter qualitativ-rekonstruktiver Ansatz neue Perspektiven auf medienpädagogisches Handeln in pädagogischen Handlungskontexten ermöglicht und mit Blick auf stationäre Hilfen zur Erziehung Hinweise auf Differenzierungsnotwendigkeiten aufzeigt. Insbesondere die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 56) zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zeigt sich mit Perspektive auf Organisationen als eine Relationierung zwischen Organisationsregeln und -erwartungen einerseits sowie Handlungsbeschreibungen und Erfahrungswissen von Fachkräften andererseits. Wenngleich das Sampling der vorliegenden Studie begrenzt ist, zeigt es Facetten einer solchen Relationierung auf und lässt Bezüge zu weiteren organisationssoziolo-

gischen Perspektiven, z. B. Umwelterwartungen aus dem *Neo-Institutionalismus* (u. a. Koch/Schemmann 2009) zu.

Die dargestellten Teilergebnisse sind ferner anknüpfungsfähig an Ergebnisse der o. g. Studien, da sie u. a. Aspekte von „restriktiver Mediation“, „aktiver Mediation“ und „Monitoring“ (Steiner et al. 2017: 62) aufzeigen, diese aber fallbezogen spezifizieren. Insbesondere das mehrfach beschriebene restriktive Medienerziehungshandeln in stationären Kontexten (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016) zeigt sich als differenzierungsbedürftig. Nicht zuletzt geben die Ergebnisse Hinweise auf die Anforderung eines erweiterten Blicks auf die vielfache Forderung nach medienpädagogischen Qualifizierungen für Fachkräfte in der Heimerziehung. Wenngleich dieser Bedarf sich in der Studie ebenfalls zeigt und Qualifikationsbemühungen vom Autor deutlich unterstützt werden, zeigen die Relationierungen der sinngenetischen Dimensionen einen Bedarf an Entwicklungen auf Ebene von Organisationskulturen und -regeln, die restriktives und generalisiertes medienpädagogisches Handeln fördern oder Medienerziehung insgesamt verhindern können. Die Bedeutung von Organisationsmilieus sowie von informalen Regeln in Relation zu formalen Regeln steht dabei im Fokus und wirft sowohl praxisnahe als auch weitere empirische Fragen auf, für die eine *medienpädagogische Organisationsforschung* Ansatzpunkte liefern kann.

Anmerkungen

- 1 Anknüpfend an ein subjekttheoretisches Bildungsverständnis werden stationäre Hilfen zur Erziehung hier verstanden als Bildungsorte, die die Förderung von Alltagsbildung und Selbstbildungsprozesse des Individuums in den Fokus rücken, in denen Lernen an alltäglichen Situationen stattfindet und die auf alltägliche Handlungsfähigkeit und Lebenskompetenz der Bewohnerinnen und Bewohner zielen (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2013: 180).
- 2 Die hier angeführte Forschungsfrage ist Teil eines kumulativen Promotionsverfahrens an der Universität zu Köln mit dem Gegenstand „Medienpädagogische Organisationsforschung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel stationärer Erziehungshilfen“.
- 3 Organisation wird hier verstanden als „reflexive Strukturation“ (Ortmann/Sydow/Windeler 2000: 322), die sich als soziales System rekursiv selbst herstellt und als „ständiger Fluss von strukturierten und strukturierenden sozialen Praktiken“ (Mensching 2008: 34) konstituiert ist. Strukturen stellen demnach nicht nur Handlungsgrenzen und -zwänge dar, sondern ermöglichen und reproduzieren Handlungsweisen und in der Folge sich selbst. Regeln stellen in diesem Sinne „procedures of action, aspects of praxis“ (Giddens 1984: 21) dar, die sich auf die Konstruktion von Sinn beziehen und von formalisierten organisationalen Regeln bzw. Regelerwartungen an Praktiken zu differenzieren sind (Mensching 2008: 35). Verknüpft mit dem Kontext stationärer Hilfen zur Erziehung können sowohl einzelne Wohngruppen als die übergeordneten Träger Organisationen darstellen.
- 4 In den angeführten Studien des Forschungsstands finden sich Hinweise darauf, dass der Themakomplex Medien und Medienziehung in stationären Hilfen negative Reaktionen hervorruft.
- 5 Die Ausprägung „nicht thematisiert“ der Umweltbeziehungstypik stellt keine Rekonstruktion im Sinne der Dokumentarischen Methode, sondern eine fehlende Relevanzsetzung der Gruppe dar. Es ist methodologisch zu reflektieren

tieren, inwieweit eine nicht-Thematisierung auch als Ergebnis qualitativer Sozialforschung gewertet werden kann. Dies kann aufgrund des begrenzten Umfangs an dieser Stelle erfolgen.

- 6 Das Zitat ist aufgrund der begrenzten Zeichenzahl plakativ gewählt und markiert in erster Hinsicht kommunikatives Wissen. Das eingelagerte Orientierungsschema bestätigt sich in erfahrungsbasierten Erzählungen der Gruppendiskussion, was Hinweise darauf gibt, dass sich kommunikatives Wissen und konjunktives Wissen der Gruppe stark überschneiden.

Literatur

Amling, Steffen/Vogt, Werner (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung, in: Amling, Steffen/Vogt, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 9–40.

Behnisch, Michael/Gerner, Carina (2014): Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Unsere Jugend 1, 2–7.

Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation, in: Vogt, Werner/Amling, Steffen (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: UTB/Barbara Budrich, 229–255.

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen/Berlin/Toronto: UTB/Barbara Budrich.

Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, online unter:

<https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2020): Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten, in: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster/New York: Waxmann.

Geier, Barbara/Brinkmann, Manfred (2020): Lehrkräfte und digitale Bildung in Zeiten von Covid-19, online unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrkraefte-und-digitale-bildung-in-zeiten-von-covid-19/> (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Giddens, Anthony (1979): Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis, Berkeley/Los Angeles: California Press.

Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, Cambridge: Polity Press.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago: Routledge.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber.

Goldmann, Daniel (2017): Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexion der dokumentarischen Organisationsforschung, in: Amling, Steffen/Vogt, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 146–164.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Paus-Hasebrink, Ingrid (2020): Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden, in: Bettinger, Patrick/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 147–161.

Helbig, Christian/Kutscher, Nadia (2017): Medienpädagogik in der Jugendhilfe, in: Jugendhilfe, 6, 532–538.

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, Wuppertal: Dissertation.

Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph/Mischler, Marianne/Günther, Paula Sophie/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane/Schneider, Nadine/Schwander, Marius (2021): Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie?, in: Dohmen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim: Beltz Juventa, 95–126.

Kitzinger, Jenny (1994): The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health & Illness*, 1, 103–121.

Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit, Wiesbaden: Springer.

Koch, Sascha/Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: Springer.

Kochskämper, Dorothee/Rusack, Tanja/Weißel, André/Ehlke, Carolin Ehlke (2020): Digitalisierung in Heimen und Internaten – Stand der Forschung, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2013): Wann gelingt Heimerziehung? Pädagogisches Handeln in prekären Beziehungen, in: Forum Erziehungshilfen, 3, 180–185.

Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert, in: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer, 27–55.

Krotz, Friedrich (2014): Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten, in: Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hg.): Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung, Wiesbaden: Springer, 7–32.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Projektbericht in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderhilfswerk, online unter: https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_digitale_Medien_und_Fluechtlingskinder_Langversion.pdf?_ga=1.96555039.1299685094.1450427256 (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: Ders.: Wissenssoziologie, Neuwied et al.: Luchterhand, 91–154.

Mannheim, Karl (1970): Das Problem der Generation, in: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied et al.: Luchterhand, 509–565.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei, Wiesbaden: Springer.

Mensching, Anja (2020): Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen, in: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung, 279–295.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021a): JIM 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf (letzter Zugriff: 06.09.2022).

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021b): KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 61–74.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden: Springer.

Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arndt-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden: Springer.

Ortmann, Günther (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Windeler, Arnold (2000): „Organisation als reflexive Strukturation“, in: Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hg.): Theorien der Organisation, Wiesbaden: Springer, 315–354.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg.

Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept, Weinheim: Beltz Juventa.

Schäffer, Burkhard (2003): Gruppendiskussion, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen: Budrich, 75–80.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Springer Science+Business Media.

Steiner, Olivier/Heeg, Rahel/Schmid, Magdalene/Luginbühl, Monika (2017): MEKiS. Studie zur Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe, Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).

Stix, Daniela Cornelia (2020): Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, online unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/87/37> (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen, Weinheim: Beltz Juventa.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: Springer.

Tillmann, Angela (2020): Entgrenzte (Medien-)Welten. Veränderte sozial-räumliche Arrangements Jugendlicher und ihre Bedeutung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, in: Krisch, Richard/Schröer, Wolfgang (Hg.): Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit. ‚Jugend ermöglichen‘ im 21. Jahrhundert, Weinheim: Beltz Juventa, 57–75.

Tillmann, Angela/Weißel, André (2021): Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – zur Relevanz von digitalen Medien und Medienbildung in einem vernachlässigten Bildungskontext, in: Wunder, Maik (Hg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229–239.

Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne/Schubert, Gisela (2016): MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung, online unter: https://www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Studie.pdf (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Wilkinson, Sue (1998): Focus Group Methodology: A Review, in: International Journal of Social Research Methodology, 1, 181–203.

Witzel, Marc (2015). Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe zwischen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten, in: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 115–129.

Zeller, Maren (2016): Stationäre Erziehungshilfen, in: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 792–812.