

Johannes Wahl | Ines Schell-Kiehl |
Thomas Damberger (Hrsg.)

Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität

Education, Social Work and Digitality

BELTZ JUVENTA

Johannes Wahl | Ines Schell-Kiehl | Thomas Damberger (Hrsg.)
Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität

Johannes Wahl | Ines Schell-Kiehl |
Thomas Damberger (Hrsg.)

Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität

Education, Social Work and Digitality

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6450-6 Print
ISBN 978-3-7799-5765-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

<i>Johannes Wahl, Ines Schell-Kiehl & Thomas Damberger</i>	7
Mobile Datenerfassung mit Smartphones – eine alltagsnahe Messmethode für die soziale Arbeit <i>Alexander Seifert</i>	13
Digitalkompetenz für Soziale Berufe: Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile <i>Joachim K. Rennstich</i>	27
Grenzen pädagogischen Handelns: Medienbildung zwischen Anerkennung und Handlungsbefähigung <i>Michi S. Fujii, Nadia Kutscher & Klara-Marie Niermann</i>	39
„Digitalität studieren!“ <i>Matthias Scheibe</i>	51
Die Digitalität als epochaltypisches Schlüsselproblem für die Hochschullehre <i>Florian Rapp, Cathrin Vogel & Markus Deimann</i>	66
Zwischen Online-Lebenswelt und extremistischer Gewalt: „Incels“ als Herausforderung für Pädagogik und Soziale Arbeit <i>David Yuzva Clement, Ariane Wolf & Dennis Walkenhorst</i>	77
Instant Messenger in der Sozialen Arbeit. Eine explorative Studie zu den Auswirkungen beruflicher Nutzung von Instant Messengern auf das Stressempfinden von Sozialarbeitenden <i>Susanna Booth & Vanessa Humberg</i>	92
Mediatisierte Lebenswelten? Die Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im ländlichen Raum <i>Ines Schell-Kiehl & Jack de Swart</i>	107
Lernen mit Plattformen in einer digitalen Kultur: eine Analyse am Beispiel der Pflegebildung <i>Tobias Hölterhof & Roland Brüche</i>	124
Digitale Bildung und Mediatisierung <i>Alexander Unger</i>	137
Digitale Grenzen überwinden: Praktiken der Spätmoderne zwischen Kreativität und Exploration <i>Juliane Ahlborn, Max Gröschner, Florian Krückel & Dan Verständig</i>	150

<i>Fake News</i> als Herausforderung für die politische Bildung <i>Sabrina Schenk</i>	164
Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher <i>Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Felix Lemke & Jana Hüttmann</i>	179
Empowered by Augmented Reality: Exploring what value AR can add to Photovoice in Community Development Work <i>Timothy Kariotis, Ines Schell-Kiehl, Leo Reimers, Hester van der Ent, Peter Gramberg & Alexander Klein</i>	193
Fostering agency: technologies, materiality and social work <i>Erik Jansen</i>	207
Die Autor*innen	219

Einleitung

Pädagogik und Soziale Arbeit agieren traditionell in vielfältigen Spannungsfeldern, wobei eines der wichtigsten auf ihre gesellschaftliche Aufgabe bezogen ist: Einerseits sind sie beauftragt, zur gesellschaftlichen Reproduktion beizutragen, indem sie an der Tradierung von Werten, Regeln, Normen und Kulturtechniken mitwirken. Andererseits stehen sie bei alledem in Anwaltschaft desjenigen Menschen, den es in das Bestehende einzuführen gilt. Die Interessen des Einzelnen zu erkennen, an der Verwirklichung seiner Potenziale im Rahmen einer zu schaffenden pädagogischen Atmosphäre zu arbeiten, die Chance zu eröffnen, den eigenen Sinn zu erkennen, nach außen zu tragen und damit die Individuation zu fördern, erweist sich dabei als eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe. Anspruchsvoll deshalb, weil es hierfür nicht allein einer im Zuge von Studium und/oder Ausbildung zu erlangenden pädagogischen und sozialarbeiterischen Professionalität bedarf, die etwa im Sinn von Sozialisation eine bloße Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen darstellt. Vielmehr geht es um eine genuine Kritikfähigkeit und Widerstandskraft gegenüber vorherrschenden sozio-ökonomischen Ansprüchen, die, durchzogen von einer systembedingten Verwertungslogik, sich sowohl an die Adressat*innen als auch an die Arbeit richten. Gerade die letztgenannte Facette verweist auf das spannungsreiche Verhältnis von professioneller Praxis und wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen.

Die zunehmende Digitalisierung, die sowohl das private Leben als auch die verschiedenen Funktionsbereiche der Gesellschaft (Arbeitswelt, Wissenschaft, Kultur usw.) fundamental verändert, betrifft auch die Pädagogik und Soziale Arbeit in ihren theoretischen Grundlagen, didaktischen Prinzipien, ihren Methoden sowie den verschiedenen Arbeitsfeldern (Elementarbereich, Tertiärbereich, Erwachsenenbildung, Kinder- und Jugendhilfe, Gemeinwesenarbeit, klinische Sozialarbeit und Behindertenhilfe usw.) mit ihren jeweiligen Eigenlogiken. Digitalisierung beeinflusst dabei auch die Ansprüche, die an eine professionell gerahmte Beziehung gestellt werden. Dies zeigt sich in Form scheinbar unterschiedlicher Phänomene, bspw. in Gestalt einer umfassenden Vernetzung und damit einhergehender, sich wandelnder Produktions- und Dienstleistungsketten (Stichwort: Industrie 4.0). Kybernetische Systeme, namentlich adaptive Lernsysteme, werden in institutionellen Bildungs-, Hilfs- und/oder Lernkontexten zunehmend eingesetzt. Sensorisierung und Datafizierung von Körperfunktionen und Verhaltensweisen als Grundlage von Big Data bieten neue Möglichkeiten sowohl der Optimierung professionellen Handelns als auch der Selbstoptimierung auf Basis eines Quantified Self. Praktiken der Selbstdarstellung pluralisieren sich angesichts der Vielfalt an Plattformen und Kontexten, in denen die eigene Persönlichkeit im sozialen Horizont in Erscheinung tritt.

Bezeichnend für die gegenwärtige Situation ist das, was seit einigen Jahren mit dem Begriff Digitalität gefasst wird. Gemeint ist damit die Überwindenheit einer fast schon antiquiert anmutenden Trennung von analog und digital, von materiell und immateriell. Auch die Unterscheidbarkeit von realer Realität und virtueller Realität steht nicht zuletzt durch die aufscheinenden Möglichkeiten einer augmented reality zunehmend in Frage, da diese bereits in ihrer heutigen Form „historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure“ (Stalder 2016, S. 18) erkennen lässt. Virtuelle Sprachassistenten (Siri, Alexa etc.) und – allgemeiner gefasst – eine Technologie, die sich im Sinne einer „calm technology“ (Weiser 2015 [1996], S. 62) bzw. „zurückhaltenden Technik“ (Sesink 2004, S. 96 ff.) im Hintergrund hält und Möglichkeitsräume erschließbar werden lässt, können neue Formen der Arbeit sowohl in institutionellen als auch in nicht-institutionellen Bildungs-, Hilfs- und Lernkontexten eröffnen. Digitalität betrifft somit auch sich wandelnde Vorstellungen von Körper, Geschlecht und Identität, aber auch von Zeit- und Raumwahrnehmungen und tangiert damit die Frage „mit welchen Infrastrukturen und mit welcher Vernetzung technologischer, sozialer und materieller Akteure [...] wir es zu tun“ (Jörissen/Verständig 2017, S. 41) haben.

Der vorliegende Sammelband zielt darauf ab, die genannten Themen aus unterschiedlichen Perspektiven und auf Basis verschiedener methodischer und theoretischer Herangehensweisen zu beleuchten. An diesem Vorhaben haben sich Autor*innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt, die theoretisch, empirisch und praxisorientiert den Konnex Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität untersuchen. Ebenso vielfältig wie die Phänomene des Digitalen sind auch die Beiträge, die in diesem Werk versammelt sind. Sie lassen sich entlang folgender vier thematischer Schwerpunkte systematisieren:

Potentiale und Limitierungen von Bildung, Hilfe und Lernen im Angesicht digitaler Infrastrukturen

In ihrem Beitrag analysieren *David Yuzva Clement*, *Ariane Wolf* und *Dennis Walkenhorst* die Incel-Szene und beschreiben die digitalen Vergemeinschaftungsprozesse in dieser spezifischen digitalen Lebenswelt. Dabei verweisen sie nicht nur auf die Bedeutung von Social Media Plattformen für die Verbreitung des Phänomens, sondern diskutieren auch pädagogische und sozialarbeiterische Ansätze, um den Radikalisierungsprozessen dieser Szene entgegenwirken zu können.

Tobias Hölterhof und *Roland Brühe* arbeiten die Bedeutung von digitalen Plattformen am Beispiel der Pflegebildung heraus. Plattformen werden dabei als Manifestationen typischer Handlungsweisen einer digitalen Kultur verstanden,

in denen zugleich spezifische Strukturmerkmale einer digital geprägten Welt zum Ausdruck kommen. Als bemerkenswert erweist sich dabei der Ansatz, Plattformen als sinnvolle Ergänzung bzw. Erweiterung einer Fachdidaktik für Pflegeberufe zu diskutieren.

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Felix Lemke und Jana Hüttmann diskutieren mit ihrem Beitrag *Teilhabe durch Digitalität?* die Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die Teilhabe geflüchteter Jugendlicher in Deutschland und geben damit einen ersten Einblick in ein BMBF-gefördertes Forschungsprojekt zur Bildungsteilhabe Geflüchteter in schulischen Kontexten. Sie ergänzen diese Ergebnisse durch einen ersten kurzen Ausblick auf die non-formalen Bildungskontexte der Sozialen Arbeit und die möglichen Bezugspunkte zu den mediatisierten Lebenswelten der Jugendlichen.

Aus den Niederlanden trägt *Erik Jansen* mit seinem Artikel *Fostering agency: technologies, materiality and social work* zur Diskussion bei, indem er eine Voreingenommenheit der Sozialen Arbeit mit Blick auf Technologien und digitale Infrastrukturen konstatiert, die deren Einsatz und Erforschung in Profession und Disziplin erschweren. Der Autor entwickelt daher einen konzeptionellen Rahmen, der auf post-phänomenologischen und materialistischen Ansätzen basiert und es ermöglicht, den Wert und die Wirkung von technologischen Artefakten im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Adressat*innen zu eruieren.

Mediatisierung von Lebenswelten

Michi S. Fujii, Nadia Kutscher und Klara-Marie Niermann richten ihre Aufmerksamkeit auf das Thema Medienbildung im Spannungsfeld von Anerkennung und Handlungsbefähigung. Ihnen geht es vor allem um die Frage, inwiefern angesichts digitaler Ungleichheiten das Schaffen von Räumen zur Ermöglichung und Vermittlung von Anerkennung und Handlungsbefähigung eine Alternative darstellt, um strukturell bedingten Ungleichheiten sinnvoll zu begegnen.

Susanne Booth und Vanessa Humberg setzen sich mit den Auswirkungen der beruflichen Instant-Messenger-Nutzung auf das Stressempfinden von Sozialarbeitenden auseinander. Im Rahmen ihrer explorativen Studie analysieren sie die Selbsteinschätzungen von Sozialarbeitenden bezogen auf verschiedene Stressdimensionen sowie Angaben zur Nutzung von Instant-Messenger. Sie zeigen auf, dass die bislang postulierte allgegenwärtige digitale Durchdringung beruflicher Kontexte zumindest in dieser Stichprobe noch nicht vollzogen ist und verdeutlichen zudem die ambivalenten Auswirkungen der Instant-Messenger auf das berufliche Handeln der Sozialarbeitenden.

Die Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im ländlichen Raum steht im Fokus des Beitrags von *Ines Schell-Kiehl* und *Jack de Swart*. Anhand eines Mixed-Method-Designs erforschen sie die Bedeutung

digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit der befragten Jugendlichen, ihre Freizeitaktivitäten und alltäglichen Kommunikationspraktiken. Darüber hinaus identifizieren sie die vermehrte Nutzung digitaler Medien als eine Möglichkeit, um die Partizipation Jugendlicher in ländlichen Gebieten an Entscheidungsprozessen in Vereinen zu fördern und so einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten.

Alexander Unger greift in seinem Beitrag ein Dispositiv auf, das er als bezeichnend für die Bildung in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft versteht. Dieses bestehe in einer Konzentration des Diskurses auf digitale Infrastruktur und Geräte. Als alternative Perspektive greift Unger die Mediatisierungstheorie auf, mit der das Potenzial einhergehe, die vorherrschende instrumentelle Verkürzung überwinden zu können.

Methodisch-didaktische Anforderungen digitaler Bildungs-, Hilfs- und Lernwelten

Den Schwerpunkt leitet *Joachim K. Rennstich* mit einem Beitrag zur zunehmenden Bedeutung von Informationen und Daten ein, die er u. a. als Eröffnung bzw. Beschränkung gesellschaftlicher und sozialer Handlungsoptionen als Folge der Digitalisierung versteht. Rennstich untersucht dabei die methodischen und analytischen Kompetenzen, die sich im Umgang mit Informationen und Daten als erforderlich erweisen. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit der aktiven Weiterbildung und Erweiterung des Kompetenzprofils der Lehrenden hergeleitet und begründet.

Matthias Scheibe diskutiert geeignete Aneignungsmöglichkeiten von Wissensbeständen und Erfahrungen im Bereich der Digitalisierung und Digitalität für (angehende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit, indem er sich damit auseinandersetzt, wie das Thema im Studium der Sozialen Arbeit implementiert werden kann. Konkret wird dies an dem Modul ‚Digitalität und Soziale Arbeit‘ herausgearbeitet, das sich auf das Modell des ‚constructive alignment‘ stützt und auf die enge Verknüpfung von Lernzielen, Lehr-Lernverfahren und Prüfungsformat fokussiert.

Florian Rapp, *Cathrin Vogel* und *Markus Deimann* greifen in ihrem bildungstheoretisch fundierten Beitrag Klafkis Allgemeinbildungskonzepts auf, um ausgehend von dessen Überlegungen zunächst die Digitalität als epochaltypisches Schlüsselproblem zu markieren. Daran anschließend wird ein KI-gestütztes Anwendungsbeispiel vorgestellt, dem das Potenzial innewohnt, methodisch didaktische Anforderungen zur kritischen Reflexion von Künstlicher Intelligenz in der akademischen Lehre evident werden zu lassen.

Aus der Perspektive des Forschenden Lernens nähern sich *Juliane Ahlborn*, *Max Gröschner*, *Florian Krückel* und *Dan Verständig* den Veränderungen

universitärer Lern- und Lehrkontexte, die sich in einer digitalen Umwelt ergeben. Dazu geben sie den Lesenden Einblicke in ein interdisziplinär ausgerichtetes und standortübergreifend realisiertes Lehrforschungsprojekt der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Julius-Maximilian-Universität Würzburg. Sie verdeutlichen dabei nicht nur wesentliche Herausforderungen bei der Förderung von medialer Bildung im Sinn eines produktiv-reflexivkritischen Umgangs mit Phänomenen des Digitalen. Darüber hinaus verweisen sie auf emergierende Formen der Gemeinschaftlichkeit und Möglichkeiten des Umgangs mit Unbestimmtheit in universitären Lern- und Lehrkontexten.

Sensorisierung und Datafizierung als Bestandteile von bzw. Herausforderungen für Pädagogik und Soziale Arbeit

Der Schwerpunkt wird mit dem Artikel *Mobile Datenerfassung mit Smartphones – eine alltagsnahe Messmethode für die Soziale Arbeit* eingeleitet. Alexander Seifert diskutiert in seinem Beitrag eine für die Soziale Arbeit neue methodische Handlungsweise, bei der Smartphones eingesetzt werden (können), um alltägliche Wahrnehmungen, Erfahrungen und Interaktionen von Menschen mit ihrer Umwelt zu erfassen und diese Daten für die Profession und Disziplin nutzbar zu machen. Neben den Vorteilen werden dabei auch die ‚Stolpersteine‘ einer solchen Vorgehensweise im Kontext Sozialer Arbeit aufgezeigt.

Zentrale Herausforderungen der Datafizierung im Bereich der politischen Bildung thematisiert Sabrina Schenk. Anhand der technischen Komponenten des Phänomens Fake News werden aufmerksamkeitsökonomische Logiken Sozialer Medien aufgegriffen und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung kontextualisiert. Dabei scheinen nicht nur die kompetenzbezogenen Herausforderungen von deep fakes, sondern auch die zentrale Bedeutung der Referenzialität in digitaler Kommunikation auf. Zudem wird in dem Beitrag die Anpassungsbedürftigkeit des Subjektbegriffs der politischen Bildung deutlich, der vor allem hinsichtlich seiner affektiven, technosozial formierten Subjektivität zu hinterfragen ist.

Timothy Kariotis, Ines Schell-Kiehl, Leo Reimers, Hester van der Ent, Peter Gramberg und Alexander Klein fokussieren in ihrem Beitrag neue Formen der Einbindung von Bürger*innen in Diskussionen über ihr Gemeinwesen als eine tragende Säule der Stadtteilentwicklung. Zu diesem Zweck werden digitale Technologien als eine Möglichkeit der stärkeren Einbindung in diese Prozesse eingeführt und anhand eigener Studienergebnisse auf die diesbezügliche Bedeutung von Photovoice- und Community-Mapping-Methoden verwiesen. Sie verdeutlichen, dass Augmented-Reality-Technologien im Bereich des Photovoice dazu beitragen können, im Sinn der Stadtteilentwicklung soziale Räume aus digitaler Perspektive zu betrachten und diese sowie die daraus entstehenden Artefakte miteinander zu teilen.

Wir möchten uns an dieser Stelle sehr herzlich bei allen Beteiligten des Sammelbandes für ihre Unterstützung bedanken. Zuallererst bei den Autor*innen für ihre Beiträge, die stets wertschätzende Kommunikation und Geduld bei den Nachfragen der Herausgeber*innen und den damit verbundenen Überarbeitungsschleifen. Darüber hinaus gilt auch dem Beltz Verlag unser Dank, allen voran Frank Engelhardt, Cornelia Klein und Julia Petri für die Betreuung und Finalisierung unseres Projekts. Last but not least bedanken wir uns bei Anna Elsaßer B. A. für ihre unermüdliche Akribie, die sie bei der kritisch-konstruktiven Durchsicht der Artikel zeigte. Ihr stets waches Auge hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Sammelband in der vorliegenden Qualität erscheinen konnte!

Mobile Datenerfassung mit Smartphones – eine alltagsnahe Messmethode für die soziale Arbeit

Alexander Seifert

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag präsentiert die zur Familie der ambulanten Assessment-Studien gehörende Methode der mobilen Datenerfassung mittels eines Smartphones und skizziert deren Charaktereigenschaften. Zudem werden die idealtypischen Ablaufschritte und möglichen Stolpersteine einer solchen Methode besprochen. Die Methode, die neu ist für die soziale Arbeit, enthält Datafizierungspotenzial, das hier aufgezeigt werden soll.

Schlagwörter: Mobile Sensing, Alltagsmessung, Smartphone, Ambulatory Assessment, Tagebuchstudien

Abstract

This entry presents the method of mobile data collection using a smartphone, which belongs to the family of ambulatory assessment studies. In addition, the ideal steps and possible stumbling blocks of such a method are discussed. The method, which is new for social work, contains datafication potential, which will be demonstrated here.

Keywords: Mobile Sensing, Studying Daily Life, Smartphone, Ambulatory Assessment, Daily Diary Studies

Eine kleine Hinführung

Wie häufig trugen Sie Ihre Mund- und Nasenschutzmaske in den letzten drei Monaten? Das ist zwar aufgrund der aktuellen COVID-19-Situation im Jahr 2020 eine relevante und aktuelle Frage, doch wird nicht jede befragte Person die korrekte Zahl angeben können, da diese von vielen Faktoren abhängig ist, so z. B. dem Betreten eines Lebensmittelladens oder Busses oder der Häufigkeit des täglichen Außerhausgehens. Wenn die Menschen dann noch gefragt werden, wie

sie sich dabei jeweils gefühlt haben, werden sie schwer sagen können, wie es in den unterschiedlichen Situationen jeweils war, sondern sie werden einen Mittelwert daraus bilden. Doch wäre es nicht besser, den Alltag in seinen vielfältigen Facetten und in seiner situativen Dynamik abbilden zu können? Genau dies versucht die hier noch vorzustellende Methode der mobilen Datenerfassung mittels eines Smartphones. Mit dieser Messmethode können wir Informationen aus dem Alltag aufzeichnen und dabei den jeweiligen Kontext miterfassen. So könnte beispielsweise festgestellt werden, in welchen Situationen sich das Anlegen eines Mund- und Nasenschutzes besonders auf die Gefühlslage der tragenden Person auswirkt und in welchen nicht. Wie dies gehen kann, soll in den nachfolgenden Abschnitten vorgestellt werden.

Die vorzustellende Methode steht im Kontext der Quantified-Self-Bewegung, einer Bewegung, in der Menschen z.B. mobile Apps auf dem Smartphone (z.B. Fitnesstracker, Schrittzähler, Übungszähler) nutzen, um sich selbst bzw. ihre Leistungsfähigkeit zu optimieren oder ihr Leben zu dokumentieren (Selke 2014). Menschen versuchen seit jeher, ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu verbessern. Der Mensch sieht sich dabei als Gegenstand der Selbstoptimierung, indem er z.B. durch Training, Lernen, medizinische Eingriffe, Selbstmedikation oder technische Assistenzsysteme seine eigenen Leistungen vervollkommnet. Mit den heutigen mobilen Wearables-Technologien (z.B. Digitales Fitnessarmband, Smartwatch, Apps auf Smartphones) werden die Erfassung und das Monitoring von persönlichen Verhalten im Alltag mehr und mehr digital. Das Erfassen der eigenen Leistungen hat in bestimmten Bereichen zu einer Bewegung geführt – dem Quantified-Self Movement (Lupton 2016). Innerhalb dieser Bewegung versammeln sich Personen, die im Grunde fast ihr gesamtes Alltagsverhalten messen bzw. messbar (objektivierbar) machen und auch die Auswertung selbst übernehmen möchten; eine Tendenz die sicherlich negative Folgen in Form eines übertriebenen „Human Enhancement“ (Biller-Andorno/Salathé 2013) haben kann und sicherlich bei allen noch näher darzustellenden Vorteilen der mobilen Datenerfassungen mit Smartphones für die Soziale Arbeit berücksichtigt werden sollte. Auch wenn die Vorstellung der Selbstvermessung auf den ersten Blick eher wie ein Schreckensszenario von leistungsorientierten Datensammler*innen aussieht (Selke 2020), so sollten die Potenziale der Wearable-Technologie nicht in diesem Schatten stehen. Vielmehr stellt sich für die Soziale Arbeit die Frage, wie diese Technologien genutzt werden können, um das Alltagsverhalten der Adressat*innen in ihrer aktuellen Lebenswelt nicht nur zu messen, sondern interpretierbar zu machen bzw. wie auch die Adressat*innen diese Möglichkeiten der mobilen Datenerfassung für ihre Verhaltensveränderung nutzen könnten. Konkret bedeutet dies, dass das Smartphone (a) für die Erforschung des Alltags von Menschen innerhalb der Sozialarbeitsforschung genutzt wird, um z.B. daraus das Verhalten einer älteren

Person im Kontext ihres Alltags abzulesen und zu interpretieren (Seifert/Harari 2019) und (b) das Smartphone für die Arbeit mit den Adressat*innen der sozialen Arbeit eingesetzt wird, um z. B. aus dem über das Smartphone erfasste Verhalten gezielt Interventionen im Beratungsgespräch anzubieten (Chan 2018).

Im Geiste der lebensweltorientierten sozialen Arbeit (Thiersch 2014) können mit dieser Methode die Informationen demnach direkt in der Lebenswelt der Adressat*innen abgeholt werden und damit dort, wo die soziale Arbeit stattfinden sollte. So könnte eine App, welche beispielsweise das Einsamkeitsgefühl bei Jugendlichen erhebt (z. B. durch Selbstberichtet oder Zählen der Zeiten in dem sich die Jugendlichen besonders einsam fühlen) genutzt werden, die Alltagssituationen herauszuarbeiten, in dem sich der*die Jugendliche besonders einsam fühlt. Hierdurch könnte – von außen betrachtet – nicht nur die Einsamkeitsgefühle in der Lebenswelt des*der Jugendlichen quantifiziert werden (z. B. wie häufig sich ein*e Jugendliche*r einsam fühlt), sondern auch kontextualisiert werden, in welchen Situationen dies besonders der Fall war; hier könnte dann mit gezielten Interventionen versucht werden, sozialpädagogisch einzuwirken, z. B. durch Vermeidung dieser Situationen (Roekel/Keijsers/Chung 2019). Die Methode der mobilen Datenerfassung möchte diese lebensweltnahen Potenziale der Alltagserfassung der Adressat*innen für die Soziale Arbeit nutzen.

Die Methode „Mobile Datenerfassung mit Smartphones“

Die mobile Datenerhebung – als Teil der methodischen Familie der ambulanten Assessment-Studien (Trull/Ebner-Priemer 2020) – ist ein Ansatz zur Erfassung und Verfolgung von Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen von Menschen im Kontext des täglichen Lebens mittels mobilen Datenerfassungsgeräten wie dem Smartphone oder Tablet (Harari et al. 2017).

In dem vorliegenden Beitrag wird diese Methode konkret auf das Smartphone angewendet; demzufolge handelt es sich hier um eine mobile Datenerfassung mit Smartphones. Smartphones liefern Momentaufnahmen alltäglicher Wahrnehmungen, Erfahrungen und Interaktionen von Menschen mit ihrer Umwelt. Das primäre Ziel dieser Methode besteht darin, im Moment aktiv protokollierte (d. h. selbst berichtete Antworten) und/oder passiv erfasste Daten (z. B. Daten, die von mobilen Sensoren erhoben werden) von Menschen in ihrer natürlichen Umgebung zu sammeln (Seifert/Harari 2019).

Konkret funktioniert die Methode so, dass den Teilnehmer*innen einer Studie ein Smartphone zur Verfügung gestellt wird, mit dem sie dann z. B. täglich ihr soziales Verhalten erfassen, z. B. wie häufig sie Kontakt zu ihren Nachbarn haben und wie wohl sie sich aktuell fühlen. Hierzu erinnert das Smartphone z. B. dreimal am Tag an eine entsprechende Messung. Die Informationen (z. B. Anzahl

der Nachbar*innen, die man getroffen hat; aktuelles Wohlbefinden; aktuelle Stimmung) werden dabei direkt ins Smartphone eingegeben (z. B. mithilfe einer App). Zusätzlich erfasst das Smartphone „automatisch“ durch Sensoren – in diesem Fall dem GPS-Sensor –, wie häufig sich die*der Studienteilnehmer*in in/außerhalb der Nachbarschaft aufhält. Diese Informationen können dann in einen Zusammenhang gestellt werden, um z. B. zu untersuchen, wie häufig Nachbar*innen auch außerhalb der engeren räumlichen Nachbarschaft angetroffen wurden und ob dieser Kontakt als angenehm oder unangenehm empfunden wurde. Eine Schweizer Studie, in der diese Methode angewendet wurde, stellte hierzu z. B. fest, dass ein täglicher Kontakt zu den Nachbar*innen das Gefühl der Einsamkeit abschwächen kann und dass sich ein Gefühl des „Verbundenfühlers“ mit der Nachbarschaft einstellt (Seifert 2020).

Die mobile Datenerfassung ist für die soziale Arbeit als Messmethode gut geeignet, weil Smartphones inzwischen von einem Großteil der gesamten Bevölkerung genutzt werden und es etablierte Modelle und Apps für die forschungsgenerierte Selbstmessung seines Alltagsverhaltens gibt (Vaid/Harari 2019). Der Hauptvorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass er alltagswirkliche Forschungsdesigns ermöglicht, da die Daten während des täglichen Lebens der Menschen außerhalb von Forschungslaboren gesammelt werden (Wrzus/Mehl 2015). Mithilfe von Smartphones können Forschende das Alltagsverhalten von Menschen erfassen, indem sie diesen zufällige, kontinuierliche oder ereignisbasierte Fragen stellen, die im Laufe des Tages beantwortet werden sollen. Die mit den Smartphones erhobenen Daten sind damit reich an kontextbezogenen Informationen, da sie eine Kombination subjektiver Selbstberichte und objektiverer Kontextinformationen (z. B. täglichen Aktivitäten, sozialen Interaktionen; besuchte Orte) ermöglichen.

Studien, die mobile Daten mit einem Smartphone erfassen, wurden ursprünglich vor allem in der Psychologie (Miller 2012; Stachl et al. 2020) verwendet, mittlerweile gibt es sie aber auch in anderen Disziplinen, so z. B. den Sozialwissenschaften (Koch 2019; Raento/Oulasvirta/Eagle 2009); dennoch wird die Methode noch selten in der Sozialarbeitsforschung eingesetzt. Bei der Nutzung mobiler Geräte für die Beurteilung des Alltagslebens von Personen handelt es sich also um keine neue Forschungsmethode. Da Smartphones inzwischen jedoch in der gesamten Bevölkerung weit verbreitet und mit der entsprechenden Sensortechnologie für die Erfassung von Kontextdaten ausgestattet sind, ergeben sich jetzt für die alltagsnahe Datenerfassung interessante Möglichkeiten (Seifert/Hofer/Allemand 2018). Innerhalb der sozialen Arbeit lassen sich – meines Wissens – aber noch keine spezifischen Studien finden, die diese Methode direkt angewendet haben – die Bedeutung der zunehmenden Digitalisierung für die Soziale Arbeit wird jedoch bereits breit diskutiert (Beranek/Hill/Sagebiel 2019). Die Methode kann daher als „Neuzugang“ zum methodischen Kanon der empirischen Sozialarbeitsforschung angesehen werden.

Eckpunkte und Vorteile der Methode

Im Folgenden werden die Eckpunkte und Vorteile der mobilen Datenerfassung mit Smartphones skizziert.

Im Alltag

Der Einsatz von Smartphones erlaubt es, Daten direkt im natürlichen Umfeld eines Menschen zu erheben. Damit wird das Verhalten also nicht im Labor – und damit unter kontrollierten Bedingungen – erfasst, sondern in der Lebenswelt der Personen. Somit sind Fragestellungen möglich, die diesen lebensweltlichen Kontext berücksichtigen, wie z.B.: Wie viel Zeit verbringen Eltern mit ihren Kindern auf einem Spielplatz? Wie viele Zigaretten raucht eine Person an stressigen Arbeitstagen? Wie verändert sich das Essverhalten eines* einer adipösen Jugendlichen in Abhängigkeit zu den Erlebnissen während des Schulbesuchs?

Bei dieser Forschungsmethode wird immer auch der Kontext berücksichtigt, und es wird dabei angenommen, dass das Verhalten dynamisch ist – also von der Person und ihrem Umfeld abhängt (Carpenter/Wycoff/Trull 2016). Demzufolge ist das Verhalten im Alltag nicht als linear bzw. stabil zu bezeichnen, sondern es variiert – je nach Situation. Daher ist es auch wichtig, diese Dynamik direkt im Alltag zu erfassen. Bleiben wir beim Beispiel des Rauchens: So wird bei Querschnitt- oder langjährigen Längsschnitterhebungen häufig ein gewisser bilanzierender Mittelwert erhoben, indem mehrmals pro Jahr oder einmalig gefragt wird „Wie viele Zigaretten rauchen Sie ungefähr täglich?“ (Bundesamt für Statistik 2020). Die Antwort widerspiegelt dann aber nur einen von den befragten Personen selbst evaluierten Mittelwert – und nicht die tatsächlich im Alltag schwankende Anzahl der konsumierten Zigaretten. Eine mobile Datenerfassung kann hier aber genau diese täglichen Dynamiken und Zusammenhänge zum Wohlbefinden abbilden (Vinci et al. 2018). Die mobile Datenerfassung im Alltag ist hingegen „egologisch valide“ (Reis 2012), was bedeutet, dass eine Studie die typischen Bedingungen, unter denen ein Effekt in der realen Welt auftritt, korrekt wiedergibt.

In Echtzeit

Ein weiterer Vorteil der Methode liegt in der „Real-time“-Perspektive (Schwarz 2012), die es ermöglicht, die Daten nicht nur im Alltag zu erheben, sondern auch in Echtzeit, also in dem Moment, in dem ein Verhalten auftritt oder eine Situation eintritt (Harari et al. 2017). Wenn wir wissen wollen, wie Menschen denken, fühlen und handeln, dann fragen wir sie. Unsere Daten beruhen also nicht nur auf Beobachtungen, sondern zudem auf Selbstberichten,

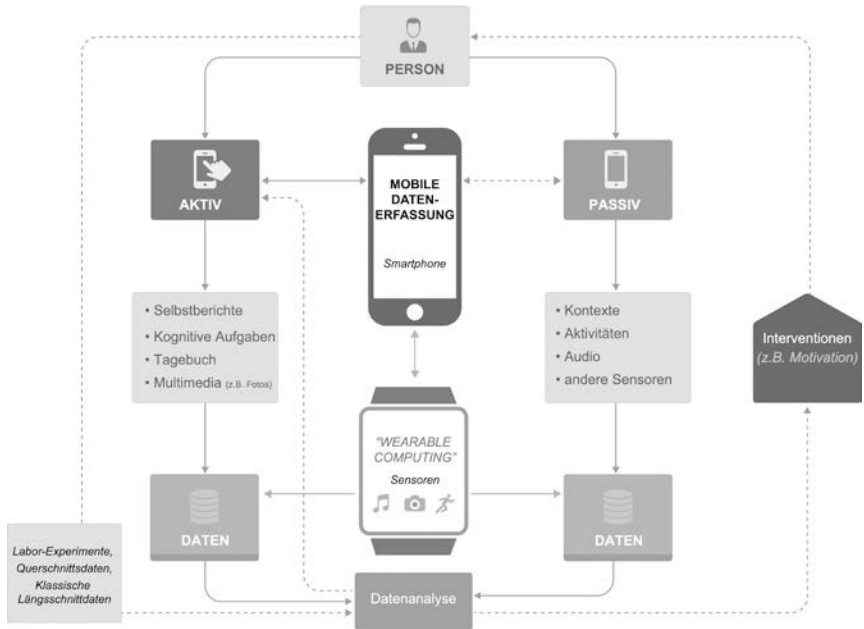
die allerdings anfällig sein können für Fehleinschätzungen. Hat jemand beispielsweise alle Situationen aus dem letzten Jahr vor Augen, in denen er Alkohol getrunken hat, wenn er allgemein sagen soll, wie viel Alkohol er normalerweise in einer Woche trinkt? Aber auch soziale Erwünschtheiten könnten das Frageverhalten beeinflussen (Stocké 2004). Bei retrospektiven Fragen stellt sich somit immer die Frage, inwieweit die Gültigkeit/Zuverlässigkeit der Antworten durch Erinnerungslücken oder -fehler beeinträchtigt wird (Schwarz 2012). Zusätzlich können unangenehme Ereignisse und Vorkommnisse verdrängt oder zurückliegendes ungutes Verhalten kann rückwirkend beschönigt werden (Klein/Fischer-Kerli 2000). Mithilfe der alltagsnahen Erfassung mittels eines Smartphones kann eine solche „Eigenbilanzierung“ etwas aufgebrochen werden, da die Studienteilnehmer*innen mehrmals am Tag befragt werden und dann darüber Auskunft geben sollen, wann ein Ereignis stattfindet. Durch die situative Erfassung im Jetzt können die wahren Gefühle, Empfindungen, Gedanken und Verhaltensweisen ermittelt werden. Später können diese Momentaufnahmen miteinander verglichen werden, um die jeweiligen Tage abzubilden. Diese Abbilder sind meist durch ein Auf und Ab definiert und nicht durch ein statisches, immer gleich wiederkehrendes Verhalten (Carpenter/Wycoff/Trull 2016).

Erfassung des individuellen Kontextes

Der nächste Vorteil setzt sich aus zwei Aspekten zusammen. Der erste Aspekt besteht darin, dass mit der Methode der alltagsnahen Datenerfassung mittels Smartphone Veränderungen z. B. von Verhalten oder Empfindungen innerhalb einer Person ermittelt werden können. Dies ermöglicht es, unterschiedliche Situationen, in denen sich eine Person im Alltag befand, miteinander zu vergleichen; zudem kann auf diese Weise untersucht werden, ob sich das Verhalten dieser Person über die Zeit verändert hat (Hamaker 2012). Dadurch geht es bei solchen Studien nicht mehr nur um den Vergleich zwischen Personen, sondern ebenso um einen Vergleich zwischen Situationen bzw. Zeitpunkten (Tagen/Stunden) innerhalb einer Person; dieses Vorgehen ermöglicht zwei Auswertungsebenen: (a) in der Person und (b) zwischen Personen (Seifert/Harari 2019). Somit könnten nicht nur Forschungsfragen beantwortet werden, die auf Personenvergleiche zielen, sondern auch jene, die situative Veränderungen innerhalb einer Person berücksichtigen. Dies macht deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass das Verhalten einer Person über die Zeit bzw. zwischen Situationen variieren kann.

Dies verweist auf den zweiten Aspekt des Vorteils dieser Methode: die Berücksichtigung des Kontextes. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Verhalten einer Person nicht nur über die Zeit verändern kann, sondern dass es auch von dem jeweiligen Kontext, in dem dieses Verhalten stattfindet, abhängig ist (Stachl et al. 2020).

Abb. 1: Modell der Möglichkeiten der mobilen Datenerfassung (eigene Darstellung)



Die alltagsnahe Datenerhebung mittels Smartphones ermöglicht es nicht nur, „aktive Daten“ in Form von Selbstberichten und anderen selbst erfassten Informationen (z. B. Bearbeitung einer kognitiven Aufgabe, qualitative Tagebucheinträge, Aufnahmen von Fotos und Videos aus dem Alltag) zu erfassen, sondern – wie in Abbildung 1 verdeutlicht – es können auch „passive Daten“, also kontextuelle Informationen (z. B. Aktivitäten anhand der Bewegungssensoren des Smartphones, Ortsbestimmungen mittels GPS-Signal, Audioaufnahmen, App-Nutzungszeit, Internetnutzung), erhoben werden. Dies ermöglicht es, die Selbstberichte in einen Zusammenhang mit den kontextuellen Angaben zu setzen: Zum Beispiel könnte dadurch erhoben werden, an welchen Orten (gemessen durch das GPS-Signal im Smartphone) und in welcher Situation eine Person positive bzw. negative Gefühle hat.

Smartphone als Interventionsbegleiter

Für die soziale Arbeit ist die lebensweltnahe Perspektive wichtig, da sie oft auch individualisierte Lösungen und Interventionen planen muss und nicht nur von allgemeingültigen Zusammenhängen ausgehen kann (Chan 2018). Die mobile Datenerhebung mit einem Smartphone ermöglicht dies: Einerseits kann der situative und dynamische Alltag erhoben werden, andererseits können

die Interventionen individualisiert erstellt werden und deren Auswirkungen (Outcomes) können direkt im Alltag beobachtet werden (siehe Abb. 1). Diese individuellen Interventionen könnten z. B. darin liegen, dass eine studienteilnehmende Person, die ein Unwohlsein beschreibt, über das Smartphone daran erinnert wird, sich anders zu verhalten, um ihre mentale Gesundheit aufrechtzuerhalten (Glover et al. 2019). So könnte man beispielsweise eine rauchende Person, die mit dem Rauchen aufhören möchte (Siemer et al. 2018), immer darauf aufmerksam machen, dass sie sich an einen typischen Raucherort begibt. Auch könnten „typische Raucherorte“ individualisiert erfasst werden, wenn die GPS-Ortungen mit der Abfrage „Rauchen Sie gerade?“ verbunden werden.

Smartphone als Datenerfassungsgerät und Erweiterbarkeit

Viele Leser*innen könnten nun glauben, dass diese bisher skizzierten Formen der Datenerfassung auch schriftlich (in Form eines täglichen Berichts oder Tagebucheintrages) erfolgen könnten. Dies ist sicherlich bis zu einem gewissen Grad auch richtig, jedoch hat die digitale Erfassung noch den zusätzlichen Vorteil, dass die Daten im Alltag unmittelbar erhoben und die Proband*innen z. B. durch einen Alarm auf dem Smartphone daran erinnert werden können, dass sie eine Eintragung vornehmen sollten (Seifert/Hofer/Allemant 2018). Hierdurch wird eine hohe Compliance erreicht (Stone et al. 2003) und gleichzeitig auch ermöglicht, dass diese Momentaufnahmen mit den kontextuellen Informationen z. B. aus den Smartphone-Sensoren unmittelbar verknüpft werden können.

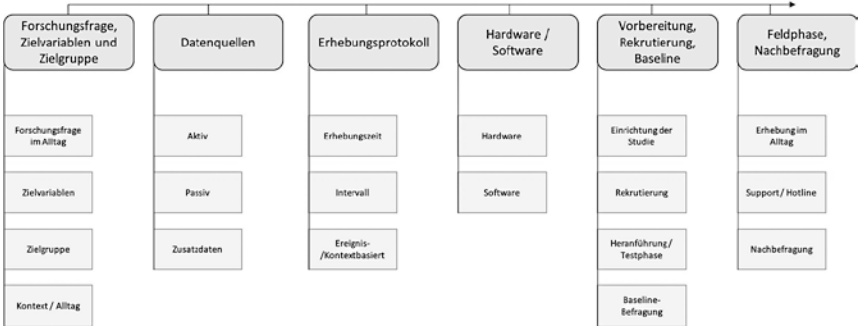
Die digitale Erhebung ermöglicht des Weiteren einen direkten digitalen Datenaustausch mit anderen Messgeräten (siehe Abb. 1). So könnten z. B. die Daten eines Blutdruckmessgeräts mit den entsprechenden Daten auf dem Smartphone verknüpft werden (Exler et al. 2016). Wird dann z. B. ein gewisser Blutdruck bzw. werden dann andere Werte, wie z. B. die in einer Stresssituation, erhoben, könnten Schwellenwerte festgelegt werden. Wenn diese Werte dann in der Situation erreicht werden, könnten zusätzliche Fragen über das Smartphone gestellt werden (z. B.: Was hat Sie gerade gestresst?).

Konzeptionsschritte bei der Anwendung der Methode

Im Folgenden soll anhand von Abbildung 2 exemplarisch skizziert werden, wie eine Studie, die ein Smartphone zur alltagsnahen Datenerhebung nutzt, aussehen könnte und welche Punkte hierbei berücksichtigt werden sollten. In Anlehnung an Conner und Lehman (2012) muss bei allen Studien, welche die Dynamiken des Alltags erfassen sollen, zunächst über die alltagsnahe Forschungsfrage entschieden werden. Diese sollte so gewählt werden, dass sie die Dynamiken und

Kontexte des Alltags abbildet. Darüber hinaus sollten die zu untersuchenden Variablen definiert werden und es sollte dabei berücksichtigt werden, dass diese für den Alltag relevant und messbar sind; so bringen Fragen, die sich während des Tages kaum verändern – zum Beispiel solche nach politischen Einstellungen – keine Variabilität für die tägliche Befragung. Sinnvoll ist es auch, über den Tag hinweg häufiger zu fragen, dafür aber nur wenige Fragen zu stellen, um Veränderungen im zeitlichen bzw. situativen Verlauf abbilden zu können. Auch sollten bereits frühzeitig die Zielgruppe und der entsprechende alltägliche Kontext, in dem das Verhalten beobachtet werden soll, definiert werden.

Abb. 2: Schritte einer mobilen Datenerfassungstudie (eigene Darstellung)



In einem zweiten Schritt sollten die Datenquellen definiert werden; es sollte also festgelegt werden, welche Daten (aktive vs. passive) erhoben und durch welche zusätzlichen Informationen diese bereichert werden sollten. Hierbei sollte beachtet werden, dass die unterschiedlichen Quellen teilweise auch unterschiedliche Datenformate aufweisen. Daher sollte bereits frühzeitig überlegt werden, wie sich diese Formate zusammenführen lassen, um sie z. B. mit einem üblichen Statistikprogramm wie SPSS oder R auswerten zu können.

Im dritten Schritt geht es um die Frage, wann, wie häufig, in welchen Intervallen und wie lange die Befragung stattfinden soll. Es sollte dabei überlegt werden, welche Feldzeit den „typischen Alltag“ am besten abdecken würde, also ob z. B. das Wochenende oder auch bestimmte Sonderzeiten wie Schulferien oder Feiertage miteinbezogen werden sollten. Danach sollte entschieden werden, wie häufig z. B. am Tag befragt werden sollte. Hierbei sollte überlegt werden, wie oft sich ein bestimmtes zu untersuchendes Verhalten innerhalb eines Tages oder eines anderen Zeitabschnittes verändern könnte. Auch sollten sich die Proband*innen nicht zu stark durch die häufigen Befragungen in ihrem Alltag eingeschränkt fühlen. Neben einer zeitlich definierten Befragung könnte eine Befragung auch rein situativ („eventbasiert“) ablaufen (Trull/ Ebner-Priemer 2020). Hierbei würde es keinen festen Zeitplan geben, sondern die Fragen würden je nach Situation gestellt werden. Diese könnte durch die

Proband*innen definiert werden (z. B. Ausfüllen des Fragebogens bei einer Traurigkeit, die mehr als zehn Minuten andauert).

Im vierten Schritt sollten Hard- und Software ausgewählt werden. Grundsätzlich gibt es heute viele Möglichkeiten (Trull/Ebner-Priemer 2020), jedoch möchte ich mich hier auf das Smartphone als Hardware konzentrieren. Hier stellt sich dann eher die Frage, ob die Proband*innen ihre eigenen Smartphones benutzen sollten oder ob man den Studienteilnehmer*innen (identische) Smartphones ausleihen sollte. Die Vorteile der Proband*innen-eigenen Geräte bestehen darin, dass ihnen diese vertraut sind und es keinen Mehraufwand bedeutet, sie bei sich zu tragen. Der Vorteil ausgeliehener Geräte liegt darin, dass ein einheitliches System verwendet wird, was Kompatibilitätsprobleme von vornherein ausschließt. Zudem muss man sich für eine Applikation (Software) entscheiden – und auch hier gibt es mittlerweile zahlreiche Anbietende.

Wenn die Entscheidung für Hard- und Software gefallen ist, empfiehlt es sich, die Durchführung der Befragung zu testen. Darüber hinaus sollten die Proband*innen frühzeitig über die Vor- und Nachteile einer täglichen Befragung unterrichtet werden und es sollte ihnen mitgeteilt werden, wann, wie und wie oft welche Daten erhoben werden. Auch sollte mit ihnen die Anwendung der Applikation auf dem Smartphone eingeübt werden. Während der Schulung könnte auch ein schriftlicher Baseline-Fragebogen verteilt werden, um Basic-Informationen wie Alter, Zivilstand oder Bildungsstand vorab zu erfassen.

Beim letzten Schritt handelt es sich um die Feldphase – das ist die Zeit, in der die Daten im Alltag der Proband*innen erhoben werden. Hier ist es wichtig, eine Support-Hotline einzurichten, um technische Fragen zur Bedienung der Applikation oder des Smartphones anzubieten. Nach der Feldphase sollten die Proband*innen abschließend gefragt werden, wie sie mit der Befragung zurechtkamen und ob sie dadurch in ihrem alltäglichen Verhalten eingeschränkt waren.

Bedenken und Stolpersteine dieser Methode

In den verschiedenen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit eröffnet die Digitalisierung viele neue Möglichkeiten, bringt aber auch neue Herausforderungen und Probleme mit sich (Steiner 2020). So ergeben sich auch bei der hier vorgestellten Methode aus meiner Sicht fünf zentrale „Stolpersteine“. Der erste Stolperstein liegt in der theoretischen Konzeptionierung der Forschungsfrage: Bisherige Theorien möchten die kausalen Zusammenhänge für die Anwendung auf die Gesamtbevölkerung in der Regel möglichst sparsam („einfach“) erklären. Die Berücksichtigung der dynamischen Veränderungen des Alltags und der Adaption dieses Alltags durch das menschliche Verhalten setzen aber Modelle voraus, welche die vielfältigen individuellen Faktoren und Dynamiken des realen Lebenskontextes berücksichtigen. Demnach benötigt es in Zukunft mehr Modelle und Theorien,

welche die individuellen Zusammenspiele von Person und Kontext im Alltag berücksichtigen (Seifert/Hofer/Allemand 2018).

Zweitens erfordert die Messung des Alltagsverhaltens ein Verständnis davon, welche Informationen zu welcher Zeit erhoben werden sollten, also wann ein Verhalten, ein Gedanke oder ein Gefühl wahrscheinlich auftreten wird. Dies ist aber gerade im Kontext der Dynamik des Alltags oftmals schwierig, sodass z. B. erst einmal gewisse Basisdaten (z. B. aus einer ersten Vergleichswoche) erhoben werden müssen, um diese dann mit anderen Daten (z. B. aus einer zweiten Woche, in der eine Intervention stattfindet) zu vergleichen.

Drittens muss bei allen mikro-längsschnittlichen Erhebungen berücksichtigt werden, dass sich eine große Datenmenge ergibt, was nicht nur die technischen Voraussetzungen für die Erhebung und das Datenmanagement verlangt, sondern auch Kompetenzen bei den Forschenden, mit diesen Daten und verschiedenen Datenformaten umzugehen. Idealerweise sollte hier ein interdisziplinäres Team für solche Studien aufgestellt werden, um die unterschiedlichen Kompetenzen zu kombinieren.

Viertens sind Smartphones als Messgeräte zwar sehr nützlich, jedoch verlangt die Anwendung einer Applikation zur Datenerhebung z. B. mehr technisches Verständnis als eine klassische schriftliche Befragung auf Papier. Dies betrifft dann die Forschenden, die eine solche Befragung auf die Beine stellen müssen, aber auch die Proband*innen, die diese Fragen beantworten müssen. Während sich Forschende dieses Know-how aneignen oder zukaufen könnten, könnte bei den Proband*innen eine Schulung zielführend sein (Chan 2018). Dazu gehört auch die Frage der Technikkompetenz bei den Adressat*innen der Sozialen Arbeit; hier sollte berücksichtigt werden, dass z. B. ältere Menschen weniger Erfahrungen mit dem Smartphone haben (Seifert/Rössel 2019). Aber auch die Medienkompetenz sollte bei einem Medium wie dem Smartphone nicht vernachlässigt werden; hier sollte z. B. darauf geachtet werden, dass digitale Formen z. B. von Mobbing (Cybermobbing) nicht gefördert werden (Schell-Kiehl/Ketelaar/de Swart 2019) und dass ein gesunder Umgang mit dem Medium zwischen Mitarbeitenden der Sozialen Arbeit und den Adressat*innen definiert wird. Darüber hinaus sollte beim Einsatz von Smartphones berücksichtigt werden, dass es technische Probleme/Ausfälle – von Batterieentladungen bis hin zu ungewollten Systemupdates – geben kann. Daher sind solche Studien in der Regel zeitaufwendiger als solche, bei denen Papierfragebögen verwendet werden.

Fünftens – und das ist sicherlich nicht der unwichtigste Punkt – ist die „Datensicherheit“ zu nennen. Die detaillierten und individuellen Informationen, die mittels Smartphones gesammelt werden können, gilt es zu schützen (RatSWD 2020). Denn theoretisch könnten diese Informationen missbraucht und/oder dem Aktivitätsprofil einer Person zugeordnet werden. Dies führt eine neue Dimension in die bisherigen Diskussionen zum Datenschutz ein, die wir Forschenden nicht nur vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Kodex berücksichtigen sollten,

sondern die uns zudem veranlassen sollte, neue Lösungen für eine ethische und datenschutzunbedenkliche Verwendung solcher Daten zu finden (Zook et al. 2017).

Schlussbemerkungen

Die mobile Datenerfassung mit Smartphones bietet einzigartige und innovative Möglichkeiten zur Untersuchung menschlichen Verhaltens im „realen“ Leben und in Echtzeit. Dieser Ansatz bietet Forschenden aus der Sozialen Arbeit, aber auch in der Sozialen Arbeit tätigen Personen die Möglichkeit, mithilfe eines handelsüblichen Smartphones Echtzeitberichte von Adressat*innen Sozialer Arbeit in ihrer natürlichen Umgebung zu sammeln. Dabei wird nicht nur der Kontext berücksichtigt, sondern auch das individuelle Verhalten der Klient*innen in sich jeweils dynamisch verändernden Situationen. Demzufolge kann das Smartphone ein Hilfsmittel sein, um die Lebenswelt der Adressat*innen abzubilden, ohne sie durch begleitende Beobachtungen zu verletzen. Es berücksichtigt auch die verschiedenen Dimensionen der erlebten Ressourcen, des erlebten Raumes und der erlebten sozialen Bezüge der Adressat*innen. Diese Orientierung am Alltag ermöglicht es auch, Interventionen zu gestalten, die alltagsnah sind und die Ressourcen/wichtigen Bedürfnisse in der Lebenswelt der Klient*innen berücksichtigen.

Auch wenn die vorgestellte Methode viele Vorteile bietet, sollten auch deren benannten Stolpersteine beachtet werden. Daher sollten jede Form der „Datafizierung“ (Mayer-Schönberger/Cukier 2017), der Übersetzung menschlichen Handelns in digitale Daten innerhalb der Sozialen Arbeit kritisch hinterfragt und diskutiert werden, um eine rein auf Daten reduzierte Abbildung der lebensweltlichen Realität der Adressat*innen zu vermeiden (Kutscher/Seelmeyer 2017). Dennoch kann für die Zukunft vermutet werden, dass sich die spezifische Messmethode der mobilen Datenerfassung mit Smartphones für die Sozialarbeitsforschung noch stärker entwickeln wird und dass sich noch mehr Potenziale für die Soziale Arbeit herausstellen lassen werden; momentan ist die Methode für die Soziale Arbeit noch eher unbekannt. – Daher war es mir wichtig, mit dem vorliegenden Beitrag ihre Etablierung zu fördern.

Literatur

- Beranek, Angelika/Hill, Burkhard/Sagebiel, Juliane Beate (2019): Digitalisierung und Soziale Arbeit – ein Diskursüberblick. In: Soziale Passagen 11, H. 2, S. 225–242.
- Biller-Andorno, Nikola/Salathé, Michelle (2013): Human Enhancement: Einführung und Definition. In: Schweizerische Ärztezeitung 94, S. 168–172.
- Bundesamt für Statistik (2020): Tabakkonsum in der Schweiz. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/gesundheit/determinanten/tabak.html> (Abfrage: 18.08.2020).
- Carpenter, Ryan W./Wycoff, Andrea M./Trull, Timothy J. (2016): Ambulatory Assessment: New Adventures in Characterizing Dynamic Processes. In: Assessment 23, H. 4, S. 414–424.

- Chan, Chitai (2018): ICT-supported social work interventions with youth: A critical review. In: *Journal of Social Work* 18, H. 4, S. 468–488.
- Conner, Tamlin S./Lehmann, Barbara J. (2012): Getting Started. In: Mehl, Matthias R./Conner, Tamlin S. (Hrsg.): *Handbook of research methods for studying daily life*. New York: Guilford, S. 89–107.
- Exler, Anja/Schankin, Andrea/Klebsattel, Christoph/Beigl, Michael (2016): A wearable system for mood assessment considering smartphone features and data from mobile ECGs. In: *Proceedings of the 2016 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing: Adjunct*. Heidelberg: ACM. DOI: 10.1145/2968219.2968302.
- Glover, Angela C./Schueller, Stephen M./Winiarski, Dominika A./Smith, Dale L./Karnik, Niranjana S./Zalta, Alyson K. (2019): Automated Mobile Phone–Based Mental Health Resource for Homeless Youth: Pilot Study Assessing Feasibility and Acceptability. In: *JMIR Mental Health* 6, H. 10, S. e15144.
- Hamaker, Ellen L. (2012): Why researchers should think “within-person”: A paradigmatic rationale. In: Mehl, Matthias R./Conner, Tamlin S. (Hrsg.): *Handbook of research methods for studying daily life*. New York: Guilford, S. 43–61.
- Harari, Gabriella M./Müller, Sandrine R./Aung, Min SH/Rentfrow, Peter J. (2017): Smartphone sensing methods for studying behavior in everyday life. In: *Current Opinion in Behavioral Sciences* 18, S. 83–90.
- Klein, Thomas/Fischer-Kerli, David (2000): Die Zuverlässigkeit retrospektiv erhobener Lebensverlaufsdaten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 29, H. 4, S. 294–312.
- Kutscher, Nadia/Seelmeyer, Udo (2017): Mediatisierte Praktiken in der Sozialen Arbeit. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–244.
- Koch, Gertraud (2019): Digitale Selbstvermessung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1079–1087.
- Lupton, Deborah (2016): *The Quantified Self*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Miller, Geoffrey (2012): The Smartphone Psychology Manifesto. In: *Perspectives on Psychological Science* 7, H. 3, S. 221–237.
- Rat Für Sozial- Und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2020): Datenerhebung mit neuer Informationstechnologie – Empfehlungen zu Datenqualität und -management, Forschungsethik und Datenschutz. In: *RatSWD Output Paper Series*. DOI: 10.17620/02671.47
- Raento, Mika/Oulasvirta, Antti/Eagle, Nathan (2009): Smartphones: An Emerging Tool for Social Scientists. In: *Sociological Methods & Research* 37, H. 3, S. 426–454.
- Reis, Harry T. (2012): Why researchers should think “real-world”: A conceptual rationale. In: Mehl, Matthias R./Conner, Tamlin S. (Hrsg.): *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York: Guilford. S. 3–21.
- Roekel, Eeske van/Keijsers, Loes/Chung, Joanne M. (2019): A Review of Current Ambulatory Assessment Studies in Adolescent Samples and Practical Recommendations. In: *Journal of Research on Adolescence* 29, H. 3, S. 560–577.
- Schell-Kiehl, Ines/Ketelaar, Nicole/de Swart, Jack (2019): Cybermobbing als Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: *Merz Spektrum* 2019, H. 1, S. 55–62.
- Schwarz, Norbert (2012): Why researchers should think “real-time”: A cognitive rationale. In: Mehl, Matthias R./Conner, Tamlin S. (Hrsg.): *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York: Guilford. S. 22–42.
- Seifert, Alexander (2020): Day-to-Day Contact and Help Among Neighbors Measured in the Natural Environment. In: *Innovation in Aging* 4, H. 2, S. 1–13.
- Seifert, Alexander/Harari, Gabriella M. (2019): Mobile Data Collection with Smartphones. In: Gu, Danan/Dupre, Matthew E. (Hrsg.): *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Cham: Springer International Publishing. S. 1–3.
- Seifert, Alexander/Hofer, Matthias/Allemand, Mathias (2018): Mobile Data Collection: Smart, but Not (Yet) Smart Enough. In: *Frontiers in Neuroscience* 12, DOI: 10.3389/fnins.2018.00971.
- Seifert, Alexander/Rössel, Jörg (2019): Digital Participation. In: Gu, Danan/Dupre, Matthew E. (Hrsg.): *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Cham: Springer International Publishing. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-69892-2_1017-1

- Selke, Stefan (2014): *Lifelogging: wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Deutschsprachige Ausgabe. Berlin: Econ.
- Selke, Stefan (2020): *Lifelogging: Digitale Selbstvermessung zwischen disruptiver Technologie, Szenen und Alltagspraxis*. In: Friese, Heidrun/Nolden, Marcus/Rebane, Gala/Schreiter, Miriam (Hrsg.): *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–333.
- Siemer, Lutz/Brusse-Keizer, Marjolein G./Postel, Marloes G./Ben Allouch, Somaya/Patrinopoulos Bougioukas, Angelos/Sanderman, Robbert/Pieterse, Marcel E. (2018): *Blended Smoking Cessation Treatment: Exploring Measurement, Levels, and Predictors of Adherence*. In: *Journal of Medical Internet Research* 20, H. 8, S. e246. DOI: 10.2196/jmir.9969.
- Stachl, Clemens/Au, Quay/Schoedel, Ramona/Gosling, Samuel D./Harari, Gabriella M./Buschek, Daniel/Völkel, Sarah Theres/Schuwerk, Tobias/Oldemeier, Michelle/Ullmann, Theresa/Hussmann, Heinrich/Bischi, Bernd/Bühner, Markus (2020): *Predicting personality from patterns of behavior collected with smartphones*. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 117, H. 3, S. 17680–17687. DOI: 10.1073/pnas.1920484117.
- Steiner, Olivier (2020): *Social Work in the Digital Era: Theoretical, Ethical and Practical Considerations*. In: *The British Journal of Social Work*, DOI: 10.1093/bjsw/bcaa160.
- Stocké, Volker (2004). *Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 33, H. 4, S. 303–320.
- Stone, Arthur A./Shiffman, Saul/Schwartz, Joseph E./Broderick, Joan E./Hufford, Michael R. (2003): *Patient compliance with paper and electronic diaries*. In: *Controlled Clinical Trials* 24, H. 2, S. 182–199.
- Thiersch, Hans (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 9. Auflage. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Trull, Timothy J./Ebner-Priemer, Ulrich W. (2020): *Ambulatory assessment in psychopathology research: A review of recommended reporting guidelines and current practices*. In: *Journal of Abnormal Psychology* 129, H. 1, S. 56–63.
- Vaid, Summer S./Harari, Gabriella M. (2019): *Smartphones in Personal Informatics: A Framework for Self-Tracking Research with Mobile Sensing*. In: Baumeister, H./Montag, C. (Hrsg.): *Digital Phenotyping and Mobile Sensing*. Cham: Springer International Publishing, S. 65–92.
- Vinci, Christine/Haslam, Aaron/Lam, Cho Y./Kumar, Santosh/Wetter, David W. (2018): *The use of ambulatory assessment in smoking cessation*. In: *Addictive Behaviors* 83, S. 18–24.
- Wrzus, Cornelia/Mehl, Matthias R. (2015): *Lab and/or Field? Measuring Personality Processes and Their Social Consequences*. In: *European Journal of Personality* 29, H. 2, S. 250–271.
- Zook, Matthew/Barocas, Solon/Boyd, Danah/Crawford, Kate/Keller, Emily/Gangadharan, Seeta Peña/Goodman, Alyssa/Hollander, Rachele/Koenig, Barbara A./Metcalfe, Jacob/Narayanan, Arvind/Nelson, Alondra/Pasquale, Frank (2017): *Ten simple rules for responsible big data research*. In: *PLOS Computational Biology* 13, H. 3. DOI: 10.1371/journal.pcbi.1005399.

Digitalkompetenz für Soziale Berufe: Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile

Joachim K. Rennstich

Zusammenfassung

Dieser Beitrag diskutiert die durch den fortschreitenden Prozess der Informatisierung und Digitalisierung sozialer Prozesse veränderten Kompetenzbedarfe in den Ausbildungsprofilen Sozialer Berufe. Dabei stehen veränderte methodische Kenntnisse, die Bewältigung ethischer Fragestellungen und immer zentraler die kritische Reflexionskompetenz in einer von Digitalisierung veränderten sozialen Wirklichkeit und einem vom digitalen Kapitalismus geprägten gesellschaftlichen Gesamtkontext im Vordergrund.

Schlagwörter: Digitalisierung, Digital-Kompetenzen, Data-Literacy, Ausbildung, Digitaler Kapitalismus

Abstract

Informationalization and digitalization are transformative processes that require new sets of literacies, competences, and skills for active participation in and analysis of modern societies. This, however, requires changes in the methodological knowledge and thus training of students as well as teachers themselves. The ability for critical reflection of ethical challenges in combination with an extended set of knowledge about data creation, storage and codification become central issues in an increasingly complex societal structure based on digital capitalism.

Keywords: digitalism, Digital Literacy, Data-Literacy, apprenticeship, digital capitalism

Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile

Informatisierung, also der „soziale Prozess des bewussten, systematischen Umgangs mit Informationen [...] welcher darauf zielt, Informationen vom konkreten

Subjekt unabhängig nutzen zu können“ (Boes 2005, S. 215) – und der damit verbundene Prozess der Digitalisierung stellen mittlerweile keine fernen Zukunftstöne dar, sondern sind schon längst Teil unseres sozialen Gesamtklangs geworden. Bereits 2007 zeigen die Autor*innen eines Bandes über „Die Informatisierung des Alltags“ (Mattern 2007) Visionen eines technologisierten Alltags auf, der heute in vielen Teilen allgegenwärtig ist. Aus technologischer Sicht diskutiert dort Ferscha (2007) drei „Quanten“ dieses Alltags in einer informationisierten Gesellschaft: (1) die „Connectedness“ (Vernetzung aller Dinge); (2) die „Awareness“ (das gegenseitige Einander-Bewusstmachen von Menschen und Dingen, bzw. von vernetzten Dingen untereinander); sowie (3) die „Smartness“ (das unsichtbare, unaufdringliche, intelligente Handeln vernetzter Dinge) als wesentliche Kennzeichen einer jeweils neuen Stufe in der Informatisierung. Nach über einer Dekade mit teils massiven technologischen Transformationen lohnt es sich, eine neue Bestandsaufnahme dieser Quanten zu machen.

Das erste Quantum der Vernetzung schreitet scheinbar unaufhörlich voran, beschleunigt durch eine große Bereitschaft von Nutzer*innen, diese Vernetzung als Preis für eine technologisierte Lebensunterstützung zu akzeptieren. Kehrt man die Perspektive um, weg von der Frage der technischen Herausforderungen der Verbindung und untersucht, wie es um die Awareness von Menschen in der Interaktion mit Technologie steht, wird schnell deutlich, dass diese Entwicklung weitaus weniger stark vorangeschritten ist. Dabei stellen sich immer mehr Fragen nach der eigenen Handlungsbevollmächtigung (Agency) von Menschen in einer informatisierten Gesellschaft. Diese Fragen überhaupt kritisch reflektieren und die mit der Digitalisierung und Informatisierung angestoßenen Prozesse gestaltend begleiten zu können, erfordert Wissen und Kompetenzen, die auch in den Sozialwissenschaften weitgehend der technologischen Entwicklung hinterherhinken.

Dieser Beitrag diskutiert notwendige Kompetenzprofile sowie Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kompetenzvermittlung in der Lehre unter Berücksichtigung methodischer Kenntnisse, ethischer Fragestellungen und kritischer Reflexionsfähigkeit in einer von Digitalisierung geprägten sozialen Wirklichkeit und eines vom digitalen Kapitalismus strukturierten gesellschaftlichen Gesamtkontexts. Im ersten Abschnitt werden die durch die Digitalisierung erzeugten systemischen Transformationen beleuchtet. Im Anschluss wird dann ein Fokus auf die Kompetenzen gelegt, die für eine konstruktiv-kritische Begleitung und Mitgestaltung dieser Transformationsprozesse notwendig sind.

Digitalisierung und soziale Beziehungen im digitalen Kapitalismus

Die Informatisierung und Digitalisierung der vergangenen Jahrzehnte führen zur Ausbildung eines digitalen Kapitalismus (Wajcman 2015; Staab 2019). Zuboff (2018) stellt die herausragende Bedeutung von Daten in diesem neuen System dar. Sie

bezeichnet diese Erweiterung des kapitalistischen Systems als „Überwachungs-kapitalismus“ (Surveillance Capitalism) und weist auf drei wesentliche Aspekte hin, welche diese Form des Kapitalismus von Vorgängerformen unterscheidet: (1) die Forderung nach unreglementierter Freiheit und „Wissen“ (Knowledge) im Sinne gesammelter Informationen; (2) einen Bruch mit der Akzeptanz der Notwendigkeit eines reziproken, aber im Machtverhältnis ungleichen Beziehungssystems zwischen Kapital und dem Datenproletariat; und (3) einer Neuordnung der kollektivistischen Ordnung und Orientierung hin zur Trennung von Staat und privater Macht des Kapitals, welche den Staat nicht mehr als Ordnungsmacht in einer symbiotischen Beziehung benötigt, sondern Wissen (Knowledge) privatisiert und somit Kontrolle weitgehend unabhängig von staatlicher Ordnung ausüben kann.

Dies hat nicht nur Bedeutung für einzelne nationalstaatliche Systeme im politischen Kontext (Weber 2017), sondern auch für die Wissenschaft. Somit besteht aus zum Teil recht unterschiedlichen Interessenlagen heraus ein starker Anreiz der wesentlichen institutionellen Akteure, die bestehenden Vertrauensstrukturen auf die Neuordnung gesellschaftlicher Strukturen im digitalen Zeitalter zu übertragen. Dabei kommen diesen Institutionen durch ihre Kompetenzen und den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen eine herausragende Stellung und Verantwortung in der gesamtgesellschaftlichen Debatte zu: dem Staat als Kontrollinstanz, der Privatwirtschaft durch Innovationen von Technologien und Prozessen und der Wissenschaft in ihrer Doppelfunktion als Grundlagenforschung und kritisch-reflektive Forschung betreibendes Bindeglied aller beteiligten Akteure (vgl. Dijck 2014, S. 203).

Im folgenden Abschnitt soll, anhand zweier wichtiger soziologischer Konzepte, die im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Ausbildung vielfach Verwendung finden – dem Sozialraum und dem Konzept des Vertrauens (Trust) – die durch den digitalen Kapitalismus hervorgerufenen Transformationen kurz skizziert werden, um im Anschluss Implikationen dieser Veränderungen für Lehre und Forschung zu diskutieren.

Sozialraum im digitalen Kapitalismus

Ausgehend von der Arbeit von Böhnisch und Münchmeier (1990) stellt das Konzept der Sozialraumorientierung schon lange einen eigenständigen paradigmatischen Theorie- und Handlungsansatz in der Sozialen Arbeit dar. Hierbei wird „Raum“ als das Ergebnis sozialen und organisatorischen Handelns begriffen, der Handlungen in Form von Interaktions- und Machtstrukturen, institutionalisierten normativen Regulationssystemen und Symbolsystemen einrahmt (vgl. Budde/Früchtel 2006, S. 27f.). Dieser Raum manifestiert sich zwar in seiner physischen Form; für das Gestaltwerden von Raum aus Sicht des Sozialraumansatzes sind jedoch auch andere Faktoren, die über den rein

physischen Ort hinausgehen mindestens genauso bedeutsam, geht es doch um die Konstruiertheit des Raums (Früchtel/Budde/Cyprian 2013, S. 14), um die Lebenswelt im Sinne von Habermas, nämlich um das Konglomerat aus sozialer Herkunft, Gruppenzugehörigkeiten und Umfeld (vgl. Habermas 1988, S. 182 ff.).

Soziale Räume schließen zunehmend auch virtuelle Räume mit ein, was die Grenzziehung der Räumlichkeit und die erforderlichen Methoden der Erforschung der Aneignungsprozesse zu einer stetigen analytischen Herausforderung macht. Diese Entwicklung umfasst mittlerweile fast alle sozialen Beziehungsräume und Bereiche (Cortada 2012). Die Veränderungen der durch digitale und vor allem mobile Social Media Technologien hervorgerufenen Erweiterung des Sozialraums (Berezan et al. 2018) oder den Herausforderungen der Transnationalität in einer von digitalen Medien und Technologien geprägten Migrationsgesellschaft (Schneider 2018) machen deutlich, wie wichtig die Einbeziehung nicht-physisch begründeter Räume und Netzwerke in die Konzeption des Sozialraums in allen Lebensbereichen schon jetzt geworden ist. Diese Entwicklung verstärkt sich mit der zunehmenden Hybridisierung von sozio-ökonomischen Beziehungen weiter (OECD 2019).

Vertrauen im digitalen Kapitalismus

Die Möglichkeit der Entstehung von und das Maß an Vertrauen – definiert als zuvorsichtlich-positive Erwartung bezogen auf das Handeln anderer (vgl. Lewicki/McAllister/Bies 1998, S. 439) – zwischen Subjekten und Gruppen stellt ein wesentliches Fundament menschlichen Miteinanders in allen sozialen Beziehungen dar (Sztompka 1999), indem es die Komplexität insbesondere moderner Lebensbezüge reduziert (Luhmann 2014) und überhaupt erst ermöglicht (vgl. Earle/Cvetkovich 1995, S. 38). Daher gewinnt Vertrauen durch die stark gestiegene Komplexität von Lebensbezügen in rein digitalen und hybriden Formen immens an Bedeutung (Dutton/Shepherd 2006). Dies gilt nicht nur bezogen auf das Handeln staatlicher Institutionen oder wirtschaftlicher Akteure, sondern auf die Rechtmäßigkeit des gesamten digitalen Ökosystems (Dijck 2014). Dabei kommt dem „Dataismus“ (Dataism) die Funktion der Interpellation zu – also der Subjektivierung des Individuums durch Daten – bezogen auf gemeinsame Überzeugungen einer Rechtsstaatlichkeit, die auf institutionellem Vertrauen basieren (vgl. auch Marjanovic/Cecez-Kecmanovic 2017). Nach Raley (2013) nimmt hinsichtlich der Wahrnehmung von Vertrauen und Überzeugung (Belief) die gesellschaftliche Debatte über „Dataveillance“¹ als bevorzugte Form der staatlichen

1 Der Begriff „Dataveillance“ ist eine Verbindung der Begriffe „Data“ und „Surveillance“, also einer starken sozialen Überwachung auf Basis der (teil-)automatisierten Observation durch (Meta-)Datensammlung und -analyse (vgl. Clarke/Greenleaf 2017, S. 3).

Überwachung eine immer wesentlichere Stellung ein. Die Öffentlichmachung von Daten kreiert sowohl eine neue gesamtgesellschaftliche Öffentlichkeit als auch eine neue Allmende als gemeinsamen Ort des Handelns von Subjekten sowohl im physischen, als auch im virtuellen Bereich. Wie Vertrauen hier entsteht und verloren geht, in welchen Formen Vertrauen als Sozialkapital Gestalt findet und wirkt, all dies verändert sich in der Folge teils erheblich. Digitalisierung verändert also den Sozialraum als wesentlichen Ort sozialen Handelns, gleichzeitig beeinflusst sie die Formen und Rolle von Vertrauen als wesentliche Handlungsermächtigung. Zusätzlich verändert sich durch Digitalisierung auch unsere Möglichkeit der empirischen Wahrnehmung und Analyse.

Daten in einer informatisierten und digitalisierten Welt

Qualitatives Wissen wird oftmals primär in quantitativer Form kodifiziert und in digitalen Formaten gespeichert. Dieser Prozess stellt ein wesentliches Merkmal sozio-ökonomischer Entwicklung seit Millennia dar (Auerswald 2017) und hat seine neueren historische Wurzeln im 18. Jahrhundert und der europäischen Moderne. Seit dieser Zeit wurden Maß und Zahl zu entscheidenden Kategorien der Wahrnehmung, vor allem aufgrund ihrer Evidenz und Präzision als scheinbar objektive Maßeinheiten politischen Handelns und zu idealen Medien der politischen Kommunikation (vgl. Behrisch 2006, S. 7). Während dieser Prozess anfangs dem Staat eine „zunehmende innere Herrschaftsverdichtung“ (Behrisch 2006, S. 7) und damit die Erlangung zentraler Kontrollfunktionen über individuelles Handeln ermöglichte, haben diese Kontrollfunktion verstärkt private Akteur*innen übernommen, deren Interessen hauptsächlich auf kommerzielle Interessen ausgerichtet sind (Beer 2019).

Dementsprechend sind wesentliche gesamtgesellschaftliche normative Werte – und somit die Grundlage von Bewertungsmustern und -rastern – in Zahlen kodifiziert und manifestieren sich immer häufiger in Abstraktionen, die sich für eine zunehmende Zahl von Betroffenen nicht immer eindeutig erfassen und nachvollziehen lassen. Die Digitalisierung verstärkt diese Entwicklung noch weiter; Handlungen können durch Daten bewusst manipuliert werden, ohne dass dieser Prozess den Handelnden überhaupt bewusst ist oder (kritisch) hinterfragt werden kann (Wu 2017; Zuboff 2018). Daraus erwächst für Soziale Berufe ein neues Lehranforderungsprofil hinsichtlich der Sprachfähigkeit in digitaler und Datenkommunikation.

Daten – verstanden als jede manifeste (real oder abstrakte) Merkmalsausprägung (Variable, Attribut) eines bestimmten Merkmalsträgers (Personen, Objekte, Ereignisse) – werden in der methodologischen Literatur häufig zwischen „Rohdaten“ und „abgeleiteten Daten“ unterschieden: Rohdaten (Raw Data) sind Daten, die direkt gemessen und nicht in irgendeiner Form

transformiert oder aus anderen Daten indirekt neu gebildet wurden, dem Merkmal von abgeleiteten Daten (Derived Data) (vgl. Kitchin 2014, S. 34). Während in der Vergangenheit gerade in den Sozialwissenschaften die abgeleiteten Daten häufig eine zentrale Stellung einnahmen, ändert sich dieser Trend durch die Datafizierung nun zunehmend, da durch neue Methoden Daten in Form von rohdatenbasierten „Big Data“ (Mauro/Greco/Grimaldi 2015) Datensätzen auch in den Sozialwissenschaften analytisch an Bedeutung gewinnen (Foster 2017; Chen 2018), wenngleich dies durchaus kritisch hinterfragt wird (Lane et al. 2014).

Ganz entscheidend für diese Entwicklung sind die sog. „Abgasdaten“ (Exhaust Data), die zwar gleichermaßen Rohdaten sind, sich jedoch von den abgeschöpften Daten (Captured Data) darin unterscheiden, dass sie gewissermaßen als Nebenprodukt des regulären Abschöpfungsprozesses entstehen. Insbesondere Metadaten, also Daten, die andere Daten beschreiben, nehmen hier eine zentrale Stellung ein (Kelleher/Tierney 2018). Durch die Methoden der Big Data Analyse gewinnen diese Metadaten eine enorme Bedeutung in der Erforschung und Analyse von Verhaltensmustern, die bislang nur verzerrt, indirekt oder überhaupt nicht gemessen werden konnten und entweder auf Eigenaussagen oder Beobachtung basierten.

Daten sind jedoch niemals wirklich in Rohform existent, sondern gewinnen immer nur Bedeutung in einem sozialen Kontext (Gitelman 2013). Akteur*innen in Sozialen Berufen nehmen als Teil ihrer Arbeit auch eine wesentliche Anwaltschaftsrolle für Personen und Gruppen ein, deren Teilhabe in einer gesamtgesellschaftlichen Debatte keineswegs gesichert und gleichberechtigt neben derer anderer Gruppen steht. Hierfür ist die eigene Fähigkeit der aktiven Teilnahme in gesellschaftlichen Debatten von Akteur*innen Sozialer Berufe Grundvoraussetzung. Diese bedingt aufgrund der oben beschriebenen Transformationen zunehmend eine Erweiterung der bislang vermittelten Kompetenzprofile, die über die klassischen Formen der textbasierten Kommunikation von Wissen und Interessen hinausgeht (Baack 2015).

Kompetenzen für Soziale Berufe in einer digitalisierten und informatisierten Welt: Digitale Sprachfähigkeit und Methoden

Die gestiegene Bedeutung von informatisierten und zunehmend digitalen Daten als Resultat einer Datafizierung im gesamtgesellschaftlichen Miteinander verdeutlicht die Notwendigkeit, über die Kompetenzen zu sprechen, die für eine zeitgemäße, professionelle und unterstützende sozialwissenschaftliche Ausbildung jetzt und in der Zukunft erforderlich sind. Für die aktive und gelungene Teilhabe in der Gesellschaft ist die „Sprachfähigkeit“ – also die Kompetenz, Informationen über Texte aufzunehmen und zu verfassen und dies als Wissen

zu rezipieren, im englischen „Literacy“ – notwendige und zwingende Voraussetzung. Dies gilt umso mehr in einem sich verändernden sozialen Umfeld und Interaktionskontexts, welcher von neuen Formen der Literacy geprägt ist und insbesondere die Notwendigkeit voraussetzt, sich zukünftig in einer von digitalen Technologien dominierten Umwelt bewegen zu können (Cope/Kalantzis 2000; Lankshear/Knobel 2008; Jenkins 2009).

Bezogen auf die Operationalisierung und Messung werden allgemein drei Hauptdomänen der Sprachfähigkeit (Literacy Skills) unterschieden (OECD 2000, x): (1) Prosa-Verständnis (Prose Literacy), (2) Dokumenten-Verständnis (Document Literacy) und (3) quantitatives Verständnis (Quantitative Literacy). Alle drei Domänen erfahren durch die Digitalisierung von Medien und Informationen eine erhebliche Transformation bezogen auf die Form der Informationskodierung und -kontextualisierung (Lankshear/Knobel 2011; Potter/McDougall 2017). Dies wiederum bedingt eine Erweiterung der Kompetenzprofile in allen drei Bereichen für eine gelingende Handlungsvollmacht (Agency) der beteiligten Akteur*innen. Eine digital-medialisierte Umgebung ist wesentlich komplexer, bezogen auf Quellen, Inhalte und ein gesamtgesellschaftliches Gesamtnarrativ (Müller/Ligensa/Gendolla 2009; Kramp et al. 2013). Somit wird ein kompetenter Umgang mit und Kommunikation von und in Daten sowie der Fähigkeit der Vermittlung von Kernkompetenzen in der digitalen Kommunikation Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung und Begleitung sowohl Studierender als auch Adressat*innen Sozialer Berufe (vgl. Otto/Ziegler 2010).

Digital Literacy

Die digitale Sprachfähigkeit (Digital Literacy) wird daher als Kern-Kompetenz auch in den Sozialwissenschaften immer wichtiger. Der Begriff ist keineswegs uniform definiert, beschreibt jedoch allgemein immer eine Erweiterung der Literacy in die digitalen Domänen der Kommunikation und die Fähigkeit der Bedeutungsgebung (Meaning-Making) innerhalb und in Assoziation der verschiedenen Kommunikationsmodi (Goodfellow 2011). Digital Literacy so verstanden bedeutet also nicht nur (aber eben auch) die Fähigkeit eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien in der Kommunikation, sondern auch die Fähigkeit, verschiedene Wege der Bedeutungsgebung (Meaning-Making) auf der Grundlage digitaler und mit diesen Technologien verbundenen kulturellen Kodifizierungsschlüsseln zu beherrschen bzw. vermitteln zu können (vgl. auch Lankshear/Knobel 2008). Dabei ist es wichtig, die Verbindung von bestehenden Textkompetenzen mit Kompetenzen aus der digitalen Domäne im Auge zu behalten und die Formung klassischer Literacies nicht zu vernachlässigen (Støle 2018).

Data Literacy

Noch wichtiger wirken sich die Transformationen auf Grundlage der Digitalisierung aus in den Domänen des Dokumenten- und quantitativen Verständnisses. Die zunehmende Quantifizierung sozialer Bezüge erfordert in der professionellen Arbeit auch in sozialen Bereichen ein tieferes Verständnis von Daten und Erweiterung des Kompetenzprofils bezogen auf deren Entstehung, Kontextualisierung, Interpretation und Präsentation als Information. Dieser Trend wird durch die Digitalisierung exponentiell verstärkt (Hintz/Dencik/Wahl-Jorgensen 2018) und bedingt für professionelles Handeln eine erhebliche Erweiterung der Kompetenzen im Bereich der „Datensprachfähigkeit“ (Data Literacy). Data Literacy ist die Fähigkeit, Daten auf kritische Art und Weise zu sammeln, zu handhaben, zu bewerten und anzuwenden (vgl. Ridsdale et al. 2015, S. 8) und dabei auch stets die damit verbundenen regulativen und ethischen Normen im Blick zu haben (vgl. auch Heidrich et al. 2018).

Ausbildungsansätze wie die sog. Data Science (Skiena 2017) versuchen dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, indem sie bislang weitgehend isolierte Methoden der Arbeit mit Daten interdisziplinär verbinden. Zwar ist es dem oder der einzelnen Datenwissenschaftler*in kaum möglich, in allen Bereichen eine tiefere Expertise zu besitzen. Wichtig ist jedoch ein grundsätzliches Verständnis aller Bereiche um die Möglichkeiten der Datenwissenschaft, die durch ihre Interdisziplinarität gekennzeichnet ist, voll ausschöpfen zu können. Wer erfassen möchte, wie Metadaten zur Kontrolle von sozialen Prozessen im öffentlichen Bereich genutzt werden und sich in der Debatte um die Ausgestaltung dieser Kontrolle und Mechanismen beteiligen möchte, muss ein grundsätzliches Verständnis für die methodischen Grundlagen besitzen, auch um eine Advokat*innenrolle für diejenigen Personen einnehmen zu können, welche die Tragweite und Formen der Kontrollmechanismen in ihrem Handeln oft nur sehr beschränkt wahrnehmen oder kritisch hinterfragen (können). Ebenso bedingt der verantwortliche Umgang mit datenbasierten Kontroll- und Steuermechanismen ein grundsätzliches Verständnis und Kenntnis über die Entstehung von datengestütztem Wissen insbesondere über Personen und deren Handlungen. Hieraus ergeben sich ganz neue Herausforderungen an Lehre und Ausbildung Sozialer Berufe.

Herausforderungen für Lehre und Ausbildung: Digitalisierung und methodologische Kompetenzprofile

Gerade aus ihrer historischen Entwicklung heraus ist für die Sozialen Berufe ein partizipativer Ansatz – also eine aktive Begleitung der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Debatte über die Ausgestaltung der Datafizierung in Verwaltung und anderen Institutionalisierungen gesellschaftlicher Normierungen

des Miteinanders verschiedener sozialer Akteur*innen – dringend geboten. Wenn viele Teile der Gesellschaft immer stärker auf Grundlage von daten-gesteuerten Prozessen für sich und vor allem auch für andere Entscheidungen treffen und oftmals eigene Handlungsoptionen direkt oder indirekt beeinflussen oder beschränken, ist es umso wichtiger, die Entstehung von Daten und den Werten, die in ihnen kodifiziert sind, zu verstehen, zu begleiten und in deren Entwicklung selber aktiv teilzunehmen, denn: “when data appear to be so self-evident and big data seem to hold such promise of truth, it has never been more essential to remind ourselves what data are not seen, and what cannot be measured.” (Baym 2013, S. 7)

Dies erfordert eine Veränderung der Ausbildungsprofile in der Sozialen Arbeit, die eine Sprachfähigkeit sowohl im digitalen als auch im Datenbereich bei den einzelnen Akteur*innen gewährleistet und somit erst eine aktive Begleitung in der öffentlichen Debatte und die Begleitung von Menschen und Entwicklung neuer Methoden der Unterstützung und Analyse zur Stärkung ihrer Handlungsmacht und Eigenständigkeit sicherstellt. Dies schließt auch ganz wesentlich die zunehmenden ethischen und gesetzlich begründeten Herausforderungen an Datenerhebung und -sicherung ein.

Die Entwicklung hin zu Datafizierung vieler formaler und informeller gesellschaftlicher Ausgestaltungsprozesse erhöht ebenso die Bedeutung der Sammlung von Daten bezogen auf Zugang, Kontrolle der Richtigkeit, technischen und dokumentarischen Standards sowie rechtlichen und insbesondere ethischen Fragen des Umfangs der Sammlung und damit des in diesen Daten kodierten personenbezogenen Wissens (Pink/Lanzeni 2018; Lane et al. 2014). Hier ist es besonders wichtig, bereits in der Ausbildung die Bedeutung dieser Fragen nicht nur theoretisch, sondern bezogen auf ihre praktischen Auswirkungen in realen Kontexten zu vermitteln. Module zur Erhebung und Analyse von Daten bilden bereits einen festen Bestandteil der Ausbildung der zukünftigen Akteur*innen der Sozialen Arbeit.

Um eine solche Ausbildung zu gewährleisten ist es jedoch notwendig, einen grundsätzlichen Konsens über verbindliche Standards in der Ausbildung idealerweise nicht als „Insellösung“ einzelner Ausbildungsstätten zu gestalten, sondern auf der Basis gemeinsamer und verbindlicher Grundstandards der hier vermittelten Kompetenzen in den Bereichen qualitativer und qualitativer Analysestandards. Dabei sollte in diesem Rahmen unbedingt die Kooperation mit anderen Ausbildungsbereichen sowie mit institutionellen Stakeholdern, also den Trägern und öffentlichen Verwaltungen stärker als schon bislang gesucht und ausgebaut werden. Hier ist die Profession gefordert, sich aktiv auf gemeinsame Standards zu verständigen und diese nicht nur in der Ausbildung des akademischen Nachwuchses vertiefend zu bedingen und zu ermöglichen, sondern auch in der Fortbildung akademischen Personals diese Standards als aktive Methodenkompetenzen des Lehr- und Forschungskörpers sicherzustellen,

vor allem in der Bereitstellung sicherer Lern- und Erprobungsorte im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung und einer modularen, hochschulbasierten und zertifizierten Weiterbildung.

Fazit

Die Digitalisierung hat bereits viele soziale Prozesse nachhaltig verändert. Diese Entwicklung wird weiter Fahrt aufnehmen und somit weiter verstärkt Auswirkungen auf unser Verständnis sozialer Interaktion haben. Daraus ergibt sich auch in Forschung und Lehre Sozialer Berufe die Notwendigkeit der methodischen Erweiterung. Zwar lässt sich hier bereits im natürlichen generationalen Prozess der Transformation von Lehre und Forschung eine Integration neuer Technologien vor allem bezogen auf Mediennutzung feststellen, etwa in der schrittweisen und langsamen Adaption älterer Generationen auf neue Technologien und der Übernahme der Leitungsverantwortung von in anderen Technologieparadigmen sozialisierten Generationen. Institutionell bedingt langsamer verlaufende Veränderungen im epistemologischen und methodischen Bereich hingegen sind Hinweise für die Notwendigkeit eines stärkeren Fokus auf die Kompetenzen, die für einen gestaltenden, kritisch-reflektiven Ansatz zur Begleitung und Gestaltung der gesellschaftlichen Transformation und Normenweiterentwicklung notwendig sind. Ein tieferes Verständnis der involvierten Technologien scheint hierbei unumgänglich. Wenn Datafication als Manifestation einer digitalisierten Implementierung der Informatisierung in immer mehr Bereichen unseres Alltags konkrete Formen annimmt, dann erfordert das (Grund-)Kenntnisse gerade auch von Personen in Lehre und Forschung auf breiter Ebene und nicht nur im spezialisierten Bereich. Wenn Digitalisierung weitgehend als Vermittlung von Kompetenz im Umgang mit neuen Medien und Technologien verstanden wird, greift dies also zu kurz. Vielmehr ist es notwendig, eine Sensibilität für den Einfluss der Veränderung der Informatisierung auf soziale Interaktion im Alltag zu vermitteln. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn Lehrende überhaupt selber ein Verständnis der dahinterliegenden Technologien und deren Auswirkungen haben. Dies ist eine Grundbedingung für Teilhabe aller Akteur*innen, sowohl der Lehr- und Forschungsverantwortlichen als auch der Studierenden.

Literatur

- Auerswald, Philip E. (2017): *The code economy: A forty-thousand-year history*. New York: Oxford University Press.
- Baack, Stefan (2015): Datafication and empowerment. In: *Big Data & Society* 2, H. 2. DOI: 10.1177/2053951715594634.
- Baym, Nancy K. (2013): Data not seen. The uses and shortcomings of social media metrics. In: *First Monday* 18, H. 10.

- Beer, David (2019): *The Data Gaze*. Thousand Oaks: SAGE.
- Behrisch, Lars (2006): Vermessen, Zählen, Berechnen des Raums im 18. Jahrhundert. In: Behrisch, Lars (Hrsg.): *Vermessen, Zählen, Berechnen: die politische Ordnung des Raums im 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus, S. 7–25.
- Berezan, Orië/Krishen, Anjala S./Agarwal, Shaurya/Kachroo, Pushkin (2018): The pursuit of virtual happiness: Exploring the social media experience across generations. In: *Journal of Business Research* 89, S. 455–461.
- Boes, Andreas (2005): Informatisierung. In: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–244.
- Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1990): *Pädagogik des Jugendraums*. Weinheim: Juventa.
- Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank (2006): Die Felder der Sozialraumorientierung ein Überblick. In: Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): *Sozialraumorientierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–50.
- Chen, Shu-Heng (Hrsg.) (2018): *Big Data in Computational Social Science and Humanities*. Cham: Springer International.
- Clarke, Roger/Greenleaf, Graham (2017): *Dataveillance regulation: a research framework (17–84)*. Sydney: University of New South Wales (UNSW) Law. DOI: 10.2139/ssrn.3073492.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cortada, James W. (2012): *The Digital Flood*. New York: Oxford University Press.
- Dijck, Jose van (2014): Datafication, Dataism and Dataveillance: Big Data between Scientific Paradigm and Ideology. In: *Surveillance & Society* 12, H. 2, S. 197–208.
- Dutton, William H./Shepherd, Adrian (2006): Trust in the Internet as an experience technology. In: *Information, Communication & Society* 9, H. 4, S. 433–451.
- Earle, Timothy C./Cvetkovich, George (1995): *Social trust*. Westport: Praeger.
- Ferscha, Alois (2007): *Pervasive computing*. In: Mattern, Friedemann (Hrsg.): *Die Informatisierung des Alltags*. Berlin: Springer, S. 3–10.
- Foster, Ian (Hrsg.) (2017): *Big Data and Social Science*. Boca Raton: CRC Press.
- Früchtel, Frank/Budde, Wolfgang/Cyprian, Gudrun (2013): *Sozialer Raum und Soziale Arbeit Fieldbook*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gitelman, Lisa (Hrsg.) (2013): *„Raw data“ is an oxymoron*. Cambridge: MIT Press.
- Goodfellow, Robin (2011): Literacy, literacies, and the digital in higher education. In: *Teaching in Higher Education* 16, S. 131–144.
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Band 2. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidrich, Jens/Bauer, Fraunhofer/Iese, Fraunhofer/Krupka, Daniel (2018): *Future Skills: Ansätze zur Vermittlung von Data Literacy in der Hochschulbildung*, 114. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Hintz, Arne/Dencik, Lina/Wahl-Jørgensen, Karin (2018): *Digital citizenship in a datafied society*. Medford: Polity.
- Holtzhausen, Derina (2016): Datafication: Threat or opportunity for communication in the public sphere? In: *Journal of Communication Management* 20, H. 1, S. 21–36.
- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Cambridge: MIT Press.
- Kelleher, John D./Tierney, Brendan (2018): *Data Science*. Cambridge: MIT Press.
- Kitchin, Rob (2014): *The Data Revolution*. Los Angeles: SAGE.
- Kramp, Leif/Novy, Leonard/Ballwieser, Dennis/Wenzlaff, Karsten (Hrsg.) (2013): *Journalismus in der digitalen Moderne*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lane, Julia/Stodden, Victoria/Bender, Stefan/Nissenbaum, Helen (Hrsg.) (2014): *Privacy, Big Data, and the Public Good*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hrsg.) (2008): *30 Digital literacies*. New York: Peter Lang.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2011): *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. 3. Aufl. London: Open University Press.
- Lewicki, Roy J./McAllister, Daniel J./Bies, Robert J. (1998): Trust and distrust: New relationships and realities. In: *Academy of Management Review* 23, H. 3, S. 438–458.
- Luhmann, Niklas (2014): *Vertrauen*. 5. Aufl. Konstanz: UTB.

- Marjanovic, Olivera/Cecez-Kecmanovic, Dubravka (2017): Exploring the tension between transparency and datification effects of open government through the lens of complex adaptive systems. In: *The Journal of Strategic Information Systems* 26, H. 3, S. 210–232.
- Mattern, Friedemann (Hrsg.) (2007): *Die Informatisierung des Alltags*. Berlin: Springer.
- Mauro, Andrea de/Greco, Marco/Grimaldi, Michele (2015): What is big data? A consensual definition and a review of key research topics. In: *AIP Conference Proceedings* 1644, H. 1, S. 97–104.
- Müller, Daniel/Ligensa, Annemone/Gendolla, Peter (Hrsg.) (2009): *Leitmedien: Konzepte – Relevanz – Geschichte*, Band 1. Bielefeld: transcript Verlag.
- OECD (2000): *Literacy in the information age*. Paris: OECD.
- OECD (2019): *Data in the digital age*, Paris: OECD.
- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.) (2010): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Pink, Sarah/Lanzeni, Debora (2018): Future anthropology ethics and datafication: Temporality and responsibility in research. In: *Social Media + Society* 4, H. 2. DOI: 10.1177/2056305118768298.
- Potter, John/McDougall, Julian (2017): *Digital Media, culture and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Raley, Rita (2013): Dataveillance and countervailance. In: Gitelman, Lisa (Hrsg.): „Raw Data“ is an Oxymoron. Cambridge: MIT Press, S. 121–145.
- Ridsdale, Chantel/Rothwell, James/Smit, Mike/Bliemel, Michael/Irvine, Dean/Kelley, Daniel/Matwin, Stan/Wuetherick, Brad/Ali-Hassan, Hossam (2015): *Strategies and best practices for Data Literacy education*. Halifax: Dalhousie University.
- Schneider, Jens (2018): „Ausländer“ (foreigners), migrants, or new Germans? Identity-building processes and school socialization among adolescents from immigrant backgrounds in Germany. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 2018, H. 160, S. 59–73.
- Skiena, Steven S. (2017): *The Data science design manual*. Cham: Springer International.
- Staab, Philipp (2019): *Digitaler Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Støle, Hildegunn (2018): Why digital natives need books: The myth of the digital native. In: *First Monday* 23, H. 10.
- Sztompka, Piotr (1999): *Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajcman, Judy (2015): *Pressed for time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, Steven (2017): Data, development, and growth. In: *Business and Politics* 19, H. 3, S. 397–423.
- Wu, Tim (2017): *The attention merchants*. New York: Vintage.
- Zuboff, Shoshana (2018): *The age of surveillance capitalism*. New York: PublicAffairs.

Grenzen pädagogischen Handelns: Medienbildung zwischen Anerkennung und Handlungsbefähigung

Michi S. Fujii, Nadia Kutscher & Klara-Marie Niermann

Zusammenfassung

Angesichts digitaler Ungleichheiten und Big Data als Phänomene des Digitalen ist die Frage, inwiefern Befähigung und Anerkennung als Zieldimensionen pädagogischer Ansätze ermächtigend wirken können. Der Beitrag geht davon aus, dass eine subjektbezogene Arbeit an der (Selbst-)Ermächtigung angesichts struktureller Bedingungen begrenzt ist. Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz institutionalisierter Beziehungen und von Räumen zur Ermöglichung und Vermittlung von Anerkennung und Handlungsbefähigung als Alternative diskutiert.

Schlagwörter: Bildung, Digitale Ungleichheit, Big Data, Soziale Arbeit, Pädagogik, Anerkennung, Aneignung

Abstract

In view of digital inequalities and Big Data as digital phenomena, the question arises as to the scope of educational approaches to empowerment and recognition. This paper assumes that subject-related work on (self-)empowerment is limited in view of structural conditions. In this context, it discusses the relevance of institutionalized ties and spaces for enabling and mediating recognition and empowerment as an alternative.

Keywords: education, digital inequality, Big Data, social work, pedagogics, recognition, appropriation

Bildung als Aneignung und Anerkennung

Bildung lässt sich mit Blick auf das Verhältnis zwischen Subjektivität und Sozialität als Verhältnis von Aneignung und Anerkennung bestimmen (Walther 2014, S. 97; Stojanov 2011, S. 67 ff.; Stojanov 2018). Wird Bildung zweidimensional

gedacht – mit Blick auf ihre subjektbezogene und ihre soziale Dimension –, ist die Frage, was daran Prozesse der Aneignung und der Anerkennung ermöglicht und wie sich diese vollziehen, damit sich ein Bildungsgeschehen ereignet.

Mit Blick auf die erste Dimension formuliert Michael Winkler die Annahme, Bildung beruhe auf einer selbsttätigen Aneignung von Welt durch ein handlungsfähiges Subjekt. Das Individuum ist hier tätiges Subjekt, das sich die gegenständliche Welt in ideeller Form aneignet. Diese subjektive Aneignungsaktivität konkretisiert sich im Bildungsgeschehen, in dessen Rahmen das Subjekt seine soziale und natürliche Umwelt erkundet und sich von ihr auf der Basis seiner Erfahrungen ein Bild macht. Die Bilder der Welt werden nicht schlicht passiv übernommen, sondern aktiv durchdrungen und verarbeitet: das Subjekt lernt, die Umwelt, in die es hineinwächst, sehen zu können, mit ihr umzugehen und das Wissen darüber, das es im Anschauungsprozess erlangt hat, praktisch anwendbar zu machen. Das aktive Moment des Aneignungsprozesses reicht weit in die Sphäre des ursprünglich Angeeigneten hinein: wenn sich das Subjekt seine Umwelt aneignet, bleibt diese davon nicht unberührt. Vielmehr wirkt die Aneignung der Umwelt auf selbige ein, verändert sie zwar nicht notwendigerweise materiell, jedenfalls aber in Bezug auf das neugeschaffene Verhältnis zum Subjekt. Auch das Subjekt selbst ist durch den Prozess der Aneignung nicht unberührt: es subjektiviert sich im Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt (Winkler 1988, S. 146). Diese Veränderung der Beziehungsgestalt zwischen Subjekt und Umwelt ist als Moment des In-Verhältnis-Setzens zentraler Bestandteil des subjektiven Elements von Bildung.

Dieses reziproke Verhältnis, in dem das Subjekt sich zu dem macht, wer es ist und sich somit im Aneignungsprozess konstituiert, setzt selbst Handlungsfähigkeit voraus (Walther 2014, S. 101), die damit sowohl Voraussetzung als auch Folge ist. Aneignungshandeln lässt sich also im Rahmen voneinander zu unterscheidender Ordnungsebenen denken: im Rahmen einer grundlegenden Lebenstätigkeit setzt sich das Individuum aktiv mit seiner Umwelt auseinander. Diese Auseinandersetzung meint keine passive Aneignung vorgegebener Wissensinhalte, sondern einen aktiven Prozess des ‚meaning-makings‘. Dieser Aneignungsprozess erster Ordnung bildet die Voraussetzung für Aneignung zweiter Ordnung: das Subjekt rekonstruiert die Welterfahrung, die es im Rahmen der Aneignung erster Ordnung macht, und lernt etwas über die Welt, in der es sich bewegt. Zu einem subjektiven Bildungsgeschehen wird dieser Aneignungsprozess auf der dritten Ordnungsebene, welche die zweite notwendigerweise voraussetzt: das Selbst-Welt-Verhältnis transformiert sich auf der Grundlage der Reflexion des Erlernten.

Das Bildungsgeschehen auf subjektiver Ebene parallelisiert sich auf gesellschaftlicher Ebene. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive konstituiert sich gesellschaftliche Ordnung über den Zusammenhang von Wissen und Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1997): die subjektiv erfahrene Wirklichkeit hängt entscheidend von den Deutungsweisen, also von den Interpretationsakten der Subjekte ab. Der externalisierte subjektive Sinn, die individuelle Deutungsweise

der vorgefundenen Umwelt, wird anderen Subjekten, meist über Sprache, auch über andere Vermittlungsformen wie Kunst etc., zugänglich gemacht. Im Rahmen dieses Kommunikationshandelns werden die subjektiven Deutungsweisen objektiviert und gesellschaftlich institutionalisiert: eine Ordnung der Dinge im Sinne einer gesellschaftlichen Wirklichkeit entsteht. In ihrer imperativen Gegenwärtigkeit (Berger/Luckmann 1997, S. 24) eignet sich das Subjekt diese Sinnwelt an. Das Bildungsgeschehen auf subjektiver Ebene steht mithin in einem dialektischen Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion: subjektive Identitätskonstruktion, gesellschaftliche Rollenkonstruktionen und soziale Erwartungshaltungen sind konstitutiv und sich gegenseitig bedingend miteinander verbunden.

In diesem Sinne nimmt die zweite Dimension von Bildung, die soziale Dimension, die Anerkennung individueller Praxen in den Blick. Der für das subjektive Bildungsgeschehen konstitutive Anerkennungsakt hat zwei Quellen: zum einen braucht die Anerkennung der individuellen Praxis ein Gegenüber, zum anderen müssen die Lernprozesse und Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses vom Subjekt selbst anerkannt werden. Anerkennung wird u. a. als Solidaritätsprinzip selektiv Individuen oder Gruppen gewährt, deren Anliegen und Themen eine gesellschaftliche Relevanz zugesprochen wird. Marginalisierte Personen befinden sich dadurch in der prekären Position, erschwert Anerkennung zu erfahren (Dederich 2013). Bildung als soziale Bildung (Sting 2004) ist somit nicht nur in soziostrukturelle, sondern besonders in soziokulturelle Gesellschaftsformen und -praktiken eingebettet.

Die Bedeutung von Anerkennung für die Entstehung und Entwicklung von Subjektivität, Identität und Gesellschaftlichkeit wird vor dem Hintergrund sozialer Gerechtigkeit thematisiert (Fraser 2003), aber auch als Reflexionskategorie für das pädagogische Handeln (vgl. Grossmass/Perko 2011) sowie als Analyseinstrument für die Möglichkeit von Subjektivität und Gesellschaft. Beide sind aufeinander bezogen, konstituieren sich gegenseitig und sind Möglichkeitsbedingung füreinander. In dieses dialektische Verhältnis von subjektiver Aneignung und gesellschaftlicher Anerkennung sind Veränderungspotentiale für das Bildungsgeschehen auf subjektiver Ebene, wie auch für Teilhabemöglichkeiten auf gesellschaftlicher Ebene eingelagert. Das sich hier abzeichnende Spannungsverhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft zeigt sich auf spezifische Weise im Kontext von Digitalität.

Die Grenzen von Bildung unter den Bedingungen von digitaler Ungleichheit und Big Data

Handlungsmacht des Subjekts als Ziel von Bildung (vgl. Eßer 2014) ist in einer sich digital transformierenden Gesellschaft auf zweifache Weise infrage gestellt.

Dabei geht es einerseits um die Delegitimierung medialer Nutzungsweisen sowie daraus resultierende ungleiche Teilhabeoptionen und andererseits um Grenzen der Selbstermächtigung in Anbetracht von Datafizierung und Algorithmisierung (vgl. Kutscher 2020a; Iske/Kutscher 2020). Digitale Medien sind seit Jahren fester Bestandteil im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Familien. Im Bildungskontext – auch aktuell im Zuge der COVID-19-Pandemie – werden die Potenziale digitaler Medien sowohl idealisiert (vgl. Palfrey/Gasser 2008; KBoM 2011, S. 5; BMBF 2019) als auch kritisch diskutiert (vgl. Cleppien/Kutscher 2004, S. 83 f.; Niesyto/Meister/Moser 2009; Kammerl 2017; Fujii et al. 2020).

Während Fragen des Zugangs weitgehend als überwunden gelten, zeichnet sich zum einen eine Spaltung zweiter Ordnung als digitale Ungleichheit in Form unterschiedlicher Nutzungsweisen digitaler Medien ab, die auf einer ungleichen Verteilung von Ressourcen im Sinne von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1997; Witzel 2012; Iske/Kutscher 2020) beruht. Die Handlungen des Subjekts, auch im Kontext digitaler Mediennutzung, sind mithin nicht gänzlich frei, sondern begrenzt durch Sozialisationserfahrungen und Ressourcenlagen.

Dadurch wird die Frage relevant, inwiefern Teilhabemöglichkeiten mittels digitaler Medien ungleich verteilt sind. Empirische Studien verweisen darauf, dass Nutzer*innen mit formal niedrigem Bildungsgrad digitale Medien bspw. primär unterhaltungsorientiert nutzen und die Nutzungsweisen formal höher gebildeter Nutzer*innen eine größere Bandbreite und höhere Anschlussfähigkeit an bildungsteilhaberelevante Anforderungen aufweisen (vgl. Otto et al. 2004, S. 14, 23; Schorb et al. 2008, S. 49; DIVSI 2018; Paus-Hasebrink 2019). Dabei sind auch Peerstrukturen relevant für Mediennutzungsmuster und Distinktionsprozesse (vgl. Krüger et al. 2011, S. 487; boyd 2012, S. 207). Gründe hierfür sind u. a. mangelnde Passungen und Anerkennungserfahrungen: subjektive Bildungsprozesse bedürfen neben der Aneignung von Bildungsgegenständen als tätiger Auseinandersetzung mit der digitalen Umwelt der Anerkennung durch andere Subjekte (Bourdieu 1982; Walther 2014, S. 103). Diese Anerkennung vollzieht sich im Rahmen der „legitimen Kultur“ (vgl. u. a. Bourdieu 1982, S. 17, 120), d. h. des Kontexts, in dem einem Bildungsgegenstand seine Legitimität zugeschrieben wird. Damit sind auch digitale Medienpraxen Gegenstand der Einordnung in die ‚legitime‘ bzw. ‚illegitime‘ Kultur: lebensweltlich relevantes Handeln wie bspw. die Nutzung digitaler Medien zum Zeitvertreib oder die Aneignung alltagsrelevanter Fähigkeiten durch Spiel, die nicht im engeren Sinn zweckrationale Praxen des Lernens umfassen und gerade bei sozial benachteiligten Zielgruppen verbreitet sind (Cleppien/Kutscher 2004; Ito et al. 2008; Wagner 2008; Welling 2008), gelten als nicht primär bildungsorientiert und damit als nicht ‚legitim‘. Eine solche milieuspezifische Orientierung auf zweckrationales Handeln im Sinne von als legitim anerkannten Medienpraxen ist nach Max Weber Unterscheidungskriterium des Gesellschaftshandelns zu Gemeinschaftshandelns (Weber 1988, S. 441).

Gesellschaftshandeln liegt demnach dann vor, wenn das subjektive Handeln auf bestimmte Zwecke gerichtet ist, wenn das Handeln also ein Ziel fokussiert, das einen Tauschwert (Schaarschuch 1998, S. 86) enthält. Digitale Medienpraxen, die eher wertrational orientiert sind, die Handlung also vorrangig am Gebrauchswert für das Subjekt ausgerichtet ist, werden bei sozial benachteiligten Personen aufgrund der mangelnden Passung zu gesellschaftlich hegemonialen Erwartungen als nicht legitim im oben skizzierten Sinne qualifiziert. Dies führt dazu, dass diese Praxis nicht gemäß einer erfolgreichen Bildungsteilhabe kapitalisiert werden kann und durch Abwertung und Delegitimierung sanktioniert wird. Das Bildungsgeschehen als subjektive Entwicklung von Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen im Zuge der Mediennutzung hat damit zwar einen hohen subjektiven Gebrauchswert (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005), also ein hohes Maß an Nützlichkeit im Rahmen eines konkreten lebensweltlichen Alltags, findet jedoch keinen Anschluss an die legitime Kultur, sodass es nicht bzw. nur begrenzt teilhabeerweiternd – bspw. in formalen Bildungssettings – eingesetzt und damit in Form eines Tauschwertes kapitalisiert werden kann. Dieses Problem bildet sich auch in Formaten der Medienbildung ab, die die Gebrauchswerthaltigkeit für sozial benachteiligte Zielgruppen oft nicht berücksichtigen und damit wiederum Ausschluss reproduzieren.

Auch medienpädagogische Interventionen stoßen hinsichtlich ihrer Potenziale der Ungleichheitsüberwindung an Grenzen (vgl. Welling/Brüggemann 2004; Kutscher 2009; Kutscher/Farrenberg 2017), da hier oftmals u.a. Vorstellungen eines „kompetenten“ und „inkompetenten“ Umgangs mit Medien reproduziert werden, die eine eher ‚bildungsbürgerliche‘ Konnotation von ‚erwünschtem‘ bzw. ‚sinnvollem‘ Medienhandeln transportieren (vgl. Helbig/Kutscher 2017, S. 533; Kutscher/Farrenberg 2017, S. 54). Medienkompetenz wird dabei häufig „normativ, einseitig kognitiv und auf qualifikatorisch-pragmatische Aspekte“ verengt, wobei die „fehlende Passung zur Medienfunktion und zum -gebrauch im Alltag“ (Schäfer/Lojewski 2007, S. 91) unberücksichtigt bleibt. Damit wird potenziell Bildungsrelevantes aufgrund seiner habituell mangelnden Passung als ‚inkompetent‘ delegitimiert, obwohl sich auch darin Transformationen des dreifachen Verhältnisses (zu sich selbst, zu anderen und zur Welt – vgl. Moser 2011, S. 51) abspielen (vgl. Kutscher/Farrenberg 2017, S. 54). Eine Verschiebung der legitimen, gesellschaftlich hegemonialen Kultur zugunsten einer besseren Passung von digitalen Praxen sozial Benachteiligter mit Gebrauchswert in ihrem Alltag ist kaum möglich – die legitime Kultur kann nicht durch subjektives Handeln auf der Interaktionsebene ‚gekippt‘ werden, sie reproduziert sich vielmehr auf dieser Ebene.

Hinsichtlich der Frage von Agency als Hervorbringung von Handlungsfähigkeit, -vermögen, -befähigung oder -ermächtigung in Abhängigkeit von der Situierung der Akteur*innen innerhalb von Netzwerken aus menschlichen und nichtmenschlichen Entitäten (vgl. Eßer 2014, S. 237) werfen zum

anderen digitale Strukturen wie Big Data (Cukier/Mayer-Schönberger 2013) und Algorithmisierung die Frage auf, inwiefern innerhalb dieser Strukturen so etwas wie (die in (medien-)pädagogischen Diskursen oft betonte) „Souveränität“ (Schorb/Wagner 2013, S. 18) im Sinne einer Autonomie des Subjekts, die auch die Herrschaft über Daten oder freien Zugang zu Informationen umfasst, realisiert werden bzw. welchen Beitrag Bildung zu dieser Form von Autonomiebefähigung unter diesen Bedingungen leisten kann. Subjektive Aneignungsweisen und die ihnen zugeschriebenen Ermächtigungspotenziale stoßen im Kontext von Big Data als strukturellem Rahmen an Grenzen, sodass die Annahme der Möglichkeit der Herstellung eines souveränen Subjekts durch Bildung in Frage gestellt werden kann. Auf digitalen Plattformen, wie Facebook, sind die Bedingungen unter denen agiert werden kann, z. B. durch Filtermechanismen, festgelegt. (vgl. Stalder 2018). Die gesellschaftstransformatorische Wirkung von Big Data – der vielfältigen Sammlung und algorithmenbasierten Auswertung von Nutzer*innen-Metadaten und deren Verwendung für die Berechnung zukünftigen Verhaltens (predictive analytice – vgl. Andrejevic 2011) – vollzieht sich dabei im Umgang mit Informationen, die letztlich eine begrenzte Aussagekraft und Potenziale folgenreicher Missinterpretation beinhalten (vgl. Cukier/Mayer-Schönberger 2013). Viele Untersuchungen zeigen, dass schon jetzt die Auswertung von Metadaten diskriminierende Folgen hat (Kutscher 2020b) und hier ein Zero- oder Third-Level-Divide (vgl. Iske/Kutscher 2020) als Phänomen digitaler Ungleichheit emergiert, indem auf Grundlage einer datenbasierten Kategorisierung von Nutzer*innen ökonomische und gesellschaftliche Teilhabeoptionen eröffnet bzw. verwehrt werden (vgl. Christl 2017). Ausgehend von dieser im virtuellen Raum fortgesetzten sozialen Diskriminierung akkumulieren sich Benachteiligungen (vgl. Gandy 2011, S. 176) in Form von „big data rich“ und „big data poor“ (boyd/Crawford 2012). In medienpädagogischen Diskursen wird im Umgang mit Big Data u. a. für einen eigenverantwortlichen Selbstschutz der handelnden Subjekte plädiert, welcher jedoch die begrenzten Einflussmöglichkeiten durch die reine Fokussierung auf subjektives Handeln (und damit die Dimension, die Bildung zunächst adressiert) weitgehend negiert (vgl. Brüggem 2017, S. 127). Eine solche informationelle Selbstbestimmung erweist sich insofern als verkürzt, da Selbstschutz informationstechnische Kenntnisse voraussetzt, ökonomische Interessen intransparent agierender globaler Monopole dem entgegenstehen und Datenauswertung für Nutzer*innen letztlich nicht kontrollierbar ist. Damit werden Handlungsoptionen vorstrukturiert und Artikulationsräume eingegrenzt (vgl. Zorn 2017, S. 22). Vor diesem Hintergrund werden ein weitest möglicher Verzicht auf digitale Medien (1), Selbstbegrenzung und Selbstzensur des alltäglichen (Medien-)Handelns (2) und Resignation gegenüber der Kultur digitaler Überwachung (3) als mögliche – widersprüchliche – Handlungsszenarien benannt, die der Vorstellung eines handlungsmächtigen Subjekts entgegenstehen – mit dem Ziel, die eigene Autonomie zu schützen (vgl. Dander 2014, S. 10f.).

An das Problem der begrenzten Handlungsmacht anknüpfend stellt sich die Frage, welches Verhältnis (medien-)pädagogische Ansätze zu Big Data im Lichte ihrer Beteiligung an Bildungsprozessen und der damit verbundenen Zielsetzung der Ermöglichung von subjektiver Handlungsfähigkeit einnehmen (können). So haben sowohl die Nutzenden als auch Pädagog*innen wenn überhaupt nur begrenzten Einfluss auf ihre Daten(-produktion), sodass die Verantwortung nicht vollständig einzelnen Individuen überlassen werden kann. Medienkompetenz kann hier nur so weit gehen, bspw. Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit parteipolitischen Positionen zu Datenschutz und -sicherheit zu vermitteln (vgl. Allert/Richter 2016, S. 16). Damit wird u. a. die Auseinandersetzung mit Big Data und den eigenen Datenspuren als Lerninhalt und zur Meinungsbildung begriffen, um so etwas wie ‚Datenautonomie‘ zu erlangen (vgl. Dander/Aßmann 2015, S. 39) und gleichzeitig auf die Grenzen pädagogischer Einwirkung als Aufklärung verwiesen.

Was nun? Perspektiven für Bildung im digitalen Kontext

Die zwei identifizierten Problemlagen im Kontext von Bildung im Digitalen zeigen die Limitationen von Subjektivierung und Bildung und ihre Folgen für die Subjekte auf: Aus der Perspektive Bourdieus ist Bildung als Produktionsmittel kulturelles Kapital und damit eng verknüpft mit Kämpfen um ökonomisches Vermögen, Status und Distinktion, soziale Position sowie symbolische Macht, sodass sie selbst als Strukturmoment von Macht zu begreifen ist (vgl. Ricken 2015, S. 47). Dieses Verhältnis überträgt sich analog auf den digitalen Raum, in dem Anerkennung und Aneignung damit ebenfalls entsprechend begrenzt sind. Grundlegend infrage gestellt werden im digitalen Raum zudem – durch Intransparenz im Kontext von Big Data – Elemente der Ermächtigung, wie es die Herstellung von informed consent (vgl. Reamer 2013) oder der Eigenbestimmung über den digitalen Footprint (Trottenberg/Thomas 2015, S. 16) fordern.

Die damit verbundene Reflexion auf Machtverhältnisse im Kontext von Digitalität und Bildung zieht folgenreiche Fragen in Bezug auf pädagogisches Handeln nach sich, weil auch pädagogische Fachkräfte bspw. Anerkennung nicht unabhängig von der „legitimen Kultur“ verhandeln können: eine mögliche Konsequenz des oben Dargestellten wäre, dass sich dieses in der Arbeit mit Subjekten ‚nur noch‘ auf Aufklärung und Bemächtigung zum politischen Kampf beschränkt. Eine solche Idee folgt der (illusionären?) Logik einer kulturellen Umverteilung bzw. Gleichverteilung zur Kompensation von sozialen Ungleichheiten (vgl. Ricken 2015, S. 47). Eine zweite bestünde in der Beschränkung des pädagogischen Handelns auf den Mikrokontext einer „Empowerment-Blase“, die das subjektive Bemächtigungs-Empfinden der Individuen zum Ziel hat und dessen tatsächliche Begrenztheit ausblendet. Dieses aufgezeigte Dilemma der

Notwendigkeit digitaler Bildung und ihrer gleichzeitigen strukturellen Ver-
unmöglichung tangiert als eine theoretische Frage Grunddebatten von Bildung
und Politik. Politische Bildung entfaltet in der hier gemeinten Begriffsver-
wendung eine relevante gesellschaftliche Wirkmacht (vgl. Bremer/Kleemann-
Göhring 2010). Diese im öffentlichen Raum stattfindende Bildung hat zwar
das Potenzial, die Hörbarkeit delegitimierter Stimmen zu erhöhen und de-
legitimierende Verhältnisse und Praktiken zu skandalisieren. Fraglich bleibt
jedoch, ob politische Bildung soziale Ungleichheit, welche Delegation als
Voraussetzung und zur Folge hat, durchbrechen, beheben oder ausgleichen kann.

Im Zusammenhang der Debatte um Bildung und Ungleichheit eröffnet sich
in der Betrachtung von non-formalen Bildungskontexten als Brückenoptionen
(Kessl et al. 2004) eine dritte Möglichkeit pädagogischen Handelns, die sich
zwischen Revolte und Resignation befindet: Dabei werden Potenziale der Er-
öffnung von Verbindungskapital (Szreter/Woolcock 2004) durch weak ties
(Granovetter 1973) als Perspektive für Ungleichheitsüberwindung im Sinne
einer personenbezogenen Befähigung und Ressourcenbereitstellung in sozial-
pädagogischen Settings thematisiert (Kutscher 2017). In Interventionen bspw.
der Kinder- und Jugendhilfe werden personengebundenes kulturelles Kapital
und interpersonal eingebettetes soziales Kapital miteinander verkoppelt. Dabei
geht es nicht vereinfacht darum, irgendwie Menschen zusammenzubringen,
da die unterschiedlich verfügbaren Kapitalien (Bildung, soziale Beziehungen)
gerade in einer informellen, zufälligen Verknüpfung, das Risiko in sich bergen,
Benachteiligung zu reproduzieren, sofern ähnlich ausgestattete Personen sich
vergemeinschaften. Michael Woolcock (1998) differenziert daher zwischen
Bindungs-, Brücken- und Verbindungsformen sozialen Kapitals, d.h. bei
ersterem geht es um starke Bindungen im Familien- und engen Freundeskreis,
bei zweitem um schwache horizontale Bindungen über nahräumliche Gemein-
schaften hinaus (die ebenfalls keine besondere Erweiterung von Ressourcen be-
inhalten) und beim dritten um schwache vertikale Bindungen „außerhalb der
eigenen Primargruppe und institutionalisierte Beziehungen bzw. Beziehungen zu
Institutionen“ (vgl. Kessl et al. 2004, S. 38). Derartige institutionalisierte schwache
Bindungen stellen Fachkräfte in der Sozialen Arbeit mit ihren Adressat*innen
her und eröffnen ihnen damit erweiterte Zugänge zu Ressourcen. Soziale Arbeit
als Akteurin des non-formalen Bereichs kann somit einen vermittelnden Beitrag
leisten, indem sie für Marginalisierte eine Sprecher*innenposition in sozial um-
kämpften Räumen eröffnet und die Interessen derer vertritt, deren Praktiken mit
digitalen Medien durch die etablierte Kultur als illegitim betrachtet werden oder
denen es durch ihre begrenzten Ressourcen an kulturellem Kapital an Wissen und
alternativen Handlungsoptionen, bspw. im Umgang mit ihren Daten in sozialen
Netzwerken, mangelt. So kann dann zum einen pädagogisches Handeln als Auf-
klärung nahe an den lebensweltlichen Bezügen der Adressat*innen Medien-
bildung im Alltag ermöglichen. Dabei gilt es jedoch, die unterschiedlichen

Voraussetzungen, lebensweltlichen Kontexte und subjektiven Aneignungsweisen zu berücksichtigen, um nicht impliziten Ausschluss zu (re-)produzieren. Hierfür kann nicht ausschließlich im Digitalen die Lösung liegen, sondern es bedarf „kontingenter Bildungsräume“ (Kutscher/Otto 2006), die zum einen ein mehrdimensionales Arrangement darstellen das an Vertrautem ansetzt und zu neuen Fähigkeiten anregt. Je nach Alltagskontext bedeutet das auch, Brücken hin zu neuen digitalen Erweiterungsräumen im Nichtdigitalen zu entwickeln und gerade auch bestehende (Beziehungs-)Strukturen der pädagogischen Begleitung einzubeziehen. Zum anderen kann eine gesellschaftliche Strukturen reflektierende Soziale Arbeit als Vertretung oder Begleitung der Interessen der Benachteiligten die für diese Personengruppen entstehenden Probleme in der Öffentlichkeit thematisieren. Aus einer solchen Position könnte dann ein foucaultsches Verständnis von Kritik als „reflektierte Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15), im Falle von Big Data etwa gegenüber Politik und IT-Konzernen, formuliert werden. Für Pädagog*innen bedeutet dies, in der konkreten Praxis unter den jeweiligen institutionellen Bedingungen zu reflektieren, welche Möglichkeiten sie haben, um innerhalb von Medienbildung aber auch von Digitalisierungsentwicklungen Marginalisierten öffentlich wirksame Orte des Widerstands und zur Beteiligung am Diskurs zu eröffnen.

Literatur

- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2016): Das Politische der Algorithmen in der Bildung: Subjektivierungsprozesse und Digitalität. www.researchgate.net/publication/312222111_Das_Politische_der_Algorithmen_in_der_Bildung_Subjektivierungsprozesse_und_Digitalitat (Abfrage: 04.09.2020).
- Andrejevic, Mark (2011): Facebook als neue Produktionsweise. In: Leistert, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.): Generation Facebook. Bielefeld: Transcript, S. 31–49.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 41.–42. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html (Abfrage: 04.09.2020).
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- boyd, danah (2012): White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook. In: Nakamura, Lisa (Hrsg.): Race after the Internet. New York: Routledge, S. 203–222.
- boyd, danah/Crawford, Kate (2012): Critical questions for Big Data. Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. In: Information, Communication & Society 15, H. 5, S. 662–679.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 226–233.
- Brüggen, Niels (2017): Big Data als Herausforderung für die Medienpädagogik. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. München: kopaed, S. 127–134.
- Christl, Wolfie (2017): Corporate Surveillance in Everyday Life. Cracked Labs. Wien. crackedlabs.org/dl/CrackedLabs_Christl_CorporateSurveillance.pdf (Abfrage: 04.09.2020).
- Cleppien, Georg/Kutscher, Nadia (2004): Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Weinheim und Basel: Juventa, S. 80–96.

- Cukier, Kenneth/Mayer-Schönberger, Viktor (2013): *Big Data*. New York: John Murray.
- Dander, Valentin (2014): Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten. In: *Medienimpulse* 52, H. 4, S. 1–24.
- Dander, Valentin/Aßmann, Sandra (2015): Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis. In: Gapski, Harald (Hrsg.): *Big Data und Medienbildung*. Düsseldorf: kopaed, S. 33–50.
- Dederich, Markus (2013): Anerkennung. In: *Inklusion Lexikon*. www.inklusion-lexikon.de/Anerkennung_Dederich.pdf (Abfrage: 18.01.2021).
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2018): *DIVSI U25-Studie*. SINUS-Institut Heidelberg. Hamburg. www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf (Abfrage: 04.09.2020).
- Eßer, Florian (2014): Agency Revisited. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 233–246.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik: Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–128.
- Fujii, Michi S./Hüttmann, Jana/Kutscher, Nadia/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic. In: *Media Education* 11, H. 2, S. 37–47.
- Gandy, Oscar (2011): Consumer Protection in Cyberspace. In: *tripleC. Journal for a Global Sustainable Information Society* 9, H. 2, S. 175–189.
- Granovetter, Marc (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78, H. 6, S. 1360–1380.
- Grossmass, Ruth/Perko, Gudrun (2011): *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn: Schöningh.
- Helbig, Christan/Kutscher, Nadia (2017): Medienpädagogik in der Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe*, H. 6, S. 532–589.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM) (2011): *Keine Bildung ohne Medien!* Ludwigsburg. www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf (Abfrage: 30.01.2020).
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Ito, Mizuki/Horst, Heather/Bittanti, Matteo/Boyd, Danah/Herr-Stephenson, Becky/Lange, Patricia G./Pascoe, C.J./Robinson, Laura (2008): *Living and Learning with new media*. Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kammerl, Rudolf (2017): Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. In: *Medienpädagogik* 18, H. 27, S. 30–49.
- Kessl, Fabian/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Bildungsprozesse%20im%20sozialen%20Kontext_BI.pdf (Abfrage: 04.09.2020).
- Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Pfaff, Nicolle/Zschach, Maren (2011): Peer group, educational distinction and educational biographies. In: *Childhood* 18, H. 4, S. 477–490.
- Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: *Medienpädagogik* 10, H. 17, S. 1–18.
- Kutscher, Nadia (2017): Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): *Software takes command*. München: kopaed, S. 203–217.
- Kutscher, Nadia (2020a): Ethische Fragen Sozialer Arbeit im Kontext von Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabelle (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 347–361.
- Kutscher, Nadia (2020b): Ethische Dimensionen des Einsatzes von algorithmenbasierten Entscheidungen und Scoring in pädagogischen und sozialpolitischen Kontexten. In: Gapski, Harald/Packard, Stephan (Hrsg.): *Super-Scoring?* München: kopaed, S. 177–190.

- Kutscher, Nadia/Farrenberg, Dominik (2017): Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf (04.09.2020).
- Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2006): Ermöglichung durch kontingente Angebote. Bildungszugänge und Internetnutzung. In: Tully, C. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim und München: Juventa, S. 95–109.
- Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: *MedienPädagogik* 12, H. 20, S. 41–58.
- Niesyto, Horst/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz (2009): Editorial: Medien und soziokulturelle Unterschiede. In: *MedienPädagogik* 10, H. 17, S. i–iv.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München: Ernst Reinhardt.
- Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia/Klein, Alex/Iske, Stefan (2004): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Überarbeitete Version (Stand: August 2005). Bundesinitiative Jugend ans Netz. pub.uni-bielefeld.de/download/2315442/2319791/jugend_internet_langfassung.pdf (Abfrage: 04.09.2020).
- Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): *Born digital*. New York: Basic Books.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2019): Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.): *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*. München: kopaed, S. 117–130.
- Reamer, Frederic G. (2013): *Social Work in a Digital Age: Ethical and Risk Management Challenges*. Social Work 58, H. 2, S. 163–172.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–58.
- Schaarschuch, Andreas (1998): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld.
- Schäfer, Miriam/Lojewski, Johanna (2007): *Internet und Bildungschancen*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): *Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft*. In: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend, S. 18–23.
- Schorb, Bernd/Keilhauer, Jan/Würfel, Maren/Kießling, Matthias (2008): *Medienkonvergenz Monitoring Report 2008*. Universität Leipzig. d-nb.info/991215877/34 (Abfrage: 04.09.2020).
- Sting, Stefan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–83.
- Stalder, Felix (2018): Agency. Digitalität und Handlungsfähigkeit. In: Widmer, Ruedi/Kleesattel, Ines (Hrsg.): *Scripted Culture. Kulturöffentlichkeit und Digitalisierung*. Zürich: Diaphanes, S. 69–80.
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2018): *Education, self-consciousness and social action. Bildung as a neo-Hegelian concept*. London: Routledge.
- Szreter Simon/Woolcock Michael (2004): Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. In: *International Journal of Epidemiology* 33, H. 4, S. 650–667.
- Trottenberg, Ulrich/Thomas, Bernhard (2015): Algorithmen und Big Data als Elemente der Digitalen Bildung und Kultur. In: *Politisches Lernen* 33, H. 3–4, S. 11–17.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2008): *Medienhandeln in Hauptschulumlieus*. München: kopaed.
- Walther, Andreas (2014): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–112.
- Weber, Max/Winkelmann, Johannes/Weber, Marianne (Hrsg.) (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 7. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Welling, Stefan (2008): *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed.

- Welling, Stefan/Brüggemann, Marion (2004): Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung. In: LernNetzwerk Bremen (Hrsg.): Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib). www.ifib.de/publikationsdateien/welling_brueggemann_2004.pdf (Abfrage: 04.09.2020).
- Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Beltz Juventa.
- Witzel, Marc (2012): Medienhandeln, digitale Ungleichheit und Distinktion. In: *merz. medien + erziehung* 56, H. 6, S. 81–92.
- Woolcock, Michael (1998): Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. In: *Theory and Society* 27, H. 2, S. 151–208.
- Zorn, Isabel (2017): Wie viel „App-Lenkung“ verträgt die digitalisierte Gesellschaft? In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): *Software takes command*. München: kopaed, S. 19–34.

„Digitalität studieren!“

Ideendiskussion für das Studium der Sozialen Arbeit

Matthias Scheibe

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird sich mit den Möglichkeiten, das Thema Digitalisierung bzw. Digitalität im Studium der Sozialen Arbeit zu implementieren, auseinandergesetzt. Hierfür wird zunächst die Notwendigkeit einer solchen Bemühung ergründet. Anschließend wird die Abfolge wegweisender Entscheidungen zur Umsetzung des Vorhabens erörtert. Der Text wird mit der Vorstellung und Diskussion eines Beispiels beendet.

Schlagwörter: Lehr-Lernkonzept, Hochschule, Studium

Abstract

This article deals with the possibilities of implementing the topic of digitization or digitality in the study of social work. For this purpose, the necessity of such an effort is first explored. Then a sequence of pioneering decisions for the implementation of the project is discussed. The text ends with the presentation and discussion of an example.

Keywords: Teaching-learning concept, university, study

Einleitung

Das Internet ist heute allgegenwärtig und der digitale Wandel verändert die Interaktionsstrategien der Menschen in nahezu allen privaten und beruflichen Sphären fundamental (vgl. Stüwe/Ermel 2019, S. 41). Dieses Phänomen stellt Fachkräfte der Sozialen Arbeit vor neue Herausforderungen, denen sie momentan nur teilweise kompetent und entschlossen begegnen (können). Aus diesem Grund werden vermehrt spezifische Qualifizierungsmaßnahmen gefordert (vgl. Bossong 2018), denn es ist nicht hinzunehmen, dass sich durch Digitalisierung die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit verändern, aber nicht die Handlungen bzw. Arbeitsweisen der Fachkräfte (Winman 2020, S. 89).

Auf diese Entwicklung wurde in jüngster Zeit mit zahlreichen einschlägigen nationalen (z. B. Buttner 2019; Böwer/Fischer 2019; Stüwe/Ermel 2019; Kutscher et al. 2020) und internationalen (z. B. Goldkind/Wolf/Freddolino 2018; López Peláez/Marcuello-Servós 2018; Cosner Berzin/Singer/Chan 2015) Veröffentlichungen sowie einem zunehmenden Angebot themenspezifischer Symposien und Fachtagen reagiert. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen, mit einem thematisch einschlägigen Curriculum, sind bisher innerhalb der vielfältigen Angebote nicht eindeutig identifizierbar. Diese wären entscheidend, da sie den Fachkräften einen adäquaten Kompetenzzuwachs ermöglichen und dadurch für die Profession Soziale Arbeit sehr bedeutsam sind. Dies gilt ebenso für das der professionellen Praxis vorausgehende Studium (Kruse 2017, S. 184). Letzteres soll hier (genauer) betrachtet und entlang folgender Frage konzeptionell diskutiert werden: Wie könnte im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit das Thema Digitalität sinnvoll implementiert werden?

Isabel Zorn und Udo Seelmeyer plädieren für „die konsequente Integration einer technischen Bildung in die Aus- und Weiterbildung, um die erforderliche Reflexionskompetenz mit Blick auf technische Zusammenhänge und Handlungssysteme auszubilden und dabei die spezifischen Herausforderungen und Anforderungen in der Sozialen Arbeit professionell mitzudenken“ (2015, S. 134). Zunächst wird in diesem Beitrag geklärt, inwiefern hierfür überhaupt ein Bedarf besteht, denn die meisten Studierenden gehören mittlerweile zur Generation der *Digital-Natives*, d.h. zu jenen Personen, die eine Gesellschaft ohne Internet nicht erleben (vgl. Günzel 2017, S. 8). Hierfür wird ihre statistisch-erhobene Internetnutzung mit den fachlichen Anforderungen abgeglichen. Im nächsten Schritt gilt es notwendige vorgelagerte Entscheidungen für eine thematische Implementierung zu identifizieren. Daran anknüpfend wird die in der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Coburg versuchte Ausgestaltung vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein nach Constructive Alignment (Ouden/Rottlaender 2017, S. 56) entwickeltes didaktisches Konzept, weshalb die Lernziele, Lehr-Lernverfahren und Prüfung näher betrachtet und deren Evaluation vorgestellt werden. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse prägnant zusammengefasst, die Passgenauigkeit des gewählten Weges eruiert und ein vorsichtiger Ausblick gewagt.

Gedanken über die Notwendigkeit

Das Studium der Sozialen Arbeit ist sehr komplex und umfasst viele unterschiedliche fachlich-relevante Inhalte und Fertigkeiten (vgl. DGSA 2016). Deshalb stellt sich die Frage, wie es gelingen könnte Digitalität im Studium als thematischen Schwerpunkt zu implementieren. Doch zunächst soll offen darüber nachgedacht werden, ob dies überhaupt für heutige Studierende sinnvoll ist. Denn die meisten kennen keinen Alltag ohne Internet und verfügen deshalb wahrscheinlich schon

über viele webbasierte Kompetenzen. Außerdem eignen sich die Fachkräfte arbeitsfeldspezifisches Wissen und Können eher praxisbegleitend durch Weiterbildungen (vgl. Kruse 2017, S. 190 f.) an. Aus diesem Grund werden zunächst vier Kontexte, in denen digitalisiertes professionelles Handeln für die Soziale Arbeit entscheidend ist (vgl. Campayo 2020, S. 292 ff.), dargestellt und überprüft, wie wahrscheinlich es ist, dass angehende Fachkräfte sich diese Kompetenzen bereits vor dem Studium aneigneten (vgl. Wolfert/Leven 2019; mpfs 2018; Beisch/Koch/Schäfer 2019) bzw. es danach mithilfe von Weiterbildungen tun können (vgl. Helbig/Roeske 2020, S. 341 f.).

Fachkräfte der Sozialen Arbeit sollten heutzutage *medienpädagogische Methodenorientierung* aufweisen und Projekte initiieren, die mithilfe digitaler Medien die soziale Teilhabe der Teilnehmenden stärken, sie dabei unterstützen den eigenen Medienalltag zu reflektieren und Medienkompetenz fördern (Campayo 2020, S. 292). Zudem benötigen sie Kenntnisse über *digitalisierte Erbringungsformen in der Sozialen Arbeit* und deren Bedeutung, denn die Reichweite erprobter Angebote wird mittlerweile teilweise über den physischen hinaus in den digitalen Raum erweitert bzw. sie werden komplett dahin verlagert (z. B. Onlineberatung). Dadurch verändern sich auch die arbeitsfeldtypischen Interaktionen und Fragen bzgl. Zeit, Ort, Aufmerksamkeit, Reaktion und Aktion müssen neu beantwortet werden. Zudem agieren Fachkräfte dadurch zunehmend in vormals privaten Bereichen der Personen an die ihre Angebote adressiert sind (ebd., 292 f.). Ein weiterer Aspekt ist der *IT-Einsatz in administrativen Handlungsvollzügen*, hier ist die papierlose Verwaltung ebenso zu nennen wie das Verwenden von Fachsoftware, bspw. für Diagnostik. Dadurch werden Abläufe stärker formalisiert und standardisiert. Des Weiteren kann maschinelles Lernen dazu führen, dass eine fachliche Entscheidung vorweggenommen oder zumindest eindeutig gelenkt wird. All dies ist kritisch zu reflektieren (ebd., S. 293 f.). Der letzte entscheidende Punkt bezieht sich auf *digitalisiertes professionelles Handeln im Kontext von Social Media und mobile Medien*, der ebenso Chancen und Fallstricke vereint. Einerseits können sich Fachkräfte dadurch miteinander aufwandsarm vernetzen, wie auch einen niedrigschwelligen Kontakt zu Adressierten aufbauen. Andererseits verschwimmen hier die Grenzen zwischen Privat und Öffentlich, weshalb dieser Weg auch datenschutzrechtlich bedenklich ist (ebd., S. 292 f.), vor allem da das Geschäftsmodell der Firmen, die die gängigen Programme anbieten, kommerziell ist und das systematische ‚Datensammeln‘ ihr ökonomisches Fortbestehen sichert (Nassehi 2019, S. 266). Dieser Umstand fordert Fachkräfte der Sozialen Arbeit gegenwärtig heraus, denn sie müssen permanent zwischen NICHT-ERREICHEN und NICHT-SCHADEN abwägen (Campayo 2020, S. 293).

Repräsentative Studien über die internetbezogenen Kompetenzen, von Personen die ein Studium der Sozialen Arbeit beginnen, liegen derzeit noch nicht vor, weshalb ich im Folgenden versuche, diese aufgrund der Erkenntnisse einschlägiger Untersuchungen, bezogen auf die relevante Altersgruppe, zu

rekonstruieren. Sollte es möglich sein die Aussagen enger einzugrenzen, z. B. bezogen auf den Schulabschluss, der zu einem Studium berechtigt, werde ich dies selbstverständlich tun.

Der Zugang zum Internet ist maßgeblich von der Möglichkeit abhängig, die entsprechenden Geräte verwenden zu können, vor allem da die meisten Online-Angebote über das Smartphone bzw. den Laptop genutzt werden (Beisch/Koch/Schäfer 2019, S. 386). Hier kann davon ausgegangen werden, dass nahezu jeder junge Erwachsene über diese Chance verfügt, da fast alle 18- und 19-Jährigen in Deutschland ein Smartphone (99 %) und viele einen Laptop (70 %) besitzen (mpfs 2018, S. 10). Die Zahlen deuten darauf hin, dass bei jungen Erwachsenen über 20 der Anteil noch höher ist (Beisch/Koch/Schäfer 2019, S. 385). Somit ist es nicht verwunderlich, dass annähernd die gesamte relevante Gruppe das Internet regelmäßig nutzt (ebd., S. 375).

In der Freizeittypologie der aktuellen Shell-Studie werden die meisten Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren den Medienfokussierten zugeordnet. Zu dieser Gruppe werden mittlerweile knapp zwei von fünf gezählt (Wolfert/Leven 2019, S. 220). Diese Personen sind im Internet aktiv. Sie nutzen Social Media etwas häufiger als die meisten anderen, vor allem schauen sie aber dort Videos und spielen Online (ebd., S. 222). Etwas über die Hälfte dieser Jugendlichen ist volljährig und etwa ebenso viele verfügen über eine Zugangsberechtigung für ein Hochschulstudium (ebd., S. 223). Da aber Medienfokussierte in sieben von zehn Fällen männlich sind (ebd., S. 220), sich jedoch überwiegend Frauen für ein Studium der Sozialen Arbeit entscheiden (klischeefrei 2018, S. 1), können aufgrund der Shell-Studie etwaig angenommene internetbezogene Kompetenzen nicht bei allen Studierenden erwartet werden. Vor allem da die internetbezogenen Hauptinternetaktivitäten von 18–19-Jährigen auf Unterhaltungskonsum und Individualkommunikation ausgerichtet sind (mpfs 2018, S. 33; Wolfert/Leven 2019, S. 228 f.; Beisch/Koch/Schäfer 2019, S. 378).

Neben den bereits ausgeführten Punkten suchen junge Erwachsene auch gezielt im Internet nach Informationen. Die Inhalte sind hierbei individuell und situationsabhängig (Wolfert/Leven 2019, S. 230 f.). Hauptsächlich nutzen sie hierfür Suchmaschinen (94 %), YouTube (59 %), Wikipedia (40 %), Social Media (27 %) aber auch die Nachrichtenportale von Zeitungen (33 %) und Zeitschriften (23 %) (mpfs 2018, S. 54). Bezogen auf die Fragestellung dieses Textes ist noch relevant zu erwähnen, dass über zweifünftel der Studierenden Informationen zu Gesellschaft und Politik und nahezu dreiviertel Studieninhalte recherchieren (Wolfert/Leven 2019, S. 230).

Obwohl über die Hälfte der über 18-Jährigen kritische Positionen gegenüber dem Internet äußert, schützt sich nur ein Drittel, indem es beispielsweise Datenschutzeinstellungen überprüft und anpasst (Wolfert/Leven 2019, S. 237). Auch wenn das Internet intensiv genutzt wird verändert sich dieses Verhalten nicht, an dieser Stelle offenbart sich eine Lücke zwischen Wissen und Handeln (ebd., S. 240).

Die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit sind von verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig und verändern deswegen sich und die Handlungsoptionen der Fachkräfte fortwährend. Um in neuen Situationen professionell agieren zu können, ist lebenslanges Lernen notwendig. Weiterbildungen ermöglichen es den Fachkräften der Sozialen Arbeit, sich nach abgeschlossenem Studium entscheidende Kompetenzen anzueignen und viele zeigen eine hohe Bereitschaft die Angebote zu nutzen (Helbig/Roeske 2020, S. 337).

In den meisten Weiterbildungskatalogen ist Digitalisierung nur wenig präsent. Wenn Veranstaltungen angeboten werden, dann sollen oft praktische, medienpädagogische Techniken bzw. webbasierte Formen der Öffentlichkeitsarbeit vermittelt werden. Seltener wird der korrekte Umgang mit Fachsoftware, die rechtliche Dimension der Mediennutzung, problematische Mediennutzung der adressierten Personen(-gruppen) und Online-Beratung thematisiert. Digitalisierte Lebenswelten werden fast nicht angesprochen und medienpädagogische Theorien sowie Projektkonzeptionen bleiben ebenso unberücksichtigt wie die Reflexion des eigenen (organisationsüblichen) Medienhandelns und die Mediatisierung als Rahmenbedingung der Sozialen Arbeit (ebd., S. 342 f.).

Diese Themen werden aber derzeit in den fachlich einschlägigen deutschsprachigen Veröffentlichungen diskutiert (z. B. Buttner 2019; Böwer/Fischer 2019; Stüwe/Ermel 2019; Kutscher et al. 2020). Dieser Aspekt wird in diesem Text aber nicht weiter beachtet, da Fachkräfte aus der Praxis der Sozialen Arbeit nur selten Fachliteratur lesen (Thole/Küster-Schapfl 1996, S. 55).

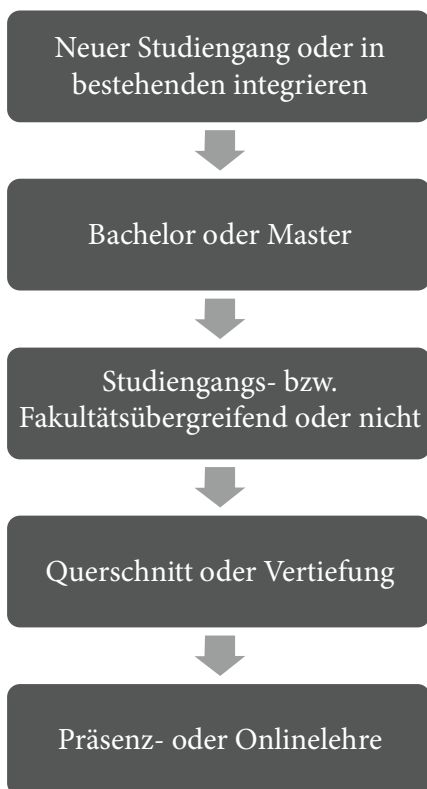
Die Kontrastierung der Anforderungen an professionelles, digitalisiertes soziale-arbeiterisches Handeln mit den potenziell vor und nach dem Studium aneignbaren internetbezogenen Kompetenzen zeigt deutliche Lücken. So können die Betroffenen zwar webbasierte Alltagstechniken, wie Messengerdienste und Social Media routiniert verwenden, mit spezifischer Fachsoftware sicher zu hantieren muss aber noch erlernt werden. Ebenso besteht die Chance medienpädagogische Übungen nach dem Studium auszuprobieren und in das eigene Repertoire aufzunehmen, aber die theoretischen Grundlagen bleiben dabei häufig unbeachtet. Zusammenfassend ist festzustellen, dass auf der Handlungsebene durchaus Fähigkeiten vorhanden sind bzw. nachträglich erworben werden können, jedoch fehlt meist ein tieferes Verstehen digitaler Ausgrenzungs- und Teilhabemechanismen sowie die Reflexion der eigenen digital-virtuellen Biografie und die dadurch entstandenen blinden Flecken.

Gedanken über den strukturellen Rahmen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Inhalte herausgearbeitet wurden, die notwendigerweise im Studium der Sozialen Arbeit vermittelt werden sollten, wird nun nach der hierfür geeignetsten Form gesucht. Dazu wird ein

Entscheidungspfad mit fünf aufeinander aufbauenden Dispositionen vorgestellt (vgl. Abb. 3). Jede beeinflusst sowohl die inhaltliche Breite und Tiefe als auch die notwendigen Ressourcen, die von Seiten der entsprechenden Verantwortlichen an der Hochschule eingebracht werden müssen.

Abb. 3: Entscheidungspfad (eigene Darstellung)



Das Thema könnte zentral gesetzt werden, indem ein neuer Studiengang entworfen und akkreditiert wird, bei dem Soziale Arbeit und Digitalisierung von vornherein zusammengedacht werden. Der Vorteil ist hierbei, dass ein abgerundetes Konzept geplant werden kann, bei dem Lerninhalte, Lehrformate und der strukturelle Ablauf des Studiums aufeinander bezogen sind. So können die Inhalte permanent verzahnt werden. Hinderlich bei dieser Variante ist hingegen der Zeitverlust, da ein solches Angebot erst noch geschaffen werden muss, bevor Studierende qualifiziert werden können. Darüber hinaus sollte im Vorfeld entschieden werden, ob die „Staatliche Anerkennung“ für Studierende, die den Studiengang erfolgreich beenden, angestrebt wird und wie sie diese erreichen können.

Digitalisierung kann alternativ auch in einen bestehenden grundständigen Studiengang implementiert werden. So können sich die Wirkungen zeitnaher entfalten. In diesem Fall ist es dann aber ein Thema neben anderen und konkurriert mit ihnen um die vorhandenen Ressourcen (Räume, Zeitfenster, Studierende, Lehrdeputat, finanzielle Mittel für Neuanschaffungen etc.). Die erfolgreiche Umsetzung dieser Variante hängt sehr stark mit der Bereitschaft des Kollegiums ab, bestehende Inhalte zu verschlanken oder gar aufzugeben.

Ungeachtet dessen ist zu überlegen, ob ein Bachelor- oder ein Masterstudiengang entworfen bzw. umstrukturiert wird. Die erste Variante ermöglicht thematisch-sensibilisierte Fachkräfte bei deren Einstieg in die Praxis Sozialer Arbeit. Konsequenterweise ist diese sehr ressourcenintensiv und benötigt mehrere qualifizierte Lehrpersonen. Durch einen einschlägig beworbenen Master könnten sich an Digitalisierung interessierte Personen besonders angesprochen fühlen und dadurch in den Kohorten synergetische Effekte entstehen. Zudem könnten Studierende nach erfolgreichem Abschluss die Inhalte in ihrem zukünftigen Arbeitskontext anderen vermitteln. Die Spezialisierungsaufforderung des Masterstudiums verhindert jedoch ein breites Spektrum anzubieten. Außerdem werden aufgrund der Zulassungsbeschränkungen systematisch Personen ausgeschlossen.

Anschließend sollte geklärt werden, ob die Inhalte studiengangs- bzw. fakultätsübergreifend gelehrt und ggf. auch gelernt werden. Lehrende aus anderen Fakultäten können eine Perspektive von außen einbringen, diese müssen aber für das Vorhaben gewonnen werden. Es ist auch möglich, dass Studierende anderer Studiengänge an den Angeboten teilnehmen. Hierdurch kann ein fachübergreifender Austausch entstehen und gemeinsame Lösungen gefunden werden. Dies gelingt vermutlich nur, wenn diese thematischen Angebote strukturell verankert sind, damit Studierende aus anderen Fakultäten diese als relevant erachten und sie mit ihrem Stundenplan kompatibel sind.

Da aber ein gewachsenes System verändert bzw. erweitert werden muss, ergeben sich neue Herausforderungen, die mit der Entscheidung korrespondieren, ob das Thema eine Querschnittsaufgabe oder eine Vertiefung (neben anderen) sein soll (vgl. Weber 2020, S. 175 f.). Bei ersteren könnten alle Studierenden teilnehmen, egal ob sie das Thema interessiert oder nicht. Zudem könnten Lehrende Aspekte der Digitalisierung integrieren und sich in den einzelnen Veranstaltungen direkt auch auf diese Aspekte der eigenen Inhalte beziehen. Dieser Schritt setzt die Bereitschaft des (nahezu) gesamten Kollegiums voraus und es könnte ein erheblicher Mehraufwand durch die Koordination entstehen. Die Vertiefung hingegen steht nur wenigen Studierenden offen, diese sehen wahrscheinlich aber mehrheitlich eine Relevanz, in dem Angebot. Die Inhalte können aufeinander aufbauen, da (fast) nichts mit anderen abgestimmt werden muss. Dagegen ist der thematische Facetten- und Perspektivenreichtum eingeschränkt.

Eine weitere Frage ist die nach der Art der Lehre. Soll klassisch mit Präsenz oder webbasiert über Videokonferenzen bzw. Webbinare unterrichtet werden? Vielleicht empfiehlt sich auch ein hybrides Konzept, bei dem beide miteinander kombiniert werden (vgl. Reimann 2020).

Gedanken zur Umsetzung

In diesem Kapitel stelle ich mit „Digitalität und Soziale Arbeit“ eine konkrete Lehrveranstaltung vor. Diese wurde als Vertiefung für einen bestehenden grundständigen Bachelorstudiengang Soziale Arbeit konzipiert und im Sommersemester 2020 angeboten. Hierfür skizziere ich zunächst den Ansatz des Constructive Alignment. Danach werden Lernziele, Lerninhalte und (der) Leistungsnachweis dargelegt, zunächst wie ich diese im Vorfeld geplant hatte, und dann wie sie an die COVID-19-bedingte Situation dialogisch angepasst wurden. Abschließend bewerte ich anhand der Lehrevaluation und der erbrachten Leistungsnachweise, inwiefern die Lehrziele aus meiner Perspektive erreicht wurden.

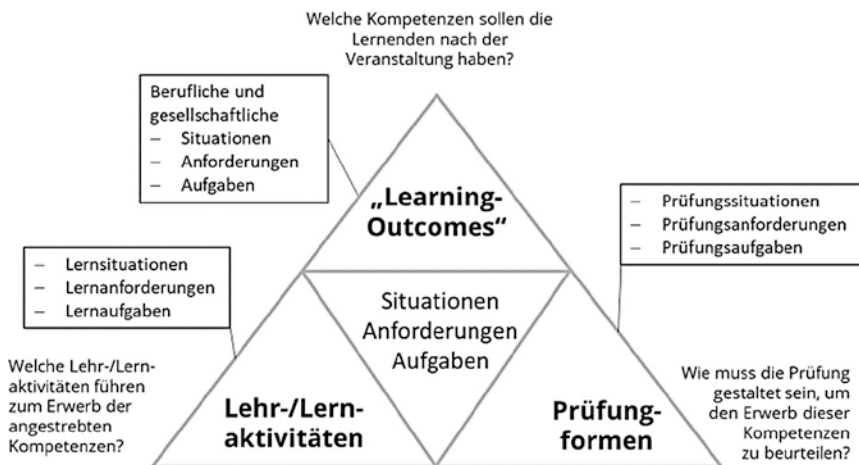
Constructive Alignment

Das didaktische Modell basiert auf der Empirie gestützten Erkenntnis, dass es nur einem Teil der Studierenden darum geht, sich die vermittelten Inhalte anzueignen. Für die anderen ist das Bestehen der Lehrveranstaltung von zentraler Bedeutung. Letztere selektieren Informationen und Erfahrungen nach deren Prüfungsrelevanz. Deckt sich das, was die Lehrperson vermitteln will, nicht mit dem was sie am Ende abfragt, dann sind diese Studierenden wenig motiviert, dem Veranstaltungsverlauf zu folgen und bleiben ihr häufiger fern (Ouden/Rottlaender 2017, S. 57).

Diesem Phänomen wird beim Constructive Alignment aktiv entgegengewirkt, da Lernziele, Lehr-Lernverfahren und Prüfungsgestaltung zusammen geplant und wechselseitig aufeinander bezogen werden (Abb. 4). Die Lehrveranstaltungen simulieren somit berufliche und gesellschaftliche Situationen sowie Anforderungen und Aufgaben, durch deren Bearbeitung die Studierenden einschlägige Kompetenzen in diesen Bereichen entwickeln (können) (Wildt/Wildt 2011, S. 9f.). Im vorliegenden Fall sind dies die Wissensbestände und Fähigkeiten, die bei der Analyse als relevante und nicht außerhalb des Studiums aneignbare Kompetenzen herausgearbeitet wurden.

Die konkrete Umsetzung dieses Modells gestaltet sich wie folgt: die Lehrperson definiert auf Taxonomien basierende kompetenzorientierte Lernziele und teilt diese vor der entsprechenden Lerneinheit den Studierenden mit. So können sich diese besser orientieren. Parallel entwirft die Lehrperson eine auf diese

Abb. 4: Constructive Alignment Schema (e-teaching 2018, angelehnt an Wildt/ Wildt 2011, S. 9)



Lernziele ausgerichtete Prüfung sowie entsprechende Lehr-Lernverfahren zur Vorbereitung auf diese (Ouden/Rottlaender 2017, S. 56). Regelmäßige wechselseitige Rückmeldungen steigern die Transparenz und können Hinweise für eine sinnvolle Anpassung liefern. Dadurch können die Beteiligten flexibel auf neue Herausforderungen reagieren (e-teaching 2018).

Lernziele

Die Studierenden konnten gegen Ende des Wintersemesters aus 15 angebotenen zwei Vertiefungsmodulen wählen, unter anderem auch dieses. Als Informationsgrundlage dienten hierfür die jeweiligen Modulbeschreibungen, in denen auch die veranstaltungsspezifischen Lernziele enthalten sind. Für Digitalität und Soziale Arbeit lauteten sie wie folgt:

- Die Studierenden können das eigene (webbasierte) Medienverhalten kritisch reflektieren.
- Sie erkennen die Kontraste zwischen dem technisch Möglichen und dem ethisch Vertretbaren.
- Die Studierenden erproben Techniken für die beschriebenen Einsatzfelder und entwickeln diese weiter (Hochschule Coburg 2020, S. 127).

Die COVID-19-bedingten Beschränkungen wurden in der Praxis von den Fachkräften der Sozialen Arbeit als besonders herausfordernd empfunden, da ein Großteil der Angebote konzeptionell auf physische Interaktion angewiesen ist

und kaum Erfahrungswissen existiert, wie diese Arbeit in den virtuellen Raum zielführend übersetzt werden kann (Schell-Kiehl/Buschle/Meyer 2020, S. 18). Diese Situation wurde in der Lehrveranstaltung aufgegriffen und gemeinsam mit den Studierenden ein weiteres Lernziel entworfen. So sollen die Studierenden nach erfolgreich abgeschlossener Lehrveranstaltung auch *Probleme in der Praxis der Sozialen Arbeit identifizieren und dafür theoriegeleitete tragfähige digitale Lösungen entwickeln können*.

Lehr-Lernverfahren

In der Veranstaltung sollte zunächst eine Auseinandersetzung mit Medien-, Kommunikations- und Bildungstheorien sowie Theorien des (sozialen) Raums angeregt werden. Mit diesem Erklärungswissen waren dann nähere Betrachtungen von Finanzierung, institutioneller Einbindung sowie technischer und personeller Ausgestaltung von sozialarbeiterischen Stellen bzw. Angeboten, die bezogen auf Digitalisierung innovative Ansätze umsetzen, möglich. Exemplarisch sollten Lebensweltanalysen an der Grenze von digitalen und analogen Räumen (z. B. WoW Clans, WhatsApp-Gruppen), virtuelle Bildungsangebote (z. B. Influencer, Lehrvideos, Webinare) sowie Online-Beratung besprochen, systematisch simuliert (z. B. Rollenspiele) und daran anknüpfend neue Angebotsformen und Einsatzmöglichkeiten durchdacht werden. Die Lehrveranstaltung war als seminaristischer Unterricht, mit erfahrungsorientierten Übungen und Anteilen des Selbststudiums, als Präsenzveranstaltung konzipiert (Hochschule Coburg 2020, S. 126).

Letzteres war durch die COVID-19-bedingten Beschränkungen nicht möglich, deshalb bekamen die 24 teilnehmenden Studierenden in den ersten zwei Semesterwochen Texte mit dazugehörigen Arbeitsaufträgen per Mail zugesendet und sollten die Ausarbeitung auf einer Lernplattform (Moodle) hochladen. In dieser Zeit wurden auch verschiedene Videokonferenzprogramme ausprobiert und bezüglich ihrer Datensicherheit diskutiert. Ab der dritten Sitzung entschieden wir uns gemeinsam für virtuelle Sitzungen bei Zoom und erkundeten zusammen Woche um Woche dessen Möglichkeiten.

Inhaltlich setzte ich zwei Schwerpunkte. Während die Teilnehmenden die eigene Internetnutzung durch ein Online-Tagebuch (Abb. 5) veranstaltungsbegleitend privat reflektierten, wurden gut sichtbar Texte zu verschiedenen Aspekten der Digitalisierung gelesen, exzerpiert und anschließend in Kleingruppen sowie im Plenum diskutiert. Die Themen waren hier beispielsweise die Dimensionen in der Sozialen Arbeit (vgl. Bossong 2018), ethische Betrachtungen (vgl. Gerhardt 2019), Medien- und Kommunikationstheorien (vgl. Nassehi 2019), maschinelles Lernen (vgl. Görder 2020), Big-Data (vgl. Schrödter/Bastian 2019), den Einfluss der Informatik auf die Soziale Arbeit (vgl. Beloch 2019) und konkrete

Arbeit auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, auseinander. Im Zuge der neuen Aufgabenstellung wurden die Studierenden angeregt eigene Lösungen zu entwickeln und ihre Ergebnisse in Form eines *Produktes* zu erarbeiten. Dabei stellte der Nutzen für die Praxis eine wichtige Voraussetzung dar.

Es konnte sich sowohl um digitale Lösungen für analoge Probleme wie andersherum handeln, aber auch digitale Lösungen für digitale Probleme waren möglich. Anschließend sollte das Ergebnis in einem pointierten *Bericht* beschrieben und reflektiert werden. Die Studierenden konnten ihre Kompetenzen so an einer konkreten Fallbearbeitung exemplarisch zeigen.

Evaluation

Die letzte Videokonferenz nutzte ich für die Seminarevaluation. Hierfür sollten sich die Anwesenden zunächst zu den folgenden vier Fragen Gedanken machen und die Antworten dann notieren: Welche Kompetenzen haben Sie sich in diesem Seminar angeeignet? Was unterstützte Sie dabei? Wie hätten Sie noch mehr Kompetenzen erlangen können? Was möchten Sie darüber hinaus noch zu der Lehrveranstaltung sagen? Anschließend bildete ich selbstständig zwei Gruppen und jede hatte eine Stunde Zeit ein Video zu erstellen, in dem alle aus ihrer Sicht wichtigen Punkte dargestellt werden. Es musste darüber jedoch kein Konsens bestehen.

In beiden Videos ist zu sehen, dass die für ein Studium der Sozialen Arbeit als relevant erachteten Aspekte der Digitalisierung auch als angeeignet benannt werden. Ebenso wird die kritische Reflexion der eigenen Internetnutzung thematisiert und die hierfür erprobten aktivierenden Techniken als sehr hilfreich empfunden. Auch die webbasierte Form wurde, bezogen auf das Thema, als sehr positiv erachtet, jedoch sehen die Studierenden in einer sinnvollen Verzahnung mit Präsenzsitzung viel Potenzial. Dass die Studierenden eigene Themen in die Veranstaltung einbringen konnten merkten sie gleichermaßen als gewinnbringend an, wie die Freiheit und der Praxistransfer beim Leistungsnachweis. Für zukünftige Durchgänge müssten die Diskussionsinhalte deutlicher und somit nachvollziehbarer dargestellt werden, hier sehen die Studierenden im Chat oder anderen Plattformen eine sinnvolle Ergänzung, um den roten Faden beizubehalten und auch bei schlechter Internetverbindung alle verstehen, worüber gerade gesprochen wird. Zusätzlich verdeutlicht die vielfältige thematische Ausrichtung der abgegebenen Leistungsnachweise¹, wie intensiv und individuell sich die Studierenden mit Digitalität auseinandergesetzt haben.

1 So wurde ein Leitfaden für die virtuelle Öffentlichkeitsarbeit von Offenen Jugendzentren erstellt, eine Excel-Datei für die Dokumentation in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung eingerichtet, ein Leitfaden für Online-Beratung für Menschen mit einer

Fazit

Der Abgleich, der Anforderungen an professionelles digitalisiertes sozial-arbeiterisches Handeln mit den potenziell vor und nach dem Studium aneignbaren internetbezogenen Kompetenzen, offenbart die notwendige Thematisierung und Implementierung in den einschlägigen Studiengängen an den Hochschulen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass auf der Handlungsebene durchaus relevante Kompetenzen vorhanden sind bzw. nachträglich erworben werden können, jedoch fehlt meist ein tieferes Verstehen digitaler Ausgrenzungs- und Teilhabemechanismen, sowie die Reflexion der eigenen digital-virtuellen Biografie und die dadurch entstandenen blinden Flecken. Dies sollte im Studium bearbeitet werden.

Durch die gründliche Abwägung der verschiedenen Ideen, wie das Thema in das Studium der Sozialen Arbeit integriert werden kann, fiel auf, dass alle Ansätze sowohl Chancen bieten aber auch Fallstricke bereithalten. So ist bei einem vertiefenden Seminar zwar die Reichweite des Themas eingeschränkt, aber ein solches Angebot kann unkompliziert und dadurch zügig umgesetzt werden. Des Weiteren wäre es möglich parallel an der Einführung anderer Angebote zu arbeiten.

Abschließend wurde mit dem Vertiefungsmodul „Digitalität und Soziale Arbeit“ die in der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Coburg getroffene Entscheidung vorgestellt. Ihr didaktisches Konzept ist nachdem Constructive Alignment gestaltet, weshalb auf die Verknüpfung von Lernzielen, Lehr-Lernverfahren und Prüfungsformat ein besonderer Fokus gerichtet war.

Als Antwort auf die Frage nach einer sinnvollen Implementierungsmöglichkeit für das Thema Digitalisierung/Digitalität in den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ist auf die Vielzahl unterschiedlicher Varianten hinzuweisen. Wobei sich der an der Hochschule Coburg gegangene Weg bisher als durchaus zielführend erwies.

Deshalb soll dieses Angebot zukünftig weiterentwickelt und verbessert werden. Hierfür erweisen sich die Erfahrungen aus dem ersten Durchlauf und die Rückmeldungen der Studierenden sicherlich als sehr nützlich. Zudem wird in kleinen Schritten auf das Ziel der Querschnittsaufgabe zugegangen, indem digitale Inhalte und Themen im Kollegium an- bzw. besprochen und so ggf. in andere Lehrveranstaltungen sukzessive eingestreut werden. Auch die Idee eines eigenen

Abhängigkeitserkrankung gestaltet, Online-Materialien für Lehrkräfte mit Reaktionsmöglichkeiten bei dem Verdacht auf häusliche Gewalt zusammengetragen und im Internet niedrigschwellig zur Verfügung gestellt, eine Broschüre in einfacher Sprache entworfen damit sich für Menschen mit Behinderungen ein sicherer Weg ins Internet eröffnet, ein Workshop für Jugendliche zum Thema nachbearbeitete Bilder in Social Media in Zusammenarbeit mit der LAG Kinder- und Jugendschutz Thüringen konzipiert, Informationen zu Cybermobbing für die Familien-App des Landkreises Kronach aufbereitet und Fachkräfte webbasiert nach ihrer Mediennutzung befragt.

Studienganges sollte nicht vorschnell verworfen werden, denn die Auseinandersetzung damit bietet eine utopische Reibungsfläche für anstehende Reformen.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019): Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buttner, Peter (2019): Soziale Arbeit in der digitalen Transformation. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H.2.
- Beisch, Natalie/Koch, Wolfgang/Schäfer, Carmen (2019): ARD/ZDF-Onlinestudie 2019. Mediale Internetnutzung und Video on-Demand gewinnen weiter an Bedeutung. Ergebnisse aus der Studienreihe „Medien und ihr Publikum“. In: Media Perspektiven, H. 9, S. 374–388. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Beisch_Koch_Schaefer.pdf (Abfrage: 18.5.2020).
- Beloch, Fabian (2019): Warum Soziale Arbeit die Informatik braucht? Plädoyer für eine neue Bezugsdisziplin. In: FORUM sozial, H. 2, S. 66–68.
- Bosson, Horst (2018): Soziale Arbeit in Zeiten der Digitalisierung: Entwicklungspotenziale mit Schattenseiten. In: neue praxis, H. 4, S. 303–324.
- Böwer, Michael/Fischer, Jörg (2019): Digitalisierung. Sozialmagazin – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3–4.
- Campayo, Salvador (2020): Professionelles Handeln mit Blick auf Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tilmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 290–301.
- Cosner Berzin, Stephanie/Singer, Jonathan/Chan, Chitai (2015): Practice Innovation through Technology in the Digital Age: A Grand Challenge for Social Work. In: American Academy of Social Work and Social Welfare (Hrsg.): Grand Challenge: Harness Technology for Social Good. Practice Innovation Through Technology in the Digital Age: A Grand Challenge for Social Work (grandchallengesforsocialwork.org). (Abfrage: 27.01.2021).
- DGSA (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf (Abfrage: 09.07.2020).
- e-teaching (2018): Constructive Alignment. <https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/constructive-alignment> (Abfrage: 23.07.2020).
- Gerhardt, Volker (2019): Ethik in der digitalen Welt. Über den humanen Umgang mit den neuen Medien. In: schulmanagement, H. 6, S. 25–29.
- Goldkind, Lauri/Wolf, Lea/Freddolino, Paul P. (2018): Digital Social Work. Tools für Practice with Individuals, Organizations, and Communities, Oxford: University Press.
- Görder, Björn (2020): Wann ist KI OK? Der Einsatz künstlicher Intelligenz in der Sozialen Arbeit aus ethischer Perspektive. In: Soziale Arbeit, H. 1, S. 16–22.
- Günzel, Stephan (2017): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld: transcript.
- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tilmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 333–346.
- Hochschule Coburg (2020): Modulhandbuch. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Dokumente_Studium/Modulhandbuch_Bachelor_Soziale_Arbeit_gueltig_im_SoSe_2020.pdf (Abfrage: 19.07.2020).
- klischee-frei (2018): Frauen und Männer an Hochschulen in Deutschland. Wer studiert wo? Frauen- und Männeranteil an Universitäten und Fachhochschulen. https://www.klischee-frei.de/dokumente/pdf/a31_frauen_und_manner_an_hochschulen_in_deutschland_FB06.pdf (Abfrage: 23.07.2020).
- Kreß, Lisa-Marie/Kutscher, Nadia (2019): digitale Elternarbeit in der Jugendhilfe mit Geflüchteten. In: unsere jugend 71, H. 2, S. 69–78.

- Kruse, Elke (2017): Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 182–193.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tilmann, Angela/Zorn, Isabel (2020) (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- López Peláez, Antonio/Marcuello-Servós, Chaime (2018): e-Social Work Challenges and Opportunities. Methodologies and Experiences from a Comparative Perspective. *European Journal of Social Work*, H. 6.
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018) (Hrsg.): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: Beck.
- Ouden, Hendrik von/Rottlaender, Eva-Maria (2017): Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook. Opladen: Barbara Budrich.
- Reimann, Gabi (2020): HyFlex – Flexibilität über alles? <https://gabi-reinmann.de/?p=6983> (Abfrage: 28.03.2021).
- Scheibe, Matthias (2020): Digitale Bildung für Väter. Der YouTube-Channel „Vaterglück“. In: *Soziale Arbeit*, H. 7, S. 257–263.
- Schell-Kiehl, Ines/Buschle, Christina/Meyer, Nikolaus (2020): Supranationale Effekte der Corona-Pandemie auf die Soziale Arbeit: Ein Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden. In: *Forum Sozial*, H. 2, S. 17–22.
- Schrödter, Mark/Bastian, Pascal (2019): Risikodiagnostik durch „Big Data Analytics“ im Kinderschutz. In: *ARCHIV*, H. 2, S. 40–49.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole (2019): Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1996): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlendorff, Uwe (2011): Das sozialpädagogische Problem. In: Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Cristina/Uhlendorff, Uwe/Mertens, Gerhard (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11–29.
- Weber, Joshua (2020): Das Studium Sozialer Arbeit im Spiegel der Digitalisierung. Empirische Untersuchung zur modularen Berücksichtigung digitalisierungsbezogener Inhalte in Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit. In: *neue praxis*, H. 2, S. 156–180.
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructiv Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/pruefen.pdf> (Abfrage: 23.07.2020).
- Winman, Thomas (2020): The Role of Social Pedagogy in a Digitalized Society. In: *The Educational Review*, H. 3, S. 81–92.
- Wolfert, Sabine/Leven, Ingo (2019): Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 213–246.
- Zorn, Isabel/Seelmeyer, Udo (2015): Digitale Technologien in der Sozialen Arbeit – zur Notwendigkeit einer technischen Reflexivität. In: *Der pädagogische Blick*, H. 3, S. 134–146.

Die Digitalität als epochaltypisches Schlüsselproblem für die Hochschullehre

Digitality as an epochal key problem for university teaching

Florian Rapp, Cathrin Vogel & Markus Deimann

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten, die Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) aus einer bildungstheoretischen Perspektive für die Hochschullehre nutzbar zu machen. Ausgehend vom Allgemeinbildungskonzepts Klafki (2007) wird Digitalität als epochaltypisches Schlüsselproblem gedacht. Im Sinne dieser Allgemeinbildung wird im Kontext der Hochschullehre ein Anwendungsbeispiel vorgestellt, anhand dessen methodisch didaktische Anforderungen an einen kritisch-reflexiven Einsatz digitaler, KI-gestützter Anwendungen veranschaulicht werden.

Schlagwörter: epochaltypische Schlüsselprobleme, Digitalität, Künstliche Intelligenz, Educational Bots, kritische Medienpädagogik

Abstract

The article discusses possibilities to utilize the culture of digitality (Stalder, 2016) from an education theory perspective in the context of Higher Education. Based on Klafki's concept of general education (2007), digitality is conceived as an epochal key problem. In terms of this general education, an example of application is presented in the context of university teaching, which illustrates the methodological and didactic requirements for a critical-reflexive use of digital, AI-supported applications.

Keywords: epochal key problems, digitality, artificial intelligence, educational bots, critical media education

Einleitung

Die Digitalisierung und besonders die Entwicklung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI) sind zentrale Themen aktueller gesellschaftlicher

Auseinandersetzungen (Schwab 2016). Die Digitalisierung und Künstliche Intelligenz berühren alle Gesellschafts- und Lebensbereiche, so auch in zunehmendem Maße den Bildungs- und Hochschulbereich (Jörissen/Verständig 2017). In diesem Kontext richtet sich das Interesse mittlerweile verstärkt auf einen pädagogisch fundierten Einsatz KI-basierter Anwendungen, besonders für die Nutzung in der Lehre und zur Unterstützung der Lernenden (Jahn et al. 2019).

Dass der Einsatz KI-basierter Anwendungen risikobehaftet ist, wird nicht nur im Bildungsbereich diskutiert. Beispielhaft sind der umstrittene Einsatz intelligenter Anwendungen zur Verbrechensbekämpfung („predictive policing“) oder in der diagnostischen Medizin („precision medicine“) zu nennen (Selwyn 2019). Ein leichtfertiger Einsatz von KI-Anwendungen kann zu einer algorithmischen Ungleichheit führen (bostonreview.net 2020). Durch verzerrte Datensätze, die der KI zugrunde liegen, können beispielsweise Diskriminierungen und Ressentiments reproduziert werden und somit zur Verstärkung gesellschaftlicher Ungleichheit führen.

Da die zukünftige Entwicklungsrichtung Künstlicher Intelligenz bisher kaum absehbar ist (Tegmark 2019)¹ und es jedoch als beschlossen scheint, dass KI die Bildung „revolutioniert“, sollte es eine Aufgabe Lehrender sein, diese Entwicklung pädagogisch zu begleiten, zumal oftmals eine technokratische Perspektive in der Auseinandersetzung mit KI vorherrscht (Allert/Asmussen 2017; Zawacki-Richter et al. 2019). Digitalisierung wird dadurch in erster Linie als Optimierung von Bildungsinstitutionen verstanden (Hochschulforum Digitalisierung 2016), wobei der Pädagogik nur noch eine untergeordnete Rolle zukommt. So ist es auch nicht überraschend, dass die gegenwärtige Forschung zu KI im Bildungsbereich aus pädagogischer Sicht überschaubar ist. Wie Zawacki-Richter et al. (2019) in einem Review zu Studien über KI im Bildungsbereich feststellen, dominieren Arbeiten aus den Bereichen der MINT-Fächer. Es wird vornehmlich experimentell und mit quantitativen Designs geforscht, und es werden zuvorderst anwendungsbezogene Fragen fokussiert. Überlegungen zu ethischen und bildungstheoretischen Perspektiven werden kaum angestellt.

Mit Verweis auf Stalder (2016, 2019) lässt sich der Umgang mit digitalen Medien als konstituierend für die Kultur und die damit einhergehenden Praktiken verstehen. Während Digitalisierung den Prozess der Durchdringung von Gesellschaft mit Digitalem beschreibt, meint Digitalität einen Zustand von Kultur, in der digitale Technologien eine konstituierende Rolle spielen (Kovic/Akbulut 2018). Vor diesem Hintergrund lässt sich die These formulieren, wonach Digitalität ein epochales Schlüsselproblem darstellt (Allert/Asmussen 2017; Stalder, 2019),

1 Gleichwohl gibt es verschiedene Akteur*innen, die einen erheblichen Einfluss auf die KI-Entwicklung nehmen wie das Militär (siehe dazu etwa https://www.deutschlandfunkkultur.de/kuenstliche-intelligenz-und-die-kriege-der-zukunft-kampf.3720.de.html?dram:article_id=487711)

wobei bislang allerdings noch keine differenzierte Auseinandersetzung mit dem bildungstheoretischen Begriff des Schlüsselproblems stattgefunden hat.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem Digitalität am Beispiel des Einsatzes Künstlicher Intelligenz in der Hochschullehre im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts Klafkis (2007) bildungstheoretisch und medien-didaktisch problematisiert wird. Dazu findet zunächst eine bildungstheoretische Einordnung statt, um daraus ein Anwendungsbeispiel für einen bildungstheoretisch fundierten Umgang mit digitalen und smarten Tools in der Hochschullehre abzuleiten.

Digitalisierung und Digitalität aus pädagogischer Perspektive

Digitalisierung beschreibt den Prozess der zunehmenden Durchdringung gesellschaftlicher Bereiche mit digitalen Technologien (Kovic/Akbulut 2018). Prozesse der Digitalisierung, die seit den 1960er Jahren fortschreiten, haben tiefgreifende Veränderungen in der Kultur hervorgerufen (Stalder 2016). Kultur wird hier als die Art und Weise der Kommunikation und des Zusammenlebens verstanden. Eine Omnipräsenz vernetzter Medien wird als auslösend für jenen kulturellen Wandel gesehen, den Stalder aus soziologischer Sicht als Digitalität benennt, Jörissen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive als Medialität (Jörissen 2014; Mayrberger 2016; Stalder 2016). Es ergeben sich mit dieser Perspektivierung Konsequenzen für viele Dimensionen des Lebens, die Relevanz für pädagogisches Denken und Arbeiten haben, wie Bildung, Gemeinschaft und Identität. Diese werden u. a. von kulturellen digitalen Praktiken, wie einer stärkeren Form der Kooperation z. B. bei der Informationsauswertung konstituiert.

In diesem Sinne differenziert Stalder drei Formen des Wandels: *Referentialität* beschreibt die Notwendigkeit aus einer großen Menge an Inhalten und Informationen auszuwählen und zu filtern. Hieraus ergibt sich die Form der *Gemeinschaftlichkeit*, die die Bildung eines gemeinsamen Referenzrahmens einer Gemeinschaft beschreibt. In Aushandlungsprozessen, was in dieser Gemeinschaft als wichtig angesehen wird, werden Inhalte gefiltert und sortiert. *Algorithmizität* bildet die letzte relevante Form und beschreibt, dass Vieles von dem, was wahrgenommen wird, bereits maschinell vorsortiert und interpretiert ist (Stalder 2016). Algorithmen sind regelhaft erstellt, demnach von der Realität abstrahiert und somit über das Individuelle gestellt. Jedoch können Algorithmen als Akteure performativer Praktiken, die u. a. in Form von Suchmaschinen Entscheidungen und Vorauswahlen treffen, betrachtet werden (Allert/Asmussen 2017). Entgegen einer Vorsortierung durch Algorithmen besteht durch eine Darstellung von Informationen ohne oder in einem nicht originären Kontext, also durch eine De-Kontextualisierung von Informationen, die Gefahr einer verstärkten Beeinflussbarkeit von Meinungsbildung (Jörissen 2014; Stalder 2016).

Neben der beschriebenen Vorsortierung durch Algorithmen erreichen Informationen Menschen oftmals direkter, mit weniger Kontext oder Zusatzinformationen z. B. durch soziale Netzwerke. Aus einer Flut an Informationen in beispielsweise diesen Netzwerken wird eine gesteigerte Komplexität von Sachverhalten erzeugt, da die Kontextualisierung den Einzelnen überlassen wird und es schwerer ist, eine Distanz zu den dargestellten Sachverhalten zu erreichen (Jörissen 2014; Stalder 2016, 2019). Eine negative Konsequenz ergibt sich in einem unkritischen Umgang mit Sachverhalten, deren De-Kontextualisierung ein reflektiertes Problembewusstsein vermissen lässt (Jörissen 2014).

Die pädagogische Herausforderung für Lernen und Bildung in der Digitalität ergibt sich demnach nicht in erster Linie durch den Einsatz digitaler Medien in der Lehre, sondern im Umgang mit einer durch sie veränderten Kultur. Hochschullehre erfährt durch Digitalität eine Veränderung: Auf der einen Seite wird Hochschulbildung, gerade auch in Form des lebenslangen Lernens, mehr nachgefragt, um Unsicherheiten bei der Erfassung einer immer komplexer erscheinenden Welt zu minimieren und Fähigkeiten zu erlangen, mit dieser umzugehen. Auf der anderen Seite verlieren zunehmend Institutionen ihre Deutungshoheit durch die Vielzahl zusätzlicher Informations- und Bildungsmöglichkeiten (Stalder 2019).

Eine gestiegene Komplexität von Phänomenen und deren kurze Halbwertszeit durch z. B. De-Kontextualisierung und sich wandelnde Algorithmität wird als zentrales Problem der Interpretation von Welt verstanden (Jörissen 2014; Stalder 2019). Um sich in der Digitalität mit immer komplexeren Phänomenen zurechtzufinden und Sachverhalte kritisch zu betrachten, sind spezifische Denkstrukturen gefordert, die Phänomene in ihrer Referentialität und Algorithmität einordnen. Ein zunehmend bedeutender Auftrag von Bildungsinstitutionen, insbesondere von Hochschulen, ist demnach die Schulung ebendieser Fähigkeiten, die es ermöglichen, Phänomene kontextuell einzuordnen und distanziert zu betrachten (Jörissen 2014; Allert/Asmussen 2017; Stalder 2019), um eine produktive und zugleich emanzipatorische Haltung im Umgang mit Algorithmen zu erreichen.

Künstliche Intelligenz als Form von Algorithmität

Ein Definitionsvorschlag für KI-Anwendungen im Hochschulbereich lautet: „Computers which perform cognitive tasks, usually associated with human minds, particularly learning and problem-solving“ (Baker/Smith 2019, S. 10). Ein populärer Bereich für solche Aufgaben sind Assistenzsysteme bzw. Bots. Der Begriff „Bot“ beschreibt ein Programm, einen Algorithmus, der eine von den Anwendern als sinnvoll empfundene Konversation mit menschlichen Nutzern führen soll und meist in natürlicher Sprache gehalten ist (Lim/Goh 2013).

Im Lernkontext kann ein Bot, konkreter ein Educational Bot, in ein Learning Management System (LMS) implementiert werden, um zielgerichtet Konversation zu führen und somit Lernende zu unterstützen oder ihre Fragen zu organisatorischen Abläufen zu beantworten (Lim/Goh 2013). Bei solch einer Anwendung wird kein explizites pädagogisches Ziel verfolgt. Angereichert mit didaktischen Grundlagen und Zielsetzungen, ist es jedoch möglich, einen Educational Bot als Unterstützung von Lernprozessen zu nutzen.

Im Kontext der Digitalität wird deutlich, dass das Unterstützen und Fördern von Lernprozessen der Unbestimmtheit und Algorithmizität unterliegt. Hier stellt sich u. a. die Frage, wie Studierende mit den vorgegebenen Strukturen und Inputs umgehen und ob sie diese zu dem Zweck, den die erstellende Person sich gedacht hat, überhaupt nutzen. Obwohl Algorithmen eine Black Box darstellen, die keine Einsichten in ihr Inneres erlauben, bleibt den Studierenden dennoch die Möglichkeit, mit den Algorithmen im Sinne des Tinkering² (Allert/Asmussen 2017) herumzuspielen, um den Funktionshorizont erkennen und abschätzen zu können und sich so der Technologie zu bemächtigen.

Aus bildungstheoretischer Sicht ist das ein hoch bedeutsamer Prozess, geht es dabei doch um die Transformation von Bedeutungshorizonten und Weltansichten. Indem Algorithmen immer einer bestimmten Weltsicht und damit einem bestimmten Wertesystem unterliegen – die jedoch oft nicht explizit gemacht werden, etwa bei Learning Analytics, – ist der kreativ-spielerische Umgang ein Mittel, die innere Logik der Algorithmen zu entschlüsseln. Aufdecken lässt sich dadurch eine auf Prinzipien des Behaviorismus basierende KI-Technologie, die als „pädagogische Assistenz“ eingesetzt wird (Knox/Williamson/Bayne 2020). Diese bildungstheoretische Funktion der Orientierung und Einordnung lässt sich im aktuellen Diskurs zur Digitalisierung der Hochschule als wichtiges Korrektiv gegenüber technokratischen Perspektiven (siehe dazu auch Kerres 2020) einsetzen.

Durch die Perspektivierung von Digitalisierung als ein prozesshaftes Phänomen, welches sich zunehmend kulturell in Form der Digitalität verstetigt, ist sie nicht zuletzt im Bereich der Hochschulbildung eine elementare Bedingung für das Gelingen und die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements. Durch ihre Omnipräsenz und ihren tiefgreifenden Einfluss auf kulturelle Praktiken (Stalder 2016), die gegenwärtige und zukünftige Formen des hochschulischen Lehrens und Lernens betreffen, wird im Folgenden der Versuch unternommen, Digitalität als epochaltypisches Schlüsselproblem im Sinne Wolfgang Klafkis (2007) zu interpretieren und die Aktualität des Konzepts an einem gegenwärtigen Phänomen zu veranschaulichen. Einerseits um seine Bedeutung für digitales Lehren und

2 Aus dem Englischen übersetzt bedeutet *to tinker* – (*herum-*)*basteln*, *hantieren* und meint im Bezug zur Auseinandersetzung mit algorithmischen Strukturen eine ausprobierende, spielerisch testende Annäherung an Algorithmen und deren Grenzen.

Lernen hervorzuheben und andererseits zugleich unter Einbezug des Klafki'schen Allgemeinbildungskonzepts, welches eng mit der Kategorie der epochalen Schlüsselprobleme verknüpft ist, ein Anwendungsbeispiel für Lehr-Lernsettings zu skizzieren, die der Tragweite und Bedeutung von Digitalität im Kontext hochschulischer Lehre angemessen begegnen.

Durch den Anspruch eines universellen Ansatzes und die gesamtgesellschaftliche Tragweite allgemeiner Bildung bietet sich das Allgemeinbildungskonzept Klafkis (2007) besonders an, die bildungstheoretische Relevanz von Digitalität zu fassen. Die bereits erwähnte Problematik der algorithmischen Ungerechtigkeit (Benjamin 2019) sowie die unkritische Haltung und Unbestimmtheit durch Algorithmizität, sind Beispiele für die Folgen eines teils unreflektierten Einsatzes smarterer Technologien. Es ist zudem zu erwarten, dass der Einsatz und die Nutzung von KI in den kommenden Jahren nicht nur weiter steigen, sondern auch in immer sensibleren Bereichen, wie der Hochschullehre, Anwendung finden wird. Zu verlockend erscheint die Aussicht, mit KI valide Prognosen für Leistungen oder sogar Noten anstellen zu können. Auf der anderen Seite zeigt ein Beispiel aus dem Schulbereich, dass in der Öffentlichkeit durchaus ein kritisches Bewusstsein für den Bias von KI vorhanden ist³.

Um den vielschichtigen individuellen wie gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen zu können, ist im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts Klafkis (2007) eine kritische Emanzipation der Lernenden das Ziel allgemeiner Bildung, um eine gesellschaftliche Entwicklung zu erreichen. Dies bedeutet für den Einsatz digitaler Anwendungen in der Hochschullehre, dass sich dieser gemäß einer kritisch-emanzipatorischen Zielsetzung an der Förderung zu Selbst- und Mitbestimmung sowie der Fähigkeit zu Solidarität zu orientieren hat. Voraussetzung ist die Erlangung eines differenzierten Problembewusstseins der Herausforderung. Für die Auseinandersetzung mit Digitalität bedeutet dies, dass „eine Denkhaltung zu entwickeln [ist], dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen und möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird“ (Klafki 2007, S. 65). Diese Denkhaltung ist mit einem ganzheitlichen Ansatz theoretischer Bildung und praktischer Ausbildung zu adressieren. Für den Kontext der Hochschullehre bedeuten diese Anforderungen allgemeiner Bildung, dass durch theoretische Anteile der Lehre die interdependenten Strukturen von Digitalität thematisiert werden, um ihre Wirkmächtigkeit und Potentialität hinsichtlich latenter Abhängigkeiten zu erörtern. Ebenso hat die praktische Auseinandersetzung mit Digitalität über digitale Tools und Anwendungen zu erfolgen.

3 https://www.deutschlandfunk.de/grossbritannien-keine-notenvergabe-per-ki.680.de.html?dram:article_id=482579

Wie eine didaktische Auseinandersetzung mit Digitalität im kritisch-emanzipatorischen Sinne in der Hochschullehre gestaltet werden kann, wird im Folgenden am Beispiel eines Forschungsvorhabens zum Einsatz Künstlicher Intelligenz in der Fernlehre an der FernUniversität in Hagen veranschaulicht.

Das Ziel des Forschungsvorhabens besteht darin, Lernarrangements mit KI-gestützten Educational Bots für die Hochschullehre zu entwickeln. Die KI-Software wird hier für die Darstellung zweier unterschiedlicher Rollen, einem Expert-Bot und einem Teachable Agent, modifiziert. Der Expert-Bot übernimmt die Rolle des Lehrenden, der Wissen präsentiert und vermittelt. Der Teachable Agent hingegen übernimmt die Rolle eines Peers der Studierenden. Die Aufgabe der Studierenden ist es, dem Teachable Agent das im Modulrahmen erworbene Wissen weiterzugeben und zu erklären. Der Expert-Bot gibt auf Grundlage der Eingaben der Studierenden in den Teachable Agent Feedback. Die der Bewertung zugrunde liegenden Kriterien werden für die Studierenden transparent und nachvollziehbar gemacht. Die Studierenden gestalten die in dem Bot-System hinterlegten Informationen und Bewertungskriterien im Modul mit und werden anschließend wiederum auf Grundlage der partizipativ gestalteten Kriterien durch den Expert-Bot bewertet. Durch die Kenntnis der Datengrundlage erhöht sich für die Studierenden nicht nur die Transparenz der Bewertung, sondern sie bekommen durch den Abgleich ihres Inputs und des maschinellen Outputs eine Vorstellung der algorithmischen Funktionsweise und ihres Einflusses und können so die grundsätzliche Mechanik des Algorithmus abschätzen. Durch die so geschaffene Transparenz wird die KI zum bloßen Tool degradiert, behält zugleich aber ihren didaktischen und organisatorischen Wert für das Lehrangebot. Die Studierenden werden durch das skizzierte Vorgehen für die Mechanismen und Funktionsweisen von Algorithmen und KI-gestützten Anwendungen sensibilisiert, indem sie sich durch die praktische und selbstbezogene Anwendung mit der manipulativen Potentialität digitaler Strukturen auseinandersetzen. Somit wird die Ambivalenz smarterer Technologien in Lehr-Lernkontexten persönlich erfahrbar.

Das Forschungsdesign des Projekts trägt den Ansprüchen Klafkis insofern Rechnung, indem durch den Einbezug der Studierenden und ihre aktive Mitgestaltung bei der Erarbeitung der Bewertungsgrundlage ein Grad an Partizipation ermöglicht wird, der emanzipatorisch wirkt. Die Studierenden entgehen so dem klassischen Hierarchiegefüge zwischen Lernenden und Lehrenden und nehmen eine emanzipierte Rolle in einem egalitären Lehr-Lernsetting ein. Die zentrale technologische Komponente des Educational Bots bricht das klassische dyadische System, welches nach wie vor in der Hochschullehre den Standard darstellt, auf. Es findet vielmehr eine Auseinandersetzung und Abarbeitung der Lernenden gemeinsam mit den Lehrenden mit und an der Künstlichen Intelligenz statt. Diese wird zwar im Sinne einer Black Box begriffen, durch den tentativen Umgang mit ihr und die Manipulation ihrer Datengrundlage wird dennoch sukzessive die innere

Strukturhaftigkeit der KI erkennbar und somit erfahrbar. Durch diese praktische Auseinandersetzung und den kritisch prüfenden Umgang mit der KI wird eine tiefgreifende Sensibilisierung der Studierenden ermöglicht, die durch den forschenden Umgang mit den KI-Tools ein differenziertes Problembewusstsein für den Einsatz smarterer Technologien in Lehr-Lernkontexten entwickeln können. Die gemeinsame Erarbeitung der Bewertungsgrundlage durch die Studierenden fördert neben der Auseinandersetzung mit der Technologie die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung. Die Studierenden erarbeiten gemeinsam die Bewertungskriterien, die dem Bot-System als Datengrundlage dienen. Das kooperative Vorgehen ist derart angelegt, dass die Studierenden die Kriterien in einer inhaltlichen Auseinandersetzung untereinander verhandeln. Die Diskursivität der Festlegung der Kriterien verlangt den Studierenden auf diese Weise nicht nur die Behauptung der eigenen Meinung im Sinne der Mitbestimmung ab, sondern fördert ebenso die Solidarität gegenüber den anderen Studierenden.

Durch das skizzierte didaktische Vorgehen adressiert das Forschungsprojekt die aus dem Allgemeinbildungskonzept Klafkis abgeleiteten Forderungen: Einerseits wird durch die kritisch-tentative Auseinandersetzung mit den Educational Bots eine inhaltliche Dekonstruktion der KI-gestützten Anwendungen erreicht, sodass sich die Studierenden von den vormals festgeschriebenen und regelgeleiteten technologischen Bedingungen emanzipieren. Und auf der anderen Seite fördert die partizipative und kooperative Erarbeitung der Datengrundlage des Bot-Systems die Selbst- und Mitbestimmung der Studierenden sowie deren Solidarität untereinander.

Resümee

In diesem Artikel wurde eine bildungstheoretische Fundierung von Digitalität durch den Bezug auf das Allgemeinbildungskonzept Klafkis vorgenommen. Durch die Vollumfänglichkeit, mit der die Digitalität gesellschaftliche wie individuelle Lebensbereiche durchdringt und Abhängigkeiten schafft, ist sie im Sinne Klafkis als ein epochaltypisches Schlüsselproblem zu interpretieren. Der von Stalder (2016) beschriebenen Algorithmizität, die eine Co-Konstituierung menschlichen Handelns durch Vorsortierung von Informationen und Vorgabe von Handlungsspielräumen meint, rechnen die Autor*innen eine Wirkmacht auf Individuen und gesellschaftliche Prozesse zu. Diese Wirkmächtigkeit begründet die Interpretation von Digitalität als Schlüsselproblem.

Hieraus folgt die Fragestellung, wie diesem Schlüsselproblem didaktisch zu begegnen ist. Überlegungen zu einer kritisch-emanzipatorischen Auseinandersetzung mit Digitalität wurden auf Ebene der Hochschullehre angestellt. Dem Anwendungsbeispiel liegt das Ziel zugrunde, ein kritisch-reflexives Problembewusstsein für das Handeln in der Digitalität und im Umgang mit Künstlicher

Intelligenz auf Seiten der Lernenden zu entwickeln. Konkret soll dies erreicht werden, indem die der KI zugrunde liegenden Algorithmen spielerisch im Sinne des Tinkering erschlossen und erfahrbar gemacht werden (Allert/Asmussen 2017). Wenngleich der beschriebene tentativ erkundende Umgang mit KI und der Funktionsweise von Algorithmen nur ein erster Schritt sein kann, didaktisch angemessen auf die technologischen Herausforderungen der Digitalität zu reagieren. Es ist bisher nicht absehbar, in welche Richtung sich die Entwicklung Künstlicher Intelligenz bewegen wird. Tegmark (2019) begegnet dieser Unvorhersehbarkeit, indem er fünf potenzielle Entwicklungslinien skizziert. Diese Skizzen reichen von der Unterwerfung der Menschen unter (super-)intelligente Maschinen bis hin zu einem anstehenden Goldenen Zeitalter der Menschheit, die die Leistungsfähigkeit intelligenter Maschinen für den zivilisatorischen Fortschritt nutzt. So unvorhersehbar die technologische wie kulturelle Entwicklung sein mag, aus pädagogischer Sicht muss es das Ziel sein, das oftmals vorherrschende „computational thinking“ durch ein „pedagogical thinking“ zu ersetzen. Diese Notwendigkeit wird durch den Rückbezug auf das Allgemeinbildungskonzept Wolfgang Klafki deutlich. Wenngleich Klafki den Einsatz KI-gestützter Anwendungen, die gemäß eines „computational thinking“ arrangiert werden, nicht kannte, zeigen die Überlegungen seines Allgemeinbildungskonzepts und die damit verbundene Kategorie der epochalen Schlüsselprobleme, dass jene Anwendungen im Sinne eines „pedagogical thinking“ zu perspektivieren und zu denken sind.

Das Klafki'sche Allgemeinbildungskonzept ermöglicht es, Digitalität mit all seinen Begleiterscheinungen als epochaltypisches Schlüsselproblem der Gegenwart zu begreifen. Klafkis Ziel allgemeiner Bildung im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Entwicklung der Gesellschaft erscheint im Zuge der Digitalität aktueller denn je, sodass die Kernelemente seines Allgemeinbildungskonzepts im Bildungsbereich wieder verstärkt Berücksichtigung finden sollten.

In der pädagogischen Praxis der Lehrenden ist der Einsatz von Technologien, die Bestimmtheit und Abstrahierung von Algorithmen, die in der Hochschullehre eingesetzt werden (sollen), zu reflektieren. Hierzu muss es das Ziel der Lehrenden sein, die Lernenden (und sich selbst) in die Lage zu versetzen, sich durch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber der Kultur der Digitalität zu orientieren und die Voraussetzungen für eine Emanzipation von den digitalen Bedingungen zu schaffen. Dies wird nicht ausschließlich durch ein praktisches Verstehen neuer Technologien erreicht, was die kürzlich beschlossene Integration von Informatikunterricht in die Kernlehrpläne (land.nrw.de 2019) suggeriert. Für das kritische Gewahrwerden der Herausforderungen und Risiken, die die Digitalität birgt, sind zuvorderst Reflexions- und Kritikfähigkeit erforderlich, die in speziell dafür erdachten Lehr-Lernarrangements zu initiieren sind.

So bleibt die pädagogische Herausforderung für die Hochschullehre sich selbst über Digitalität als gesellschaftliches Schlüsselproblem bewusst zu werden

und Lehr-Lernsettings zu entwickeln, die über ein instrumentelles Verständnis digitaler, KI-gestützter Bildungstechnologien hinausreichen und sich mit deren grundsätzlichen Funktionalitäten, Wirkweisen und Wechselwirkungen kritisch auseinandersetzen, um den technologischen wie kulturellen Herausforderungen von Digitalität mit professionellem pädagogischem Handeln zu begegnen und eine Emanzipation der Lernenden im Kontext der Digitalität zu erreichen. Dieser Artikel liefert einen Beitrag zu diesem, so nötigen, Diskurs.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2017): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. In: Pädagogische Rundschau 71, S. 19–32.
- Baker, Tobi/Smith, Laurie (2019): Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. London. media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf (Abfrage: 07.01.2021).
- Benjamin, Ruha (2019): Race after Technology. Abolitionist tools for new jim code. Cambridge: Polity Press.
- Expertenkommission für Forschung und Innovation (2019): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019. e-fi.de/fileadmin/Gutachten_2019/EFI_Gutachten_2019.pdf (Abfrage: 07.01.2021).
- Hochschulforum Digitalisierung (2016). The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 28. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_Abschlussbericht_Kurzfassung.pdf (Abfrage: 07.01.2021).
- Jahn, Sandy/Kaste, Stefanie/März, Anna/Stühmeier, Romy (2019). Denimpuls Digitale Bildung: Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Schulunterricht. initiated21.de/app/uploads/2019/05/d21-denimpuls_schule_ki.pdf (Abfrage: 07.01.2021).
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–513. DOI: 10.1007/978-3-531-18970-3.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2017): Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In: Biermann, Ralf/Verständig, Dan (Hrsg.): Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Perspektiven Analysen zum Digitalen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.
- Kerres, Michael (2020): „Bildung in Der Digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen“. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt), S. 1–32. DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Knox, Jeremy/Williamson, Ben/Bayne, Sian (2020): Machine behaviourism: Future visions of ‘learnification’ and ‘datafication’ across humans and digital technologies. In: Learning, Media and Technology 45, H. 1, S. 31–45. DOI: 10.1080/17439884.2019.1623251.
- Kovic, Marko/Akbulut, Emre (2018): Digitalisierungsverlierer, ars cognitionis GmbH-Whitepaper. Zürich. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55685-7 (Abfrage: 07.01.2021).
- Land Nordrhein-Westfalen (2019): Ministerin Gebauer: Landesregierung bringt Einführung der Fächer Wirtschaft und Informatik für alle Schulformen auf den Weg. land.nrw.de/pressemitteilung/ministerin-gebauer-landesregierung-bringt-einfuehrung-der-faecher-wirtschaft-und (Abfrage: 07.01.2021).

- Lim, Ser Ling/Goh, Ong Sing (2013): Intelligent Conversational Bot for Massive Online Open Courses (MOOCs). arxiv.org/pdf/1601.07065.pdf (Abfrage: 07.01.2021).
- Luger, George F. (2005): Artificial Intelligence: Structures and Strategies for Complex Problem Solving. Harlow: Addison-Wesley.
- Mayrberger, Kerstin (2016): Digitalisierung von Lehren und Lernen ... oder warum die Frage nach einem Mehrwert von E-Learning obsolet geworden ist. In: Hochschulrektorenkonferenz & Freie Universität Berlin (Hrsg.): *nexus* Tagungsband. Digitale Lehrformen für ein studierenden-zentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Münster: Waxmann, S. 35–45.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Schwab, Klaus (2016): *Die vierte industrielle Revolution*. München: Pantheon.
- Selwyn, Neil (2019): *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.
- Sottolare, Robert/Graesser, Arthur, C./Hu, Xiangen/Brawner, Keith (2014): Preface. In: Sottolare, Robert/Graesser, Arthur C./Hu, Xiangen/Brawner, Keith (Hrsg.): *Design Recommendations for Intelligent Tutoring Systems*. Instructional Management, Vol. 2. Orlando: U.S. Army Research Laboratory Human, S. i–xxi.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2019): Den Schritt zurück gibt es nicht. Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet. In: Habermas, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): *Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep, S. 44–60.
- Tegmark, Max (2019): *Leben 3.0. Mensch sein im Zeitalter Künstlicher Intelligenz*. Berlin: Ullstein.
- Zawacki-Richter, Olaf/Marín, Victoria/Bond, Melissa/Gouverneur, Franziska (2019): Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16, H. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.
- Zimmermann, Annette/Rosa, Elena Di/Hochan, Kim (2020): *Technology Can't Fix Algorithmic Injustice*. bostonreview.net/science-nature-politics/annette-zimmermann-elena-di-rosa-hochan-kim-technology-cant-fix-algorithmic (Abfrage: 07.01.2021).

Zwischen Online-Lebenswelt und extremistischer Gewalt: „Incels“ als Herausforderung für Pädagogik und Soziale Arbeit

David Yuzva Clement, Ariane Wolf & Dennis Walkenhorst

Zusammenfassung

Das Internet bietet Möglichkeiten der Vernetzung für verschiedenste Szenen und Akteur*innen – auch solche, die sich durch Misogynie und Gewalt auszeichnen. Dabei ist die jugendaffine Szene der Incels ein relativ neues und bislang kaum beleuchtetes Phänomen. Incel ist die Abkürzung für involuntary celibacy, zu Deutsch: „unfreiwilliges Zölibat“. Das Incel-Phänomen ist bisher nicht systematisch erforscht, allerdings liegen erste Forschungsergebnisse, vor allem aus Kanada und den USA, vor. Dieser Beitrag führt in das Weltbild inklusive der digitalen Vergemeinschaftung der Incels ein und diskutiert Ansätze für Pädagogik und Soziale Arbeit bezogen auf Jugendliche.

Schlagwörter: Incel, Frauenhass, digitale Vergemeinschaftung, Gewalt, Soziale Arbeit

Abstract

The internet offers new possibilities of networking and outreach for different groups and actors, including those which propagate misogyny and violence. The youth-oriented involuntary celibacy (incel) scene has not been systematically researched yet. However, preliminary research results from Canada and the US are available. This article introduces the digital community of incels and the perspectives held by the community. It discusses approaches for pedagogy and social work focusing on youth.

Keywords: Incel, misogyny, digital community violence, social work

Einleitung

Die alltägliche Lebenswelt¹ junger Menschen lässt sich heute nicht mehr ohne Berücksichtigung digitaler Medien verstehen. Diese Erkenntnis führt zu vielfältigen neuen Herausforderungen, nicht nur im Kontext der Familie, sondern vor allem auch mit Blick auf Pädagogik und Soziale Arbeit. Im Zusammenhang mit dem Schulwesen weisen z. B. die Ergebnisse des jährlichen „Monitor Digitale Bildung“ darauf hin, dass Lehrkräfte den Anforderungen der Digitalisierung bislang auf mehreren Ebenen nicht gewachsen sind (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 6f.).

Ähnliches gilt für die Soziale Arbeit: In der Vergangenheit konnten Jugendliche noch mit ziemlicher Sicherheit an einschlägigen Treffpunkten (z. B. Jugendzentren und Sportplätze) angetroffen werden. Konzepte wie „online/digital streetwork“, also die Übertragung „klassischer“ aufsuchender Sozialarbeit in den digitalen Raum, bieten vielversprechende Ansätze, sind derzeit aber begrenzt auf vereinzelte Modellprojekte (u. a. Davey et al. 2019). Dies führt dazu, dass die sich hier schrittweise eröffnenden Kommunikationsräume, die sich vor dem Hintergrund der Verlagerung der alltäglichen Lebenswelt in den Online-Raum ergeben, bislang kaum zur zielgerichteten Ansprache von Jugendlichen genutzt werden.

Neben den Bereichen Medienkompetenz und Medienkritikfähigkeit, scheint das Problem hier v. a. eines der *lebensweltlichen Entkopplung* zu sein, die zu individueller Fremdheit oder Handlungsunfähigkeit sowohl pädagogischer Fachkräfte, als auch Eltern im Spannungsfeld zwischen Kontrollbedürfnis und den Autonomiebedürfnissen junger Menschen führen kann (vgl. Wagner et al. 2016). Folglich sollten medien- und sozialpädagogische Konzepte, sofern sie weiterhin eine lebensweltorientierte Perspektive einnehmen wollen, bezüglich ihrer Eignung für eine Übertragung auf digitale Räume hinterfragt werden.

Besondere Brisanz gewinnt dieses Missverhältnis, wenn junge Menschen in ihrer Lebenswelt mit *extremistischen* Angeboten in Berührung kommen. Neben einer direkten Ansprache sogenannter „Rekrutierer*innen“ aus demokratie- und menschenfeindlichen Szenen, kommen im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung noch die in vielen Bereichen des Internets omnipräsenten Propagandaaktivitäten extremistischer Akteur*innen zum Tragen (vgl. Reed et al. o. J.). Jugendliche und Erwachsene nutzen gleichzeitig den sich stetig erweiternden digitalen Raum, um Anerkennung sowie Vergemeinschaftungs- und Meinungsbildungsprozesse zu erleben und voranzutreiben (vgl. MPFS 2020). Für extremistische Szenen bietet diese

1 *Lebenswelt* wird im Folgenden anschließend an die Beiträge von Alfred Schütz (z. B. 1974) verstanden, welcher „alltägliche Lebenswelt“ als jenen Wirklichkeitsbereich beschreibt, der als fraglos bzw. gegeben und zunächst „unproblematisch“ erlebt werden kann.

Lebenswelterweiterung die Möglichkeit, zielgerichtet auf radikalierungsrelevante Bedürfnisse einzugehen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Kontext die bislang wenig beleuchtete „Incel“-Szene. Involuntary Celibacy, in Kurzform *Incel*, lässt sich ins Deutsche als unfreiwilliges Zölibat bzw. unfreiwillige (sexuelle) Enthaltensamkeit übersetzen. Der Name geht auf die von einer Studentin der kanadischen Carleton University 1997 ins Leben gerufenen Internetseite namens „Alana’s Involuntary Celibacy Project“ zurück. Während die Initiative ursprünglich darauf zielte, ein Netzwerk der Unterstützung für Menschen aufzubauen, die in den Bereichen Dating und Sexualität frustriert und erfolglos waren (vgl. Hoffman et al. 2020, S. 566), begannen männliche Incels mit dem Aufkommen von Social-News-Internetseiten, wie etwa 4chan und Reddit, auf diesen Portalen vor allem frauenfeindliche, teils extremistische Einstellungen zu verbreiten.

Frauenhass und Bedrohungen im Netz sind weit verbreitet und selten eindeutig einer Szene zuzurechnen. Verschiedene Studien zu Online-Belästigung und Hate Speech zeigen deutlich, dass Frauen (insbesondere jene mit öffentlicher Reichweite, wie z. B. Journalist*innen und Blogger*innen) überproportional mehr hasserfüllte Nachrichten, Kommentare und Bedrohungen im Internet erfahren als Männer (vgl. Gardiner et al. 2016), wobei Women of Color hierbei oft noch stärker betroffen sind (vgl. ebd.). Besonders extreme Formen misogynen Gedankenguts sind in der Incel-, aber auch in anderen (z. B. rechtsextremen) Szenen verbreitet, und bieten szenübergreifende Anknüpfungspunkte. Wenngleich der Großteil der Incel-Szene im nordamerikanischen Raum verortet zu sein scheint, finden insbesondere auch die der Szene zugerechneten Attentate internationalen Nachhall. Auch in Deutschland werden immer wieder Vernetzungen mit frauenfeindlichen und antifeministischen Ideologien und Szenen bekannt. So wurde beispielsweise jüngst ein 70-jähriger Mann in Bonn mit der Straftat der Volksverhetzung verurteilt (vgl. Al Shomer 2020). Auf seiner frauenfeindlichen Internetseite wurde auch Bezug auf den Incel-Attentäter Elliot Rodger genommen, der 2014 sechs Menschen im kalifornischen Isla Vista tötete und weitere verletzte. Weiterhin bezeichnete der Verurteilte Frauen u. a. als „minderwertige Menschen“ (vgl. OLG Köln 2020, S. 1) und gab Verbindungen zu rechten Szenen an.

Während in Kanada beispielsweise eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Incel-Szene im Kontext der Sozialen Arbeit und Radikalisierungsprävention (u. a. OPV 2020), als auch seitens der Sicherheitsbehörden (vgl. Canadian Security Intelligence Service 2020) eingesetzt hat, wird sich dieser Thematik in Deutschland bislang überwiegend journalistisch angenommen, beispielsweise im Zusammenhang mit terroristischen Anschlägen (vgl. Bovermann 2018) und insbesondere rechtsterroristischer Gewalt (u. a. Bongen/Schiele 2019). Die konkrete Zahl der aktiven Incels in Deutschland ist nicht bekannt. Allerdings bietet das frauenfeindliche Online-Forum *incels.co* mittels zyklisch stattfindender

„Selbstbefragungen“ zu spezifischen Themen erste Anhaltspunkte – auch wenn dieser „Wissensbestand“ in seiner Repräsentativität fragwürdig erscheint.²

„Incel“-Lebenswelten

Um das Incel-Phänomen verstehen und wissenschaftliche bzw. sozialarbeiterische Ansätze und Methoden entwickeln zu können, ist es unerlässlich über ein grundlegendes Verständnis der lebensweltlichen Bezüge dieser potentiell neuen Zielgruppe zu verfügen. Im Folgenden wird sich dem Phänomen zunächst *rekonstruierend* über das von Incels geteilte und verbreitete Weltbild, sowie *abgrenzend* anhand der drei Dimensionen *Selbstverletzung und Gewalt*, *Misogynie und Frauenhass* sowie *Rechtsextremismus und Manosphere*, angenähert.

Weltbild

Bei der Incel-Szene handelt es sich um eine Szene, welche sich vornehmlich durch teils gewaltorientierten Frauen- und Selbsthass auszeichnet. Zentral für das menschenfeindliche Incel-Weltbild ist die Annahme einer grundlegenden sozialen Ungleichheit, welche durch genetischen Determinismus, weibliche Vorlieben, stereotypen Körperkult sowie physische und sexuelle Präferenzen verursacht sei (vgl. Hoffman et al. 2020; Moonshot CVE 2020). Laut einer Analyse des Think-Tanks Moonshot CVE orientiert sich ihr Weltbild u. a. an Theorien der Eugenik, die im Nationalsozialismus zur biologischen Rechtfertigung des Massenmordes dienten:

„Incels believe genetic factors influence their physical appearance and/or cognitive and social abilities to the extent that they are unattractive to women. Incels establish their unattractiveness through a range of measurements including their height, weight, bone structure, distances between specific facial features, baldness, wrist size, position on the autism spectrum, and numerous other biologically-determined features. The systems of measurement are taken from lookism theories, which draw heavily on eugenics to describe an archetypal man.“ (Moonshot CVE 2020, S. 3)

Das misogynie Weltbild bietet Orientierungsmuster und Handlungsoptionen im Sinne eines Schwarz-Weiß Modells, indem die Annahme vertreten wird, es seien grundsätzlich Frauen, die den genetischen Determinismus verstärken und Incels

2 Das misogynie Online-Forum incels.co, das 2017 nach der Sperrung des Subreddits r/incels eingerichtet wurde, wurde kürzlich in incels.is umbenannt und ist unter entsprechender URL erreichbar. Das Forum besticht durch frauenfeindliche und gewaltorientierte Inhalte.

an den gesellschaftlichen Rand drängen. Folglich werden Frauen im Allgemeinen und Feminismus im Besonderen zu Feindbildern erklärt, da sie verantwortlich für die sexuelle Enthaltensamkeit, Benachteiligung sowie soziale Isolation der Incels seien. Frauen werden dehumanisierend als „Femoids“ bzw. „Female Humanoid“, also als menschliche Roboter bezeichnet, was ihnen ein Recht auf Selbstbestimmung und Menschenwürde abspricht (vgl. ebd., S. 14).

Die Incel-Szene besticht durch ihre popkulturelle Insider-Sprache, was sie zu einer geschlossenen Sprachgemeinschaft zusammenführt. Die obersten Kategorien innerhalb des stereotyp-hierarchischen Weltbildes bilden „Chads“ und „Stacys“. „Chads“ verkörpern eine in der Eugenik verortete Idee eines weißen Alpha-Mannes, der Incels sowohl physisch als auch im Hinblick auf seinen unbegrenzten Zugang zu Geschlechtsverkehr überlegen sei (vgl. ebd., S. 4).

Nach Incel-Maßstäben können vermeintlich „weniger attraktive“ bzw. „Beta-Männer“ und „Normies“ lediglich Beziehungen zu Frauen eingehen, die nicht im Stande seien zu „Chads“ eine Beziehung aufzubauen (vgl. ebd., S. 13). Incels ordnen sich in dieser Hierarchie als Außenseiter ein. Sie gehen davon aus, ihre genetische Minderwertigkeit sei in der Mehrheitsbevölkerung unerwünscht, wodurch wiederum Selbstverletzung, soziale Isolation und mitunter extremistische Gewalt legitimiert werden.

Den weiblichen Gegenpol zu „Chads“ stellen „Stacys“ dar. Dieses Stereotyp umfasst Frauen vom „Typ Cheerleader“ (Sanders et al. 2019, S. 112), die unerreichbar für „Normies“ und Incels seien. Während „Stacys“ gleichsam wie „Chads“ die Minderheit darstellen, würden „Beckys“ die Mehrheit der Frauen abbilden. Incels gehen davon aus, dass sich „Beckys“ und „Stacys“ in einem Wettstreit um „Chads“ befinden, wobei „Stacys“ diesen Kampf gewinnen. Im Umkehrschluss hätten sich die im Incel-Weltbild als minderwertig bewerteten „Beckys“ den sexuellen Ansprüchen von Incels unterzuordnen (vgl. ebd., S. 5).³ Diesem Weltbild liegt eine misogynie Vorstellung eines „gerechtfertigten“ männlichen Anspruchs auf sexuelle Kontakte, Aufmerksamkeit und Zuneigung von Frauen zugrunde, und ein im Umkehrschluss auf Frauen gerichteter Hass über das vermeintliche „Vorenthalten“ dieses Anspruchs (vgl. Manne 2018, S. 113 ff.).

Incels nehmen an, Zugang zur „wahren“ Realität (*Redpill*) zu haben und lehnen sich sprachstilistisch an eine Szene aus dem 1999 erschienenen Science-Fiction-Film „Matrix“ an. Im Film hat der Hauptcharakter die Wahl zwischen

3 Neben mehrheitlich männlichen Incels, treten auch einige wenige weibliche „femcels“ auf, wobei diese Selbstbeschreibung von männlichen Incels mehrheitlich abgelehnt wird. Es existierten ebenfalls Selbst- und Fremdbeschreibungen in Form von „Currycels“ und „Muslimcels“ die ihre Incel-Identität mit ost- oder südasiatischen oder islamischen Identitäten in Verbindung bringen möchten, sowie entsprechende „Chad“-Variationen (z. B. „Chadpreet“, „Chang“), was einerseits auf eine ethnische Diversität innerhalb der Incel-Szene hinweist und andererseits rassistische Vorstellungen von Hierarchie und Stereotype bedient. Weiße „Chads“ gelten als am attraktivsten (vgl. Moonshot CVE 2020, S. 4).

einer roten und einer blauen Pille, wobei die rote Pille ihn die wahre Realität erkennen lässt und die blaue Pille ihn weiter in einer Scheinrealität leben lässt. Im Kontext der Incel-Ideologie kann ein Mann durch die Wahl der roten Pille Zugang zur wahren Realität erhalten und erkennen, dass Frauen an traditionellen Genderstereotypen orientiert seien, was ihrer Ansicht nach zu einer gesellschaftlichen Benachteiligung des Mannes führt. Im Gegensatz dazu steht die blaue Pille für den Glauben an konventionelle Dating-Praktiken, ohne Zugang zur wahren Realität. Zusätzlich ist für Incels die sog. schwarze Pille (*Blackpill*) relevant. Die Blackpill, zentraler Bestandteil der Incel-Identität und möglicher Schritt innerhalb eines Radikalisierungsprozesses, ‚ermächtigt‘ Incels nicht nur die Einsicht in die wahre Realität der roten Pille zu erlangen, sondern ‚befähigt‘ sie ebenfalls, eine ungerechte Gesellschaft zu durchschauen, in der sexuelle und romantische Beziehungen zu Frauen für Incels aufgrund ihrer genetischen Vorbestimmungen ausgeschlossen seien. Diese Vorstellungen verhindern nicht nur eine reflektierte Auseinandersetzung mit Männlichkeit und Männlichkeitsbildern, sondern vermitteln darüber hinaus ein nihilistisches Weltbild der permanenten Hoffnungslosigkeit und Resignation, welches Diskriminierung und Gewalt insbesondere gegenüber Frauen legitimieren kann (vgl. Moonshot CVE 2020, S. 5. f.).

Selbstverletzung und Gewalt

Eine Umfrage, die auf *incels.co* im März 2020 durchgeführt wurde (n = 670), kommt zu dem Ergebnis, dass es sich bei Mitgliedern der Incel-Szene überwiegend um junge Männer handelt, die bei ihren Eltern leben und noch nie eine romantische oder sexuelle Beziehung zu Frauen hatten. 70 Prozent gaben an, an Depressionen zu leiden und ein Viertel erklärte, autistisch zu sein. Wiederum 70 Prozent gaben an, als Kind unter Mobbing gelitten zu haben (vgl. Hoffman et al. 2020, S. 567). Diese Umfrageergebnisse und eine zum aktuellen Zeitpunkt wissenschaftlich kaum nachweisbare Prävalenz von psychischen Erkrankungen deuten allerdings an, dass die Incel-Szene ein digital vernetztes Milieu mit einer möglichen Ausprägung an psychodynamischen Risiken (*Selbstverletzung, Ohnmachts- und Minderwertigkeitsgefühle, Hass, soziale Isolation, Gewalt*) und entsprechenden sozialarbeiterischen und therapeutischen Hilfebedarfen darstellt (vgl. OPV 2020, S. 4).⁴ Ein möglicher Erklärungsansatz für eine Hinwendung zu Misogynie und frauenfeindlicher Gewalt kann, ähnlich wie bei radikalisierten Jugendlichen, die unter narzisstischen oder depressiven

4 Denkbar ist ferner, dass die Administrator*innen von *incels.co* mit dieser Selbstbefragung gezielt versuchten das Narrativ einer Pathologisierung ihres Selbst- und Weltbildes zu konstruieren und somit die Relevanz von Misogynie innerhalb ihres Weltbildes gezielt zu verschleiern.

Krisen leiden, der Rückzug von sinnlichen Bezügen der realen Welt darstellen (vgl. Sischka 2019). Das Gefühl absoluter Bedeutungslosigkeit wird mit einem Überschuss an Bedeutung (schwarze Pille) kompensiert, sodass die gesamte Selbstartikulation diesem Prinzip unterworfen wird, was dann Frustration und (Selbst-)Hass verstärken kann (vgl. ebd.).

Die Incel-Szene ist durch unterschiedliche Gewaltpotentiale gekennzeichnet (vgl. Moonshot CVE 2020, S. 7 ff.). *Gegen die eigene Person gerichtete Gewalt* ist ein häufig diskutiertes Thema innerhalb der Szene und betrifft Selbstverletzung ebenso wie Suizid, welcher als „rope“ (Seil) oder „roping“ bezeichnet wird. In Online-Foren werden regelmäßig Suizidankündigungen, auch in Form von Memes und Anime, kommuniziert und die Gesellschaft für die Lage von Incels verantwortlich gemacht. Da die Incel-Szene soziale Isolierung und die Aufgabe des ‚Selbst‘ durch einen Glauben an eine genetische Minderwertigkeit bei einem gleichzeitigen Gruppenbindungsprozess an die Incel-Community propagiert, scheint ein Zugang zu Therapien und anderen Beratungsangeboten erschwert (vgl. OPV 2020, S. 2).

Interpersonale Gewalt richtet sich insbesondere gegen Frauen und „Normies“, aber auch Repräsentant*innen einer sich ändernden Geschlechterordnung. In Online-Foren werden Memes, Narrative und Videos über Gewalt an Frauen verherrlicht und verharmlost. Neben Cyber-Mobbing und Bedrohungen im Netz sowie dem gezielten und schadensorientierten Preisgeben persönlicher Informationen („Doxing“), werden auch physische Gewalttaten und Femizide verübt, die im Rückgriff auf die Incel-Ideologie legitimiert werden (vgl. ebd., S. 7). Obgleich die Incel-Szene nicht nur Frauenhass, sondern auch Gewalt an Frauen propagiert, zeigt die Forschung, dass es sich bei Radikalisierung in der Regel um keinen linearen Prozess handelt. Es ist also nicht davon auszugehen, dass Kontakte zur Szene automatisch Radikalisierungsprozesse bis in die Gewaltanwendung auslösen. Wichtig ist zu betonen, dass misogynen Weltbilder und hegemoniale Männlichkeiten vielfältig wirken – und für die von den Feindbildern betroffenen Personen und Gruppen auch ohne physische Gewaltanwendung zahlreiche andere Formen von Gewalt (u. a. psychische, symbolische, strukturelle) bedeuten können.

Misogynie und Antifeminismus

Das abwertende Gedankengut der *Misogynie* (griechisch *misos* Hass, *gyne* Frau) bezeichnet die Annahme der ontologischen Minderwertigkeit von Frauen, welches in der Literatur als zeitlich und kulturell übergreifendes Phänomen beschrieben wird (vgl. Schmincke 2018, S. 29). Wenngleich Misogynie auf einer gruppenbezogenen Abwertung von Frauen basiert, betrifft misogynen *Verhalten* in der Regel nicht alle Frauen und Mädchen gleichermaßen, sondern hängt sowohl

von ihrer Position im sozialen Gefüge, als auch vom Grad der konstruierten Non-Konformität zu patriarchalen Verhaltensnormen ab (vgl. Manne 2018).

Im Zusammenhang mit misogynen Vorstellungen werden insbesondere auch Feminist*innen als Feindbilder konstruiert. *Antifeminismus* entstand im 19. Jahrhundert, im Zuge der Entwicklung des Feminismus. Von antifeministischen Anfeindungen sind daher neben Feminist*innen auch Menschen betroffen, die in Lebensstil oder sexueller Orientierung mit pluralitätsorientierten Geschlechterverhältnissen assoziiert werden. Dazu zählen z. B. homosexuelle Menschen, Trans- und Interpersonen, „sowie marginalisierte feminisierte Männer als Kollaborateure der feministisch geprägten Geschlechterordnung“ (Sanders et al. 2019, S. 111).

In diesem Kontext ist wichtig zu betonen, dass der Auftrag der Bearbeitung misogynen und antifeministischer Einstellungen für die Soziale Arbeit und Pädagogik auch darin besteht, eine Reflexion über Männlichkeitsbilder und -vorstellungen anzubieten. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext der kritischen und geschlechterreflektierten Jungen- und Männerarbeit, Pädagogik mit allen Geschlechtern, sowie der Thematisierung von Heteronormativität, toxischer Männlichkeit und intersektionaler Arbeit an den verschiedenen Dimensionen von Privilegiertheit und Benachteiligung zu.⁵

Rechtsextremismus und Manosphere

Im deutschen Kontext wurden die Zusammenhänge zwischen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Misogynie insbesondere im Nachgang der Anschläge in Halle (2019) und Hanau (2020) diskutiert (vgl. Jasser et al. 2020).

Der Attentäter von Hanau, der zwei Shisha-Bars angriff und dabei neun Menschen tötete, mehrere verletzte und schließlich sich selbst und seine Mutter erschoss, berichtet in seinem „Manifest“, er habe seit 18 Jahren keine romantische Beziehung zu Frauen gehabt. Eine Analyse seines „Manifests“ zeigt, dass zwar keine kohärente Incel-Ideologie vorliegt, wohl aber rassistische, rechtsextremistische, antisemitische als auch antifeministische Verschwörungsmythen als Motivationsfaktoren für die Tat rekonstruiert werden können (vgl. ebd.).

Mit Blick auf den Anschlag auf die Synagoge in Halle scheinen deutlichere Bezüge zur Incel-Szene vorhanden: Der Attentäter habe einen frauenverachtenden Song am Tagtag gehört, welcher als Hommage an den in der Incel-Szene verehrten Attentäter Alek Minassian verstanden wird (vgl. Bongen/Schiele 2019). Minassian, der sich selbst als Incel bezeichnete, fuhr 2018 in Toronto, Kanada, mit einem Kleintransporter auf einen Bürgersteig, tötete 10 Menschen und verletzte weitere

5 Materialien und pädagogische Handreichungen zu den genannten Themen finden sich beispielsweise auf der Website von *Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.* und sind unter <https://www.dissens.de> abrufbar.

(vgl. Hoffman et al. 2020, S. 569f.). Weiterhin greift das „Manifest“ des Attentäters aus Halle Ideologeme auf, die sich auch in anderen „Manifesten“ rekonstruieren lassen: Niedrige Geburtenraten, welche in Zusammenhang mit Feminismus und Migration gebracht werden, stellen eine Bedrohung für die Fortpflanzung weißer Menschen dar (vgl. Sanders et al. 2019, S. 115). Dieser Fokus knüpft u. a. an den rechtsextremistischen Verschwörungsmythos des „großen Austauschs“ an.

Die genannten Beispiele verdeutlichen den transnationalen Charakter der Incel-Szene sowie die Schnittmengen mit dem Rechtsextremismus, insbesondere in Form der Alt Right und Neuen Rechten. Diese sind eng verbunden mit der sog. *Manosphere*, der „Sphäre des Mannes“, bestehend aus digital vernetzten antifeministischen und frauenfeindlichen Gruppen und Bewegungen sowie deren Wikis, Blogs und Online-Foren (vgl. Hoffman et al. 2020, S. 580). Dazu zählen insbesondere Incels, Pick Up Artists (PUA), Men's Rights Activists (MRA), Men Going Their Own Way (MGTOW).

Terrorismus, Extremismus und Radikalisierung

In der Forschungsliteratur divergieren Erklärungsansätze dahingehend, ob sie antifeministische oder misogyne Ideologien als eigenständige Extremismusformen verstehen, oder als (untergeordnete) Ideologeme, die insbesondere in rechtsextremen Bewegungen auftreten. Sanders et al. führen die Kategorie des *antifeministischen Terrorismus* mit Bezug auf Anschläge aus dem Incel-Spektrum ein und argumentieren, dass es sich hierbei um terroristische Gewalt handle (vgl. 2019), während der kanadische Inlandsgeheimdienst in ähnlicher Weise von *gender-driven violence* spricht (vgl. 2020, S. 13).

Ein Kernelement der Incel-Ideologie ist die Glorifizierung von sog. „saints“ (Heiligen) – Personen, die Gewalttaten als einzelne Akte verübt haben. An vorderster Stelle steht hierbei der eingangs erwähnte Elliot Rodger. In seinem „Manifest“ und zahlreichen YouTube-Videos erläuterte Rodger seinen „Rachezug“ gegenüber Frauen. Viele Incels nutzen seine Initialen (ER) und fügen sie zu ihren online Benutzernamen hinzu; ebenfalls wird das Akronym „going ER“ verwendet um einen (vermeintlichen) Massenmord gefolgt von Selbstmord online anzukündigen (vgl. Moonshoot CVE 2020, S. 9).

Weitere von Incels verübte Gewalttaten wurden vornehmlich als terroristische Akte klassifiziert, sowohl von Sicherheitsbehörden (vgl. Canadian Security Intelligence Service 2020) als auch in der Forschung (u. a. Hoffman et al. 2020). Beispielhaft ist hier der bereits genannte Alek Minassian, der sich selbst als Incel bezeichnete und nach eigener Aussage Elliot Rodger zum Vorbild hatte. Ebenfalls werden innerhalb der Incel-Szene Gewaltakte verherrlicht, die nicht direkt mit dem „Incelldom“ in Verbindung gebracht werden, wie beispielsweise der rechts-extreme Anschlag auf zwei Moscheen in Christchurch, Neuseeland.

Radikalisierungsprozesse und Extremismus

Richtet man den Fokus weniger auf die Gewalttaten und deren mögliche Klassifizierung als Terrorismus, sondern auf Prozesse, die solche Akte ermöglichen, schließt die Frage nach dem Radikalisierungspotential der Incel-Szene an. Mit Blick auf Radikalisierung ist es sinnvoll, auf einen „weiten“ Radikalisierungsbegriff Bezug zu nehmen, der nicht nur Radikalisierung *in die* Gewalt, sondern auch Radikalisierung *ohne* Gewalt beinhaltet (vgl. Deitelhoff/Junk 2018). Radikalisierung kann dann als ein kognitiver Prozess bezeichnet werden,

„[...] in dessen Verlauf sich ein Mensch graduell extremistische Ansichten aneignet. Die Aneignung von Versatzstücken extremistischer Ideologien ist ausreichend, um eine Person als „radikal“ zu betrachten. Als im Kontext der Bundesrepublik Deutschland radikal bzw. radikalisiert bezeichnet werden können demnach Menschen, die die freiheitlich demokratische Grundordnung, die ihr zugrundeliegenden Werte und Normen und das damit verbundene pluralistische Gesellschaftsmodell eindeutig ablehnen und/oder (mitunter, aber nicht zwingendermaßen gewalttätig) abzuschaffen suchen.“ (Baaken et al. 2018, S. 7)

Es stellt sich die Frage, ob Incels als radikalisiert oder extremistisch gelten können, und ob es sich bei dem Incel-Weltbild um eine kohärente übergeordnete Ideologie handelt. Der Anspruch der Gesellschaftsveränderung bzw. der Überwindung der freiheitlich demokratischen Grundordnung wird mit der Re-Justierung des Verhältnisses der Geschlechter, also einer Ablehnung der Teilhabe- und Selbstbestimmungsrechte von Frauen gegenüber einer privilegierten Männlichkeit, propagiert. Dies wird durch ein Rekurrenieren auf verschiedene Ideologeme (*Redpill*, *Blackpill*), entsprechende Sozialhierarchien („Chads“, „Normies“, „Incels“, etc.) und den Anschluss an biologistische und menschenfeindliche Theorien der Eugenik gerechtfertigt und kann zu radikalisierungstypischen Sprachmustern, Ein- und Anschlusskriterien, und letztendlich der Feinbildkonstruktion führen, die mit Hass und mitunter (extremistischer) Gewalt einhergehen können.

(Nicht-)Befriedigung von radikalierungsrelevanten Bedürfnissen

Kurt Möller et al. (2016) bieten mit dem Modell der „pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen“ (PaKos), deren dauerhafte Präsenz zu individueller Radikalisierung und schließlich auch zur grundsätzlichen Bereitschaft der Anwendung extremistischer Gewalt führen kann, eine Analysefolie, vor deren Hintergrund die Einordnung von Incels als radikalierungsgefährdet begründet und praxisrelevant erfolgen könnte. Die mutmaßlich biografisch verankerten PaKos von Incels richten sich v.a. auf eine Gruppe: Frauen. Diese

pauschalisierende Ablehnung nimmt in der Incel-Identität und -Szene eine systemstabilisierende Funktion ein.

Orientiert man sich in Ergänzung dazu am verstehensorientierten Modell der *KISSeS-Dimensionen*, die ebenfalls von Möller et al. (2016) eingeführt wurden und zentrale, in der Forschungsliteratur genannte radikalisierungsspezifische Bedürfnisse systematisieren, so lassen sich in mehreren dieser Dimensionen⁶ Hinweise auf eine Relevanz für das Phänomen der Incels identifizieren. Vor allem in der Dimension der *Sinnlichkeit* scheint der Hauptbezugspunkt identifizierbar zu sein. Das sinnhafte Erleben von Sexualität und Intimität bzw. die Möglichkeit, dieses Bedürfnis im Rahmen der alltäglichen Lebenswelt überhaupt befriedigen zu können, wird von Incels als Hauptauslöser ihrer eigenen als negativ interpretierten Lebenssituation wahrgenommen. Die von Incels konstruierte Minderwertigkeit gegenüber anderen Frauen und Männern wird durch die Behauptung, die Gesellschaft „richtig“ verstanden zu haben, kompensiert. So können biografische Erfahrungen retrospektiv im Sinne *erfahrungsstrukturierender Repräsentationen* neu interpretiert werden. Gleichzeitig stilisieren sich Incels zu der Gruppe der Auserkorenen, indem der Idee vollkommener Beherrschung, einschließlich der Selbstverletzungsgefahr und Gewalt, als männlicher Autonomiewunsch nachgeeifert wird.

Die Verinnerlichung solcher dichotomen Erklärungsmuster und interpersonellen Dominanzvorstellungen gegenüber Frauen und der Gesellschaft insgesamt, sowie die Unterdrückung von innerpsychischen Spannungen durch die Projektion in den sozialen Kontext, können durchaus als Bewältigungsstrategie und Abwehrmechanismus im Kontext krisenhafter (frühkindlicher) Beziehungserfahrungen gedeutet werden. Weiterhin können diese Orientierungs- und Verhaltensmuster womöglich auf (missglückte) Bewältigungsversuche adoleszenter Entwicklungsaufgaben, wie zum Beispiel dem Scheitern an verinnerlichten Idealen und Erwartungshaltungen, hindeuten. Im Umkehrschluss schaffen die Lebenskontrollbedürfnisse alternative *Kontroll- und Sinnerfahrungen*, die im misogynen Kollektivumfeld digitaler Foren propagiert, angeeignet und im Rahmen lebensweltlicher Wirklichkeit integrierend wirken.

Digitalität des Inceldom

In der Extremismusforschung ist inzwischen unumstritten, dass der digitale Raum insgesamt eine zentrale Dynamik für Radikalisierungsprozesse darstellt (vgl. Reed et al. o. J.). Während Incels sich nicht ausschließlich auf Facebook, Twitter oder YouTube, sondern ebenfalls auf wenig regulierten Imageboards und

6 Die KISSeS-Dimensionen umfassen im Einzelnen: Kontrolle, Integration, Sinnlichkeit, Sinnstiftung, Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Möller et al. 2016).

sozialen Netzwerken (z. B. 4chan, Reddit, Gab, 8kun) vernetzen, die einer dehumanisierenden Sprache und entsprechenden Bildern (Memes) keine Schranken setzen, existieren auch solche Online-Foren, auf denen gewaltorientierte Inhalte entfernt werden.

Im Onlinediskussionsforum Reddit war der Unterbereich (Subreddit) „r/incels“ lange Zeit beliebtester Ort, auf dem sich Incels vernetzten und miteinander kommunizierten. 2017 wurde dieser Subreddit aufgrund von Verstößen gegen die Benutzerordnung (Aufrufen zu Gewalt) verboten (vgl. Hoffman et al. 2020, S. 567), worauf das Online-Forum incels.co gegründet wurde. Ein solches *Deplatforming*⁷ sieht sich jedoch mit einer hohen Agilität extremistischer Akteuer*innen konfrontiert. So existieren aktuell einige Subreddits mit unterschiedlichen Positionen. Während „r/IncelsWithoutHate“ angibt, ein Ort ohne Hass und Gewalt zu sein, kommt es auf Subreddits wie „r/Standardcels“ oder „r/redpill“ zu gewaltorientierten Posts und Diskussionen.

Daneben vernetzten sich Incels beispielsweise auch auf Discord, einer beliebten Online-Gaming Plattform die auch von Jugendlichen genutzt wird, sowie auf Internetseiten wie *incels.is*. Letztere kann als Sammelsurium frauenfeindlicher und gewaltorientierter Aktivitäten und Vergemeinschaftung, inklusive einem Wiki und Blog, aufgefasst werden. Die Umbenennung von incels.co in incels.me und in 2021 in incels.is, unterstreicht die digitale Agilität der Incel-Szene.

Zusammenfassend kann also angenommen werden, dass sich einige Jugendliche in ihrer Online-Lebenswelt in Incel-szenespezifischen Räumen und Filterblasen aufhalten, und somit in unterschiedlichem Maße mit frauen- und demokratiefeindlichen Narrativen und Interaktionsmöglichkeiten konfrontiert werden, woraus sich Radikalisierungsprozesse bis in die Gewalt entwickeln können.

Herausforderungen und Chancen für Pädagogik und Soziale Arbeit

Aktuelle Studien zur Mediennutzung Jugendlicher belegen, dass Soziale Medien und Netzwerke zum festen Bestandteil alltäglicher Lebenswelten geworden sind (vgl. MPFS 2020, S. 12 ff.). Gleichzeitig werden auch negative Entwicklungen betont (vgl. ebd., S. 49): Zwei Drittel der Befragten geben an, mit Hass im Netz konfrontiert worden zu sein, während 57 Prozent dort extremen politischen Ansichten begegnen (vgl. ebd., S. 51). Vor diesem Hintergrund und der digitalen Agilität der Incel-Szene, sollte dieses Phänomen in einer geschlechterreflektierten und medienpädagogisch ausgerichteten politischen Bildungs- und Jungenarbeit

7 Unter *Deplatforming* wird das Löschen von gewaltorientierten, extremistischen und kriminellen Inhalten, Accounts oder Personen und Gruppen von Internetseiten und Plattformen verstanden. Das Ziel von Deplatforming ist die Verringerung der öffentlichen Sichtbarkeit und Reichweite von entsprechenden Inhalten oder Akteuren.

aufgegriffen und vertieft werden. Angesichts der ideologischen Schnittmengen mit dem Rechtsextremismus, sollten die Themen Incels und toxische Männlichkeit ebenfalls in einer geschlechterreflektierten Rechtsextremismusprävention behandelt werden. Auch verdeutlicht die Tatsache, dass Incels, ebenso wie andere extremistische Bewegungen, an Jugendthemen wie Geschlechterrollen und -identität, Liebe und Intimität anknüpfen, die Relevanz für eine pädagogische Auseinandersetzung in formalen und non-formalen Bildungssettings. Hier scheint die von der Initiatorin der ursprünglichen Incel-Community von 2018–19 umgesetzte Kampagne *Love Not Anger*, mit der versucht wurde, gegen Frauenhass vorzugehen, ein Unterstützungsnetzwerk zu schaffen und hilfesuchende Incels an Beratungsstellen zu vermitteln, einen Anknüpfungspunkt darzustellen (vgl. Hoffman et al. 2020, S. 578). Bislang übersehene lebensweltliche Online-Räume, wie z. B. Twitter, Facebook, Online-Gaming, 4chan, sollten ebenfalls thematisiert werden. Dies gilt es stets in einen erweiterten Zusammenhang gesellschaftlicher und milieuübergreifender Formen der Misogynie, Homo- und Transfeindlichkeit und des Antifeminismus zu stellen. Pädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, sich nicht nur Wissen über die Incel-Szene samt ihrer digitalen Vergemeinschaftung zu verschaffen, sondern auch an eigenen Genderstereotypen, Rollen- und Geschlechterbeziehungsvorstellungen sowie damit verknüpften Gesellschaftsbildern zu arbeiten.

Die Aneignung einer solchen medien- und genderreflektierten Haltungs-, Wissens- und Handlungskompetenz sollte auch vor dem Hintergrund erfolgen, dass pädagogische Fachkräfte, z. B. in der Schulsozialarbeit, Jugendarbeit oder Familienberatung, mit Jugendlichen in einzelfallorientierten Settings zu tun haben können, die in der Incel-Szene aktiv sind. Dem verstehensorientierten KISSeS-Modell folgend, gilt es gemeinsam mit dem Jugendlichen nach den bedürfnisspezifischen Ursachen für die Hinwendung zur Incel-Szene zu suchen, um gemeinsam an diesen oftmals komplexen Versuchen der Bedürfnisbefriedigung und Lebensbewältigung individuell und prozessorientiert zu arbeiten. Biografisch-narrative Gespräche bieten hier vielversprechende methodische Ansatzpunkte, die sich in ähnlichen Kontexten bewährt haben (vgl. Köttig/Rosenthal 2006). Der Unterstützung jener Jugendlichen im Umgang mit eigenen Aggressionen, Hass, Ohnmachtserfahrungen und Emotionen, sowie bei der Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls, von Selbst-, Beziehungs- und Lebenskompetenz und Empathiefähigkeit, wird Vorrang vor themenbezogenen Auseinandersetzungen eingeräumt. Dies schließt nicht aus, die eigene Werthaltung sowie Grenzziehungen in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Auch gilt es, um Stigmatisierungen vorzubeugen, Jugendlichen mit einer offenen und wertschätzenden Haltung zu begegnen und Räume für Diskussionen zu schaffen.

Insbesondere auch aus dem Grund, dass Incels zu möglicherweise psychodynamischen Risiken für selbstverletzendes Verhalten, inklusive suizidalem Verhalten, sowie zur Gewaltentladung gegenüber vor allem Frauen neigen, ist für

eine Einzelfallhilfe die Hinzuziehung psychologischer Dienste und die Arbeit im Familiensystem u. U. geboten.

Innerhalb der Islamismus- und Rechtsextremismusprävention werden aktuell Ansätze aufsuchender Sozialarbeit in digitalen Räumen erprobt (vgl. Davey et al. 2019; Reicher/Lippe 2019). Erste Erfahrungen (z. B. auf Facebook) zeigen, dass Personen in einem Anfangsstadium eines Radikalisierungsprozesses auf entsprechende Ansprachen reagieren, woraus sich Interventionen für eine „offline“ Beratungspraxis in Einzelfällen ergeben haben (vgl. Davey et al. 2019, S. 21). Digitale Ansätze stehen jedoch, auch im Kontext des Incel-Phänomens, vor Herausforderungen, die aktuell zu Verunsicherungen führen. Digitale Kommunikationswege innerhalb der Incel-Szene sind mannigfaltig, was zahlreiche Fragen für eine lebensweltorientierte Praxis aufwirft: Wie können beispielsweise Personen auf Facebook und Twitter, aber auch auf kleineren sozialen Plattformen und Blogs erreicht werden? Wie sollte man mit Influencer*innen umgehen, die gegen pädagogische Anspracheversuche agitieren und diese diskreditieren? Wie können Incels, insbesondere auch jene, die Inhalte passiv rezipieren und misogynie sowie mitunter rechtsextreme Versatzstücke als erfahrungsstrukturierende Repräsentationen verinnerlichen, im digitalen Raum angesprochen werden? Damit verknüpft ist wiederum die Frage, welche Counter-Narrative oder alternative Narrative Wirkung erzeugen könnten und wie eine (digitale) pädagogische Arbeit, die alternative Gruppen- und Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern will, hier ansetzen kann.

Vor dem Hintergrund mangelnder Forschung und kaum vorhandener Praxis-konzepte und -erfahrungen, eröffnen diese Überlegungen einen ersten Diskursbeitrag und mögliche Ansatzpunkte für dieses bislang kaum erschlossene Feld pädagogischer und sozialarbeiterischer Intervention.

Literatur

- Al Shomer, Tobias (18.09.2020): Urteil in Bonn: Ist Frauenhass Volksverhetzung? In: WDR. www1.wdr.de/nachrichten/rheinland/frauenhass-volksverhetzung-prozess-100.html (Abfrage: 24.09.2020).
- Baaken, Till/Becker, Reiner/Björgo, Tore/Kiefer, Michael/Korn, Judy/Mücke, Thomas/Ruf, Maximilian/Walkenhorst, Dennis (2018): Herausforderungen Deradikalisierung: Einsichten aus Wissenschaft und Praxis. Frankfurt am Main: HSFK.
- Bertelsmann Stiftung (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bongen, Robert/Schiele, Katharina (2019): Rechte Terroristen: Hass auf Frauen. In: Panorama. Das Erste/NDR. www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/panorama/videosextern/rechte-terroristen-hass-auf-frauen-100.html (Abfrage: 10.09.2020).
- Bovermann, Philipp (25.04.2018): Amokfahrt von Toronto. Was ist ein „Incel“? In: Sueddeutsche Zeitung Online. www.sueddeutsche.de/panorama/amokfahrt-von-toronto-was-ist-ein-incel-1.3957589 (Abfrage: 14.09.2020).
- Canadian Security Intelligence Service (2020): CSIS Public Report 2019. Ottawa: Public Works and Government Services Canada.

- Davey, Jacob/Tuck, Henry/Amarasingam, Amarnath (2019): *An imprecise science: Assessing interventions for the prevention, disengagement and de-radicalisation of left and right-wing extremists*. London: ISD.
- Deitelhoff, Nicole/Junk, Julian (2018): Warum wir einen weiten Begriff von Radikalisierung brauchen. PRIF-Blog. <https://blog.prif.org/2018/04/10/warum-wir-einen-weiten-begriff-von-radikalisierung-brauchen/> (Abfrage: 21.01.2021).
- Gardiner, Becky/Mansfield, Mahana/Anderson, Ian/Ulmanu, Monica/Louter, Daan/Holder, Josh (2016): The dark side of Guardian Comments. In: *Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2016/apr/12/the-dark-side-of-guardian-comments> (Abfrage: 28.01.2021).
- Hoffman, Bruce/Ware, Jacob/Shapiro, Ezra (2020): Assessing the Threat of Incel Violence. In: *Studies in Conflict & Terrorism* 43, H. 7, S. 565–587.
- Jasser, Greta/Kelly, Megan/Rothermel, Ann-Kathrin (2020): *Male supremacism and the Hanau terrorist attack: between online misogyny and far-right violence*. The Hague: ICCT.
- Köttig, Michaela/Rosenthal, Gabriele (2006): Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung. In: Rosenthal, Gabriele/Köttig, Michaela/Witte, Nicole/Bleizinger, Anne (Hrsg.): *Biographisch-Narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 189–221.
- Manne, Kate (2018): *Down Girl. The Logic of Misogyny*. New York: Penguin Random House.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2020): *JIM-Studie 2019. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Kai/Schuhmacher, Nils (2016): Mit KISSes gegen PAKOs: Wie die pädagogische Praxis mit pauschalisierenden Ablehnungshaltungen umgehen kann. In: *Deutsche Jugend* 64, H. 9, S. 387–397.
- Moonshot CVE (2020): *Incels: A Guide to Symbols and Terminology*. London: Moonshot CVE.
- Oberlandesgericht Köln (2020): Pressemitteilung: Volksverhetzungsparagraf schützt auch vor pauschaler Verunglimpfung von Frauen. Freispruch aufgehoben. Köln: OLG Köln. www.olg-koeln.nrw.de/behoerde/presse/004_zt_letzte-pm_archiv_zwangs/002_archiv/001_zt_archiv_2020/030_PM_15-06-2020---Volksverhetzung.pdf (Abfrage: 24.09.2020).
- OPV (2020): *Involuntary Celibates: Background for Practitioners*. Edmonton: Organization for the Prevention of Violence.
- Reed, Alastair/Whittaker, Joe/Votta, Fabio/Looney, Sean (o.J.): *Radical Filter Bubbles. Social Media Personalisation Algorithms and Extremist Content*. Global Research Network on Terrorism and Technology: Paper No. 8. London: RUSI.
- Reicher, Fabian/Lippe, Felix (2019): Jamal al-Khatib – Mein Weg! Online-Campaigning als Methode der Politischen Bildung. In: *e-beratungsjournal.net* Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation 15, H. 1, S. 56–70.
- Sanders, Eike/Berg, Anna O./Goetz, Judith (2019): *Frauen*rechte und Frauen*hass. Antifeminismus und die Ethnisierung von Gewalt*. 1. Auflage. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Schmincke, Imke (2018): Frauenfeindlich, sexistisch, antifeministisch? Begriffe und Phänomene bis zum aktuellen Antigenderismus. In: *APuZ* 68, H. 17, S. 28–33.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wagner, Ulrike/Susanne Eggert/Gisela Schubert (2016): *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Langfassung der Studie*. München. www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam-Studie.pdf (Abfrage: 10.09.2020).

Instant Messenger in der Sozialen Arbeit. Eine explorative Studie zu den Auswirkungen beruflicher Nutzung von Instant Messengern auf das Stressempfinden von Sozialarbeitenden

Instant Messengers in social work practice.
An explorative study on the effects of instant messenger
use on the stress perception of social workers

Susanna Booth & Vanessa Humberg

Zusammenfassung

Digitale Medien durchdringen zunehmend alle Lebensbereiche. So stellen etwa Instant Messenger inzwischen zentrale Kommunikationsmedien dar. Studien zu den Folgen der verstärkten Nutzung derselben betrachten meist die Lebenswelten von Adressat*innen. Die Veränderung der Lebenswelten hat jedoch auch Folgen für die Sozialarbeitenden. Daher untersucht die vorliegende, explorative Studie die Auswirkungen der beruflichen Instant-Messenger-Nutzung auf das Stressempfinden von Sozialarbeitenden.

Schlagwörter: Soziale Arbeit, Stress, Instant Messenger

Abstract

Digital media are increasingly influencing all areas of life. Instant messengers stand out in particular since they have become an important communication technology. Studies on the consequences of an increased use of instant messengers mostly focus on clients. However, the changes also have consequences for professional social work practice. Therefore, the present explorative study examines the effects of instant messenger use on stress experienced by social work practitioners.

Keywords: Social work, stress, instant messenger

Einleitung¹

„Es gibt in der modernen Berufs- und Arbeitswelt der bundesdeutschen Gegenwart wohl kaum einen Bereich, der in den vergangenen Jahrzehnten nicht direkt oder indirekt durch die technischen Veränderungen infolge der Digitalisierung nachhaltig beeinflusst und verändert worden wäre“ (Bertsche/Como-Zipfel 2017, S. 236). So gaben beispielsweise 87,8 % der Beschäftigten im Gesundheitswesen und 67,3 % im Sozialwesen beim DGB-Index Gute Arbeit 2016 an, sich von der Digitalisierung betroffen zu fühlen (vgl. Roth/Müller 2017, S. 20). Dies deutet darauf hin, dass auch in der Sozialen Arbeit ein hoher Digitalisierungsgrad vorliegt. Neben diesen Veränderungen auf der Fachkräfte-Ebene hat ein tiefgreifender Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit Technologie stattgefunden, sodass digitale Medien alle Lebensbereiche und damit auch die Adressat*innen-Ebene durchdringen, was als ‚Mediatisierung‘ bezeichnet wird (vgl. Kutscher/Ley/Seelmeyer 2015, S. 3). Dadurch sind „Soziale Netzwerke und mobile Medien und Dienste [...] quasi ‚schleichend‘ zu zentralen ‚lebensweltnahen‘ Kommunikationsmedien zwischen Fachkräften und Adressat*innen geworden“ (Kutscher 2018, S. 6). Seit einigen Jahren prägen v. a. Smartphones und mit diesen Instant Messenger (IM) die Lebenswelten, insbesondere von Jugendlichen (vgl. Feierabend/Rathgeb/Reutter 2018, S. 66 f.). Zum Digitalisierungsgrad in der Sozialen Arbeit existieren jedoch bislang keine repräsentativen Studien².

Im Folgenden wird der Fokus auf die Nutzung von IM auf der Ebene der Fachkräfte hinsichtlich ihres Stresserlebens gelegt. Dabei kann vor dem Hintergrund, dass die Soziale Arbeit besonders von Burnout-Erkrankungen betroffen ist (vgl. Evans/Hilbert 2015, S. 389), vermutet werden, dass sich die Nutzung von IM als weiterer psychischer Belastungsfaktor niederschlägt. Deshalb wird im Folgenden auf Basis einer explorativen Studie der Frage nachgegangen, inwiefern die berufliche Nutzung von IM das Stresserleben von Sozialarbeitenden beeinflusst. Dazu werden zunächst Modelle der Entstehung von Stress skizziert und bisherige Annahmen und Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von IM auf das Stresserleben von Sozialarbeitenden dargestellt. Daraufhin werden das methodische Vorgehen der durchgeführten quantitativen Studie sowie deren Ergebnisse dargestellt.

-
- 1 Wir danken Prof. Dr. Dirk Hofäcker für seine Unterstützung beim Forschungsprojekt und der Veröffentlichung dieses Artikels.
 - 2 Explorative Studien zur Digitalisierung in der Sozialen Arbeit führten etwa Alfert (2015), Becka/Evans/Hilbert (2017) und Bollig (2020) durch.

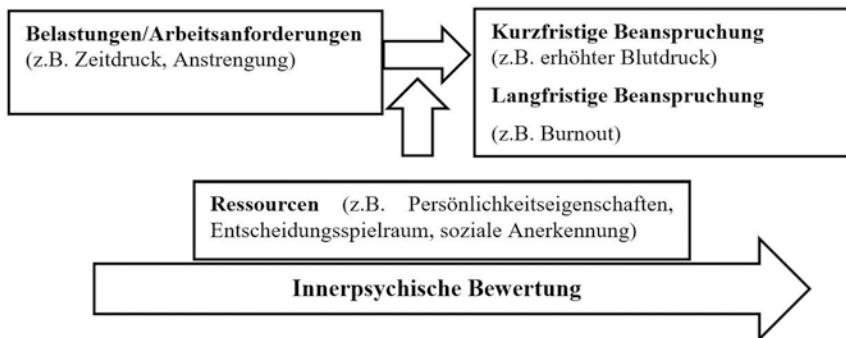
Definition und Entstehung von Stress

Eine einheitliche Definition von Stress gibt es nicht. International anerkannt ist jedoch, dass Stress aus einem transaktionalen Prozess entsteht, bei dem der Mensch in einer aktiven wechselseitigen Auseinandersetzung zu seiner Umwelt steht (vgl. Hasselhorn/Portuné 2010, S. 362). Dabei wird zwischen den Stressoren, also den Auslösern, und den dadurch entstehenden Auswirkungen unterschieden (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 13). Je nach individueller Bewertung und den personenspezifischen Merkmalen können Stressoren Stressreaktionen auslösen. Es lässt sich dabei zwischen kurz- und langfristigen sowie psychischen und physischen Folgen unterscheiden (vgl. Joiko/Schmauder/Wolff 2010, S. 11). Zusammenfassend kann Stress als „ein subjektiv intensiv unangenehmer Spannungszustand [bezeichnet werden], der aus der Befürchtung entsteht, daß [sic] eine stark aversive, subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene) und subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint“ (Greif 1991, S. 13). Im Folgenden wird Stress entsprechend als negative Reaktion auf einen von außen wirkenden Reiz verstanden.

Um die Entstehung von Stress und seine Folgen nachvollziehen zu können, werden theoretische Modelle benötigt. Da es eine Vielzahl an Modellen gibt, die jeweils verschiedene Aspekte beleuchten und als sich ergänzend angesehen werden können, wurden für die Untersuchung die vier verbreitetsten Modelle genutzt: das Anforderungs-Kontroll-Modell, das sich mit den Arbeitsanforderungen als Stressoren und den individuellen Entscheidungs- bzw. Kontrollspielräumen der Beschäftigten als Ressourcen auseinandersetzt; das Modell der beruflichen Gratifikationskrisen, das sich mit dem Verhältnis von Anstrengung und der sozialen Anerkennung von Arbeit beschäftigt; das transaktionale Modell, das die innerpsychische Bewertung von Stressoren und die daraus resultierende Bewältigung näher beleuchtet; sowie das Belastungs-Beanspruchungs-Modell, das Belastungen als objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren und Beanspruchungen als die individuelle Auswirkung des Aufeinandertreffens von objektiven Belastungen auf die Eigenschaften und Ressourcen von Individuen beschreibt (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 13 ff.).

Da alle vier Ansätze davon ausgehen, dass Stress durch ein Ungleichgewicht zwischen Stressoren und verfügbaren Mitteln zur Bewältigung entsteht (vgl. Lohmann-Haislah 2012, S. 17), wurde das Belastungs-Beanspruchungsmodell mit seinen Begrifflichkeiten als Basis genutzt. Es ermöglicht, die Stressoren und Ressourcen des Anforderungs-Kontroll-Modells sowie des Modells beruflicher Gratifikationskrisen und den subjektiven Bewertungsprozess, den das transaktionale Modell hervorhebt, zu integrieren (vgl. Abbildung 6).

Abb. 6: Stressmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Lohmann-Haislah 2012, S. 18)



Auswirkungen von Instant Messengern auf das Stresserleben in der Sozialen Arbeit

Darüber, wie sich die berufliche Nutzung von IM auf das Stresserleben von Beschäftigten niederschlägt, ist bisher wenig bekannt. Dies könnte u. a. daran liegen, dass sich die Technik mit hoher Geschwindigkeit weiterentwickelt (vgl. Kutscher/Ley/Seelmeyer 2015, S. 3). Trotzdem sollen mögliche Folgen der Nutzung von IM auf das Stresserleben in der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Arbeitsbelastung und der Verwendungszwecke dargestellt werden, indem Diskussionen aus der Fachliteratur zur Digitalisierung in unterschiedlichen Branchen und in der Sozialen Arbeit auf die IM-Nutzung bezogen werden.

Arbeitsbelastung von Sozialarbeitenden

Aufgrund des geringen Substituierbarkeitspotenzials der sozialen Dienstleistungsarbeit kann angenommen werden, dass die berufliche Nutzung von IM in der Sozialen Arbeit nicht zum Wegfall, sondern zur Veränderung von Tätigkeiten führt (vgl. Becka/Evans/Hilbert 2017, S. 8). Entsprechend zeigt die Sonderauswertung des DGB-Index 2016 für den Dienstleistungssektor, dass 50 % der Beschäftigten im Sozialwesen ihre Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung als gestiegen empfinden, während 8 % angeben, dass diese gesunken sei (vgl. Roth/Müller 2017, S. 29). Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass geschaffene Freiräume durch Effizienzsteigerungen mit neuen Aufgaben gefüllt werden (vgl. Hagemann 2017, S. 537). Des Weiteren könnte die erhöhte Arbeitsbelastung mit häufigen Arbeitsunterbrechungen durch IM erklärbar sein. So geben 63 % der Befragten, deren Arbeit in hohem Maße digitalisiert

ist, häufige Arbeitsunterbrechungen an, im Vergleich zu 39 % derjenigen mit einem niedrigen Digitalisierungsgrad (vgl. Roth/Müller 2017, S. 31). Die Unterbrechungen führen dazu, dass Beschäftigte mehr Zeit brauchen, um sich wieder auf ihre Tätigkeit zu konzentrieren (vgl. Hagemann 2017, S. 539). Zudem kann daraus eine erhöhte Anforderung an das Multitasking resultieren. Entsprechend geben 57 % der Dienstleistenden im DGB-Index 2016 an, dass die Anzahl der gleichzeitig zu bewältigenden Vorgänge durch die Digitalisierung gestiegen sei. Dies geht mit Zeitdruck und Arbeitshetze einher, sodass 59 % der Beschäftigten, deren Arbeit stark digitalisiert ist, angeben, sehr oft oder häufig auf der Arbeit hetzen zu müssen, im Vergleich zu 49 % bei geringem Digitalisierungsgrad (vgl. Roth/Müller 2017, S. 31 f.). Auf Basis dieser Befunde kann also eine Steigerung der Arbeitsbelastung durch die berufliche IM-Nutzung in der Sozialen Arbeit angenommen und empirisch überprüft werden.

Verwendungszwecke beruflicher IM-Nutzung

Als weitere Folge wird die Entgrenzung von Arbeit³ diskutiert (vgl. Kutscher 2018, S. 6). Dazu kann auch die berufliche IM-Nutzung beitragen, da zeit- und ortsunabhängige Arbeit ermöglicht wird. Amlinger-Chatterjee und Wöhrmann (2017) zeigen in ihrer Studie, dass sich die Auswirkungen flexibler Arbeitszeitgestaltung nach individuums- und betriebsbezogener Arbeitszeitflexibilität unterscheiden. Mithilfe einer Literaturanalyse belegen sie, dass Unvorhersehbarkeit von Arbeitszeiten als Form betriebsbezogener Flexibilität mit einem höheren Stresserleben und Burnout-Risiko verbunden ist. Demgegenüber sind Einflussmöglichkeiten auf die Arbeitszeit als individuumsbezogene Flexibilität eher mit einer Verringerung des Stresserlebens und der Beanspruchungsfolgen verbunden und können daher als Ressource gesehen werden (vgl. Amlinger-Chatterjee/Wöhrmann 2017, S. 40 ff.). Der DGB-Index 2016 zeigt jedoch, dass nur 25 % der digital arbeitenden Dienstleistenden in hohem Maß Einfluss auf den Einsatz digitaler Medien im Beruf haben (vgl. Roth/Müller 2017, S. 9). Für die Soziale Arbeit könnte dies dadurch erklärt werden, dass IM v. a. aufgrund der Anspruchslagen der Adressat*innen Eingang in die Praxis gefunden haben (vgl. Helbig 2018, S. 10 f.). Dies kann analog zur betriebsbezogenen Flexibilität zu einer Unvorhersehbarkeit von Arbeitszeiten führen, sodass mit einem erhöhten Stresserleben zu rechnen ist. Entsprechend zeigt eine qualitative Studie aus Kanada von 2012, dass die Kommunikation von Sozialarbeitenden mit Adressat*innen über

3 „In der arbeits- und industriesoziologischen Forschung wird unter Entgrenzung der Prozess der Erosion von institutionellen und motivationalen Grenzziehungen verstanden, die für die fordistisch-tayloristische Organisation von Arbeit [...] paradigmatisch und strukturprägend waren“ (Sauer 2012, S. 4).

IM die Erwartung wecken kann, neben Terminabsprachen auch für inhaltliche Probleme erreichbar zu sein (vgl. Mishna et al. 2012, S. 281).

Demgegenüber gaben in dieser Studie die meisten Fachkräfte an, dass die Nutzung von IM für administrative Zwecke, wie die Terminabsprache unter Kolleg*innen, bereichernd sei (vgl. Mishna et al. 2012, S. 281). Insbesondere die Kommunikation im ambulanten Bereich könnte mithilfe von IM vereinfacht werden, da sich der Koordinationsaufwand persönlicher Kontakte verringert. Die Absprache mit Kolleg*innen kann also als individuumsbezogene Arbeitszeitflexibilität angesehen werden, da Fachkräfte autonom darüber entscheiden können, wann die Kommunikation stattfindet. Somit können die Auswirkungen der IM-Nutzung auf das Stresserleben ambivalent eingeschätzt werden.

Methodisches Vorgehen

Die empirische Studie wurde mit einem standardisierten quantitativen Erhebungsinstrument durchgeführt, da ein erster umfassender Überblick über die Auswirkungen von IM auf das Stresserleben von Sozialarbeitenden gegeben werden sollte. Der computergestützte Online-Fragebogen zu den Themenfeldern Soziodemografie, Stressempfinden, Ökonomisierung⁴ und IM umfasste als Stressdimensionen Zeitstress, Work-Life-Balance (WLB), Sicherheitsgefühl bei Arbeitsaufgaben, Arbeitsplatzsicherheit und Anforderungen bei den Arbeitsaufgaben. Hinsichtlich der IM-Nutzung wurden Häufigkeit, Verwendungszweck, Nutzung von unterwegs, Arbeitsbelastung und Entgrenzungstendenzen erhoben. Zur Fragenformulierung wurde auf etablierte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen, wie die deutsche Standardversion des Copenhagen Psychosocial Questionnaire (vgl. FFAW 2020), den DGB-Index Gute Arbeit (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit 2016) und die demografischen Standards des statistischen Bundesamtes (2020). Der Fragebogen wurde nach einem ersten Pretest mit Sozialarbeitenden stellenweise angepasst.

Als Grundgesamtheit wurden alle in NRW erwerbstätigen Sozialarbeitenden ab 18 Jahren ausgewählt. Aufgrund des Fehlens einer Liste selbiger wurden selbst Institutionen in NRW recherchiert und mit der Bitte um Weiterleitung der Umfrage angeschrieben. Ferner wurden je 40 Einrichtungen der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und des Sozialdienstes Katholischer Frauen zufällig ausgewählt und kontaktiert. Trotz der fehlenden Repräsentativität wurde versucht, sich ebenjener durch eine bewusste breite Streuung möglichst anzunähern.

4 Die Befragung wurde zusammen mit einer zweiten Gruppe durchgeführt, die den Einfluss der Ökonomisierung auf das Stressempfinden Sozialarbeitender untersuchte. Die Fragen der Gruppe werden nicht berücksichtigt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Dazu werden zunächst die soziodemografischen Daten und die Häufigkeiten in der Stress- und IM-Dimension beschrieben, um anschließend Auswirkungen von IM auf das Stressempfinden darstellen zu können⁵.

Ergebnisse

An der Online-Umfrage nahmen 245 Sozialarbeitende teil, davon 72,5 % Frauen und 27,5 % Männer. Das Durchschnittsalter lag bei ca. 45 Jahren. Als Tätigkeitsfelder waren die Sozialen Dienste (70 Befragte), die Schulsozialarbeit (66 Befragte) und die Heimerziehung (35 Befragte) am häufigsten vertreten. Die Anzahl der realen Wochenstunden betrug bei den meisten Befragten (19,3 %) 40 Stunden. Auffällig war, dass 26,9 % der Sozialarbeitenden mehr als 40 Stunden die Woche arbeiteten.

Hinsichtlich der allgemeinen Stressbelastung wurde häufig Zeitstress genannt. So gaben 207 Befragte (84,5 %)⁶ an, zu wenig Zeit für die Erledigung der Arbeitsaufgaben zu haben. 104 Personen (42,4 %) mussten oft und 90 Personen (36,7 %) manchmal zu viele Aufgaben gleichzeitig erledigen. 157 Personen (64,1 %) kamen manchmal bis immer mit ihrer Arbeit in Rückstand. 79 Befragte (32,5 %) mussten oft oder immer Überstunden machen. Die häufigsten Gründe dafür⁷ waren akute Krisensituationen bei der Arbeit (72,5 %), Bewältigung des allgemeinen Arbeitspensums (54,1 %), spontane Änderung des Arbeitsablaufes (44,2 %) und Unterbrechungen (37,8 %). Anfragen über IM wurden von zehn Befragten (4,3 %) genannt. In der Stichprobe zeigten sich zudem hohe Anforderungen, da über drei Viertel der Befragten mindestens manchmal emotional von der Arbeit erschöpft waren.

Die WLB wurde hingegen weitgehend positiv eingeschätzt, sodass 125 Sozialarbeitende (51,4 %) nie oder selten Schwierigkeiten hatten, den Pflichten in der Familie/im Privatleben nachzukommen. 146 Personen (59,6 %) erledigten berufliche Dinge nie oder selten außerhalb der Arbeitszeit. Etwa die Hälfte der Fachkräfte hatte dabei selten bis nie das Gefühl, nach der Arbeit nicht abschalten zu können. Die Arbeitsplatzsicherheit wurde ebenfalls positiv eingeschätzt.

Die Bedeutung von IM war bei den Befragten unerwartet gering. So gaben 87 Personen (35,7 %) an, IM im Beruf zu verwenden. Davon nutzten sie zwölf Sozialarbeitende (13,8 %⁸) selten, 19 (21,8 %) manchmal, 48 (55,2 %) oft und acht

5 Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde auf eine multivariate Auswertung zu den Ressourcen verzichtet.

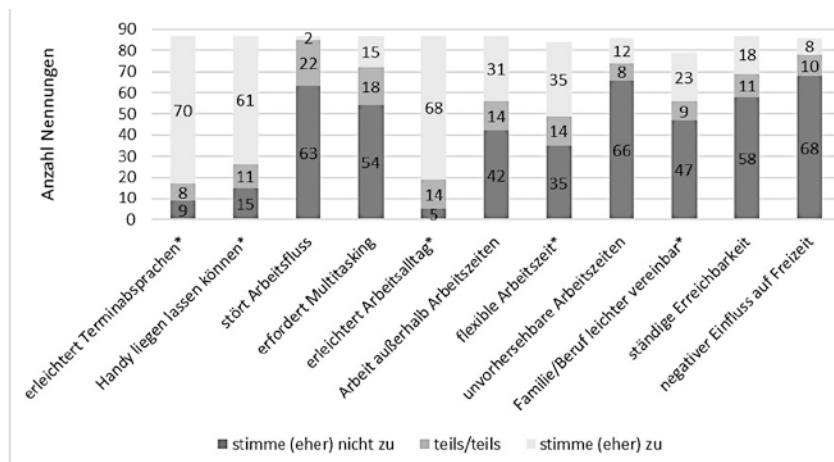
6 Die Anzahl gültiger Fälle in der Stressdimension lag bei den einzelnen Fragen zwischen 241 und 245.

7 Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

8 Ab hier beziehen sich die Prozentzahlen auf diejenigen, die angaben, IM zu nutzen.

(9,2%) immer. Von unterwegs nutzten 18 Befragte (20,7%) IM nie bis selten, 27 (31,0%) manchmal und 42 (48,3%) oft bis immer. 77 Befragte (88,5%) nutzten IM zur Absprache unter Kolleg*innen, 60 (69,0%) im Kontakt mit Adressat*innen, 39 (44,8%) zur Absprache mit Vorgesetzten, 27 (31,0%) für private Angelegenheiten und elf Personen (12,6%) für Öffentlichkeitsarbeit⁹. Am häufigsten wurden IM in der Schulsozialarbeit genutzt (44 Befragte, 50,6%), gefolgt von den Sozialen Diensten (16 Befragte, 18,4%) und der Jugendarbeit/-bildung (15 Befragte, 17,24%). 57 Befragte (66,3%) empfanden IM als sehr oder eher entlastend, während sieben Personen (8,1%) sie als eher oder sehr belastend bewerteten. Die Arbeitsbelastung durch IM wurde eher gering eingeschätzt (vgl. Abbildung 7). So stimmten 70 Befragte (80,5%) (eher) zu, dass IM Terminabsprachen unter Kolleg*innen erleichtern. 61 Befragte (70,1%) konnten ihr Handy für eine Stunde oder mehr liegen lassen, obwohl sie jemand kontaktieren könnte. 63 Sozialarbeitende (72,4%) gaben an, ihr Arbeitsfluss würde (eher) nicht durch IM gestört werden und zwei Personen (2,2%) stimmten einer Störung (eher) zu. 54 Personen (62,1%) mussten (eher) kein Multitasking aufgrund von IM bewältigen. 68 Sozialarbeitende (78,2%) stimmten einer Erleichterung des Arbeitsalltags durch IM (eher) zu.

Abb. 7: Häufigkeiten der Items zur Arbeitsbelastung und Entgrenzung durch IM



* Zustimmung zu diesen Items bedeutet aufgrund der umgekehrten Polung weniger Stress.

Die Fragen zur Entgrenzung von Arbeit durch IM (vgl. Abbildung 7) zeigten heterogenere Ergebnisse. Bei der Frage nach der Arbeit außerhalb der regulären Arbeitszeiten sowie der Frage nach der Möglichkeit einer flexibleren Arbeitszeitgestaltung

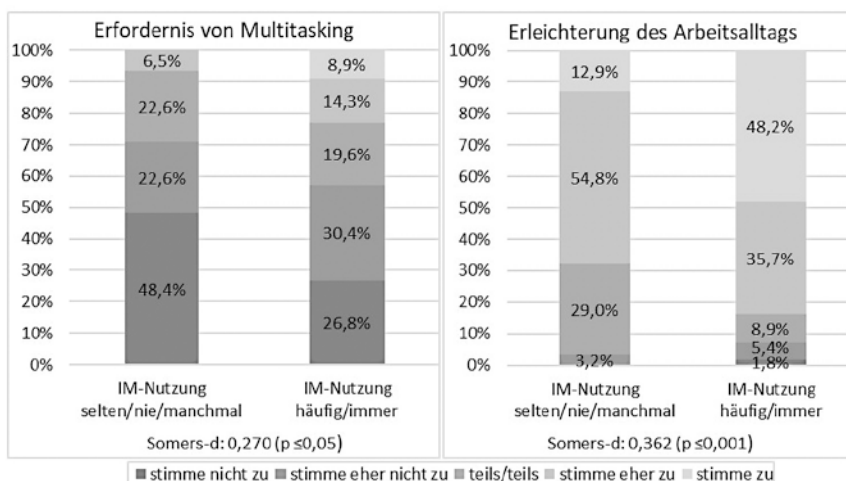
9 Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

durch IM ergab sich keine klare Tendenz und der Median lag jeweils bei ‚teils/teils‘. 66 Personen (76,7 %) waren sich einig, dass ihre Arbeitszeit durch IM (eher) nicht unvorhersehbar wurde. Insgesamt 47 Befragte (59,5 %) gaben an, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (eher) nicht durch die IM-Nutzung verbessert wurde. 58 Personen (66,7 %) hatten (eher) nicht das Gefühl, rund um die Uhr erreichbar sein zu müssen. Die Freizeit von 68 Sozialarbeitenden (79,1 %) litt (eher) nicht unter der beruflichen Nutzung von IM. Insgesamt zeigt sich also eine recht positive Bewertung von IM, da sie z.B. Terminabsprachen erleichtern und die negativen Kategorien kaum ausgewählt wurden.

Auswirkungen von IM auf die Arbeitsbelastung

Um den Einfluss beruflicher IM-Nutzung auf das Stressempfinden von Sozialarbeitenden zu überprüfen, wurden zunächst die Fragen zur Arbeitsbelastung durch IM mit der Nutzungshäufigkeit derselben in Zusammenhang gesetzt. Während sich kein Zusammenhang mit den vermuteten Arbeitsunterbrechungen feststellen ließ, zeigten sich Trends bei den Auswirkungen auf das Multitasking und die Arbeitserleichterung durch IM (vgl. Abbildung 8). So ist erkennbar, dass das Erfordernis von Multitasking mit zunehmender Nutzungshäufigkeit¹⁰ steigt. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass diejenigen, die häufig IM nutzen, auch häufiger einer Arbeitserleichterung zustimmen.

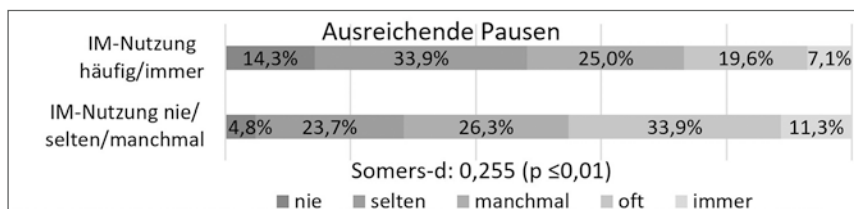
Abb. 8: Zusammenhang von IM-Nutzungshäufigkeit und Multitasking/Erleichterung des Arbeitsalltags



10 Aufgrund vieler Stellen mit 0 % in den Kreuztabellen wurde die Variable zur Nutzungshäufigkeit kategorisiert.

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Häufigkeit ausreichender Pausen mit zunehmender IM-Nutzungshäufigkeit sinkt (vgl. Abbildung 9). Somit lässt sich feststellen, dass die Auswirkungen von IM auf die Arbeitsbelastung von Sozialarbeitenden ambivalent sind, da sich einerseits positive Effekte, wie die Erleichterung des Arbeitsalltags, und andererseits Stressoren, wie Multitasking und eine geringere Pausenanzahl, bei einer häufigeren IM-Nutzung ausmachen lassen.

Abb. 9: Zusammenhang von IM-Nutzungshäufigkeit und ausreichenden Pausen



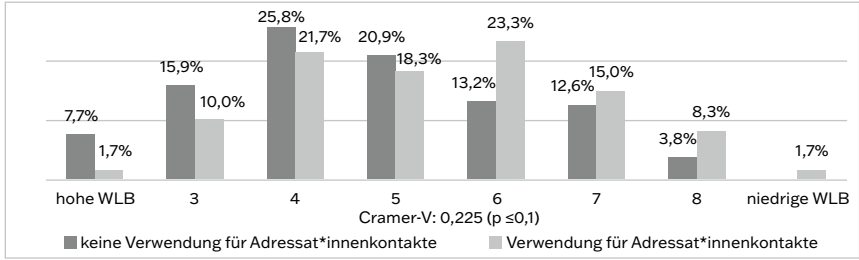
Auswirkungen von IM nach Verwendungszweck

Um die Auswirkungen von IM genauer differenzieren zu können, wurden die vermuteten Entgrenzungstendenzen nach den Verwendungszwecken für Kontakte mit Kolleg*innen und Adressat*innen untersucht. Dazu wurde zunächst die IM-Nutzung für Adressat*innenkontakte mit den Fragen zur Entgrenzung von Arbeit aus der IM-Rubrik in Zusammenhang gesetzt, wobei sich keine Trends zeigten. Stattdessen ließen sich Auswirkungen der IM-Nutzung für Adressat*innenkontakte¹¹ auf den Index der Fragen zur WLB ‚Zeitaufwand der Arbeit macht es schwierig, den Pflichten in Familie oder Privatleben nachzukommen‘ und ‚Erledigung beruflicher Dinge auch außerhalb der Arbeitszeit‘ aus der Stressrubrik¹² ausmachen. Dabei wurde deutlich, dass diejenigen, die IM für Adressat*innenkontakte nutzen, eine niedriger ausgeprägte WLB angeben als diejenigen, die IM nicht zu diesem Zweck nutzen (vgl. Abbildung 10).

11 Da die Fragen aus der Stressrubrik von allen 245 Befragten beantwortet wurden und diejenigen zu den Verwendungszwecken von IM durch die Filterführung nur von 87, wurden alle, die angaben, IM nicht zu nutzen, in die Kategorie ‚nicht ausgewählt‘ bei den Verwendungszwecken codiert.

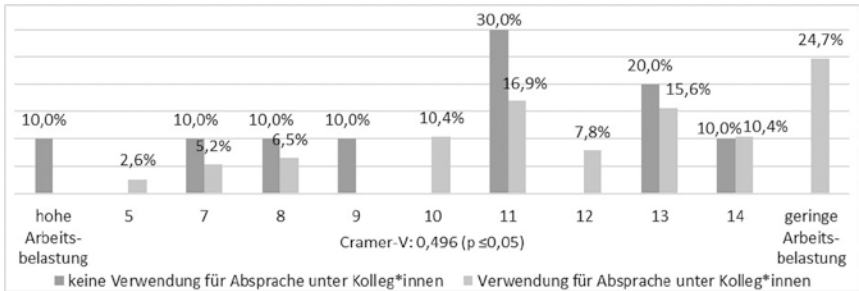
12 Um die interne Konsistenz der Skala zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha (insgesamt zwei Fragen) berechnet. Es liegt eine mittlere Konsistenz, mit Cronbachs Alpha = 0,566 vor. Aufgrund der Kürze der Skala wurde der Wert als annehmbar angesehen. Die Inter-Item-Korrelation zeigt mit 0,395 einen mittleren Zusammenhang.

Abb. 10: Zusammenhang von IM-Nutzung für Adressat*innenkontakte und Index WLB



Hierneben wurde der Zusammenhang der IM-Nutzung für Absprachen mit Kolleg*innen mit dem Teilindex der Arbeitsbelastung aus der IM-Rubrik¹³ untersucht (vgl. Abbildung 11). Diejenigen, die IM zur Absprache unter Kolleg*innen nutzen, wählten häufiger die Kategorien der geringen Arbeitsbelastung im Vergleich zu denjenigen, die sie nicht dazu nutzen. Entsprechend zeigt sich eine tendenzielle Abnahme der Arbeitsbelastung, wenn IM für Absprachen unter Kolleg*innen genutzt werden.

Abb. 11: Zusammenhang von IM-Nutzung für Absprache unter Kolleg*innen und Teilindex Arbeitsbelastung



Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass sich die theoretischen Annahmen bezüglich der Adressat*innenkontakte als betriebsbezogene Arbeitszeitflexibilität, die eher als Stressor wirkt, und der Absprachen unter Kolleg*innen als individuumsbezogene Arbeitszeitflexibilität, die eine Ressource darstellt, in der Stichprobe bestätigen, sodass auch hier die Auswirkungen von IM ambivalent sind.

13 Das Cronbachs Alpha (insgesamt drei Fragen) lag bei 0,755. Die Inter-Item-Korrelation lag jeweils bei mindestens 0,421. Das Item ‚erleichtert Terminabsprachen‘ wurde aufgrund der Redundanz zum Item ‚Absprachen unter Kolleg*innen‘ ausgeschlossen, ebenso wie ‚erleichtert Arbeitsalltag‘, da es eher eine Globalfrage darstellt.

Fazit und Diskussion

Hinsichtlich der allgemeinen Stressbelastung zeigten sich häufig Zeitsstress und hohe emotionale Anforderungen bei den Sozialarbeitenden, ähnlich wie in bisherigen Studien (vgl. Drüge/Schleider 2016, S. 304; Henn/Lochner/Meiner-Teubner 2017, S. 47, 50; Poulsen 2009, S. 116). Inkongruent mit bisherigen empirischen Ergebnissen (vgl. Drüge/Schleider 2016, S. 304; Eichinger/Kraemer 2008, S. 242 f.; Henn/Lochner/Meisner-Teubner 2017, S. 32; Poulsen 2009, S. 49 ff.) wurden die WLB und Arbeitsplatzsicherheit von den Befragten weitgehend positiv eingeschätzt. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass 83,3 % der Sozialarbeitenden in der vorliegenden Studie unbefristet und 41,2 % bei öffentlichen Trägern beschäftigt waren. Ähnlich beschreibt Grote (2011, S. 27) eine höhere Arbeitsplatzsicherheit bei Mitarbeitenden öffentlicher im Vergleich zu Mitarbeitenden freier Träger. Die positive Einschätzung der WLB könnte im Anschluss an das dargestellte Stressmodell durch einen hohen Entscheidungsspielraum der Sozialarbeitenden hinsichtlich ihrer Arbeitszeiten begründet sein, allerdings wurde dieser nicht abgefragt.

Die berufliche Nutzung von IM war entgegen der Annahme, dass diese „quasi ‚schleichend‘ zu zentralen ‚lebensweltnahen‘ Kommunikationsmedien zwischen Fachkräften und Adressat*innen geworden“ (Kutscher 2018, S. 6) sind, mit 35,7 % gering. Dies könnte daran liegen, dass nur 32 Fachkräfte aus der Jugendarbeit erreicht wurden, für die bisherige explorative Studien eine hohe IM-Nutzungsquote zeigen (vgl. Alfert 2015, S. 84; Bollig 2020, S. 473 f.). Ein weiterer Grund könnte der Verzicht auf IM aufgrund von datenschutzrechtlichen Bedenken sein, da ein Dilemma zwischen dem Anspruch der Niedrigschwelligkeit von Angeboten und der Weitergabe von Daten an Dritte bei der Nutzung von einigen IM entstehen kann (vgl. Kutscher 2020, S. 348 f.). Zudem könnte auch hier die Stichprobenszusammensetzung von Bedeutung sein: So waren 14,2 % der Befragten 18–30, 48,6 % 31–50 und 37,2 % 51–64 Jahre alt. Gleichzeitig zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang einer tendenziell geringeren IM-Nutzung mit steigendem Alter. Dies deckt sich mit dem Konzept der Mediengenerationen, demzufolge Altersgruppen zwar nicht homogen sind, jedoch aufgrund ihrer Positionierung im historischen Kontext spezifische Medienerfahrungen teilen. Dabei wurde die jüngere Generation bereits mit neuen digitalen Medien sozialisiert und nutzt somit tendenziell selbstverständlicher IM als etwa die Mediengeneration, die mit Fernsehen und Radio aufgewachsen ist (vgl. Hepp/Berg/Roitsch 2017, S. 85 ff.).

Bezüglich der Auswirkungen von IM auf das Stressempfinden zeigte sich ein den theoretischen Vorannahmen entsprechendes ambivalentes Bild. So tragen IM einerseits zur Erleichterung des Arbeitsalltags bei, jedoch andererseits auch zu vermehrtem Multitasking, das als Stressor bewertet werden kann, und einer geringeren Anzahl ausreichender Pausen. Der vermutete Zusammenhang einer

häufigen Verwendung von IM mit dem Anstieg von Arbeitsunterbrechungen sowie Zeitdruck und Arbeitshetze konnte jedoch nicht festgestellt werden. Dies könnte anschließend an das Stressmodell an individuellen Eigenschaften liegen, die das Belastungserleben verringern. So gaben etwa 61,2% der Befragten an, (eher) nicht über ihre Belastungsgrenzen hinaus zu arbeiten und 82,8% fühlten sich (eher) nicht durch Unterbrechungen auf der Arbeit gestresst. Außerdem bestätigt sich ein Trend zur Verschlechterung der WLB bei der Nutzung von IM für Adressat*innenkontakte, während IM für Absprachen unter Kolleg*innen eher entlastend und somit als Ressource wirken. Somit kann erstere im Anschluss an Amlinger-Charterjee und Wöhrmann (2017) als betriebs- und letztere als individuumsbezogene Arbeitszeitflexibilität verstanden werden. Dabei zeigte sich zusätzlich, dass die Fragen zum allgemeinen Stressempfinden signifikantere Zusammenhänge mit der IM-Nutzungshäufigkeit aufwiesen als die Fragen zur Selbsteinschätzung der Auswirkungen dieser. Hier könnte eine kognitive Dissonanz vorliegen, bei der aufgrund der Wahl eines Arbeitszeitmodells, bzw. hier einer Form der IM-Verwendung, eine Anpassung der Bewertung ebener vorgenommen wird und erlebter Stress eher durch andere Faktoren begründet wird, um die getroffene Wahl zu rechtfertigen (vgl. Amlinger-Chatterjee/Wöhrmann 2017, S. 47f.).

Zu beachten ist dabei, dass die vorliegende Studie nicht repräsentativ ist. Zudem kann angenommen werden, dass besonders gestresste Beschäftigte nicht durch die Befragung erreicht wurden, da sie sich keine Zeit dafür nehmen konnten oder aufgrund bereits eingetretener Stressfolgen krankgeschrieben waren. Die vorliegende Studie konnte dennoch erste Tendenzen des Zusammenhangs der beruflichen Verwendung von IM und empfundenem Stress aufzeigen.

Für die weitere Forschung bedeuten die Ergebnisse, dass IM in der Sozialen Arbeit und weiteren pädagogischen Berufen genauer hinsichtlich ihrer Wirkung als Stressor oder Ressource untersucht werden sollten, da in dieser Studie v.a. Stressoren abgefragt wurden. Da die Studie vor der COVID-19-Pandemie durchgeführt wurde, müssten Veränderungen durch selbige auf das Stressempfinden Sozialarbeitender durch IM ebenfalls noch untersucht werden. Erste empirische Ergebnisse deuten dabei auf einen Digitalisierungsschub und eine Zunahme der IM-Nutzung in der Sozialen Arbeit durch die Pandemie hin (vgl. Buschle/Meyer 2020, S. 163f., S. 167). Es könnten auch explorative Studien, etwa zu datenschutzrechtlichen Aspekten, durchgeführt werden. Für die Praxis pädagogischer Berufe zeigen die Ergebnisse, dass auf der Professionsebene ein differenziertes, professionelles Selbstverständnis zum Umgang mit IM entwickelt werden sollte, um negative Auswirkungen der beruflichen IM-Nutzung zu vermeiden und gleichzeitig die entstehenden Ressourcen aktiv nutzbar zu machen. Auf der Organisationsebene könnten die Ergebnisse dazu beitragen, entsprechende Ziele und Regeln im Umgang mit IM zu formulieren, etwa um Entgrenzungstendenzen durch IM vorzubeugen, indem Nutzungszeiten festgelegt

und somit Multitasking reduziert und die Anzahl ausreichender Pausen erhöht werden. Gleichzeitig könnten Fortbildungen entwickelt werden, um die Fachkräfte für Stressoren und Ressourcen durch die berufliche IM-Nutzung zu sensibilisieren. Auch könnten die aufgezeigten Auswirkungen bereits in der Ausbildung bzw. dem Studium reflektiert werden, um individuelle Strategien zum Umgang mit IM zu erarbeiten.

Literatur

- Alfert, Nicole (2015): Facebook als Handlungskontext in der Sozialen Arbeit – Potentiale, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 77–93.
- Amlinger-Chatterjee, Monischa/Wöhrmann, Anne M. (2017): Flexible Arbeitszeiten. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 71, H. 1, S. 39–51.
- Becka, Denise/Evans, Michaela/Hilbert, Josef (2017): Digitalisierung in der sozialen Dienstleistungsarbeit. Stand, Perspektiven, Herausforderungen, Gestaltungsansätze. www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-I40-05-Hilbert-komplett-web.pdf (Abfrage: 15.12.2019).
- Bertsche, Oliver/Como-Zipfel, Frank (2017): Sozialpädagogische Perspektiven auf die Digitalisierung. In: *Soziale Passagen* 8, H. 2, S. 235–254.
- Bollig, Christiane (2020): Digitalisierung in der Mobilen Jugend(-sozial-)arbeit – im Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und (Alltags-)Pragmatismus. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 468–480.
- Buschle, Christina/Meyer, Nikolaus (2020): Soziale Arbeit im Ausnahmezustand?! Professionstheoretische Forschungsnotizen zur Corona-Pandemie. In: *Soziale Passagen* 12, H. 1, S. 155–170.
- Drüge, Marie/Schleider, Karin (2016): Psychosoziale Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Fachkräften der Sozialen Arbeit und Lehrkräften. Ein Vergleich von Merkmalen, Ausprägungen und Zusammenhängen. In: *Soziale Passagen* 8, H. 2, S. 293–310.
- Eichinger, Ulrike/Kraemer, Tanja (2008): Prekäre und flexibilisierte Beschäftigungsbedingungen in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach gewerkschaftlichen Handlungsstrategien. In: Haug, Christoph/Maier, Rudi/Schröder, Berit (Hrsg.): *Kampf um Teilhabe. Akteure, Orte, Strategien*. Hamburg: VSA, S. 236–248.
- Evans, Michaela/Hilbert, Josef (2015): Personenbezogene Dienstleistungen: Gestaltungsherausforderungen einer Zukunftsbranche. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): *Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 380–400.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf (Abfrage: 15.12.2019).
- FFAW-Freiberger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften GmbH (2020): Deutsche Standard-Version des COPSOQ (Copenhagen PsychosocialQuestionnaire). www.copsoq.de/assets/COPSOQ-3a-mit-Skalenzuordnung_download_210120.pdf (Abfrage: 18.01.2020).
- Greif, Siegfried (1991): Streß in der Arbeit – Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, Siegfried/Bamberg, Eva/Semmer, Norbert (Hrsg.): *Psychischer Streß am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe, S. 1–28.
- Grote, Herwig (2011): Macht und Ohnmacht in der Sozialen Arbeit: Strukturen Sozialer Dienstleistungen in Berlin und Brandenburg und ihre Bedeutung für die Beschäftigungssituation der Fachkräfte. Abschlussbericht Befragung zur sozialen und beruflichen Lage von Fachkräften der Sozialen Dienste in Berlin und Brandenburg. www.gew-berlin.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=88679&token=1060dee8f4a89f7a512bc4d81cce5d8e73d8444d&sdownload=&n=MO-Abschlussbericht-Fachkraeftebefragung.pdf (Abfrage: 16.12.2020).

- Hagemann, Tim (2017): Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gesundheit der Mitarbeitenden. In: Hagemann, Tim (Hrsg.): Gestaltung des Sozial- und Gesundheitswesens im Zeitalter von Digitalisierung und technischer Assistenz. Baden-Baden: Nomos, S. 535–542.
- Hasselhorn, Hans Martin/Portuné, Roland (2010): Stress, Arbeitsgestaltung und Gesundheit. In: Badura, Bernhard/Walter, Uta/Hehlmann, Thomas (Hrsg.): Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur Gesunden Organisation. 2. Auflage. Berlin: Springer, S. 361–376.
- Helbig, Christian (2018): Legitimationsdruck in einer Kultur der Digitalität. Eine organisationssoziologische Perspektive auf Praxis und digitale Technologien in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 42, H. 3, S. 8–11.
- Henn, Sarah/Lochner, Barbara/Meiner-Teubner, Christiane (2017): Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit. Frankfurt am Main: GEW.
- Hepp, Andreas/Berg, Matthias/Roitsch, Cindy (2017): Mediengeneration als Prozess: Zur Mediatisierung der Vergemeinschaftshorizonte von jüngeren, mittelalten und älteren Menschen. In: Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hrsg.): Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–110.
- Institut DGB-Index Gute Arbeit (2016): Der Report 2016. Wie die Beschäftigten die Arbeitsbedingungen in Deutschland beurteilen. index-gute-arbeit.dgb.de/++co++76276168-a0fb-11e6-8bb8-525400e5a74a (Abfrage: 18.01.2020).
- Joiko, Karin/Schmauder, Martin/Wolff, Gertrud (2010): Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen – Gestalten. Bönen: DruckVerlag Kettler.
- Kutscher, Nadia (2018): Digital und professionell? Implikationen der Digitalisierung für fachliche Logiken in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 42, H. 3, S. 6–7.
- Kutscher, Nadia (2020): Ethische Fragen Sozialer Arbeit im Kontext der Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 347–361.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2015): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–15.
- Lohmann-Haislah, Andrea (2012): Hintergründe und Rahmenbedingungen. In: Lohmann-Haislah, Andrea (Hrsg.): Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, S. 11–24.
- Mishna, Faye/Bogo, Marion/Root, Jennifer/Sawyer, Jami-Leigh/Khoury-Kassabri, Mona (2012): „It just crept in“. The Digital Age and Implications for Social Work Practice. In: Clinical Social Work Journal 40, H. 3, S. 277–286.
- Poulsen, Irmhild (2009): Burnoutprävention im Berufsfeld Soziale Arbeit. Perspektiven zur Selbstfürsorge von Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, Ines/Müller, Nadine (2017): Digitalisierung und Arbeitsqualität. Eine Sonderauswertung auf Basis des DGB-Index Gute Arbeit 2016 für den Dienstleistungssektor. index-gute-arbeit.dgb.de/++co++e4e32c68-4c36-11e7-85f2-525400e5a74a (Abfrage: 15.12.2019).
- Sauer, Dieter (2012): Entgrenzung – Chiffre einer flexiblen Arbeitswelt – Ein Blick auf den historischen Wandel von Arbeit. In: Badura, Bernhard/Ducki, Antje/Schröder, Helmut/Klose, Joachim/Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2012. Gesundheit in der flexiblen Arbeitswelt: Chancen nutzen – Risiken minimieren. Berlin: Springer, S. 3–13.
- Statistisches Bundesamt (2020): Demographische Standards. www.destatis.de/DE/Methoden/Demografische-Regionale-Standards/textbaustein-demografische-standards.html (Abfrage: 18.01.2020).

Mediatisierte Lebenswelten? Die Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im ländlichen Raum

Ines Schell-Kiehl & Jack de Swart

Zusammenfassung

Jugendliche werden als Digital Natives bezeichnet, sie fühlen sich durch digitale Medien stark angezogen, bewegen sich wie selbstverständlich auf unterschiedlichste Weise online und verbringen dort einen (Groß-)Teil ihrer Freizeit. Welche Bedeutung aber messen sie den digitalen Medien für ihre Lebenswirklichkeit bei? Welche Rolle spielen diese in ihrer Freizeit und welche Bedarfe und Möglichkeiten sehen sie in Hinblick auf ihre Nutzung?

Wir haben 4.407 Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren in der ländlich geprägten Region Grafschaft Bentheim befragt. Sie haben in einem online Survey u. a. Fragen zu ihrem Nutzungsverhalten in Bezug auf digitale Medien beantwortet. 74 von ihnen sind in Fokusgruppeninterviews vertiefend zu ihren Erfahrungen mit und der Bedeutung von digitalen Medien und sozialen Netzwerken (online und offline) für ihre Lebenswirklichkeit befragt worden.

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten belegen die immense Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit der befragten Jugendlichen, ihre tägliche Freizeitgestaltung und Kontakte mit der Peergroup. Darüber hinaus werden aber durch die Jugendlichen auch die möglichen Risiken kritisch reflektiert, die sich aus der massiven Nutzung digitaler Medien für sie ergeben. Sie machen zugleich in ihren Antworten die (ungenutzten) Potentiale deutlich, die sie selbst in Hinblick auf die mögliche Partizipation Jugendlicher bspw. in Vereinen und dem eigenen Wohnort wahrnehmen.

Hieraus ergeben sich für Soziale Arbeit, Politik und Verwaltung Optionen und Handlungsmöglichkeiten, Jugendliche in ihren Lebenswelten, in denen sich offline und online Wirklichkeiten überschneiden, ergänzen und aufeinander beziehen, ernst zu nehmen und ihre gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig zu fördern.

Schlagwörter: Jugendliche Lebenswelten, Digitalisierung und Mediatisierung, gesellschaftliche Teilhabe, soziale Partizipation, Freizeit, Jugend

Abstract

Young people are called digital natives, they feel strongly attracted to digital media, move online in a variety of ways and spend a (large) part of their free time there. But what role does digital social media play in their lives? What importance do they attach to digital media in their lives? What role do they play in their leisure time and what needs and opportunities do they see with regard to their use?

We surveyed 4,407 young people aged 12–18 in a rural region in Germany. In an online survey, they answered questions about their use of digital media. 74 of them were asked in focus group interviews about their experiences with and the significance of digital media and social networks (online and offline) for their lives.

Both – quantitative and the qualitative data – prove the immense importance of digital media for the reality of life of the young people, their daily leisure activities and contacts with their peer group. In addition, the young people also critically reflect on the possible risks that result for them from the massive use of digital media. At the same time, in their answers they make very clear that there is an (unused) potential with regard to the (possible) social participation of young people.

This results in options and possibilities for action for social work, politics and the municipality administration to take young people seriously in their living environments and to sustainably promote their participation in society.

Keywords: Young people's lifeworlds, digitalization and mediatization, social participation, leisure, youth

Einleitung

Die Soziale Arbeit sieht sich – und das nicht erst seit der COVID-19-Pandemie – in verschiedenster Weise mit Fragen rund um digitale Technologien konfrontiert und setzt sich mit dieser in unterschiedlichster Weise auseinander (Schell-Kiehl 2015; Zorn/Seelmeyer 2015; Jansen et al. 2015; Valkenburg/Piotrowski 2017; Lochner 2018; Veer/Terlouw/Metselaar 2018; Nieuwboer 2020; Nieuwboer/Dam 2020). Dies gilt sowohl für die Disziplin als auch die Profession und ihre Arbeit mit spezifischen Zielgruppen. Insbesondere in der offenen Jugendarbeit, dem Jugendschutz sowie der Schulsozialarbeit fordert die sich verändernde Lebenswelt der Adressat*innen Professionelle und Forschende dazu heraus, sich ganz im Sinne eines lebensweltorientierten Selbstverständnisses, mit der Mediatisierung eben dieser auseinanderzusetzen. In Bezug auf die schnelle und kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung digitaler Medien und digitaler

Nutzungsgewohnheiten Jugendlicher handelt es sich dabei um ein ständig im Wandel befindliches Feld (Schell-Kiehl 2015; Schell-Kiehl/Ketelaar/Swart 2019 a und b, Albert/Hurrelmann 2019, S. 40). Oder um mit Valkenburg und Piotrowski zu sprechen: „New media and technologies are developing and replacing one another at a dramatic pace. Social media tools that we studied not long ago now seem as old as Methuselah“ (2017, S. 1).

Jugendliche werden häufig als ‚digital natives‘ bezeichnet (Lochner 2019, S. 495; Leven/Utzmann 2019, S. 247 ff., kritisch hierzu auch Otto/Kutscher 2014), sie fühlen sich durch digitale Medien stark angezogen, scheinen sich wie selbstverständlich auf unterschiedlichste Weise online zu bewegen und verbringen mit digitalen Medien einen (Groß-)Teil ihrer Freizeit. Studien, die sich mit dem Themengebiet Medien und Jugend auseinandersetzen, haben dann auch in den vergangenen Jahren stark zugenommen und werden auch in Deutschland regelmäßig auf Basis repräsentativer Stichproben durchgeführt (KIM Studie 2018; JIM Studie 2018; Shell Studie 2019). Dabei hat sich der Forschungsfokus erweitert; neben den potenziellen Risiken, die digitale Medien für Jugendliche haben, werden so auch immer mehr die potenziellen Chancen in den Blick genommen (vgl. Valkenburg/Piotrowski 2017, S. 269 ff.) wie bspw. Kommunikation, Beziehungsaufbau und Netzwerkkontakte mit Peers (Lochner 2018, S. 495) sowie der Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung Jugendlicher untersucht (S. 489).

Welche Bedeutung aber messen die Jugendlichen selbst den digitalen Medien für ihre Lebenswirklichkeit bei? Welche Rolle spielen diese in ihrer eigenen Wahrnehmung in ihrer Freizeit und welche Bedarfe und Möglichkeiten sehen sie in Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe Jugendlicher in ihrem direkten Wohnumfeld?

Diese Fragen gehören zu einem der Kernbereiche der Jugendsozialarbeit, mit dem sich die Jugendstudie Grafschaft Bentheim 2018 bis 2019 auseinandergesetzt hat und sind darüber hinaus im Kontext internationaler Studien zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu sehen.

Methode

Im Auftrag des Landkreises hat der Forschungsbereich Social Work/Saxion Enschede/Niederlande bereits zum zweiten Mal eine Studie zur Lebenssituation Jugendlicher im Alter von 12 bis 18 Jahren in der gesamten Grafschaft Bentheim durchgeführt.

Die Untersuchung unterteilte sich dabei in zwei Teilstudien: eine quantitative Erhebung mithilfe eines Online-Surveys bei den Schüler*innen der Klassen 7–10 (N = 4.407, Rücklaufquote 75,3 %) sowie eine qualitative Erhebung mithilfe von 14 Fokusgruppeninterviews (N = 74).

Der Fragebogen orientierte sich an in der Jugendstudie 2010 bis 2011 verwendeten Fragen, wurde aber wenn notwendig aktualisiert und deckt die Bandbreite des Jugendschutzes ab u. a. auch die Nutzung digitaler Medien.

In den Fokusgruppeninterviews konnten Jugendliche dann noch einmal vertiefend u. a. in Hinblick auf die Bedeutung digitaler Medien für ihre eigene Lebenswirklichkeit befragt werden.

In dem vorliegenden Sample sind 2.144 (48,6 %) Jugendliche weiblichen und 2.198 (49,9 %) männlichen Geschlechts. Die 14 (N = 931) und 15 (N = 993) Jährigen bilden dabei die stärksten Altersgruppen bei der quantitativen Befragung. Von den befragten Jugendlichen besuchen 1.857 (42,1 %) ein Gymnasium. Insgesamt haben rund 30 % der Jugendlichen mindestens ein Elternteil, das im Ausland geboren ist. Etwas mehr als 80 % der Jugendlichen sprechen zu Hause hauptsächlich Deutsch. Zum Vergleich in 2011 waren dies noch fast 91 %. Der Fragebogen wurde in dem online Survey-System ‚Qualtrics‘ digitalisiert und durch die Schüler*innen in der Schule am PC oder aber auch Tablet oder dem Smartphone bearbeitet. Für die Analyse wurde die Statistiksoftware SPSS genutzt.

Die Fokusgruppen sind auf Basis eines Double Layer Design (Krueger/Casey 2015, S. 29) nach Sozialräumen innerhalb der Grafschaft, Altersgruppen (12–14 und 15–18) sowie biologischem Geschlecht zusammengestellt worden. Die Interviews dauerten in der Regel zwischen eineinhalb und zwei Stunden. Die vollständig transkribierten Interviews wurden computergestützt mithilfe der Software ATLAS.ti und auf Basis des thematische Analyseansatzes für Fokusgruppen von Krueger und Casey (2015, S. 137 ff.) codiert und analysiert.

Soziale Medien und die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen – ausgewählte Ergebnisse

Digitale Medien haben für die Jugendlichen einen sehr hohen Stellenwert. War dies 2011 noch der PC ist im Jahr 2019 das Smartphone das mit Abstand wichtigste technische Gerät für die Jugendlichen. Es ist nicht nur in fast jedem Haushalt anwesend. Die Jugendlichen in der untersuchten Region besitzen es zu 81,9 % auch selbst. Dies deckt sich mit den Daten der JIM Studie 2018 (Feierabend/Rathgeb/Reutter 2019) sowie der 18. Shell Studie (2019) (Wolfert/Leven 2019, S. 225).

Was aber tun die befragten Jugendlichen mit ihren ‚digital devices‘ über die sie verfügen? Wofür nutzen sie sie aktuell und wofür würden sie sie gerne einsetzen? Welche Möglichkeiten eröffnen sich in einer mediatisierten (ländlichen) Lebenswelt für sie in Bezug auf Kommunikationsprozesse und gesellschaftliche Teilhabe? Aber auch: welche Anforderungen nehmen sie in diesem Kontext wahr und mit welchen Gefahren und Risiken sehen sie sich konfrontiert? Wo möglich vergleichen wir in diesem Kapitel die Ergebnisse der Studie aus 2010/2011 mit der aktuellen Studie 2018/2019.

Nutzungsverhalten und Bedeutung der digitalen Medien für die Freizeitgestaltung Jugendlicher im ländlichen Raum

„Man ist halt auch damit aufgewachsen. Man kennt halt eigentlich nichts anderes“⁹¹

Zunächst wurden die Jugendlichen mithilfe geschlossener Fragen dazu befragt, welche Aktivitäten und Tätigkeiten sie in ihrer Freizeit ausüben. Online Aktivitäten sind für die Jugendlichen im Allgemeinen von großem Belang. Chatten hat dabei das Surfen im Internet von Platz 1 verdrängt. Dabei chatten Mädchen etwas häufiger als die Jungen. Dafür spielen die männlichen Jugendlichen etwas häufiger (online) digitale Spiele. Im Allgemeinen scheint ‚digitale Spiele spielen‘ in den letzten Jahren zugenommen zu haben (von M = 2,49 in 2011 zu M = 1,48 in 2019). Sport treiben weiterhin viele Jugendliche. Im Gegensatz dazu kommt das Treffen der Freunde auf der Straße etwas weniger als Freizeitaktivität vor, als dies noch 2011 der Fall war.

Abb. 12: Freizeitaktivitäten Jugendlicher 2019

Likertskala 1 (täglich) bis 5 (gar nicht), Mehrfachnennungen möglich, Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Freizeitaktivität	N	M	2019		SD
			♂	♀	
Mit Freunden chatten	4400	1.21	1,27	1,14	.671
Im Internet surfen	4392	1.39	1,37	1,39	.776
An Computer/ Konsole/ Tablet oder Handy spielen	4400	1.49	1,39	1,58	.940
Sport treiben	4400	2.34	2,31	2,36	1.035
Mit Freunden draußen auf der Straße treffen	4397	3.16	3,01	3,32	1.198

Rund 64 % aller Jugendlichen sind Mitglied in mindestens einem Sportverein (N = 2.823). Auffällig ist, dass N = 1.027 (23,3 %) der befragten Jugendlichen angegeben haben, in keinem Verein Mitglied zu sein. Da es sich um eine Frage mit Mehrfachnennung handelte, bei der auch nach Mitgliedschaften in anderen Institutionen und Organisationen wie Musikschule, Kirchen, Parteien, Umwelt- und Naturschutz, Jugendhaus etc. sowie eine offene Antwortkategorie ‚woanders, nämlich‘ verfügbar waren, haben wir alle Jugendlichen, die die Antwortkategorie „Keinem Verein“ ausgewählt haben einer gesonderten Auswertung unterzogen. 21,7 % (N = 958) haben außer der Antwortkategorie „Keinem Verein“ keine

1 (Junge, 12–14, 2:170)

weiteren Kategorien angeben, sodass davon auszugehen ist, dass sie an keinem der weiteren genannten Freizeitangebote teilnehmen.

Abb. 13: Freizeitaktivitäten Jugendlicher 2011

Likertskala 1 (täglich) bis 5 (gar nicht), Mehrfachnennungen möglich, Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Freizeitaktivität	2011		
	N	M	SD
Mit Freunden chatten	3333	1,85	1,196
Im Internet surfen	3333	1,71	1,018
An Computer/ Konsole/ Tablet oder Handy spielen	3333	2,49	1,421
Sport treiben	3333	2,31	,983
Mit Freunden draußen auf der Straße treffen	3333	2,35	,886

Nutzungsdauer digitaler Medien

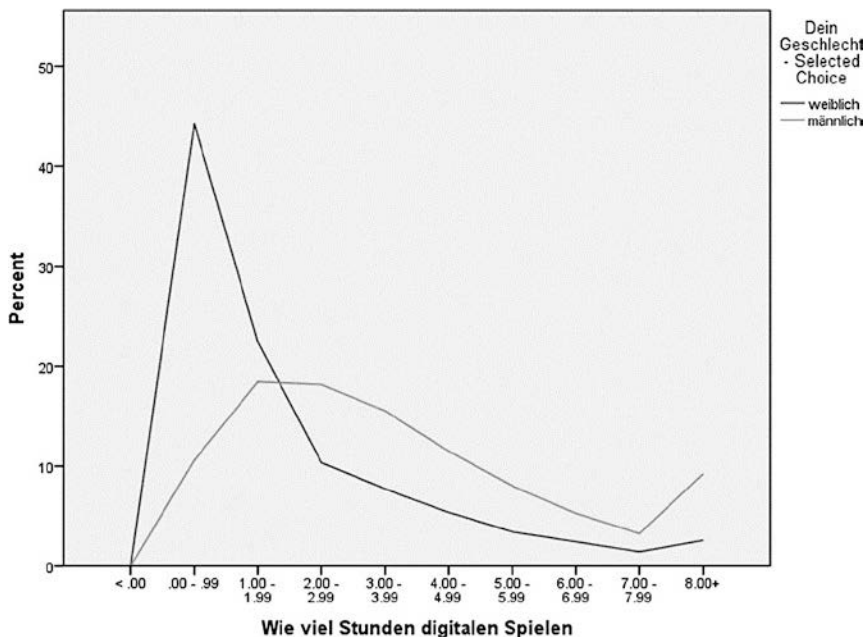
Im Durchschnitt sind die Jugendlichen 4,3 Stunden pro Tag online. Dabei ergibt sich kaum ein Unterschied in Bezug auf die Nutzungsdauer bei Jungen und Mädchen (hierzu ausführlich Schell-Kiehl/Swart 2019). Allerdings geben Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, deutlich weniger häufig an, mehr als drei Stunden täglich ihrer Freizeit online zu sein als die Schüler*innen anderer Schulformen, sind dies auch bei dieser Gruppe mehr als 67 %.

Abb. 14: Nutzungsdauer des Internets nach besuchter Schulform

	Gymnasium	Hauptschule, Realschule, Oberschule	Förderschule	Berufsbildende Schule
Weniger als drei Stunden	588 31,7%	478 21,3%	9 20%	47 19%
Mehr als drei Stunden	1252 67,4%	1726 76,7%	35 77,8%	197 79,8%

Eine spezifische Form der online verbrachten Freizeit stellen digitale Spiele dar. Durchschnittlich nutzen die befragten Jugendliche digitale Spiele 2,6 Stunden pro Tag, wobei die Abweichung bei den Zeitangaben groß ist ($SD = 2,29$). Dabei investieren vor allem die Jungen mehr Zeit in digitale Spiele. Die tägliche Zeitinvestition der Mädchen in digitale Spiele ist sehr begrenzt und sie geben sehr viel seltener an, länger als drei Stunden pro Tag hierfür zu investieren (s. Abb. 15).

Abb. 15: Tägliche Zeitinvestition in digitale Spiele nach Geschlecht



Ähnlich der allgemeinen Zeitinvestition in online Aktivitäten ergeben sich auch bei den digitalen Spielen Unterschiede nach Schulformen. Deutlich weniger Gymnasiast*innen als Schüler*innen anderer Schulformen spielen mehr als drei Stunden täglich digitale Spiele.

Abb. 16: Tägliche Nutzungszeit digitaler Spiele nach Schulform

	Gymnasium	Hauptschule, Realschule, Oberschule	Förderschule	Berufsbildende Schule
Weniger als drei Stunden	1287 69,3%	1139 50,6%	17 37,8%	130 52,6%
Mehr als drei Stunden	493 26,5%	985 43,8%	26 57,8%	99 40,1%

Es scheint so, dass im Vergleich zu der Studie aus 2011 Eltern mittlerweile aufmerksamer sind, was das Internetnutzungsverhalten ihrer jugendlichen Kinder betrifft. So geben 58 % der Jugendlichen an, dass ihre Eltern wissen, welche digitalen Spiele sie spielen, welche Seiten sie im Internet aufrufen (zum Vergleich 2011: 30 %). Wenige Veränderungen gibt es dahingegen in Bezug auf die Absprachen zu Nutzungszeiten des Internets. 32,4 % der Jugendlichen geben in der aktuellen Studie an, hier mit ihren Eltern Regelungen getroffen zu haben (zum Vergleich 2011: 33,3 %).

Auch in den Gruppeninterviews machen die Jugendlichen immer wieder deutlich, welche besondere Rolle digitale Medien für sie und ihre Peers in Bezug auf ihre formelle (bspw. in Vereinen etc.) und informelle (bspw. chillen mit Freund*innen) Freizeitgestaltung haben.

Dabei messen einige der Jugendlichen den digitalen Medien eine sehr große auch zeitlich kaum begrenzte Bedeutung bei. Es sind Jugendliche, die ein Bedürfnis äußern ‚immer online‘ zu sein und für andere Dinge wenig Zeit zu haben.

„Also würde es keine sozialen Medien geben, würde es bei den meisten wahrscheinlich eine Panik auslösen. Die meisten wissen gar nicht was sie tun sollten.“ (Mädchen, 12–14, 4:27)

„Wenn man Games mit zu sozialen Medien zählt, dann ist das so ziemlich alles was ich mache außer Jugendhaus.“ (Junge, 15–17, 14:87)

Wohingegen andere Jugendliche nach eigenen Angaben bemüht sind, eine Balance zwischen verschiedenen Aktivitäten zu finden, von denen die Freizeitgestaltung mithilfe digitaler Medien ein (wichtiger) Teilbereich ist.

„Wenn gutes Wetter ist, geh‘ ich mit Freunden raus. Ansonsten zock ich oder schaue Netflix oder bin einfach am Handy.“ (Junge, 12–14, 1:100)

„Ich sag jetzt einfach mal so ich nutzte die schon so gerade Youtube und Instagram, aber ich würde sagen, dass ich mir die Freizeit sonst eigentlich selbst gestalte. Wobei die schon Bestandteil sind.“ (Junge, 15–17, 14:491)

Dass es ihnen dann auch schon passiert ist, dass sie in ihrer eigenen Wahrnehmung zu viel Zeit online verbracht haben, benennen dann auch sehr viele der Jugendlichen (88,5 % Mädchen und 77,8 % Jungen) in der quantitativen Studie.

Aber auch in den Interviews beleuchten die Jugendlichen kritisch den Faktor Zeit im Umgang mit digitalen Medien und die Herausforderungen, die die online Welt in Hinblick auf eine sinnvolle Gestaltung ihrer informellen Freizeit an sie stellt und mit denen sie umzugehen haben.

„Ich benutze es sehr viel, ich glaube auch zu viel, aber ich bin da irgendwie schon dran gewöhnt, weil man halt den Kontakt mit Freunden hat und halt wichtige Informationen von Instagram oder so bekommt und man kann auch neue Leute kennen lernen über Instagram oder SnapChat hat.“ (Mädchen, 12–14, 3:289)

Darüber hinaus ist es den Jugendlichen in den Interviews wichtig explizit zu machen, inwiefern digitale Medien ihnen helfen, Kontakte, Netzwerke und Beziehungen in der realen Lebenswirklichkeit zu pflegen und zu

organisieren. Ihre online Aktivitäten nehmen immer wieder Bezug auf soziale offline Situationen und Handlungen. Beide ergänzen, beeinflussen und bedingen einander, gehen fließend ineinander über und erscheinen in den Darstellungen entgrenzt.

*„Also ich telefoniere über WhatsApp mit Freunden, wenn ich mit denen am Zocken bin.“
(Junge, 15–17, 9:78)*

„Oder treffen uns einfach mal so und dann bringt der andere halt seine Playstation mit und dann wird z. B. gespielt.“ (Junge, 12–14, 2:80)

Nicht oder wenig online und auf Social Media Kanälen aktiv zu sein, kann deshalb auch offline soziale Konsequenzen innerhalb der Peergroup haben:

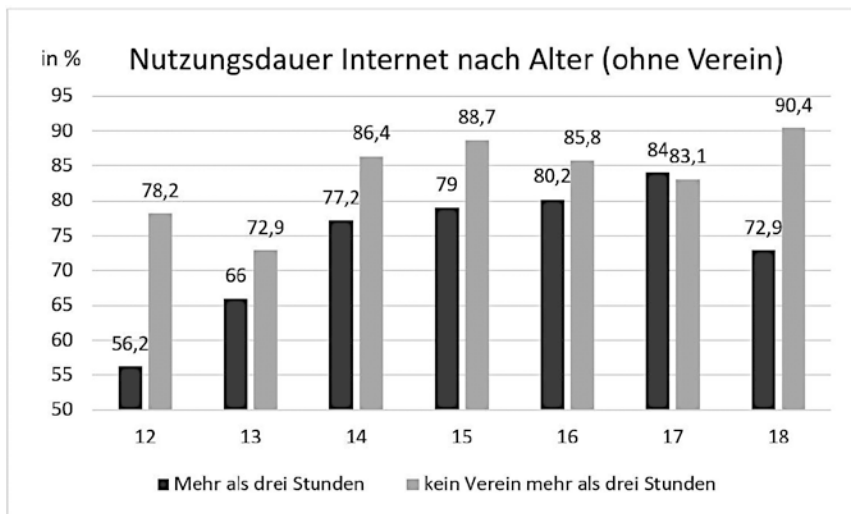
*„Also ich hatte mein erstes Handy, seit dem, das ist mir selbst schon aufgefallen, schreib ich viel mehr. Und bin nicht mehr so viel Draußen, sondern bin halt öfters am Handy. Aber ich glaube, wenn man versucht, das weg zu legen und sagt „Ich bin nicht mehr so oft am Handy“, dann klappt das nicht. Denn dann sagen die anderen, „Warum bist du nicht so oft online?“ „Das ist blöd und scheiße von dir, wenn du nicht immer online bist.“
(Mädchen, 12–14, 3:24)*

Nutzungsverhalten bei Jugendlichen, die nicht Mitglied in Vereinen und Organisationen sind

Wie bereits erwähnt, gibt es bei Jugendlichen, die angegeben haben, keinen Vereinen oder Organisationen anzugehören oder in anderer Weise an organisierten Freizeitaktivitäten teilzunehmen (21,7%, N = 958), in Bezug auf die tägliche Nutzungsdauer des Internets und digitaler Spiele Abweichungen zu den übrigen Befragten. 48,9% dieser Jugendlichen ist weiblichen, 51% männlichen Geschlechts. Die übrigen haben hierzu keine Angaben gemacht. Die meisten dieser Jugendlichen sind 13 bis 16 Jahre alt. Sie verteilen sich gleichmäßig über die untersuchten sieben Sozialräume. Es ergeben sich auch keine besonderen Auffälligkeiten in Hinblick auf einen Migrationshintergrund. Diese Angaben decken sich überdies in etwa auch mit dem Sample unserer qualitativen Studie. 60 Jugendliche, die an den Interviews teilgenommen haben, ordnen sich als Mitglied einem oder mehreren Vereinen zu. 14 tun dies nicht.

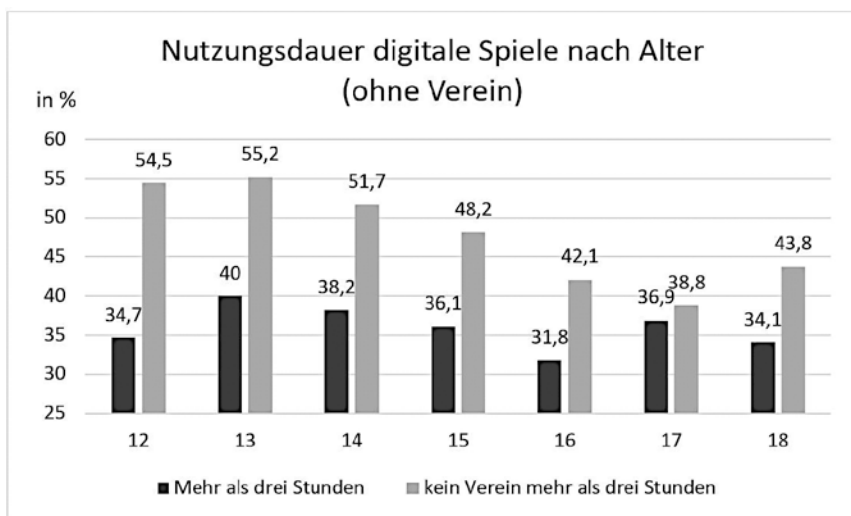
Wir haben diese spezifische Gruppe Jugendlicher noch einmal gesondert im Vergleich zu den übrigen Befragten betrachtet und festgestellt, dass diese (mit Ausnahme der befragten 17-jährigen) in allen Altersgruppen hinweg mehr Zeit online verbringen.

Abb. 17: Jugendliche, die täglich mehr als drei Stunden online verbringen (Alter in %)



Dies gilt auch für digitale Spiele als spezifische Form der online verbrachten Zeit ein. Da wie oben bereits erläutert vor allem die männlichen Jugendlichen täglich länger als drei Stunden in digitale Spiele investieren, handelt es sich hierbei um ein vor allem männlich geprägtes Freizeitverhalten, das für die Gruppe der Jugendlichen, die keinem Verein angehören, über alle befragten Altersstufen hinweg ein zentrales Moment darstellt.

Abb. 18: Tägliche Nutzungsdauer digitale Spiele mehr als drei Stunden (Alter in %)



Online-Risiken in der Perspektive der Jugendlichen

Zusätzlich zum reinen zeitlichen Nutzungsverhalten sind die Jugendlichen auch dazu befragt worden, welche Risiken ihnen persönlich bei der Nutzung des Internets bereits begegnet sind und/oder ob sie bereits mit bedrohlichen Situationen in der online Welt konfrontiert gewesen sind.

Trotz wachsamer und aufmerksamer Eltern geben die Jugendlichen an, dass viele von ihnen in dieser Hinsicht schon negative Erfahrungen im Internet gemacht haben.

Abb. 19: Risiken und bedrohlichen Situationen im Internet (Mehrfachnennungen möglich)

Ist es dir selbst schon passiert, dass....	2019		
	♂	♀	Total
Du online mit verstörenden oder beängstigenden Inhalten in Berührung gekommen bist.	720 32,8%	948 44,2%	1693 38,4%
falsche oder beleidigende Inhalte über Dich im Internet bzw. über das Handy verbreitet wurden.	503 22,9%	592 27,6%	1109 25,2%
Du online mit politischen oder religiösem Extremismus in Berührung gekommen bist.	426 19,4%	410 19,1%	853 19,4%
beleidigende oder peinliche Fotos oder Videos über Dich im Internet bzw. über das Handy verbreitet wurden.	356 16,2%	460 21,5%	829 18,8%
Du von jemandem per Handy/im Internet fertig gemacht wurdest.	282 12,8%	521 24,3%	820 18,6%
Du online Opfer von Kostenfallen, Abzocke oder Betrug geworden bist.	239 10,9%	151 7%	405 9,2%

Wir haben an dieser Stelle nur die auffälligsten Punkte der möglichen genannten online Risiken zusammengestellt: Verschiedene Formen des Cybermobbings, Inhalte, die die Jugendlichen als bedrohlich einstufen, und extremistische Inhalte, Kostenfallen und Betrug.

Dabei scheinen die Mädchen in stärkerem Maße mit Risiken im Internet konfrontiert zu werden als die Jungen oder aber sie sind sensibler was diese Risiken betrifft. Beängstigende/verstörende Inhalte, mit denen Jugendliche im Internet konfrontiert werden, werden dabei sowohl von Jungen als auch Mädchen am häufigsten genannt (38,4% aller befragten Jugendlichen sind damit schon in Berührung gekommen). Mädchen geben an, sich häufiger mit verschiedenen Formen von Cybermobbing konfrontiert zu sehen. Dahingegen passiert es den männlichen Jugendlichen nach eigenen Angaben häufiger als den weiblichen, dass sie Opfer von Kostenfallen, Betrug etc. im Internet geworden sind. Nur zehn

Prozent der befragten Jugendlichen hat angegeben, bislang mit keinem der in Abbildung 18 genannten Sachverhalte konfrontiert worden zu sein. Vielen von ihnen sind dahingegen schon mehrere dieser Risiken begegnet. Einigen sogar alle (s. hierzu ausführlich Schell-Kiehl/Swart 2019).

Partizipation mithilfe digitaler Medien – Vorschläge der Jugendlichen

„Wir sind wahrscheinlich die Generation, die sich am meisten für Politik interessiert und trotzdem sind die Politiker der Überzeugung, dass wir keine Ahnung haben wie das funktioniert.“ (Junge, 15–17, 14:396)

Die meisten der von uns befragten Jugendlichen integrieren in ihrem Leben digitale soziale Netzwerke und face-to-face Kontakte, online und offline Lebenswelt ganz selbstverständlich. Medienwelten gehören nicht nur zur jugendlichen Lebenswelt dazu, sie sind vielmehr genuiner Teil derselben (Lochner 2018, S. 496). Diese Selbstverständlichkeit des Wechsels zwischen beiden Lebenswelten formulieren sie auch als Chance und Möglichkeit, sich besser in gesellschaftliche Strukturen in ihrem Wohnumfeld einbringen zu können. Immerhin gut 30 % der Jugendlichen zeigt sich in unserer Studie viel bis sehr viel interessiert an politischen Themen und Entscheidungen in Bezug auf das eigene Wohnumfeld. Ein noch deutlicheres Bild ergibt sich aus den Angaben der Jugendlichen zu der Frage, ob sie sich für die Interessen von Kindern und Jugendlichen in ihrem Wohnort einsetzen würden. Beinahe die Hälfte (48,9 %) aller befragten Jugendlichen gibt an, Interesse daran zu haben und sich hierfür einsetzen zu wollen.

Dabei erleben die Jugendlichen die digitalen sozialen Medien als gute Möglichkeit, sich bspw. in Bezug auf das Thema Klima- und Umweltschutz nicht nur zu informieren, sondern auch zu engagieren. Sie schlagen deshalb in den Interviews vor, soziale Medien verstärkt auch für diesen Bereich zu nutzen und haben einige Ideen dazu, wie das konkret aussehen könnte, wenn sie selbst aktiv werden würden (hierzu ausführlich Schell-Kiehl/Swart 2019).

Da die befragten Jugendlichen zu einem Großteil in Sportvereinen und anderen Organisationen engagiert sind, liegt es für sie darüber hinaus nahe, auch dort eine Verbindung zwischen den für sie so selbstverständlich genutzten und in ihre Freizeit integrierten digitalen Medien (vgl. hierzu auch Wolfert/Leven 2019, S. 218) und ihren sozialen offline Netzwerken und Kontakten herzustellen. In den Interviews formulieren die Jugendlichen auch hierzu Ideen und Vorschläge:

„Aber man könnte ja auch mal etwas, was man auf YouTube oder so gesehen hat beim Training ausprobieren.“ (Mädchen, 12–14, 3:268)

„Aber ich würde es auch cool finden, wenn man eine eigene Seite erstellt für direkte Handballmannschaften zum Beispiel für uns oder für andere, damit man den anderen Leuten auch zeigen kann, ob man gewonnen oder verloren hat oder wie das Training war, was man jetzt erreichen will und was man jetzt geschafft hat. (...)“ (Mädchen, 12–14, 3:356)

Im deutlichen Gegensatz dazu aber steht die Einschätzung der Jugendlichen, dass sie sich kaum oder nur sehr eingeschränkt digital in den für sie relevanten Lebensbereichen einbringen können.

„Beim Gesangsverein haben wir zurzeit überhaupt keine Apps die wir benutzen, wir schreiben das eher auf Briefe auf und dann trage ich das im Kalender ein.“ (Junge, 15–17, 13:214)

„Ja also ich finde jetzt es gibt von diesem Jugendhaus eine Internetseite und ich finde die könnte man wohl noch besser gestalten, weil die einzigen Informationen sind jetzt das es von dreizehn bis fünfzehn Uhr geöffnet hat oder mal eine Stunde länger oder eine Stunde früher. Mehr ist das nicht so wirklich. Ja also ich glaube wenn wir das jetzt übernehmen würden, das die Internetseite doch ein bisschen spannender gestaltet wird.“ (Mädchen, 15–17, 8:326)

Nur in seltenen Fällen berichten Jugendliche davon, dass sie sich bspw. in die online Berichterstattung des Vereins einbringen können.

„Ja, es gibt vom „JugendbereichNAME“, das ist ja jetzt eröffnet worden, da gibt es eine Facebook- und Instagram-Seite und da wird z. B. immer angekündigt, wenn jetzt unsere Mannschaft ein Spiel hat, gegen wen wir spielen und ein Vorbericht wird da immer eingefügt. Ja der wird dann meistens von uns Spielern geschrieben der Vorbericht und dann wird dann nach dem Spiel immer das Ergebnis noch meistens eingetragen, damit man immer weiß, wie die Mannschaften gespielt haben.“ (Junge, 12–14, 2:6)

Diskussion

Sowohl innerhalb der quantitativen als auch der qualitativen Studie haben die Jugendlichen uns sehr viele interessante Einblicke in ihre Lebenswirklichkeit gewährt und uns dicht an sich, ihre Lebenssituation und ihre Erfahrungen in

der Grafschaft Bentheim in Hinblick auf unterschiedliche Themenfelder herangelassen. Gerade die Interviews waren von einer bemerkenswerten Offenheit geprägt. Die Jugendlichen fühlen sich wertgeschätzt, ernst genommen und gehört und machen deutlich, dass dies für sie die Basis für mehr Selbstbestimmung, Engagement und gesellschaftliche Partizipation darstellt, das machen sie in ihren Antworten deutlich. Sie verbinden damit auch die Hoffnung, dass sich etwas verändert, etwas in Bewegung kommt und ihre Stimmen zählen, auch wenn sie noch nicht wählen dürfen.

In Hinblick auf das Thema Mediatisierung der Lebenswelten ist deutlich geworden, dass digitale Medien in allen Lebensbereichen der Jugendlichen eine herausragende Rolle spielen. Anhand ihrer alltäglichen Kommunikationspraktiken zeigt sich, dass in unserer Gesellschaft durchaus von einer ‚Kultur der Digitalität‘ (Stadler 2016) gesprochen werden kann: die wachsende Bedeutung komplexer Technologien als Grundlage des Alltags der Jugendlichen haben wir hier – wenn auch skizzenhaft – darstellen können (vgl. hierzu auch Valkenburg/Piotrowski 2017; Lochner 2018; Wolfert/Leven 2019). Im deutlichen Gegensatz dazu aber steht die Einschätzung der Jugendliche, dass sie sich kaum oder nur sehr eingeschränkt (auch digital) in den für sie relevanten Lebensbereichen einbringen können. Und dies, obwohl die Partizipation von Kindern und Jugendlichen für die UN, die EU und viele westliche Nationen eindeutige Priorität haben und nachweislich zur Sicherheit und zum Wohlbefinden der heranwachsenden Generation beitragen (Kriz/Skivenes 2017, S. 11).

Dabei gibt es ein großes Potential für gesellschaftliches Engagement seitens der Jugendlichen. Dies machen sowohl die Zahlen der quantitativen Studie als auch die Ergebnisse der Fokusgruppen deutlich. Besonders für die Belange von Kindern und Jugendlichen und Themen, die ihre Lebenswelt im direkten Wohnumfeld betreffen sowie ihre Freizeitgestaltung angehen, würden sich die befragten Jugendlichen engagieren. Zu vergleichbaren Ergebnissen ist auch die 18. Shell Studie (Schneekloth/Albert 2019, S. 100) gekommen, sodass der Aspekt der möglichen sozialen Erwünschtheit bei den Antworten weniger relevant zu sein scheint. Die bislang gangbaren Wege von Politik und Verwaltung, aber auch der Vereine und anderer relevanter Organisationen scheinen das Interesse dieser Altersgruppe an gesellschaftlichen Themen noch nicht aktivieren und strukturell einbinden zu können (vgl. hierzu auch Ahlrichs/Fritz 2019).

Die traditionellen und den Erwachsenen bekannten Wege für gesellschaftliche Teilhabe scheinen keine passende Art und Weise zu sein, das vorhandene Interesse der Jugendlichen zu mobilisieren und in den gesellschaftlichen Diskurs mit einfließen zu lassen. Für Demokratie und gesellschaftliche Kohäsion ist aber gerade auch die nachhaltige Beteiligung gerade derjenigen, die noch nicht durch Wahlen ihre Meinung kundtun können, unerlässlich. Kinder und Jugendliche tatsächlich partizipieren zu lassen und ihnen Gehör zu schenken,

ist damit eine zentrale Aufgabe. Wie kann es gelingen, den Jugendlichen eine Stimme zu geben?

Um über lokalpolitische Themen auf dem Laufenden gehalten zu werden, wünschen sich die Jugendlichen Informationen vor allem über Instagram, aber auch mithilfe von Informationsveranstaltungen in Schulen oder Youtube Filmen (vgl. Schell-Kiehl/Swart 2019, aber auch im Vergleich Schneekloth/Albert 2019, S. 54f.). Den Schulen kommt für die politische Bildung der Jugendlichen, das Einüben und Experimentieren mit gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung neben der familiären Erziehung eine große Rolle zu. Hier kann sicherlich noch einmal ggf. gemeinsam mit Schulsozialarbeit grundlegend überlegt werden, inwiefern und in welcher Form Partizipation im schulischen Alltag eine (noch) größere Rolle spielen kann und der Weg für die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen bezüglich der Themenfelder, die sie u. a. an ihrem Wohnort direkt betreffen, geebnet werden kann. Darüber hinaus bieten die zahlreichen Vereine und Organisationen, in denen Jugendliche als Mitglieder beteiligt sind, eine gute Möglichkeit, die Jugendlichen aktiv in Entscheidungsstrukturen einzubeziehen und so zur Demokratiebildung beizutragen. Hierzu gibt es mittlerweile verschiedene Ansätze nicht nur in Deutschland (Ahlrichs/Fritz, 2019). Die Wahrnehmung der Jugendlichen in Hinblick auf das Vereinsleben ist vor allem positiv. Sie sehen viele Vorteile in der Teilnahme an der formellen Freizeitgestaltung im Kontext von Vereinen und Organisationen. Auswirkungen auf die Gestaltung des eigenen Tagesablaufs, die Bildung sozialer Netzwerke, seelische und körperliche Gesundheit und Wohlbefinden werden durch die Jugendlichen erkannt und benannt (vgl. ausführlich Schell-Kiehl/Swart 2019).

In den Interviews berichten die Jugendlichen jedoch aus ihren Erfahrungen des Vereinslebens dahingegen nur selten von Beteiligungsprozessen, die den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, auf den unterschiedlichsten Ebenen des Vereins ernsthaft und nachhaltig zu partizipieren. Wenn Jugendliche Vorschläge einbringen oder Kritik äußern wollen bzw. eine selbstbestimmtere Rolle innerhalb eines Vereins übernehmen möchten, ist ihnen nicht immer deutlich, inwiefern sie dies an welcher Stelle innerhalb der Vereinsstruktur anbringen könnten. Die Potentiale der Vereine scheinen in diesem Bereich – folgt man den Jugendlichen in ihren Argumentationen – innerhalb der meisten Vereine und Organisationen bei weiten nicht ausgeschöpft. Dabei hätten die Jugendlichen durchaus einige Ideen, wie sie sich in den Trainingsalltag, die Vereinsstrukturen, aber vor allem auch die Internetpräsenz der Vereine einbringen könnten und dadurch die Außenwirkung und Attraktivität für jugendliche Zielgruppen erhöhen könnten. Die Nutzung von digitalen sozialen Medien könnte durchaus als Ansatzpunkt für die Vereine und Organisationen dienen, um den Grad der Mitbestimmung Jugendlicher in Angelegenheiten, die ihr Leben betreffen konkret im Rahmen der formellen Freizeitgestaltung sowie des eigenen Wohnumfeldes zu erhöhen (Hart 1992; Kriz/Skivenes 2017; Midtgard/Vigdis/Meidell 2019). Es verwundert daher in den Interviews zu erfahren, dass im

deutlichen Gegensatz zu der gesellschaftlich etablierten Integration onlinebasierter Informations- und Kommunikationstechnologien, die Jugendlichen kaum Möglichkeiten haben, um sich auch digital in ihren Lebensbereichen der formellen Freizeitgestaltung oder aber ihrem direkten Wohnumfeld einzubringen. Ihre Ideen, ihre Kreativität, ihr Interesse und vorhandene Potentiale in Bezug auf digitale Teilhabeprozesse und die Erweiterung der Aktivitäten der Vereine und Organisationen, denen die Jugendlichen angehören, um eine digitale Dimension, werden bislang offensichtlich nur in geringem Maße genutzt. Dies entspricht nicht dem Grad der Digitalisierung und Mediatisierung ihrer Lebenswelten, von dem die Jugendlichen uns in dieser Studie ein deutliches Bild gegeben haben (vgl. hierzu auch Lochner 2018, S. 496, Wolfert/Leven 2019, S. 218).

Die durch uns erhobenen Daten sind in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche vergleichbar mit den Ergebnissen bundesweiter Studien (Shell Studie 2019; KIM 2019; JIM 2019).

Der Teil der Jugendlichen, die angeben haben, keinem Verein oder einer anderen Organisation anzugehören, machen mehr als 20 % der gesamten Stichprobe aus und fallen darüber hinaus durch eine deutlich längere durchschnittliche tägliche Nutzung des Internets und digitaler Spiele auf. Es sind Jugendliche, die ‚immer online‘ zu sein scheinen (Wolfert/Leven 2019, S. 237) und für andere Formen der Freizeitgestaltung keinen Raum haben oder keinen Zugang finden (Agdal/Midtgard/Meidell 2019). Digitale soziale Medien können einen Ansatzpunkt bilden, um auch diese Jugendlichen zu erreichen, sie auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen teilhaben zu lassen und ihnen so die Möglichkeit zu bieten, ihre Talente, Kompetenzen und Fertigkeiten auch außerhalb von schulischen Settings konstruktiv – sowohl online als auch offline – einbringen zu können.

Literatur

- Agdal, Rita/Midtgård, Inger Helen/Meidell, Vigdis (2019): Can Asset-Based Community Development with Children and Youth Enhance the Level of Participation in Health Promotion Projects? A Qualitative Meta-Synthesis. In: *International Journal of Environment Research and Public Health* 16, H. 19, S. 3778. DOI: 10.3390/ijerph16193778
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019): Eine Generation meldet sich zu Wort. Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg: Kantar.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Zwischen Politisierung und Polarisierung. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): Eine Generation meldet sich zu Wort. Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg: Kantar, S. 36–46.
- Ahrlrichs, Rolf/Fritz, Fabian (2019): Demokratiebildung in antidemokratischen Zeiten. Der Beitrag der Vereine zur Sicherung der Demokratie – zwei empirische Einblicke aus Europa. In: *Der pädagogische Blick* 27, H. 1, S. 39–52.
- Dekker, Karien/Kempfen, Ronald van (2012): Places and Participation: Comparing resident participation in post-WWII Neighborhoods in Northwest, Central and Southern Europe. In: *Journal of Urban Affairs* 30, H. 1, S. 63–86.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2019): JIM Studie 2018. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2019): KIM Studie 2018. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Hart, Robert (1992): *Childrens Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Jansen, Erik/Magnee, Maurice/Teunisse, Jan Pieter/Zwikker, Nils (2015): Capabilities, Technology and the Social World. Challenges and Opportunities for Social Workers and Social Work Education. In: *Der pädagogische Blick* 23, H. 3, S. 147–156.
- Kritz, Katrin/Skivenes, Marit (2017): Child welfare workers' perceptions of children's participation: a comparative study of England, Norway and the USA (California). In: *Child and Family Social Work* 22, S. 11–22. DOI: 10.1111/cfs.12224
- Leven, Ingo/Utzmann, Hilde (2019): Die Vielfalt der digital natives. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Eine Generation meldet sich zu Wort*. Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg: Kantar, S. 247–312.
- Lochner, Barbara (2018): Jugend – Freizeit – Peers. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19096_21
- Nieuwboer, Christa C. (2020): Stimulans Technologische Innovaties Zorg, Welzijn & Sociaal Werk. Breda: Lectoraat JGS, Avans Hogeschool.
- Nieuwboer, Christa C./Dam, Kees van (2020): Hoe virtual reality kan bijdragen aan trainen van alliantievaardigheden in sociaal werk. Virtueel echt allianties trainen. In: *Vakblad Sociaal Werk* 21, H. 5, S. 8–11.
- Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadja (2014): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–298. DOI: 10.1007/978-3-531-19070-9_16
- Schell-Kiehl, Ines/Holsbrink-Engels, Geralien (2011): *Lebensphase Jugend – Quantitative Erhebung zur Lebenssituation Jugendlicher in der Grafschaft Bentheim*. Enschede: Lectoraat Community Care & Youth, Saxion.
- Schell-Kiehl, Ines/Holsbrink-Engels, Geralien/Gülker-Alsmeier, Gunda (2012): *Lebensphase Jugend im ländlichen Raum*. In: *Sozialmagazin* 37, H. 11, S. 37–43.
- Schell-Kiehl, Ines (2015): Digitale Technologien in der Sozialen Arbeit. In: *Der pädagogische Blick* 23, H. 3, S. 131–133.
- Schell-Kiehl, Ines/Swart, Jack de (2019): *Jugendstudie Grafschaft Bentheim*. Enschede: Lectoraat Social Work, Saxion.
- Schell-Kiehl, Ines/Ketelaar, Nicole/Swart, Jack de (2019): Cybermobbing als Herausforderung für die Soziale Arbeit. *Merz* 63, H. 1, S. 55–62.
- Schell-Kiehl, Ines/Swart, Jack de (2020): *Doing Society. Social participation of Youngsters in a rural area of Germany. The Challenges of Democracy. Making Society in Times of Individualization*. VIII International Conference on Sociology and Social Work. Coimbra/Portugal.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Eine Generation meldet sich zu Wort*. Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg: Kantar, S. 48–162.
- Stalder, Felix (2016): *Die Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Valkenburg, Patti M./Piotrowski, Jessica Taylor (2017): *Plugged in, How Media Attract and Affect Youth*. Yale: University Press.
- Veer, Job van t/Terlouw, Gijs/Metselaar, Janneke (2018): SOVATASS: Digitale werkvormen voor kinderen met autisme. Sociale vaardigheden trainen met games en apps. In: *Kind en adolescent praktijk*, H. 2, S. 42–45.
- Wolfert, Sabine/Leven, Ingo (2019): Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie online und offline ineinandergreifen. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Eine Generation meldet sich zu Wort*. Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Hamburg: Kantar, S. 213–246.
- Zorn, Isabell/Seelmeyer, Udo (2015): Digitale Technologien in der Sozialen Arbeit. Zur Notwendigkeit einer technischen Reflexivität. In: *Der pädagogische Blick* 23, H. 3, S. 134–146.

Lernen mit Plattformen in einer digitalen Kultur: eine Analyse am Beispiel der Pflegebildung

Tobias Hölterhof & Roland Brühe

Zusammenfassung

Im Kontext von Bildung in einer digitalen Welt nehmen Plattformen eine spezifische Rolle ein. Diese besteht in der Ermöglichung von Handlungsweisen in einer digitalen Kultur. Auch Lernplattformen ermöglichen auf diese Weise Handlungen, die im Zusammenhang mit Lern-, Wissens- und Konstruktionsprozessen stehen. Dabei sind Plattformen keine abgeschlossenen Gebilde, sondern werden selbst wieder durch eine digitale Kultur geprägt und gestaltet. Auch Lernplattformen lassen sich in diesem Sinn für vielfältige Lehr- und Lernhandlungen verwenden, etwa im Rahmen formaler oder informeller Szenarien, für die persönliche Aneignung oder soziales Lernen. Am Beispiel der Pflegebildung als Fach- bzw. Berufsfelddidaktik wird dieses Spektrum zwischen Offenheit und Ermöglichung sowie Prägung und Gestaltung konkretisiert. Dabei zeigt sich eine gewisse Geschlossenheit der Untersuchungsperspektive in der deutschsprachigen Pflegebildung in Bezug auf Fachlichkeit und Lernform. Von diesem Standpunkt aus können jedoch auch Aspekte der Offenheit in den Blick genommen werden.

Schlagwörter: Lernplattform, Digitale Kultur, Pflegebildung

Abstract

Considering education in a digital world, platforms take on a specific role. This role first and foremost enable ways of acting in a digital culture and make possible knowledge and learning activities. On the other hand, platforms are not self-contained entities, but rather are themselves shaped by this digital culture. This also holds for learning activities. Accordingly, learning platforms can be used for a variety of teaching and learning activities: in formal and informal scenarios, for personal acquirement and social sharing activities etc. Taking the example of vocational nursing education and its didactics in Germany, this study unveils aspects of using digital platforms for learning purposes. But drawing on this variety, the nature of using digital platform for nursing education in Germany is rather

exclusive. We argue that this exclusive nature shapes a ground to look further towards more open learning activities.

Keywords: learning platform, digital culture, health and caring profession

Einleitung

An Plattformen manifestieren sich typische Handlungsweisen einer digitalen Kultur. Diese betreffen nicht nur die Nutzung digitalen Medien, sondern auch deren Gestaltung sowie die sich in der Gestaltung abzeichnenden Formen von Wissenskonstruktion und -weitergabe als Wissenshandlungen. Damit prägen Plattformen auch die Digitalisierung im Kontext der Sozialen Arbeit. Im Sinne von Bildung in einer digital geprägten Welt (vgl. Kerres 2017) nähert sich der Beitrag digitalen Plattformen als Strukturmerkmal einer solchen Welt an und arbeitet charakteristische Eigenheiten von Plattformen in einer digitalen Kultur heraus. Dabei wird deutlich, dass Plattformen keine abgeschlossenen Gebilde darstellen, sondern offen sind für Veränderungen, Rekontextualisierung und Erweiterung durch die Nutzenden. Am Beispiel des wissenschaftlichen Diskurses um Lernplattformen in der Pflegebildung, die hier exemplarisch für eine Fach- bzw. Berufsfelddidaktik im sozialen Bereich herangezogen wird, expliziert der Beitrag, wie diese strukturellen Merkmale digitaler Plattformen im Rahmen einer abgrenzbaren Didaktik aufgegriffen werden. Dabei wird deutlich, dass Plattformen als Ergänzung bzw. Erweiterung einer Fachdidaktik diskutiert werden. Prägende Aspekte wie Offenheit, Rekontextualisierung und Erweiterung von Handlungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die Plattformen im Kontext einer digitalen Kultur prägen, werden nur marginal aufgegriffen. Im Kontext eines fach- und medien- didaktischen Diskurses stehen diese Ausführungen vor dem Hintergrund eines sozialen, kooperativen und durch kulturelle Aspekte geprägten Verständnisses von Lehren und Lernen, welches Lehren und Lernen sowohl im Kontext geregelter Aus-, Fort- und Weiterbildung verortet, als auch im Kontext informeller, sozialer Wissenskonstruktion und -weitergabe mit Plattformen in einer digitalen Kultur.

Die Plattform als Aspekt einer digitalen Kultur

In Bezug auf die von Stalder (2019) zusammengefassten Formen der Digitalität als Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität manifestieren sich an Plattformen zentrale Aspekte des Digitalen, die alle drei Formen durchziehen. Sie stellen oft eine Basis dar, auf der die Programmierung von computer- und webbasierten Anwendungen aufbauen kann. Daher sind sie durch

Algorithmen geprägt und prägen mit ihren APIs (Application Programming Interfaces) und Funktionsbibliotheken wiederum Ordnungen und Strukturen der Programmierung. Dabei können Plattformen sowohl Hardware als auch Software sein: Das Smartphone ist eine Plattform für mobile Anwendungen, die Spielekonsole eine Plattform für Computerspiele und Soziale Online-Netzwerke sind Plattformen für Kommunikation. Konstitutiv für Plattformen ist dabei auch eine Referentialität, indem Anwendungen und Codes auf Plattformen zugreifen und deren Schnittstellen für Rekontextualisierungen in neuen Anwendungen nutzen. Referentialität wird hier beispielsweise als Ansprechen einer API sowie als Einbinden einer Plattform in andere Anwendungen deutlich. Schließlich formen Plattformen insbesondere als Software-Plattformen für Kommunikation und Kooperation im Internet eine Basis für Vernetzung, Zusammenarbeit und Austausch. In diesen drei Formen der Digitalität wirken Plattformen zugleich auch präformierend. Sie sind in ihrer Funktionalität nicht neutral, sondern prägen die mit ihnen konfigurierten und realisierten Anwendungsformen. Diese Eigenheiten und Merkmale digitaler Plattformen sind Gegenstand der *Platform Studies*, in denen digitale Plattformen als Hardware, Software sowie als web-basierte Strukturen analysiert werden.

Eine populäre Form von Plattformen sind Spielekonsolen. Sie stellen ein Beispiel für eine Hardware-Plattform dar. In ihrer Analyse des 1977 erstmals verfügbaren Atari Video-Computer-Systems als Plattform wählen Montfort und Bogost (2009) eine Herangehensweise, die den Einfluss dieser Plattform auf die durch sie realisierten und implementierten Videospiele herausstellt. Computerspiele sind demnach mit einer Plattform programmierte Anwendungen, deren Erleben und Spielen auch durch Aspekte der jeweiligen Plattform geprägt sind. „In addition to allowing certain developments and precluding others, platforms also function in more subtle ways to encourage and discourage different sorts of computer expression“ (Montfort/Bogost 2009, S. 3). Das Computerspiel wird hierbei als eine von einer digitalen Plattform ermöglichte und geprägte Expression verstanden, die von Programmierenden gestaltet wurde und von Spielenden genutzt werden kann. Dabei prägt die Plattform das Spiel durch die Art und Weise der Ermöglichung. Ein Beispiel hierfür sind *Sprites*: Dabei handelt es sich um kleine, zweidimensionale Bitmaps, die die Atari-Plattform an einer bestimmten Position auf dem Display setzen und bewegen kann. Doch das Atari Video-Computer-System von 1977 besitzt etwa nur zwei Register für solche Sprites, damit können ohne weiteres nur zwei Spielfiguren dargestellt werden. Diese Beschränkung prägt Spiele wie Pac-Man auf dieser Plattform im Vergleich zu anderen Plattformen (Montfort/Bogost 2009, S. 70 ff.).

Ermöglichung und Präformierung sind somit Strukturmerkmale einer Plattform. Doch auch die Offenheit ihrer Verwendung und Anwendung ist ein solches Merkmal. Eine Videokonsole kann für eine Vielzahl auch ungeahnter

Anwendungsformen programmiert werden. Diese Facette digitaler Plattformen ist nicht nur auf Hardware-Plattformen beschränkt. In Bezug auf Software-Plattformen sind es Techniken wie APIs, Plugins oder Mashups, die die Plattformen öffnen für andere und neue Anwendungsweisen (vgl. Bogost/Montfort 2009). Typisch für Plattformen im Internet sind etwa APIs). Diese Schnittstellen ermöglichen es Programmierer*innen, eigene Anwendungen zu schreiben, die auf Funktionen einer Plattform zurückgreifen. So können durch Plattformen Landkarten und Satellitenaufnahmen von Stadtteilen mit Punkten und eigenen Wegbeschreibungen arrangiert werden oder persönliche Chatnachrichten erreichen über Kommunikationsplattformen ihre Empfänger*innen. Durch APIs können Plattformen extern angesprochen und in andere, neue Anwendungen integriert werden. Auch Plugins ermöglichen eine Anpassung von Plattformen. Hier wird ein zusätzlicher Programmcode auf eine Plattform installiert, der recht tiefgreifende Veränderungen vornehmen kann und somit eine Plattform für andere Anwendungs- und Handlungskontexte öffnet. Links und Mash-Ups ermöglichen das Einbinden von Online-Plattformen auf anderen Webseiten. Dabei ist es durchaus üblich, Social Network Sites oder Soziale Netzwerke wie etwa Facebook, YouTube, Twitter etc. auch als Plattformen zu bezeichnen (vgl. Röhl 2010, S. 209; Taddicken 2017, S. 9).

Doch ist es noch trennscharf, diese durchaus unterschiedlichen Hardware- und Softwaregebilde als Plattform zu begreifen? In seiner semantischen Analyse eines gemeinsamen Bedeutungshorizonts für den Begriff der Plattform in einer digitalen Welt orientiert sich Gillespie (2010) an der Architektur. Eine gemeinsame Konnotation von Plattform in der Semantik des Digitalen sei: „a ‚raised level surface‘ designed to facilitate some activity that will subsequently take place.“ (Gillespie 2010, S. 350) Damit ist die Plattform nicht nur die Basis von Programmierung, sondern die Oberfläche zur Ermöglichung kulturell geprägter Handlungsweisen. Plattformen haben jedoch nicht nur eine funktionale, sondern auch eine antizipatorische und progressive Bedeutung: sie ermöglichen nicht nur bekannte und neue Formen der Anwendung, sondern unterstützen und prägen auch die ermöglichten Formen des Handelns in einer digitalen Kultur (vgl. Gillespie 2010, S. 359).

Auf diese Weise kann eine Plattform für vielfältige und durchaus unerwartete bzw. ungeplante Anwendungen verwendet werden. Sie wird zur Basis für weitere und neue computerunterstützte und digitale Handlungsweisen: „Computational platforms [...] are the (so far very neglected) specific basis for digital media work“ (Bogost/Montfort 2009, S. 4). Plattformen sind damit zentrale Momente von digitalen Handlungsweisen. Am Beispiel von Code und Programmierung werden Offenheit, Erweiterung und Rekontextualisierung als Strukturmerkmale von Plattformen deutlich (vgl. Jörissen/Verständig 2017, S. 48). Doch diese Handlungsweisen beziehen sich auch auf Wissenshandlungen. Angesprochen sind damit Formen der Wissensaneignung, -konstruktion und -weitergabe.

Lernplattformen und Lernen mit Plattformen

Plattformen im Kontext einer digitalen Kultur stellen eine besondere Struktur kollaborativen Handelns mit digitalen Medien dar. Während Plattformen gewisse Anwendungen ermöglichen und präformieren, sind sie zugleich offen für Erweiterungen und Veränderungen dieser Anwendungen. Diese Eigenheiten von Plattformen lassen sich auch in Bezug auf Wissenshandlungen in einer digitalen Kultur beobachten. Demnach werden Plattformen für Wissenskonstruktion und Wissensweitergabe in unterschiedlichen Lernsettings herangezogen, sowohl in Bezug auf formale als auch bei informellen Lernformen. Dabei kann zwischen einem fokussierten und einem erweiterten Verständnis von Plattformen für solche Wissenshandlungen unterschieden werden. Ein eher auf formale Lernformen fokussiertes Verständnis sieht in der Lernplattform die zentrale Plattform eines Bildungsanbieters, mit der die oftmals beruflich qualifizierenden Kurse oder Seminare durchgeführt oder unterstützt werden. Ein hiervon erweitertes Verständnis betrachtet digitale Plattformen als Ermöglicungsstruktur für alltägliche, lebensbegleitende und lebenslange Prozesse der Wissenskonstruktion und Wissensweitergabe in einer digitalen Kultur. Eine genauere Analyse zeigt, dass Lernplattformen im fokussierten Sinn auf Plattformen im erweiterten Sinn referenzieren: Lernplattformen ahmen Aspekte eines allgemeinen Lernens mit Plattformen nach und überführen es dabei in den Kontext eines beruflich qualifizierenden Kurses.

Lernplattformen im fokussierten Sinn sind Online-Plattformen, die zur Unterstützung, Organisation und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen über das Internet eingesetzt werden. Beispiele hierfür sind etwa die Open-Source-Systeme Moodle oder Ilias¹. Solche Plattformen weisen typischerweise Funktionen für Organisation und Durchführung von formalen Lehr- und Lernprozessen auf, wie etwa die Verwaltung von Accounts für Lernenden und Lehrende, Erstellung und Distribution von Inhalten und Lernaktivitäten sowie Kommunikation und Kooperation. Durch Konfigurieren und Arrangieren dieser Funktionen sind sie für vielfältige Lehr- und Lernsettings einsetzbar, etwa im Kontext allgemeinbildender oder berufsbildender Schulen, in der Hochschule sowie in der Erwachsenenbildung. Dabei sind die Funktionen und Werkzeuge von Lernplattformen jedoch nicht selbstverständlich im Rahmen fach- oder berufsfeldbezogener Lehr- und Lernformen. Sie integrieren und rekonstruieren Handlungsweisen anderer Plattformen, die auch unabhängig von ihnen in einer digitalen Kultur genutzt werden. Beispiele hierfür sind etwa Online-Foren, Weblogs und Wikis, die auf den Lernplattformen angelegt werden können. Doch im Gegensatz zu den oben beschriebenen Handlungsweisen der Anpassung oder Erweiterung durch Plugins oder APIs programmieren Lernplattformen

1 siehe <https://moodle.org> bzw. <https://www.ilias.de>

diese Funktionen oft nach. Das Nachbilden kann hier jedoch auch als Form der Referentialität verstanden werden, die Nachbildung bleibt jedoch unabhängig von ihrer Referenz. Für die Anwendung und Nutzung der Nachbildung ist aber ein Verständnis der Referenz erforderlich. Online-Foren, Wikis oder Weblogs existieren demnach auch als eigene Plattformen außerhalb von Lernplattformen. Für die Nutzung der entsprechenden Funktionen in Lernplattformen müssen zumindest grundlegende Aspekte dieser Tools bekannt sein. Außerdem weisen Lernplattformen selbst die oben aufgeführten Strukturmerkmale der digitalen Plattform auf. So sind sie erweiterbar durch Plug-Ins. Solche zusätzlichen Programmcodes können Funktionsumfang und Nutzungsweise stark verändern und erhöhen die Flexibilität der Anwendungsformen auch in Bezug auf ihren Einsatz in fach- oder berufsfeldbezogenen Lehr- und Lernformen. Diese Flexibilität macht es zugleich auch schwer, abgrenzbare Lernplattformen für bestimmte Fach- oder Berufsfelder zu vergleichen. Kriteriengeleitete Vergleiche gängiger Lernplattformen stellen die Ähnlichkeit der Plattformen heraus (vgl. z. B. Popplow 2018).

Neben typischen Lernplattformen im engeren Sinn werden auch zahlreiche andere digitale Plattformen im Kontext alltäglicher und auch informeller Prozesse der Wissensk Konstruktion und -weitergabe angewendet. Für die Aneignung und Verwendung von Programmbibliotheken und Frameworks in der Softwareentwicklung gibt es oft Readme-Dateien, die grundlegende Wissensbestände in Bezug auf Funktion und Einsatz des jeweiligen Frameworks adressieren. In Weblogs demonstrieren und erklären Programmierer*innen Verwendung und Einsatz solcher Frameworks. Online-Foren dienen der Diskussion im Rahmen der Entwicklung solcher Frameworks. Stackoverflow² ist ein Beispiel für eine Frage-Antwort-Plattform, die ursprünglich auf die Programmierung und Administration fokussiert war, zunehmend jedoch die sich hier etablierten Formen von sozialen Wissenshandlungen auch auf andere Fächer überträgt. Auch GitHub³, eine Plattform für Versionsmanagement in Bezug auf Softwareentwicklung und Code, wird für Bildungsressourcen verwendet (vgl. Schröder/Pfänder 2020). Auf diese Weise prägen Handlungsweisen der Wissensk Konstruktion und -weitergabe mit Online-Plattformen eine digitale Kultur. Alltägliche und lebensbegleitende Themen und Anliegen werden zum Gegenstand von Wissenshandlungen in einer digitalen Kultur, die von Plattformen strukturiert werden. Soziale Netzwerke und Kommunikationsplattformen werden so auch für Wissenshandlungen in Bezug auf Pflege und Gesundheit verwendet. So manifestiert sich lebenslanges sowie informelles Lernen an digitalen Plattformen (vgl. Kerres/Hölterhof/Rehm 2016).

Neben Software-Plattformen werden auch Hardware-Plattformen für Wissenshandlungen in einer digitalen Kultur herangezogen. Diese ermöglichen etwa andere Formen der Wahrnehmung und des Erlebens. Für Virtual-Reality

2 siehe <https://stackoverflow.com>

3 siehe <https://github.com>

oder Simulationen ist oft eine spezifische Hardware erforderlich, mit der Wissenshandlungen einen anderen Charakter erhalten. Sie können etwa in Spieleumgebungen stattfinden oder Daten visualisieren. Hier stellt eine Hardware die Basis für konfigurierbare Lehr- und Lernkontexte dar, bei denen auch berufliche Anwendungssituationen nachgeahmt werden können.

Digitale Plattformen sind somit die Basis für vielfältige Wissenshandlungen (siehe Abb. 20). Dabei sind auch Übergänge und Überschneidungen zwischen Lernplattformen im engeren Sinn sowie dem Lernen mit Plattformen erkennbar. Weblogs können etwa durch APIs oder Plug-Ins so erweitert werden, dass sie auch typische Lernplattformen nachbilden. Solche Erweiterungen und Anpassungen gibt es etwa für die Open-Source Projekte Wordpress und Drupal (vgl. Hölterhof 2018). Ähnlich wie Offenheit, Anpassbarkeit und Rekontextualisierung strukturelle Merkmale digitaler Plattformen darstellen, so markieren sie auch vielfältige Handlungsmöglichkeiten der Wissenskonstruktion und -weitergabe für ein lebensbegleitendes und lebenslanges Lernen. Oft stammen die hierbei angesprochenen Handlungsweisen mit Wissen in einer digitalen Kultur aus der Softwareentwicklung und Programmierung, werden jedoch auf die Kontexte anderer Themen und Berufsfelder übertragen.

Abb. 20: Beispiele für die Heterogenität des Lernens mit digitalen Plattformen

<i>Lernen mit Hardware-Plattformen</i>	<i>Lernen mit Software-Plattformen</i>	
	Fokussiertes Verständnis	Erweitertes Verständnis
Virtual Reality Hardware für VR-Simulationen (z. B. VR-Brillen, CAVE etc.)	Lernplattform Das Learning-Management System eines Bildungsanbieters zur Durchführung von Kursen und Seminaren	Soziale Netzwerke Plattform für Kommunikation und Kooperation in einem persönlichen, alltäglichen Lern-Netzwerk (z. B. Instant Messenger, Social Network Sites, Weblogs, Video-Plattformen etc.)
Mobile Devices Hardware für mobiles Learning (z. B. Tablets, Smartphones, etc.)		

Beispiel: Lernplattformen in der Pflegebildung

Die folgende Analyse zeigt beispielhaft, wie die entwickelten Merkmale von Plattformen und Wissenshandlungen in einer digitalen Kultur im Kontext eines wissenschaftlichen, auf ein soziales Berufsfeld bezogenen didaktischen Diskurses aufgegriffen werden. Das Beispiel fokussiert die Fach- bzw. Berufsfelddidaktik Pflege. Diese als noch jung zu bezeichnende Disziplin (vgl. Dütthorn 2013) fokussiert in ihren Veröffentlichungen zumeist auf den Bereich der beruflichen Ausbildung, da dieser Bereich von umfassenden normativen Regelungen geprägt ist (Pflegeberufegesetz, Rahmenlehrpläne, Regelungen der Bundesländer). Die Hochschulen, an denen die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Disziplin generiert werden, fokussieren ebenfalls vielfach den Ausbildungsbereich, da sie die Lehrenden primär für die Pflegeschulen ausbilden. Der Bereich der Fort- und Weiterbildung ist bis auf wenige Ausnahmen nur in geringem Maße durch Ordnungsmittel reguliert. Entsprechend bilden die Veröffentlichungen aus der Pflegebildungsforschung primär ausbildungsbezogene Gegenstände ab und nur in geringerem Maße Aspekte der Fort- und Weiterbildung. Gleichwohl hat gerade dieser Bereich für die Sicherstellung einer fachgerechten pflegerischen Versorgung einen bedeutenden Einfluss.

Insofern deckt die hier dargestellte Analyse nicht nur auf, dass digitale Plattformen im Bereich der Pflegebildung mit einem Fokus auf Plattformen im engeren Verständnis thematisiert werden. Vielmehr wird auch die dominierende Perspektive der Pflegeausbildung im Verhältnis zur Fort- und Weiterbildung für Pflegende deutlich.

Insgesamt muss allerdings festgestellt werden, dass zum Einsatz digital gestützter Medien und Methoden in der pflegeberuflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in Deutschland nur vereinzelte Forschungsbefunde vorliegen. Dabei hat die Veröffentlichungsdichte in den vergangenen fünf Jahren deutlich zugenommen. Thematisch stehen unterschiedliche Aspekte im Vordergrund. So werden einerseits grundsätzliche Fragen des Nutzens digitaler Lehr- und Lern-Settings aufgeworfen, andererseits auch konkrete Anwendungssettings (Blended Learning, Mobile Learning, Virtual Reality) oder technische Ressourcen (Tablet-Computer, Lernplattformen) beschrieben. Darüber hinaus erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Nutzenden, indem Lehrende, Lernende aber auch Leitungspersonen in den Blick der Forschung genommen werden.

Der Implementation digitaler Lehr- und Lern-Settings in pflegeberufliche Lehr-Lern-Prozesse wird insgesamt ein Nutzen zugeschrieben, der vor allem mit Befunden anderer Disziplinen begründet wird. Diese wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Kamin (2013) stellt die Bedeutung der Berufsbiografie für die Haltung gegenüber digital unterstützten Lernwelten heraus. Sie identifiziert drei dispositiv wirkende berufsbiografische Lernmuster bei beruflich Pflegenden. Die Lerngewohnheiten der Pflegenden erweisen sich dabei im Verlauf der

Biografie als weitgehend konsistent. Deutlich wird in Bezug auf das Lernen mit digitalen Medien, „dass das Medienhandeln bei den Mitarbeitern aus der Gesundheits- und Krankenpflege stark inhaltsorientiert ist; eine Entkopplung in Form von explorativem Experimentieren und Ausprobieren ist in dieser Gruppe nicht erkennbar.“ (Kamin 2013, S. 262) Kamin konnte als Gründe für eine zurückhaltende Nutzung digitaler Lernarrangements eingeschliffene Routinen, ein fehlendes soziales Umfeld, fehlende Strukturierung oder eine mangelnde Relevanz in der beruflichen Peergroup identifizieren (vgl. Kamin 2013, S. 263). Im Zusammenhang mit der berufsbiografischen Bedeutung können Befunde gelesen werden, die den Einfluss eines „medialen Habitus“ von Pflegelehrenden (Siebert 2020) oder die Bedeutung und Entwicklung medialer bzw. digitaler Kompetenzen (vgl. Ortman-Welp 2020; Vogt 2018) thematisieren.

In verschiedenen Studien wird der Versuch unternommen, spezifische digitale Lehr-Lern-Settings zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Nutzung einer spezifischen Lernplattform zur Vermittlung insbesondere deklarativen Wissens wird bei Bruckner (2012) als eingeführter Regelfall in einer Pflegeschule vorgestellt. Darmann-Finck und Duveneck (2018) beschreiben die Anwendung einer Lernplattform als „classroom management system“ (CMS) im Sinne einer digitalen Ergänzung des Konzepts forschenden Lernens, das die Entwicklung und Durchführung von Interviews mit Expert*innen durch Pflege-lernende fokussiert. Die spezifische Einrichtung und Nutzung einer Lernplattform im Rahmen einer Weiterbildung für beruflich Pflegende steht im Zentrum der Studie von Kamin und Meister (2017). Sie wird als zentraler Lernort für eine Qualifizierungsmaßnahme angewendet, in der die Teilnehmenden als „Mediencoaches für das Berufsfeld Pflege“ qualifiziert werden.

Die Nutzung digitaler Lernumgebungen jenseits eines konkret festgelegten Aufenthaltsortes ist Gegenstand von Untersuchungen zum Mobile Learning. Peters et al. (2018) setzen sich in einem Literaturreview zunächst grundsätzlich mit dieser Form digitalen Lehr-Lern-Settings auseinander. Sie stellen fest, dass „der deutschsprachige Diskurs bislang auffallend wenig entwickelt ist“ (Peters et al. 2018, S. 987). Die untersuchten Studien aus dem Bereich der Pflegebildung fokussieren primär medizinisch-pflegerische Aufgaben. „Aspekte der Beziehungs- und Interaktionsarbeit, der Berührungs-, Gefühls- oder Emotionsarbeit“ werden dagegen kaum thematisiert, gleichwohl dies zentrale Aspekte professioneller Pflegearbeit darstellen. Die Verschränkung der „Übersetzungsleistung [...], allgemeingültiges explizites Regelwissen situativ angemessen und einzelfallbezogen zur Anwendung zu bringen“ findet laut den Autor*innen kaum statt. Dies aufgreifend entwickeln Peters et al. ein Serious Game, das spielerisch authentische digitale Pflegesimulationen für die Einübung in diese Übersetzungsleistung entwickelt.

Hackmann et al. (2015a; 2015b) fokussieren mit ihrer Evaluation einer Online-Fortbildung für in der Altenpflege tätige Pflegende zu Expertenstandards

in der Pflege die Akzeptanz einer derartigen Anwendung von Mobile Learning bei den Anwendenden. Insgesamt stellen sie eine hohe Akzeptanz einer lernplattformgestützten Fortbildung fest. Verschiedene Faktoren erschwerten jedoch eine konsistente Teilnahme (z. B. Arbeitsbelastung am Arbeitsplatz, technische Voraussetzungen, Unterstützung durch Führungskräfte). Im Sinne des Ansatzes von Mobile Learning ist der Befund bedeutsam, dass die Lernplattform nicht mobil genutzt wurde. „Die Lernenden griffen überwiegend von zu Hause aus auf das Lernangebot zu, teilweise auch am Arbeitsplatz. Die Nutzung der Lernplattform von unterwegs hat so gut wie nicht stattgefunden. Die vollen Vorteile ortsungebundenen Lernens wurden also nicht genutzt.“ (Hackmann et al. 2015a, S. 62)

Sinnlich erlebbare Lernerfahrungen sind Gegenstand simulativer Zugänge. Trübswetter und Figueiredo (2019) beschreiben die Entwicklung eines räumlich verorteten Lehr-Lern-Settings, das im Sinne eines Skills Trainings als Dritter Lernort zu verstehen ist. Ein System („AKOLEP“) aus Pflegepuppe, Avataren und optisch-akustischen Rückmeldungen soll das Trainieren von Fertigkeiten ermöglichen. Zum Zeitpunkt der Studie lag lediglich ein Demonstrator vor, sodass die qualitativ-quantitative Befragung von Pflegeverantwortlichen (Praxiseinrichtungen, Pflegeschulen) und Auszubildenden sich nicht auf eigene Anwendung bezog. In der Befragung zeigt sich, dass die entwickelten Szenarien für Körperpflege und Händehygiene unterschiedlich bewertet werden. „Vor allem im Anwendungsfall Händehygiene wird ein hohes Potenzial vermutet, da die Händehygiene eine Routinehandlung ist. [...] Die Erfassung der Komplexität der Körperwaschung durch das System wird jedoch von mehreren Befragten angezweifelt. Ebenso seien Kommunikation, Nähe-Distanz und ein natürliches Schamgefühl essentielle Faktoren im Erlernen der Tätigkeit, die mit AKOLEP aus Sicht der Befragten nicht umgesetzt werden können.“ (Trübswetter/Figueiredo 2019, S. 349)

Andere Untersuchungen befassen sich mit der erprobenden Nutzung von Virtual Reality zur Integration in Lehr-Lern-Settings. Dabei stehen teilweise spielerische Momente im Vordergrund (vgl. Schlegel/Weber 2019) oder das Training in spezifischen Situationen (vgl. Lerner et al. 2020). Die Potenziale der Nutzung von Virtual Reality-Szenarien sind für die Pflegebildung allerdings noch auszuarbeiten (vgl. Lerner/Hölterhof 2020).

Auf Entgrenzung als Rahmenbedingung digitaler Lehr-Lern-Settings weisen Kamin und Meister (2017) hin. „Lernen in digital unterstützten Lernwelten weist [...] Entgrenzungen bzgl. der Lernzeit, des Lernraums, der Lerninhalte und der Lernwerkzeuge auf.“ (Kamin/Meister 2017, S. 216). In ihrer Evaluationsforschung zeigt sich, dass Lernende sich längere und häufigere Präsenzphasen wünschen sowie die Bedeutung einer angepassten „Usability, Funktionalität und Übersichtlichkeit des Lernwerkzeugs“ (Kamin/Meister 2017, S. 223).

Ethische Fragestellungen bezogen auf die Auswirkungen digitaler Lehr-Lern-Settings für die anwendenden Lernenden sind bereits in der Phase der

Entwicklung zu berücksichtigen. Unter dem Fokus eines User-Centered Designs beschreiben Trübswetter et al. (2016) die systematische Identifikation der Teilnehmendenperspektive durch Workshops, aus denen Nutzendenprofile als typisch zu verstehende Persona herausgearbeitet werden. Auf dieser Grundlage identifizieren sie mit den Workshopteilnehmenden die Auswirkungen des geplanten digitalen Lehr-Lern-Settings anhand ethischer Reflexionsfragen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die aktuellen Studien primär mit technischen Möglichkeiten befassen, die die traditionelle Präsenzlehre deutlich erweitert bzw. ergänzt (Mobile Learning, Virtual Reality). Sie weisen insgesamt auf eine innere Geschlossenheit hin, der Fokus liegt auf dem jeweils betrachteten Setting, welches Plattformen teilweise für inhaltsbezogene bzw. deklarative Wissensbestände heranzieht. Für solche Settings werden digitale Plattformen im Rahmen der jeweiligen Projekte konfiguriert und angewendet. Doch das Lernen mit Plattformen als offene und rekontextualisierbare Handlungs- und Anwendungsweisen der Lernenden stellt eine vergleichsweise neuartige Perspektive dar.

Fazit

Plattformen stellen eine Basis für Handlungsweisen in einer digitalen Kultur dar. Sie ermöglichen bestimmte Handlungsweisen auch in Bezug auf Aneignung, Konstruktion und Weitergabe von Wissensbeständen, die jedoch zugleich durch die spezifische Weise ihrer Ermöglichung präformiert werden. Anwendungsweisen von Plattformen sind dabei nicht nur auf eine eher rezeptive Nutzung des jeweiligen Angebotes beschränkt, sondern beinhalten auch Konfiguration und Erweiterung der jeweiligen Plattform für andere, neue Kontexte. Diese Rekontextualisierung nutzt Plugins, APIs als Formen der Referentialität, um die angebotene Anwendung in anderen Settings aufzugreifen, anzusprechen und dadurch in neue Kontexte zu überführen.

Dabei können digitale Plattformen auch Formen des Lehrens und Lernens als Wissenshandlungen ermöglichen, strukturieren und präformieren. Im fokussierten Sinn hat sich mit der Lernplattform eine Kategorie von Plattformen herausgebildet, die eine Nähe zu abgegrenzten, geschlossenen und formalen Lernsettings aufweist und hierbei Kommunikations- und Kooperationsstrukturen von anderen Plattformen nachbilden. Dennoch sind diese Plattformen auch offen für andere Kontexte: sie können konfiguriert und durch Plugins erweitert werden. Ein erweitertes Verständnis von Lernen mit Plattformen – über konkrete Lernplattformen hinaus – kann aber auch die Bedeutung anderer digitaler Plattformen für Wissenshandlungen in einer digitalen Kultur transparent werden lassen. Dabei ist informelles Lernen als alltäglicher, lebensbegleitender und lebenslanger Prozess adressiert, der insbesondere auch Wissenshandlungen in Bezug auf Pflege und Gesundheit beinhalten kann, denn dies sind lebensnahe Wissensbereiche.

Der im Kontext von Pflegebildung als einer Fach- bzw. Berufsfelddidaktik Pflege geführte und dargestellte wissenschaftliche Diskurs zeigt auf, dass eine differenzierte und weit gefasste Vorstellung von Lernen mit Plattformen nur in geringem Maße erkennbar ist. Die Geschlossenheit der jeweiligen Untersuchungsperspektiven weist auf einen Prozess der Erkundung des Digitalen für Pflegebildung hin. Eine gegenseitige Bezugnahme erfolgt nur in wenigen Fällen. Doch die strukturellen Eigenheiten digitaler Plattformen sowie digitaler Wissenshandlungen manifestieren sich im Kontext einer formal geprägten Fachperspektive. So können Erkundung und Konfiguration des Digitalen in der Pflegebildung als Basis betrachtet werden, von der aus die Aspekte der Offenheit und Gestaltbarkeit digitaler Handlungsformen mit Plattformen in den Blick genommen werden können.

Literatur

- Bogost, Ian/Montfort, Nick (2009): Platform studies: Frequently questioned answers. Digital arts and culture 2009. Irvine: University of California. <https://escholarship.org/uc/item/01r0k9br> (Abfrage: 28.01.2021).
- Boyd, Danah M./Ellison, Nicole B. (2007): Social network sites: Definition, history, and scholarship. In: Journal of Computer-Mediated Communication 13, H. 1, S. 210–230. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Bruckner, Fridolin (2012): E-Learning in der Pflegeausbildung. Pädagogisch wertvolles Werkzeug oder nutzloses Spielzeug? In: PADUA 7, H. 1, S. 19–22. DOI: 10.1024/1861-6186.a000035
- Darmann-Finck, Ingrid/Duveneck, Nicole (2018): Forschendes Lernen am Beispiel eines multimedialen Lernangebots zur Pflege von Menschen mit Demenz. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 5, H. 1, S. 24–33. DOI: 10293.000/30000-1564
- Dütthorn, Nadin (2013): Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe. Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik. In: Haushalt in Bildung & Forschung 2, H. 1, S. 25–39.
- Gillespie, Tarleton (2010): The politics of „platforms“. In: New Media & Society 12, H. 3, S. 347–364. DOI: 10.1177/1461444809342738
- Hackmann, Mathilde/Buske, Katharina/Höldke, Birgitt (2015a): Akzeptanz mobilen Lernens in der Altenpflege – Ergebnisse aus einem Evaluationsprojekt. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 2, H. 4, S. 49–66. DOI: 10293.000/30000-36
- Hackmann, Mathilde/Buske, Katharina/Höldke, Birgitt (2015b): Lernplattformgestütztes Lernen von Pflegefachpersonen: Erhebung der Akzeptanz mittels eines standardisierten Instruments. In: PADUA 10, H. 4, S. 259–261. DOI: 10.1024/1861-6186/a000269
- Hölterhof, Tobias (2018): Digitale Optionen für agile und unetstetige Bildungsprozesse: Gestaltung einer sozialen Lernumgebung für die hochschullehre. In: Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. mit elearn.nrw. Münster: Waxmann, S. 106–118. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3868> (Abfrage 28.01.2021).
- Hölterhof, Tobias/Kerres, Michael (2011): Modellierung sozialer Kommunikation als Communities in Social Software und Lernplattformen. In: Heiß, Hans-Ulrich/Pepper, Peter/Schlingloff, Holger/Schneider, Jörg (Hrsg.): Informatik 2011: Informatik schafft Communities. Bonn: Köllen, S. 433.
- Jörissen, Benjamin/Verständig, Dan (2017): Code, Software und Subjekt: Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In: Biermann Ralf/Verständig, Dan (Hrsg.): Das umkämpfte Netz: Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50. DOI: 10.1007/978-3-658-15011-2_3
- Kamin, Anna-Maria (2013): Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten: Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern. Wiesbaden: Springer VS.

- Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M. (2017): Digital unterstütztes Lernen in Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt. In: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–229. DOI: 10.1007/978-3-658-16432-4_14
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Rehm, Martin (2016): Lebenslanges Lernen im Kontext Sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In: Münk, Dieter/Walter, Marcel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Herausforderungen, Bedingungen, Entwicklungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS., S. 141–170.
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 85–104.
- Lerner, Dieter/Hölterhof, Tobias (2020): Lernen in immersiven Virtuellen Realitäten?: Potenziale und Herausforderungen für die Pflegebildung. In: PADUA 15, H. 3, S. 171–176. DOI: 10.1024/1861-6186/a000559
- Lerner, Dieter/Pranghofer, Johannes/Franke, Andreas (2020): Der Einfluss des Präsenzerlebens auf die Lern- und Trainingseffekte in einer Virtual- Reality Simulationsumgebung. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 7, H. 1, S. 23–31. DOI: 10293.000/30000-1753
- Montfort, Nick/Bogost, Ian (2009): Racing the beam: The atari video computer system. Cambridge: MIT Press.
- Ortmann-Welp, Eva (2020): Digitale Lernangebote in der Pflege: Neue Wege der Mediennutzung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Verlag. DOI: 10.1007/978-3-662-61674-1
- Peters, Miriam/Hülken-Giesler, Manfred/Dütthorn, Nadin/Hoffmann, Bernhard/Jeremias, Cornelia/ Knab, Cornelius/Pechuel, Rasmus (2018): Mobile Learning in der Pflegebildung. In: Witt, Claudia de/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, S. 971–992. DOI: 10.1007/978-3-658-19123-8_45
- Popplow, Anne (2018): Auswahl einer Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, H. 1, S. 60–67.
- Röll, Franz Josef (2010): Social Network Sites. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–224. DOI: 10.1007/978-3-531-91908-9_12
- Sattler, Andrea (2017): Tablet-Computer als Medium in der Pflegepädagogik: Der Einsatz digitaler Medien in der Krankenpflegeausbildung. In: PADUA 12, H. 4, S. 245–248. DOI: 10.1024/1861-6186/a000387
- Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Schlegel, Claudia/Weber, Uwe (2019): Lernen mit Virtual Reality: Ein Hype in der Pflegeausbildung? In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 6, H. 3, S. 182–186.
- Schröder, Nadine/Pfänder, Peter (2020): Nutzung von GitHub für Open Educational Resources: Analyse zu Prozessen der Versionsverwaltung. In: Zender, Raphael/Ifenthaler, Dirk/Leonhardt, Thiemo/Schumacher, Clara (Hrsg.): DELFI 2020 – Die 18. Fachtagung Bildungstechnologien der Gesellschaft für Informatik e. V. Lecture Notes in Informatics P-308, S. 337–342.
- Siebert, Janette (2020): Digitalisierung an Pflegeschulen: Der Einfluss des medialen Habitus von Lehrpersonen auf die Nutzung digitaler Medien. In: PADUA 15, H. 3, S. 157–159. DOI: 10.1024/1861-6186/a000556
- Taddicken, Monika/Schmidt, Jan-Hinrik (2017): Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–22. DOI: 10.1007/978-3-658-03765-9
- Trübswetter, Angelika/Figueiredo, Lina (2019): Digitalisierung in der deutschen Pflegeausbildung: Potenziale und Herausforderungen des AKOLEP-Projekts: Ein explorativer Zugang. In: Pflege 32, H. 6, S. 343–352. DOI: 10.1024/1012-5302/a000699
- Trübswetter, Angelika/Grewe, Torsten/Glende, Sebastian (2016): User-Centred Design als Instrument zur Bewertung ethischer Implikationen neuer Mensch-Technik-Interaktionen. Ein Fallbeispiel im Bereich der Pflegeausbildung. In: Weidner, Robert (Hrsg.): Technische Unterstützungssysteme, die die Menschen wirklich wollen: Zweite transdisziplinäre Konferenz. Hamburg: Helmut Schmidt Universität, S. 249–258.
- Vogt, Nicolas (2018): Digitale Kompetenz unter Lehrenden – Eine Annäherung an eine schwierige Definition und die Messung der Medienkompetenz. In: PADUA 13, H. 2, S. 139–145. DOI: 10.1024/1861-6186/a000428

Digitale Bildung und Mediatisierung

Alexander Unger

Zusammenfassung

Die Digitalisierung der Bildung wird schon seit längerer Zeit als eine der zentralen Zukunftsherausforderungen gesehen, wenn es um das Bestehen im globalen (Bildungs-)Wettbewerb und den gesellschaftlichen Fortbestand geht. Die politische und öffentliche Debatte zur digitalen Bildung ist allerdings nachhaltig durch ein instrumentelles Dispositiv geprägt, das auf Geräte und Infrastruktur fokussiert. Anhand der Mediatisierungstheorie wird eine alternative Perspektive entfaltet, die es ermöglicht über die instrumentelle Rahmung hinauszugehen und den Wandel der Lernkultur durch Mediatisierung als Ausgangspunkt für die Frage nach der digitalen Bildung zu setzen.

Schlagwörter: Digitalisierung, Mediatisierung, digitale Bildung, Dispositiv, Lernkultur

Abstract

For some time, the digitalisation of the educational sector has been regarded as one of the major challenges for the continuity of society and their survival in the global competition. Though the political discourse on the digitalisation of education is strongly framed by an instrumental dispositive, focussing on infrastructure and devices. Referring to the theory of Mediatization, this paper unfolds an alternative perspective beyond the instrumental approach, that arranges the discussion rather on the culture of learning than the instrumental usage of technology.

Keywords: digitalisation, mediatisation, digital literacy, dispositive, culture of Learning

Einleitung

Die Realisierung „digitaler Bildung“ stellt spätestens seit den 1990er Jahren mit dem Projekt „Schulen ans Netz“ eine zentrale Herausforderung für die gesellschaftliche Entwicklung dar, die aktuell wieder intensiver diskutiert und

verfolgt wird. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Diskussion und arbeitet ein „Digitalisierungsdispositiv“ heraus, das diese nachhaltig rahmt und beeinflusst – insbesondere durch einen Fokus auf Geräte und Infrastruktur sowie instrumentellen Kompetenzen, in denen digitale Bildung dann aufzugehen scheint. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept der Mediatisierung als alternative Rahmung für die Frage nach der Bildung in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft entfaltet und auf (schul-)pädagogische Handlungsfelder übertragen. Dabei werden verschiedene Vorteile dieses Ansatzes herausgearbeitet, die, neben einer pluralistischen Perspektive und der Einbindung einer historischen Dimension, insbesondere den Blick auf den Wandel der Lernkultur öffnen und diesen als Entgrenzung durch Mediatisierung fassbar machen. Dieser Ansatz ermöglicht nicht nur eine Analyse des bisherigen Wandels durch Mediatisierung und erlaubt es dem Eigencharakter des Feldes Rechnung zu tragen, sondern öffnet auch den Blick für Gestaltungspotentiale, die eine pädagogische bzw. bildungstheoretische Auseinandersetzung mit der Frage nach der digitalen Bildung über ein instrumentell verengtes Digitalisierungsdispositiv hinaus ermöglichen.

Digitale Bildung und das Digitalisierungsdispositiv

Unter dem Titel: „Was wir in Zukunft brauchen?“ wird auf der Website des Partnerverbands „Digitaler Bildungspakt“¹ die Digitalisierung als vierte industrielle Revolution beschrieben, die Wirtschaft und Gesellschaft transformiere und dabei große, vor allem ökonomische Potentiale freisetze, die genutzt werden müssten, wenn Deutschland auch im digitalen Zeitalter eine erfolgreiche Volkswirtschaft bleiben wolle. Dies erfordere allerdings eine umfassende Bildungsoffensive, um im beschleunigten globalen Wettbewerb bestehen zu können. Die wirtschaftlichen Akteure, aber auch die öffentliche Hand, bräuchten gut ausgebildete Mitarbeiter*innen, die über digitale Kompetenzen verfügen, um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein. Problematisch sei dabei allerdings, dass Deutschland bei der digitalen Bildung weiterhin im internationalen Vergleich hinterherhinke (vgl. <http://digitaler-bildungspakt.de/>). Im Grunde sind damit schon eine Vielzahl der Annahmen umrissen, welche die aktuelle Diskussion um „digitale Bildung“ prägen: Eine deutliche ökonomische Orientierung im Rahmen eines globalen Wettbewerbs; ein umfassender Wandel durch Digitalisierung, der schnelles Handeln erfordert und letztlich bis auf den Bildungsbereich durchschlägt und hier vor allem instrumentelle Bedienkompetenzen für digitale Technologie erfordert.

Der Rückstand bei der Digitalisierung kommt auch im Digitalisierungsindex zum Ausdruck. Die für die deutsche Bevölkerung ab 14 Jahren repräsentativ

1 An dem Pakt sind u. a. Microsoft, das FSM, der Bundesverband mittelständischer Wirtschaft bis hin zum Deutschen Städte und Gemeindebund beteiligt.

angelegte quantitative Studie, die seit 2013 (damals noch unter dem Titel „Non-Liner Atlas“)² durchgeführt wird, soll den erreichten Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft unter Berücksichtigung aktueller „Digitalisierungstrends“ erheben. Auch im aktuellen jährlichen Lagebild zur digitalen Gesellschaft von 2020 mit dem Titel: „Wie digital ist Deutschland?“, setzt sich dieser aus vier Elementen zusammen: dem „Zugang zur Digitalisierung“, dem „Nutzungsverhalten in digitalen Welten“, „Digitale Kompetenz“ und der „Offenheit gegenüber Digitalisierung“ (vgl. Initiative D21 2020, S. 11). Diese vier Elemente werden bei unterschiedlicher Gewichtung in einer Kennzahl zusammengeführt, die auf eine Skala von 0–100 Punkte den Digitalisierungsgrad repräsentieren soll. Diese beträgt aktuell 58 von 100 Punkten, was einen Anstieg von drei Prozentpunkten gegenüber der Vorjahresstudie darstellt. Die Botschaft, die aus dieser Kennzahl gezogen werden kann, ist, dass sich „Deutschland“ bei der Digitalisierung in die richtige Richtung bewegt, aber noch deutliche Verbesserungspotentiale bestehen, die möglichst bald aktualisiert werden sollen.

Ein Vergleich mit etablierten Mediennutzungsstudien, wie der KIM-/JIM-Studie oder der ARD-/ZDF-Onlinestudie, offenbart schnell, dass mit Blick auf die methodische Umsetzung und das Konstrukt „Digital-Index“ vielfältige Fragen und Widersprüche erkennbar werden. So wird u. a. die digitale Kompetenz in wenig konsistenter Form als „Wissen zu digitalen Themen (z. B. Cloud, Algorithmus usw.)“ und „technische, digitale und Smartphonekompetenz“ untergliedert, die auf Basis von Selbstaussagen erhoben werden. Dieser Kompetenzbegriff entspricht weitgehend einem instrumentellen Verständnis von Bildung und bleibt damit unterhalb substanziellerer Begriffe wie Medienkompetenz oder Medienbildung, die, nun scheinbar durch digitale Kompetenz abgelöst werden sollen. Etablierte Studien oder methodische Elemente zur Mediennutzung oder schulischen Medienausstattung werden zwar mitunter erwähnt, schlagen sich aber nur begrenzt in der methodischen Anlage nieder. Trotzdem kann der Anspruch der Studie als durchaus ambitioniert verstanden werden: der Digital Index „zeigt auf empirischer Grundlage auf, wie die Gesellschaft die Veränderungen durch die Digitalisierung adaptiert. Die Studie dient als Basis für aktuelle und zukünftige Entscheidungen durch politische, wirtschaftliche, zivilgesellschaftliche und wissenschaftliche AkteurInnen.“ (Initiative D21, S. 7)

Bedeutsam sind hier zwei Aspekte: zum einen die bereits erwähnte „adaptive“ Ist-Soll-Logik, die sich in der Formulierung ausdrückt, dass sich die deutsche Gesellschaft und damit jedes Individuum dem Digitalisierungsprozess „anpassen“ soll – obwohl dieser Prozess selbst, abgesehen von der Verbreitung digitaler Geräte und Infrastruktur, diffus bleibt. Diese Adaptionsforderung erinnert in ihrer Unterbestimmtheit an die Perspektive Sennetts aus seinem Werk „Der

2 Hier stand vor allem die Frage im Vordergrund, welche Gründe es für die Nichtnutzung des Internets gäbe und wie groß diese Gruppe bzw. die Gruppe der „Nutzungsplanenden“ sei.

flexible Mensch“ (2006), der eine ähnliche Adaptionforderung in der Figuration des flexiblen Kapitalismus herausarbeitet, die letztlich darin aufgeht, bereit zu sein, sich jederzeit und unhinterfragt dem technologischen Wandel anzupassen und diesem (uneingeschränkt) offen gegenüber zu stehen. Der zweite bedeutsame Aspekt ist, dass die Studie den deutlichen Anspruch formuliert, als Orientierung für „zukünftige Entscheidungen“ in Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft bis zur Wissenschaft und den Bildungsbereich, zu fungieren.

Aufgrund der dargestellten impliziten Logik und methodischen Anlage wäre es ein Leichtes, diese und ähnliche Diskursbeiträge als irrelevant abzutun. Damit würde allerdings verkannt, dass diese Beiträge Bestandteil und Ausdruck einer wirkmächtigen Figuration sind, die die Diskussion um Digitalisierung und insbesondere um Digitalisierung und Bildung in Deutschland nachhaltig formiert. Die formulierten Orientierungsansprüche mögen überzogen klingen, aber sie umreißen im Grunde genau die Wirkung, die diese Figuration zeitigt – nämlich als machtvolle Rahmung die Reaktionen auf den gesellschaftlichen Wandel implizit zu formieren. Dies entspricht im Grunde der Wirkungsweise eines Dispositivs (vgl. Foucault 2000), als Netz aus heterogenen Elementen wie Gesetzen, administrativen Maßnahmen, Diskursen, Annahmen bzw. Leitsätzen, die u. a. den öffentlichen und politischen Diskurs rahmen und damit Einfluss auf zukünftige Entscheidungen nehmen (vgl. Wimmer 2012). Dieser Einfluss erfolgt weniger direkt in Form konkreter Vorgaben, was zu machen sei, sondern vielmehr darüber, wie Phänomene in den Blick zu nehmen sind und wie auf dieser Basis Entscheidungen und Maßnahmen (zur Bekämpfung eines Notstands) abzuleiten bzw. welche Maßnahmen zu fördern sind.

Wie die Antwort aus dem auf den oben angeklungenen „Bildungsnotstand“ aussieht, lässt sich u. a. am aktuellen „DigitalPakt Schule“ ablesen, der selbst als Bestandteil dieser Figuration gesehen werden kann. Obwohl dieser an der „Bildungsoffensive für die digitale Gesellschaft“ anknüpft und auf die Chancengleichheit bei der Bildung im Sinne von Teilhabe und Mündigkeit abzielen soll, was mit der Notwendigkeit der Ausbildung fachlicher, aber auch kritischer und reflexiver Kompetenzen verbunden wird und dabei auf die Bedeutung verlässlicher digitaler Bildungsumgebungen und der Qualifizierung von Lehrkräften verweist, fördert der Pakt letztlich nur digitale Infrastrukturmaßnahmen und in begrenztem Umfang die Anschaffung von Endgeräten wie VR-Brillen, Tablets oder interaktive Tafeln (mit 20 % Anteil am Gesamtinvestitionsvolumen) sowie befristet die Anschaffung digitaler Bildungsinhalte (vgl. BMBF 2019).

Damit versteht sich der DigitalPakt explizit als Infrastrukturprogramm und nicht, wie in der öffentlichen Debatte oft angenommen wird, als Förderprogramm für End- bzw. Leihgeräte oder gar als Bildungsinitiative für (zukünftige) Lehrkräfte. Echte Innovationsimpulse, die auf die Weiterentwicklung der bestehenden Lernkultur, z. B. durch neuen Lehr-/Lernformen, wie sie der „Bring your own Device“-Ansatz eröffnet (vgl. Unger 2019), abzielen, werden damit nicht

abgedeckt. Diese pädagogisch-didaktische bzw. lernkulturelle Perspektive bleibt demnach ebenso außen vor, wie der Bereich der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Damit wird gleichzeitig die Frage, was digitale Bildung sein kann, auf eine Stärkung einer Lernkultur der „Industriekultur“, durch verbesserte Infrastruktur, Geräte und Bedienkompetenz, festgeschrieben. Auf eine Formel verkürzt: Bessere Technik schafft bessere Bildung. Dementsprechend braucht es eine Innovation der technologischen Infrastruktur (im Sinne der Implementierung der nächsten Gerätegeneration) – nicht aber pädagogisch-didaktische Innovation, Reflexion über die Lernkultur oder eine reformierte Ausbildung von Lehrkräften.

Damit steht zu vermuten, dass auch die nächste Generation digitaler Infrastruktur und Geräte dieses weitgehend instrumentelle Dispositiv mit seinem begrenzten Fokus auf „digitale Bildung“ nicht aufbrechen, sondern eher fortschreiben wird. Um die Frage, was digitale Bildung im Sinne einer Lernkultur der digitalisierten bzw. mediatisierten Gesellschaft sein kann, stellen zu können, bedarf es daher eines grundlegenden anderen Ansatzes, der eine erweiterte Perspektive darauf eröffnet, in welchem Zusammenhang Bildung und Medien jenseits von Geräten und Infrastruktur stehen.

Mediatisierung als Beschreibungsansatz des soziokulturellen Wandels

Die Mediatisierungstheorie, die in ihrer aktuellen Form auf Friedrich Krotz zurückgeht (vgl. Krotz/Hepp 2012)³ und in mehreren Stufen theoretisch und empirisch weiterentwickelt wurde (vgl. ebd. und Krotz/Despotovic/Kruse 2014), hat mittlerweile in vielfacher Form Eingang in pädagogische Diskurse gefunden. So kann sie in der Diskussion um Medien und Soziale Arbeit als grundlegender theoretischer Ansatz gesehen werden, wenn es um die Frage der Transformation der Lebenswelt und sozialpädagogischen Handlungsfelder geht (vgl. Lange/Klimsa 2019). Auch in der (schul-)pädagogischen Diskussion lässt sich ein gewisser Niederschlag der Mediatisierungstheorie verzeichnen, wenn der mit Implementierung digitaler Lerntechnologien und mediendidaktischer Konzepte verbundene lernkulturelle Wandel (vgl. Kammerl/Unger 2017; Unger 2019), die Mediatisierung der schulischen Organisationskultur (vgl. Breiter/Welling/Schulz 2012) oder die Konsequenzen für die schulische Medienbildung (Herzig 2017) behandelt werden.

Mit Blick auf die aktuelle Diskussion um digitale Bildung, sollen im Folgenden insbesondere die Optionen und Potentiale der „Mediatisierung“ für eine Erweiterung des Blicks auf die mit digitalen Technologien verbundene Transformation pädagogischer Handlungsfelder herausgearbeitet werden, die über das

3 Krotz und Hepp nennen u. a. Mannheim, Baudrillard und Habermas (vgl. Krotz/Hepp 2012, S. 7) als relevante Beitragende zur Entwicklung der Mediatisierungsbegriffs.

instrumentell geprägte Digitalisierungsdispositiv hinausgehen. Diese Erweiterung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird das Konzept der Metaprozesse behandelt, das eine pluralistische Perspektive auf den gesellschaftlichen Wandel eröffnet. Als zweiter Aspekt wird die historische Dimension dieses Ansatzes entfaltet, die in der Debatte um Digitalisierung weitgehend fehlt. Im dritten Schritt wird auf den Kern der Mediatisierungstheorie eingegangen, der eben nicht in den Medien oder Technik repräsentiert wird, sondern vielmehr in der menschlichen Interaktion und Kommunikation liegt, welche auch die Basis von pädagogischen Prozessen bildet.

Mediatisierung als Metaprozess

Die Theorie der Mediatisierung weist gegenüber dem beschriebenen Digitalisierungsdispositiv eine grundlegend abweichende Anlage bei der Analyse des soziokulturellen Wandels auf. Zwar wird auch hier davon ausgegangen, dass mit den „Metaprozessen“, wie Digitalisierung, Individualisierung oder Globalisierung, empirische Phänomene verbunden sind und diese dementsprechend auf einem „faktischen Substrat“ aufsetzen – z. B. in Form der empirisch nachweisbaren Ausdehnung des tertiären Sektors in der ersten Welt im Kontext der Wissensgesellschaft (vgl. Kübler 2005, S. 24f.). Nichtsdestotrotz werden die verschiedenen Metaprozesse und Gesellschaftsbilder, einschließlich der Mediatisierung, als (diskursive) Konstrukte verstanden, mit denen versucht wird, den soziokulturellen Wandel zu beschreiben und so erfassbar und letztlich durch „Komplexitätsreduktion“ gestaltbar zu machen: „Genauer besehen handelt es sich dabei (den Metaprozessen, A. U.) eigentlich um begriffliche Konstrukte, unter denen die Wissenschaft ebenso wie die Menschen in ihrem Alltag bestimmte Entwicklungen, ihre Ursachen, Ausdrucksformen und Auswirkungen zusammenfassen und sich damit die Welt handhabbar machen.“ (Krotz 2007, S. 27)

Durch die Kennzeichnung als begriffliches Konstrukt kann mit diesen dementsprechend auch kein alleiniger und allumfassender Geltungsanspruch im Sinne einer überzeitlichen Wahrheit verbunden werden. Es handelt sich vielmehr um Annäherungen an die, wie auch immer zu bestimmenden, „realen Verhältnisse“, die sich in einem dynamischen Wandel befinden. Solche Beschreibungen sind dabei notwendig perspektivisch, d. h. bestimmte Aspekte werden deutlicher als andere fokussiert und so mitunter blinde Flecken erzeugt. Wie angemessen die jeweiligen Beschreibungsmodelle letztlich sind, lässt sich nur aus der Retrospektive verifizieren. Die Konsequenz aus dieser „konstruktiven“ Verfassung, ist eine pluralistische Anlage, in der verschiedene Metaprozesse des sozialen und kulturellen Wandels nicht nur parallel existieren können, sondern auch in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis stehen (vgl. ebd.). So verweist Krotz auf die gegenseitige Verwiesenheit von Individualisierung, Globalisierung und Mediatisierung: „Individualisierung und Globalisierung produzieren beide

mehr mediatisierte Kommunikation, da Menschen zunehmend mediatisierte Information und Kommunikation benötigen, um informiert und integriert und mit anderen Menschen verbunden zu sein.“ (Krotz 2006, S. 35)

Mit Blick auf die Vielzahl der Gesellschaftskonzepte und Wandlungstrends ist es allerdings wichtig, anzumerken, dass Metaprozesse mit einem umfassenden und nachhaltigen soziokulturellen Wandel verbunden werden, der, soziologisch betrachtet, die gesamte Gesellschaft (Metaebenen), wie die gesellschaftlichen Bereiche und Organisationen (Mesoebenen) bis hin zu den intersubjektiven Interaktionen auf der Mikroebene, des „sozialen und kommunikativen Handelns“ (ebd. 38), erfasst. Im Sinne der (Medien-)Bildungstheorie kann dies so verstanden werden, dass Metaprozesse einen so starken kulturellen und sozialen Wandel darstellen, dass dieser letztlich alle gesellschaftlichen Bereiche und Ebenen berührt und bis in die Konstitution der Selbst- und Weltverhältnis hineinwirkt (vgl. Marotzki/Jörissen 2009).

Entgegen dem technologisch verkürzten „Digitalisierungsdispositiv“ ergeben sich aufgrund der dargestellten pluralistischen Grundverfassung Anschlussstellen für andere relevante Themen und Aspekte des sozialen und kulturellen Wandels, die über ein instrumentelles Verständnis digitaler Technologien und Wirtschaft hinausgehen. So wird aus dieser Perspektive durchaus relevant, in welchem Verhältnis digitale Technologien bzw. digitalisierte Kommunikation mit pädagogischer Interaktion und Institutionen stehen, welche Bedeutung die „digitale Bildung“ bzw. „Digitalisierung der Bildung“ für verschiedene Akteure zeitigt und wie sich diese jenseits „digitaler Kompetenzen“ auf mündige Partizipation auswirkt. Dieses sind Aspekte, die bei einer Fixierung auf „5G“ und „Industrie 4.0“ schnell aus dem Blick geraten oder in Form eines technologischen Kurzschlusses gelöst werden, z. B. in Form digitaler Kompetenzen, die das Problem gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe „instrumentell“ lösen sollen.

Mediatisierung als historischer Prozess

Neben der potentiellen Anschlussfähigkeit des Konzepts an „soziale Themenfelder“ deutete sich bei der Diskussion der Metaprozesse bereits ein weiterer wichtiger Aspekt an, der schon implizit vorausgesetzt wurde. Während der Prozess der Digitalisierung oft als völlig neue Herausforderung ohne historisches Vorbild erscheint, der auf eine unvorbereitete (und entsprechend orientierungslose) Gesellschaft trifft, die sich nun zu einem schnellen und dementsprechend unreflektierten Handeln (oft entlang technologischer Heilsversprechen und Marketingstrategien) genötigt sieht, eröffnet das Mediatisierungskonzept einen umfassenderen zeitlichen Horizont: „Mit dem Begriff des Metaprozesses wollen wir deutlich machen, dass es sich um lang andauernde und Kultur übergreifende Veränderungen handelt, um Prozesse von Prozessen gewissermaßen, die die soziale und kulturelle Entwicklung

der Menschheit langfristig beeinflussen“ (Krotz 2007, S. 27). So eröffnet sich eine langfristige bzw. historische Perspektive, die es erlaubt, vermeintlich neuartige Phänomene in übergeordnete Prozesse einzuordnen und ggf. auch vor dem Hintergrund bereits erfolgter Mediatisierungsphasen zu reflektieren. Grundlegend betrachtet wird die Mediatisierungstheorie so anschlussfähig an medienhistorische Betrachtungen, welche die Entstehung neuer Gesellschaftsformen mit dem Aufkommen neuer Medientypen und der damit einhergehenden Transformation der menschlichen Kommunikation in Verbindung bringen.

In der Mediengeschichte werden in ähnlicher Form die medialen mit den gesellschaftlichen Evolutionsstufen in Verbindung gebracht: z. B. das Mittelalter, das noch stark durch personifizierte „Primärmedien“ (Priester usw.) geprägt war, die dann in der frühen Neuzeit zunehmend von Druckmedien und in der Folge von elektronischen Medien in der Industriegesellschaft bzw. den digitalen Medien in der globalisierten und digitalisierten Gesellschaft als zentrale Medien abgelöst wurden (vgl. Faulstich 2006, S. 13 f.). Mit den unterschiedlichen Phasen geht jeweils ein umfassender Wandel der gesellschaftlichen Kommunikationsformen einher, die in Verbindung mit einem ebenso umfassenden soziokulturellen Wandel stehen. Hier treffen sich, bei allen sonstigen Differenzen, beide Ansätze in der These, dass die Mediatisierung der Kommunikation zentral für den gesellschaftlichen Wandel ist und diese mitunter bis in die Anfänge der Kulturgeschichte zurückverfolgt werden kann. Kurz gesagt: Digitalisierung ist demnach kein neuer Prozess ohne historisches Vorbild, sondern ein weiteres Stadium im beständig-unbeständigen Prozess der Mediatisierung, der nun, in der Absetzung von anderen Phasen, in der Qualität seiner Transformation neu zu bestimmen und mit dem soziokulturellen Wandel in Verbindung zu bringen ist – und auf den weitere Phasen folgen werden. Die historische Perspektive, in der gesellschaftliche Entwicklung und Mediatisierung miteinander verschränkt sind, ermöglicht auch eine gewisse Gelassenheit gegenüber dem Digitalisierungsdruck, welche Zeit und Raum für Reflexion schafft – nicht zuletzt zur Reflexion über die Form der Gestaltungsprozesse und Ziele, die eigentlich erreicht werden sollen. Hierbei können dann durchaus Erfahrungen aus anderen Phasen einfließen, die es ermöglichen könnten, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vermeintlich neuer Maßnahmen einzuschätzen.

Unstrittig ist, dass die aktuelle Phase der Mediatisierung in Verbindung mit der Verbreitung digitaler Technologien und der damit einhergehenden Entgrenzung der sozialen Lebenswelt steht – allerdings nicht im Sinne eines technischen Selbstläufers, dem der Appendix Mensch hinterherläuft, sondern im Sinne einer neuen zu analysierenden Transformationsstufe menschlicher Interaktion und Kommunikation. In diesem Sinne ist dann „Digitalisierung“ nicht per se die falsche Perspektive auf den soziokulturellen Wandel, sondern Digitalisierung an sich ist schlicht anders zu konzeptionieren und zu verstehen, als dies im Digitalisierungsdispositiv möglich ist.

Kommunikative Bedeutungserzeugung als Ausgangspunkt

Für diese Neukonzeptionierung, die es eigentlich erst ermöglicht, sich reflexiv mit der Frage auseinanderzusetzen, was digitale Bildung eigentlich ist bzw. sein soll, ist es notwendig, den „Kern“ zu beleuchten, der vom Mediatisierungsprozess betroffen wird und entgegen dem Digitalisierungsdispositiv nicht in Technik oder Infrastruktur aufgeht. Um diesen „Kern“ zu entfalten, ist es entscheidend, die symbolisch-interaktionistische Grundverfassung der Mediatisierungstheorie, die letztlich auch für die pluralistische Perspektive und historische Dimension grundlegend ist, herauszustellen. Trotz des Fokus auf den durch „Medien“ ausgelösten soziokulturellen Wandel, steht das Verständnis des Menschen als symbolisches Wesen, „das in einer symbolisch vermittelten Wirklichkeit lebt, und dessen fundamentale Aktivität zur Definition von Wirklichkeit und Identität sowie zur Konstitution von Kultur und Gesellschaft die Kommunikation ist“ (Krotz 2007, S. 51), im Zentrum des Ansatzes.⁴

Dieses Verständnis ist in den Sozialwissenschaften so verbreitet, dass es schnell als bekannt überlesen oder in seiner Bedeutungsreichweite unterschätzt werden kann. Gemeint ist hier nicht nur, dass der Mensch im Rahmen seiner Entwicklung mit anderen Subjekten kommuniziert. Vielmehr stellt Kommunikation bzw. die Generierung, Aneignung und Weiterentwicklung von symbolischen Bedeutungen die Grundlage von „Welt“ bzw. „Wirklichkeit“ dar (ebd., S. 55). Welt bzw. Kultur in diesem Sinne zeigt sich als ein symbolisches Bedeutungsgefüge, das über kommunikative Aushandlungsprozesse erzeugt, stabilisiert und weitergewoben wird. Diese kommunikativ erzeugten Bedeutungen werden wirkmächtig, da sie „für jedes soziale Handeln der Menschen insgesamt konstitutiv sind.“ (ebd.)

Der Mensch bewegt sich demnach nicht nur in einer materiellen Welt, sondern in einer symbolisch aufgeladenen oder gar konstruierten Wirklichkeit, die wiederum den Bezugspunkt für menschliche Kommunikation und Interaktion bildet. Dieser Aspekt ist entscheidend, da die Bedeutung den Dingen nicht a priori zugeschrieben ist, sondern diese in lebensweltlicher Kommunikation und Interaktion erzeugt werden. Zu diesem Prozess gehören auch bildungsrelevante Prozesse wie die individuelle Interpretation und das entsprechende Anknüpfen an dieses kommunikativ erzeugte Bedeutungsgewebe bzw. dessen Um- und Fortschreibung. Aus dieser Perspektive würde Bildung im Zusammenhang mit der Aneignung, Reflektion und ggf. auch Weiterentwicklung, z. B. durch (mediale) Artikulation als Beitrag zum gesellschaftlichen Diskurs, des symbolischen Bedeutungsgewebes stehen.

4 Krotz entwickelt diese sozialanthropologische Perspektive zunächst an Elias, stellt dann aber auch Bezüge zu einschlägigen Autoren des Symbolischen Interaktionismus wie Mead und Blumer her (vgl. Krotz 2007, S. 51 ff.).

Der „Witz“ der Mediatisierungstheorie ist, dass und wie hier „Medien“ ins Spiel kommen: nämlich nicht (nur) als Instrumente, die benutzt werden (im Kontext bereits erzeugter Bedeutungsgefüge), sondern vielmehr im Sinne der Vermittlung bzw. Rahmung von symbolischer Bedeutungserzeugungsprozessen selbst. Das heißt als unersetzbare, formierende Strukturen, die den Kern der Bedeutungserzeugung, über die (die symbolische) Wirklichkeit sich konstituiert, betreffen: „Der entscheidende und langfristig wirksame Zusammenhang von Medienwandel mit kulturellem und sozialem Wandel liegt folglich nicht in der Durchsetzung technischer, sozialer oder sonstiger funktionaler Logiken [...] oder im Erzwingen von Anpassungsprozessen, sondern darin, dass sich das kommunikative Handeln der Menschen und in der Folge die sozialen und kulturellen Entitäten verändern, die kommunikativ und sozial erzeugt werden.“ (Krotz/Despotovic/Kruse 2014, S. 13)

Medien dienen in diesem Sinne als zwischengeschaltete Vermittler, die nicht determinierend aber rahmend auf Prozesse wirken und dabei oft „unauffällig“ aber wirkmächtig sind – was auch eine Betrachtung als „dritter Akteur“ möglich macht. Telefonieren ist in diesem Sinne ebenso eine Form der Kommunikation wie Sprechen oder Chatten, die jeweils als spezifische Rahmungen bei der Bedeutungsvermittlung zu analysieren sind, und zwar als Variationen oder Transformationen des face-to-face Gesprächs in leiblicher Anwesenheit als primäre, paradigmatische Formation (vgl. Krotz 2007, S. 58).

Medienkommunikation ist in diesem Sinn auch nichts grundlegend Anderes als soziale Kommunikation. Konkreter und unter den Prämissen des symbolisch-interaktionistischen Kommunikationsverständnisses formuliert: „gilt grundsätzlich, dass jede Medienkommunikation, soweit Menschen daran beteiligt sind, ebenso wie Face-to-Face-Kommunikation in Situationen und Rollen der Teilnehmer stattfindet, dass jedes Verstehen auf imaginativen Rollen- und Perspektivübernahmen beruht und dass jede Medienkommunikation von einem inneren Dialog begleitet ist, wenn etwas gesagt oder verstanden wird.“ (Krotz 2007, S. 86) Dies gilt eben auch für „virtuelle“ Kommunikation bzw. die Kommunikation in bzw. mit Medien, die symbolisch bezogenes Handeln bleibt – selbst bei der Kommunikation mit einem Bot oder einem unbekanntem Gegenüber, wie schon die Auseinandersetzung mit der Chatkommunikation und deren entgrenzten bzw. hochgradig imaginativ aufgeladenen Deutungs- und Zuschreibungsprozessen gezeigt hat (vgl. Turkle 1999). In diesem Sinne kommen die neuen Medien auch nicht als weiteres Add-on zur Lebenswelt hinzu, sondern sie sind quasi per se verankert im Kern der Bedeutungsaushandlung, über die Realität konstituiert und Handeln orientiert wird.

Trägt man diesem Ansatz Rechnung, wird weniger die Frage entscheidend, ob man Medien ablehnt oder befürwortet, sondern vielmehr, „wie sich Kommunikation und damit die Konstruktion von Alltag und sozialen Beziehungen, von Kultur und Gesellschaft verändern, wenn sich die gesellschaftlich

vorherrschenden Formen von Kommunikation wandeln.“ (Krotz 2007, S. 59) Anders formuliert: in welcher Form sie die Rahmung kommunikativer Bedeutungserzeugung im Vergleich zu anderen Mediatisierungsphasen transformieren und welche Konsequenzen damit auf der gesellschaftlichen Makro-, Meso- und Mikroebene einhergehen sowie welche Gestaltungs- und Handlungsoptionen sich damit eröffnen bzw. verschließen. Erst vor diesem Hintergrund werden dann „mediatisierte Derivate“ wie das E-Learning oder die Onlineberatung „problematisch“ (vgl. Reindl 2018), da sie mit dem kommunikativen Paradigma der face-to-face Kommunikation brechen und dieses entgrenzen, was letztlich, über die neu formierte Interaktion, bis auf das Setting, Methoden, Selbstverständnis und letztlich institutionelle Strukturen durchschlagen kann. Nicht selten kollidiert diese Transformation mit etablierten Formen, Strukturen und ggf. auch Vorgaben „von oben“ in Form von Gesetzen, Weisungen usw., die sich zu einem ausgeprägten Beharrungsvermögen führen können. Dies scheint gerade für das deutsche Schulsystem zu gelten, das im Vergleich zu anderen (pädagogischen) Bereichen, trotz massiver Bemühungen, einen eher geringeren Mediatisierungsgrad aufweist.

Dieser umfassende soziokulturelle Wandel, der aus dem Digitalisierungsdispositiv heraus kaum thematisierbar ist, kann für den pädagogischen Bereich als Transformation der Lernkultur durch Mediatisierung gedeutet werden (vgl. Unger 2009), der eine völlig andere Perspektive auf Digitalisierung eröffnet als die Implementierung technologischer Infrastruktur. Im Kern dieses Wandels steht dann die Transformation der auf Vermittlung und Verstehen (von Welt und Selbst) ausgerichteten leiblichen Kommunikation, die letztlich auch den zentralen Modus pädagogischen Handelns, wenn nicht des Pädagogischen an sich umreißt, an den weitere grundlegende Prinzipien wie Bildsamkeit, pädagogische Transformation usw. (vgl. Benner 2001) angeordnet werden können. Ausgehend von der „Kommunikation“ werden dann über die situativen Settings, mit ihren Methoden, Rollen und Selbstverständnissen, auch die institutionellen Strukturen bis hin zur rechtlichen und politischen Rahmung thematisch. Im Sinne McLuhans zeigt sich auch hier, dass die Implementierung einer Technologie sich letztlich auf alle Ebenen und Strukturen einer Institution bzw. eines Bereichs auswirkt, sofern sie denn in der alltäglichen Praxis angeeignet wird.

Ausblick: Die Frage nach der digitalen Bildung

Die Frage nach der Bestimmung der „digitalen Bildung“ ist mit dem hier umrissenen Zugang keinesfalls schon beantwortet, vielmehr soll dieser den Blick über das Digitalisierungsdispositiv hinaus erweitern, um eine Perspektive zu eröffnen, von der aus der Beantwortung dieser Frage jenseits der Geräte- und Infrastrukturfokussierung angegangen werden kann. Um diese weiter zu führen, wäre

nun zunächst auf die qualitativen Unterschiede des Mediums an sich in Form von Digitalisierung, Vernetzung, Interaktivität und ggf. Algorithmisierung und deren Auswirkung auf die unterschiedlichen Kommunikationsmodi im Sinne von Kommunikation über Medien, mit Medien und in Medien im pädagogischen Kontext zu entfalten. Dies könnte letztlich im Konzept der „Entgrenzung durch Mediatisierung“ zusammengeführt und vor diesem Hintergrund zeitliche, räumliche, situative und ggf. auch methodischer Entgrenzungsformen bzw. Entgrenzungen des professionellen Selbstverständnisses, in Form empirischer Fallstudien, in den Blick genommen werden (vgl. Krotz/Despotovic/Kruse 2014). Von hier aus würde dann erkennbar werden, welche Auswirkungen die Mediatisierung im Bildungsbereich bisher gezeitigt oder eben nicht gezeitigt hat und einen entsprechenden Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Lernkultur in der mediatisierten Gesellschaft markieren, der an die Stelle des unbestimmten „Digitalisierungsdruck“ bzw. einer ebenso diffusen „Digitalisierungsvision“ tritt, bei der schon ausgemacht scheint, dass Digitalisierung und Digitale Bildung in technologischer Infrastruktur und instrumentellen Kompetenzen aufgeht.

Mit Blick auf den digitalen Bildungspakt, der eigentlich Infrastrukturpakt heißen sollte, würde dann auch deutlich werden, dass die Verbesserung der Infrastruktur im Bildungsbereich ein mitunter sinnvolles bzw. notwendiges Unterfangen darstellt. Bei der Frage nach der digitalen Bildung dieser aber aus der „historischen“ Mediatisierungsperspektive, aufgrund der instrumentellen Fokussierung, die gleiche Ratlosigkeit evozieren könnte, wie das verdrängte Vorgängerprojekt „Schulen ans Netz“: letztlich blieb hier die Frage, ob und wie „der Computer“ eigentlich zum Lernen bzw. in Bildungsprozessen eingesetzt werden soll auch nach dem realisierten Infrastrukturausbau völlig offen (vgl. Preußler 2002, S. 9). Vor diesem Hintergrund stellt es eine zu erwägende Option dar, das Digitalisierungsdispositiv im Sinne der Formel bessere Infrastruktur ist bessere Bildung zu überwinden, die Frage nach der digitalen Bildung einmal vor dem Hintergrund der Entgrenzung durch Mediatisierung als lernkulturellen Entwicklungsprozess zu behandeln.

Literatur

- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf (Abfrage: 26.10. 2020).
- Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Schulz, Arne Hendrik (2012): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.): *Mediatisierte Welten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–135.
- Faulstich, Werner (2006): *Mediengeschichte vom 1700 bis ins 3. Jahrtausend*. Bd. 2. Göttinger: UTB.
- Foucault, Michel (2000): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve: Berlin.
- Herzig, Bado (2017): *Digitalisierung und Mediatisierung. Didaktischer und pädagogische Herausforderungen*. In: Fischer, Christian (Hrsg.): *Pädagogischer Mehrwert. Digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster: Waxmann, S. 25–58.

- Initiative D 21 e. V. (2020): Wie digital ist Deutschland? D21 Digitale Index 19/20. Stuttgart: Hochschule der Medien.
- Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander (2017): Lernen unter entgrenzten Bedingungen – Ein Pilotprojekt zum Lernen mit eigenen Endgeräten. In: Grell, Petra/Hug, Theo/Mayerberger, Kerstin (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–132.
- Krotz, Friedrich (2006): Konnektivität der Medien: Konzepte, Bedingungen und Konsequenzen. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Moores, Shaun/Winter, Carsten (Hrsg.): Konnektivität, Netzwerk und Fluss. Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich/Despotović, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hrsg.) (2014): Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kübler, Hans-Dieter (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Andreas/Klimsa, Anja (2019): Medien in der sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB.
- Preußler, Annabell (2002): Neue Medien und erziehungswissenschaftliche Innovationsprozesse in Schulen: Empirische Befunde der zweiten Koordinatorenbefragung „Schulen ans Netz“. Norderstedt: Diplomica.
- Reindl, Richard (2018): Zum Stand der Onlineberatung in Zeiten der Digitalisierung. In: e-beratungsjournal 14, H. 1. S. 16–26. www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2018/03/reindl.pdf (Abfrage: 27.10.2020).
- Sennett, Richard (2006): Der flexible Mensch. Berlin: BvT.
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identität im Zeitalter des Internets. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Unger, Alexander (2009): Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft. Berlin: LIT.
- Unger, Alexander (2019): Über technische Fragen hinaus. BYOD und die digitale Lernkultur. In: Computer + Unterricht 25, H. 113, S. 4–9.
- Wimmer, Mario (2012): Dispositiv. In: Frietsch, Ute/Rogge, Jörg (Hrsg.): Praxeologische Begriffe. Ein Handwörterbuch der historischen Kulturwissenschaften. Bielefeld: Transcript, S. 123–129.

Digitale Grenzen überwinden: Praktiken der Spätmoderne zwischen Kreativität und Exploration

Ein standortübergreifendes Lehrforschungsprojekt

Juliane Ahlborn, Max Gröschner, Florian Krückel &
Dan Verständig

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von einer Unhintergebarkeit des Digitalen aus und stellt im Anschluss daran die Frage, welche Veränderungen dies für universitäre Lern- und Lehrkontexte impliziert. Grundlegend für einen digitalen Wandel sind vielfältige Transformationsprozesse, die nicht nur etablierte Modi des Arbeitens und Zusammenlebens verändern, sondern ganz neue Spielregeln in einer digitalen Welt definieren. Am Beispiel eines länderübergreifenden Lehrforschungsprojekts ‚Digitale Grenzen überwinden‘ zwischen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Sachsen-Anhalt) und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (Bayern) zeigt der Beitrag auf, wie Lernen unter den Bedingungen von Digitalität auch standortübergreifend gewendet werden kann, um medienpädagogische Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

Schlagwörter: Future Skills, Forschendes Lernen, Hochschullehre, Digitale Medien, Projektmanagement

Abstract

Based on the assumption that conditions of digitality are impossible to avoid, the contribution examines the challenges and possibilities for higher education and learning considering cross-campus collaboration. The digital turn comes with a high complexity that not only changes established modes of working and living together, but also defines entirely new rules in a digital world. Using the example of a cross-national teaching research project ‚Digitale Grenzen überwinden‘ between Otto-von-Guericke-University Magdeburg and Julius-Maximilians-University Würzburg, this paper gives insights into a pilot project and the learning outcomes.

Keywords: Future Skills, research-based-learning, higher education, digital media, project management

Einleitung

Digitale Medien lassen sich aus der heutigen Welt nicht mehr herausdividieren. Sie bieten enormes Potenzial, um Lern- und Bildungsprozesse nicht nur anzuregen, sondern die Art und Weise im Umgang mit Wissen grundlegend zu verändern. Die Potenzialentfaltung ist jedoch kein Selbstläufer, sondern stellt die erziehungswissenschaftliche Praxis vor bereichernde Herausforderungen. Vor dem Hintergrund der Debatten um mediale Bildung zeigt sich, dass die Komplexität einer digitalen Welt keineswegs nur auf technische Aspekte zu reduzieren ist.

Digitale Medien verändern die Arbeitsbedingungen (Arbeit 4.0) wie auch die damit verknüpften Qualifikationsanforderungen nicht nur in spezifischen Disziplinen und Fachbereichen, sondern vielmehr in allen kulturellen Zusammenschlüssen (vgl. Stalder 2016; Reckwitz 2018). Um diesen Veränderungen gerecht zu werden, sind nicht mehr nur Kompetenzen im Umgang mit Medien, sondern auch eine auf Medienbildung bezogene Sensibilität für die Auswirkungen von Digitalität, Daten und den ihnen zugrundeliegenden Infrastrukturen zentral.

In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Programme und Projekte den veränderten Rahmenbedingungen von institutionalisierter Bildung verschrieben. Dabei geht es im pädagogischen Kontext überwiegend um schulische Bildung, weshalb häufig die Frage diskutiert wird, inwiefern sich digitale Medien didaktisch sinnvoll in den Unterricht integrieren lassen und welchen Mehrwert sie gegenüber klassischen Medien bieten. Die Frage nach dem Einsatz digitaler Medien in der Schule ist dabei keine neue, so haben Herzig und Grafe hierzu schon 2007 eine Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen erarbeitet (vgl. Herzig/Grafe 2007). Aktuell werden einerseits Konzepte medienbezogener Kompetenzen von Lehrenden, etwa durch die 2015 vom Bund etablierte ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (vgl. BMBF 2015) weiterentwickelt. Andererseits wird die Wirksamkeit des Einsatzes digitaler Medientechnologien bspw. durch das Rahmenprogramm der empirischen Bildungsforschung des BMBF (vgl. BMBF 2018) in schulischen Lehr- und Lernkontexten hinsichtlich der Gestaltung und Nutzung thematisiert.

Diese Entwicklungen sowie die damit einhergehenden Anforderungen greift dieser Beitrag auf und beschreibt ein Pilotprojekt, das sich den Veränderungsdynamiken hinsichtlich der räumlich zeitlichen Flexibilisierung von Arbeitszusammenhängen sowie dem reflexiven Umgang mit digitalen Medien widmet und Digitalität eben nicht nur als Eigenschaft von technischen Objekten versteht (vgl. Allert/Asmussen 2017, S. 31). Es steht dabei erstens die Frage im Mittelpunkt, inwiefern bestehende Dienste, Werkzeuge und Hilfsmittel

genutzt werden können, um zielgruppenspezifische Arbeit auch außerhalb des schulischen Kontextes zu leisten. Zweitens stehen die reflexive Auseinandersetzung mit diesen Werkzeugen und die damit verknüpften lebensweltlichen Veränderungen im Mittelpunkt. Der Beitrag liefert Einblicke in die standortübergreifende Arbeit im Rahmen des Lehrforschungsprojekts ‚Digitale Grenzen überwinden – Praktiken der Spätmoderne zwischen Kreativität und Exploration‘ zwischen der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In einem ersten Schritt wird dafür die Relevanz der Digitalisierung für den Bereich der Schul- und Hochschulbildung diskutiert, um darauffolgend die Bedeutung des (medialen) Bildungsbegriffs im Kontext der Kompetenzdebatte hervorzuheben. Im Anschluss daran wird das Lehrforschungsprojekt hinsichtlich der Punkte didaktischer Konzeption, Konzeptentwicklung und Ergebnisse der Durchführung exploriert und durch ein Fazit abschließend gerahmt.

Digitalisierung in der Schul- und Hochschulbildung

Am 8. März 2012 wurde mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) ‚Medienbildung in der Schule‘ (vgl. KMK 2012) eine Empfehlung verabschiedet, in der es um den Einfluss der Medien auf *alle* Lebensbereiche geht. Dabei stehen konkrete Handlungsfelder, wie die Lehr- und Bildungspläne, die Lehrer*innenbildung, die technische Ausstattung, der Support wie auch Datenschutz im Mittelpunkt und werden vor dem Hintergrund eines ausdifferenzierten Medienverständnisses Handlungsstrategien thematisiert. Dieses Papier stellt einen wichtigen Meilenstein in der Anerkennung der Bedeutung von Digitalisierung für die Lebenswelt der Schüler*innen dar, aus der sich eine Neuformulierung von erforderlichen Kompetenzen sowohl auf der Seite der Schüler*innen als auch auf der Seite der Lehrenden ergibt. Diese Perspektive wird im Dezember 2016 mit der KMK-Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (vgl. KMK 2016) konsequent weiterentwickelt, um den Herausforderungen des digitalen Wandels in Bildungskontexten gerecht zu werden und auf die tiefgreifenden Transformationsprozesse der Digitalisierung zu reagieren. Neben Schule geht es in dem Papier vor allem auch um die Hochschulentwicklung. So wird für den Hochschulbereich das Ziel gesetzt, „die Handlungsbedarfe bei der Wahrnehmung akademischer Aufgaben unter Einbeziehung der Digitalisierung zu beschreiben und entsprechende Weiterentwicklungen aufzuzeigen“ (KMK 2016). Mit den KMK-Papieren gewinnt ein länger geführter pädagogischer Diskurs an bildungspolitischem Gewicht. Es handelt sich in diesen um eine instrumentell-qualifikatorische Sicht auf Bildung, bei der eine bestimmte Zielvorstellung für den *Zugang zu Bildung* und den *Bildungserfolg* ausschlaggebend sind. Der Erfolg von Bildung scheint sich am Zugang zu den Technologien, der Expertise von Bildungsakteur*innen und

der Bereitschaft zur Offenheit gegenüber dem Digitalen zu messen. Offensichtlich ist diese Vorstellung getragen von der Idee, den Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort zu stützen. Diese instrumentell-qualifikatorische Perspektive auf Bildung unterliegt jedoch der Gefahr einer Verkürzung dessen, was Bildung ausmacht und verfällt demnach den altbekannten Mechanismen der Reduktion von Bildung auf einen positivistischen Kompetenzbegriff (vgl. Schaller 2009, Koch 2004, 2006). Die Verkürzung von Bildung auf rein spezifische Problemlösungen, wie zum Beispiel didaktische Fragen sowie spezifische Einsatz- oder Umsetzungspraktiken im schulischen Unterricht, ist im Hinblick auf das Digitale brisant (vgl. Simanowski 2018, S. 83 ff.).

Eine Antwort auf diese Problemlage bietet die Strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009), die ein Konzept grundlegt, das sich in der Schnittmenge von Medien- und Bildungstheorie befindet sowie den Bedingungen von Bildung in einer unhintergebar medial vermittelten Welt Rechnung trägt. Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist mithin „[...] der Umstand, dass erstens Artikulationen von Medialität nicht zu trennen sind und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnungen darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39). Medialität meint in diesem Zusammenhang das komplexe Zusammenspiel verschiedener Medien und deren Implikationen auf das Soziale. Während im vordigitalen Zeitalter Entscheidungen durch die Einbettung in traditionelle Muster abgenommen wurden, sind Menschen gegenwärtig mehr denn je auf sich selbst zurückgeworfen und müssen ihre Optionen selbst finden, selbst bestimmen und nach ihren Maßgaben handeln (vgl. Bröckling 2007, S. 46 ff.). Bildung stellt eine Antwort auf diese Situation dar, indem sie nach den Selbst- und Weltverhältnissen des Menschen fragt und diese reflexiv zu fassen vermag. Es geht in ihrem Kern um die Fragen, wie wir die Welt um uns herum einerseits wahrnehmen und andererseits gestalten können. Die Folge einer solchen Betrachtung eröffnet entgegen einer instrumentell-qualifikatorischen Sichtweise die Hinwendung zur Frage, wie der Mensch als Mensch unter dem Vorzeichen des Digitalen überhaupt möglich ist. Damit werden gezielt (medien-)anthropologische Grundzüge adressiert, die sich mit der Verfasstheit des Menschen und seiner kulturellen Einbettung auseinandersetzen (vgl. Krückel/Neubauer 2020).

In seinem Band ‚Kultur der Digitalität‘ greift der Kulturwissenschaftler Stalder (2016) spätmoderne Gesellschaftsformationen und ihre anthropologischen Implikationen auf. Er analysiert in diesem eine Gesellschaft, die unhintergebar von digitalen Technologien durchzogen ist. Stalders Begriff der Digitalität knüpft an die Phänomene der Medialität nach Jörissen und Marotzki (2009) insofern an, als dass es hier weniger um technische Betrachtungen, als vielmehr um soziale und interaktionsbezogene Aushandlungen geht. Für Stalder ist die Digitalität ein Zustand, der eingetreten ist, wenn „die Faszination für die Technologie abgeflaut

ist und ihre Versprechungen hohl klingen“ (Stalder 2016, S. 20). Erst dann ist die Kultur und Gesellschaft in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt und untrennbar mit ihr verbunden, was er mit dem Terminus ‚Kultur der Digitalität‘ fasst (vgl. ebd.). Digitalität meint im Anschluss daran nicht nur den Umgang mit digitalen Technologien, sondern ein Verhältnis zur Welt, bei dem die digitalen Technologien ein konstitutives Merkmal darstellen und somit eine Trennung digital-analog obsolet werden lassen.

Dieses struktur- und kulturtheoretische Verständnis von Bildung im Kontext einer ‚Kultur der Digitalität‘ bildet die Grundlage für das im Sommersemester 2019 durchgeführte Lehrforschungsprojekt. Es eröffnet den Horizont für Fragen nach dem reflexiven Einsatz digitaler Medien und deren kulturellen Implikationen. Sie werden zum Gegenstand projektbezogener Auseinandersetzung.

Das Lehrforschungsprojekt ‚Digitale Grenzen überwinden‘

Das Lehrforschungsprojekt reagiert auf die zuvor identifizierten Problemfelder einer medialen Bildung insofern, als dass es den Bildungsbegriff nicht nur auf die instrumentell-qualifikatorische Dimension bezieht, sondern grundlegend und theoretisch-reflexiv die Verfasstheit des Menschen unter den Bedingungen des Digitalen adressiert. Dabei werden Bestrebungen, die Medienpädagogik, Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Informatik zusammen zu denken (vgl. Herzig 2016, S. 60; Knaus 2018, S. 23), konzeptionell ausgearbeitet und konsequent umgesetzt. Diese Theoriebasis schlägt sich in dem durch das Lehrforschungsprojekt verfolgten Konzept des forschenden Lernens nieder. Die Grundlage für einen produktiv-reflexivkritischen Umgang bildet dabei das selbstständige Forschen der Studierenden und die dadurch induzierte aktive Mitgestaltung des Forschungsprozesses. Ebenso erproben sich die Teilnehmer*innen in wissenschaftlichen Methoden wie auch technischen oder didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten einer zielgruppenspezifischen Vermittlung von Inhalten (vgl. Huber 1970, 1998; Kaufmann et al. 2019; Kergel/Heidkamp 2015).

Nach Huber (2009) zeichnet sich Forschendes Lernen dadurch aus, dass „die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Beim Forschenden Lernen steht also die Aufforderung an die Studierenden im Mittelpunkt, sich aktiv und eigenständig mit aktuellen Problemstellungen aus ihrem Fach und angrenzenden Bereichen auseinanderzusetzen und dementsprechend Fragestellungen zu den identifizierten Problemen zu entwickeln, die durch den angemessenen Einsatz wissenschaftlicher Methoden bearbeitet werden können. Dieser Prozess lässt sich über die gesamte Laufzeit des eigenen Forschungsprojekts, von der Identifikation der Problem-, Ziel- und Fragestellung, über die

Bearbeitung hin zur Auswertung der Ergebnisse sowie der angemessenen Darstellung festmachen. Im Verlauf des selbst durchgeführten Forschungsprojekts erlernen die Studierenden durch die gemeinsame Bearbeitung verschiedene Skills und erwerben sowohl fachspezifisch praktisches als auch forschungstheoretisches Know-How.

Das Lehrforschungsprojekt ruht vor diesem Hintergrund konzeptionell auf zwei tragenden Säulen. In der ersten geht es darum, aktuelle Phänomene des Digitalen mit den Studierenden beider Standorte zu explorieren und kulturelle Zusammenhänge herauszuarbeiten. Im Austausch zwischen den Standorten wird dafür ein breites, sich durch unterschiedliche Perspektiven bereicherndes Lehrangebot etabliert, das sich diversen kulturellen Praktiken annimmt. Durch diese unterschiedlichen Perspektiven, die dem vorgestellten Bildungsbegriff Rechnung tragen, eröffnen sich Räume des kritischen Hinterfragens der eigenen Positioniertheit. Die zweite Säule zielt auf die praktische Anwendung und Erprobung der zuvor erarbeiteten Inhalte und Projektideen ab, indem mit den Studierenden verschiedene Formate (Workshops, Vorträge, Barcamps) entwickelt werden, die unter anderem in der Weiterbildung von Lehrer*innen und Medienpädagog*innen in den beiden Bundesländern Sachsen-Anhalt und Bayern zum Einsatz kommen. Dadurch wird theoretisches Wissen mit der praktischen Anwendung verknüpft, was schließlich zu erweiterten Kenntnissen in den Bereichen der didaktischen Vorbereitung wie auch der Lehre bei den Studierenden führt. Beide Säulen basieren auf dem vorgestellten Theoriekonstrukt, welches mit den Studierenden in dem Auftaktworkshop erarbeitet, grundgelegt wie auch projektspezifisch in den einzelnen Gruppen vertieft wird.

In der Umsetzung des Projekts stellt die zentrale Grundlage und Gelingensbedingung die standort- sowie länderübergreifende Kooperation dar. Hierfür wird im Rahmen der ersten Säule ein gemeinsames Arbeitstreffen als Auftaktworkshop durchgeführt, in dem zentrale Fragestellungen des Digitalen eruiert und diskutiert werden. Mithilfe eines Impulsvortrags beider Dozierenden und daran anschließenden standortübergreifenden Arbeitsgruppen zur Themenfindung werden erste Schwerpunkte gesetzt und im Verlauf des ersten Tages zugespitzt. Durch verschiedene Arbeitsformen verändern sich am ersten Tag die Gruppen themengeleitet noch stark und werden mit dem Einstieg in Tag zwei verfestigt. Es bilden sich interessen geleitete Arbeitsgruppen, die standortübergreifend und vertiefend zu einem Thema projektgestützt forschend arbeiten. Der Tag zwei dient insbesondere der Recherche innerhalb der Arbeitsgruppen und der ersten Koordinierung der Kommunikation. Der Tag wird mehrfach unterbrochen, um erste Gruppenergebnisse zu präsentieren, zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen. Offene Mindmaps der verschiedenen Gruppen visualisieren dabei den Arbeitsfortschritt. Ziel ist es Verknüpfungen zwischen Gruppen zu finden, um gruppenspezifisches Wissen hinsichtlich der Arbeitsweisen und Inhalten zwischen den Seminarteilnehmer*innen weiterzugeben und zu teilen.

Nach dem ersten Treffen folgt die Gruppenarbeitsphase, in der die einzelnen Gruppen Arbeitspakete formulieren und diese in der Zeittaktung möglichst bis zum Abschlussbarcamp bearbeiten¹. In der Umsetzung spielt die standortübergreifende Arbeit eine entscheidende Rolle, denn so sind die Studierenden – wie auch die Dozierenden – dazu aufgefordert, eine Arbeits- und Kommunikationsinfrastruktur zu schaffen und gleichzeitig am eigenen Projektvorhaben zu arbeiten, um schließlich einen erfolgreichen Projektabschluss zu ermöglichen. Diese Arbeitsphase wird begleitet durch die Dozierenden an den jeweiligen Standorten. Beratungen finden je nach Anlass am Standort selbst oder mithilfe digitaler Tools wie Skype beziehungsweise Adobe Connect statt. Als zentrale Austauschplattform wird ein Moodle-System der Universität Würzburg (openwuecampus) genutzt, in dem die Studierenden alle zur Verfügung stehenden Tools ausprobieren und für ihre Zusammenarbeit nutzen können. Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, die richtigen Tools für die Aushandlung von Problemen wie Arbeitsprozessen zu finden. In dieser Projektphase arbeiten sich die Gruppen in einem ersten Schritt inhaltlich in die verschiedenen ausgewählten Themengebiete ein. In einem zweiten Schritt entwickeln sie Projektkonzepte, die didaktisch wie auch methodisch unter der Perspektivierung der jeweiligen Zielgruppen ausgearbeitet werden. Dabei erwerben die Studierenden weiterführende didaktische Kenntnisse, die im Rahmen der zweiten Projektphase zur praktischen Erprobung kommen.

Die Lehrveranstaltungsphase wird mit einem Barcamp abgeschlossen, in dem sich die Studierenden aus Magdeburg und Würzburg erneut treffen. Dieser Abschluss ist geprägt durch weitere Arbeitsphasen verteilt über zwei Tage und die Präsentation der Projektkonzepte wie deren Diskussion. Den Abschluss findet das Lehrforschungsprojekt in den Wochen nach dem Barcamp, welcher je nach Projekt sehr unterschiedliche Ausprägungen hat.

Im weiteren Verlauf wird ein kurzer Einblick in die Ergebnisse der einzelnen Gruppen gegeben, die in vertiefter Weise auch im Netz zur Verfügung stehen².

Studentische Teilprojekte der Lehrforschungs Kooperation

Die Projekte, welche die Studierenden im Rahmen der Kooperation erarbeiten, zeichnen sich durch eine besondere Vielfalt hinsichtlich der gewählten Schwerpunktsetzung aus. Sie reichen von theoriegeleiteten sowie empirischen Auseinandersetzungen mit Phänomenen des Digitalen über solche Projekte, die im kreativen Umgang mit digitalen Technologien Reflexionsanlässe über die medialen

1 vgl. hierzu der Pressebericht in einBlick 2019 <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/einblick/single/news/durch-kreativitaet-zu-digitalen-skills/>

2 Eine Übersicht und Dokumentation des Lehrforschungsprojekts ist unter <https://post-digital.io/> zu finden.

Praktiken schaffen und zugänglich machen möchten. Die studentischen Teilprojekte können als gelungenes Ergebnis gelesen werden, das Projekt konzeptionell möglichst frei anzulegen, um der inhaltlichen Kreativität der Studierenden eine Plattform zu bieten.

Das Teilprojekt ‚Drei Selbste‘ widmet sich der Frage nach der Bedeutung von Self-Tracking – im Sinne einer Selbstvermessung – für die Konstitution des Subjekts. Die Projektgruppe entwickelt auf der Grundlage einer strukturanalytischen Auseinandersetzung dreier Fitness-Apps – unter Bezugnahme des Konzepts der Interpellation des Selbst nach Althusser (1977) – eine theoretische Perspektive auf die Datafizierung des Selbst. Ziel der Gruppe ist es, zu zeigen, inwiefern Self-Tracking Selbstverhältnisse auch in Anlehnung an Damberger und Iske (2017) beeinflussen kann. Das Projekt verfolgt damit einen methodisch komplexen Ansatz, in dem ethnografische Verfahren (Marotzki 2003; Pink et al. 2016) als Grundlage für strukturtheoretische Betrachtungen genutzt und ins Verhältnis zu subjekttheoretischen Implikationen gesetzt werden.

Ein weiteres Teilprojekt verschreibt sich der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden unter besonderer Berücksichtigung der Spezifika der zwei Bundesländer. Dabei werden sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte nach den Einstellungen und Kompetenzen hinsichtlich digitaler Medien befragt. Somit kann ein erster Vergleich zwischen der ersten Ausbildungsphase und dem Berufsfeld gezogen werden. Diese Ergebnisse wurden durch einen Teil der Gruppe in Workshops zur spezifischen Qualifikation von Lehrkräften überführt.

Wie der Einsatz digitaler Medien für die Aus- und Weiterbildung in Unternehmenskontexten aussehen kann, steht im Projektvorhaben der Arbeitsgruppe ‚Excellenz‘ im Vordergrund. Die Studierenden verfolgen die Frage, inwiefern der spielerische Umgang mit Software die Ausbildung von medienbezogenen Kompetenzen begünstigen kann. Im Rahmen des Projekts entwickelt die Gruppe einen Software-Prototypen, mit dessen Hilfe spielerisch spezifische Kompetenzen im Umgang mit Tabellenkalkulationssoftware vermittelt werden sollen.

Dem Verhältnis von Mensch, Maschine und Ethik in theoretischer und praktischer Perspektive widmet sich ein weiteres Projekt. Neben einer theoretischen Betrachtung der Kernbegriffe und damit verbundenen Konzepte wurde ein Kurs für Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren – bestehend aus sechs Projekteinheiten – konzipiert. Dieser wurde im Rahmen eines Pilotvorhabens in Kooperation mit Schüler*innen der vierten Jahrgangsstufe der Evangelischen Grundschule in Magdeburg durchgeführt. Die Projektgruppe greift das Mensch-Maschine-Verhältnis auf und versucht mit Schüler*innen der Grundstufe die Frage zu bearbeiten, was es bedeutet, wenn Maschinen einen zunehmenden Einfluss auf viele lebensweltliche Bereiche des Menschen ausüben. Hier geht es also weniger um die Ausbildung von Kompetenzen als vielmehr um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Technologien.

Die Projekte können somit als direkte Antwort auf die eingangsförmigen Fragestellungen gelesen werden und zeigen, wie die Studierenden Tools aus dem digitalen Kontext nutzen, um zielgruppenspezifische Arbeit zu realisieren. Ebenso eröffnen sie die Möglichkeit, sich reflexiv mit den Tools wie auch den verschiedenen theoretischen Positionen der jeweiligen Kleingruppe reflexiv auseinanderzusetzen.

Eindrücke und Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt³

Die Studierenden erfahren die *standortübergreifende Kommunikation* zum Teil als herausfordernd. Sie stellen im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit fest, welche Relevanz ein regelmäßiger Austausch besitzt und welchen Stellenwert die gemeinsame Zeit während der Präsenztreffen an einem der beiden Standorte hat. Darüber hinaus zeigt sich in den abschließenden Gesprächsrunden deutlich, welche Bedeutung eine Projektdokumentation, konkrete Absprachen und eine klare Aufgabenverteilung für die Studierenden besitzen. Wenngleich die standortübergreifende Kommunikation sowie die *gruppeninterne Organisation* häufig als herausfordernd erlebt wird, sehen die Studierenden in der gemeinsamen Arbeit einen großen Mehrwert, da ihnen der offene und zugleich geschützte Rahmen erlaubt, eigene Ideen für die selbstständige Konzeption und Durchführung von Projekten im Kontext des Digitalen zu entwickeln. Maßgeblichen Einfluss darauf hat eine gemeinsame Zielorientierung, die von individuellen Zielen und Erwartungen der Teilnehmenden abhängig ist. Fand ein gemeinsamer Abgleich gleich zu Beginn des ersten Treffens statt, wirkt sich dies positiv auf die Teambildung aus. Damit wird eine kritische Phase der Teamentwicklung adressiert, die nach Tuckman als ‚Forming‘ beschrieben wird (vgl. Tuckman 1965; Tuckman/Jensen 1977). Dies ist insofern auch ein wichtiger Rückschluss auf die didaktische Konzeption, da diese Phase von Unsicherheiten und nicht selten von Verwirrung geprägt ist. Es zeigt sich, dass die frühe Teambildungsphase keineswegs in jeder Gruppe schnell überwunden wird, da die gemeinsam entwickelten Projektideen hochgradig heterogen sind und teilweise mehr Aushandlungsprozesse erfordern. Zugleich spielte hier die Gruppengröße eine entscheidende Rolle, da in kleineren Projektteams zumindest in diesem Rahmen eher ein Konsens im Abgleich der Erwartungshaltungen und Zielvorstellungen erreicht wird.

Nahezu durchgehend zeigen sich Aspekte der *Gemeinschaftlichkeit*. Die Studierenden nutzen ausgehend von der durch die Dozierenden vorgegebenen technologischen Infrastruktur schnell eigene Plattformen und Kommunikationsansätze, die somit einerseits zur Regelmäßigkeit hinsichtlich des Austauschs

3 Die hier vorgestellten Eindrücke und Erkenntnisse gehen auf ein gemeinsames Reflexionsgespräch am Ende des Barcamps zurück.

beitragen haben und andererseits einen gemeinsamen, geschützten Bereich definieren. So werden Protokolle der Meetings von den Gruppen über unterschiedliche Dienste erstellt und geteilt. Die Teilergebnisse werden in gruppen-internen Räumen erarbeitet und diskutiert, bevor sie in den größeren Seminar-kontext gestellt werden. Der informelle Austausch spielt für viele der Befragten nicht nur während der ersten Kennenlernphase, sondern auch im Rahmen des zweiten Treffens eine wichtige Rolle und wird als positives Moment hinsichtlich der Teamzugehörigkeit empfunden.

Neben organisatorischen und kommunikativen Aspekten scheint auch die *interdisziplinäre Ausrichtung der Studierenden* – insbesondere zu Beginn der Projektarbeit – bei der Entwicklung und Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung herausfordernd zu sein. Die Studierenden sind mit der Aufgabe konfrontiert, ihre unterschiedlichen Perspektiven auf einen Gegenstand sowie unterschiedliche Arbeitsweisen zusammenzubringen, um schließlich eine gemeinsame Zielstellung finden zu können und zu bearbeiten. Dabei lernen sie einerseits Arbeitsweisen und Methoden kennen, die sich für die Entwicklung und Konzeption eigener Projektideen eignen, und andererseits werden sie mit Herausforderungen konfrontiert, die mit einem derartigen kooperativen Vorhaben einhergehen.

Die Studierenden erfahren aufgrund von Unbestimmtheiten, die sich durch unterschiedliche – im wahrsten Sinne des Wortes – Standpunkte ergeben, mit Herausforderungen und Potenzialen, die an eine solche Kooperation gekoppelt sind, gleichermaßen umzugehen. Sie werden einerseits durch die Arbeit an gemeinsamen Projekten zu einem kritisch reflexiven Umgang mit neuen Gegenstandsbereichen und neuen Perspektiven angeregt. Andererseits eröffnet der übergeordnete Seminarkontext den Studierenden neue Perspektiven auf den Umgang mit Unbestimmtheiten im Kontext des Digitalen, da sie neben den eigenen Projekten durch regelmäßigen Austausch auch Einblicke in die Arbeitsprozesse anderer Projektgruppen bekommen.

Insgesamt stellt ein derartiges, kooperatives Lehrforschungsprojekt einen innovativen Rahmen für die standortübergreifende Er- und Bearbeitung von studentischen Projekten dar. Das Kooperationsprojekt bietet den Studierenden einen geschützten Raum für die selbstständige Erprobung von Methoden des Projektmanagements, sodass ein Austausch auch über die eigenen disziplinären Positionen erfolgen kann. Die Teilprojekte stellen zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungs- und Projektvorhaben dar, da sie hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunktsetzung sowie der Gegenstandsbereiche, die sie bearbeiten, skalierbar sind. Des Weiteren konnten mit dem Projekt vielfältige Lernwege zugänglich gemacht und so Reflexionsprozesse gegenstandsbezogen angestoßen werden. So lag der Fokus bei den Bearbeitungen auf Diskussionen und dem Austausch über die Angemessenheit der jeweiligen methodischen Vorgehensweise in den Teilprojekten, wie entlang der Zentrierung

Gemeinschaftlichkeit deutlich werden konnte. Die Schaffung von Anlässen zur gemeinsamen und gegenseitigen Beratung der Studierenden in den Projektgruppen untereinander und die Zusammenführung der Diskussionslinien in den Gesamtkontext des Seminars haben sich als lernförderlich erwiesen, da sie den eigenen Forschungsprozess auf mehreren Ebenen reflektierbar gemacht haben. Damit sind die zentralen Ergebnisse des umgesetzten Vorhabens in hoher Kongruenz zu den grundlegenden Zielen des Forschenden Lernens zu verorten, die sich auf Selbstständigkeit, Kollaboration und die flexible Entwicklung von Problemlösungsstrategien beziehen. Ein ganz entscheidender Aspekt, der bislang nicht weitergehend betrachtet wurde, ist dabei die Fokussierung auf die Handlungsorientierung und nicht auf die formale Absolvierung einer Prüfungsleistung. Forschendes Lernen ermöglicht die prozesshafte Akzentuierung auf die Problemlösungen. Durch verschiedene Berichte, Präsentationen, Protokolle, Dokumente und erste Projektmaterialien konnten so Teilleistungen angerechnet werden und derart die Ziele auf das Gelingen der Teilprojekte gelenkt werden. Auch damit reagiert das Projekt auf die Herausforderungen der digitalen Gegenwart mit einer Lernkultur, die auf selbstwirksames Lernen sowie persönliche Entwicklung und Gemeinschaftlichkeit abzielt.

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir Einblicke in die standortübergreifende Arbeit im Rahmen des Lehrforschungsprojekts ‚Digitale Grenzen überwinden – Praktiken der Spätmoderne zwischen Kreativität und Exploration‘ der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg gegeben. Dabei standen zwei zentrale Fragen im Mittelpunkt. Erstens sollte es darum gehen, inwiefern bestehende Dienste, Werkzeuge und Hilfsmittel genutzt werden können, um zielgruppenspezifische Arbeit zu leisten und damit nicht nur Medienkompetenz zu fördern, sondern vor allem auch Medienkulturen besser verstehen zu können. Zweitens ging es um die Frage, wie die reflexive Auseinandersetzung mit den digitalen Medien vor allem dazu dienen kann, die Studierenden auf zukünftige Arbeitskontexte in der Wissensarbeit sowie der Projektentwicklung vorzubereiten. Es handelt sich dabei um ein hohes Maß an Unbestimmtheit, denn die zukünftigen Arbeitsbedingungen mit digitalen Medien erfordern ein abstrahierendes Verständnis der kulturellen Implikationen und damit auch Flexibilität, um so losgelöst von einzelnen inhaltlichen Ausprägungen, die Logik des Digitalen erfassen und produktiv wenden zu können.

Der Beitrag zeigt, dass der wissenschaftliche Austausch durch ein standortübergreifendes Lehrforschungsprojekt einen hohen Mehrwert für die Studierenden einerseits und die Hochschulen andererseits besitzt. Er ermöglicht seitens der Studierenden praxisnahe sowie berufsvorbereitende Erfahrungen

und fördert eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Problemstellungen für Bildung im Kontext des Digitalen. Die interdisziplinären Strukturen und der regelmäßige Austausch eröffnen dabei neue wissenschaftliche Perspektiven auf einen Gegenstand und machen unterschiedliche Relevanzen der jeweiligen Fachrichtungen sichtbar. Dabei lernen die Studierenden in einem geschützten Rahmen, was es bedeutet, über fachliche sowie räumliche Grenzen hinweg an einem gemeinsamen Projekt zu arbeiten, welche Bedeutung organisatorischen und kommunikativen Prozessen dabei zukommt und wie sie mit Risiken und Herausforderungen, aber auch mit Möglichkeiten und Potenzialen umzugehen haben. Der Umgang mit Unbestimmtheiten erfordert in einem solchen Zusammenhang eine offene und flexible Haltung. Nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven auf einen Gegenstand, sondern auch im Hinblick auf ein gemeinschaftliches Vorhaben, wobei das Vertrauen in Projektpartner*innen einen zentralen Aspekt darstellt.

Hinsichtlich der länderübergreifenden Kooperation macht ein solches Projekt die Möglichkeit zugänglich – sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Lehrenden –, Netzwerke zu gründen und landesspezifische Umsetzungsstrategien der Digitalisierung zu entwickeln. Durch unterschiedliche Teilprojekte werden die Projektideen und -konzepte über den Rahmen des Seminars hinaus in schulische sowie unternehmerische Kontexte getragen. Sowohl die universitäre Kooperation als auch die studentischen Teilprojekte sorgen ganz maßgeblich für eine erhöhte Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Problemstellungen und Fragen digitaler Bildung.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27–68. DOI: 10.14361/9783839439456-004
- Althusser, Louis (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: Verlag für d. Studium d. Arbeiterbewegung.
- BMBF (2015): Eine Zwischenbilanz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 10.03.2021).
- BMBF (2018): Digitalisierung im Bildungsbereich. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2566.php> (Abfrage: 10.03.2021).
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eberhardt, Ulrike (Hrsg.). (2010): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92319-2
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (12. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686. DOI: 10.1007/978-3-658-21308-4_44

- Herzig, Bardo (2016): Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 25, S. 59–79. DOI: 10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2007): Digitale Medien in der Schule: Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Dt. Telekom.
- Huber, Ludwig (1970): Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In: *Neue Sammlung*, 10, H. 3, S. 227–244. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/1781678> (Abfrage: 10.03.2021).
- Huber, Ludwig (1998): Forschendes Lehren und Lernen–Eine aktuelle Notwendigkeit. In: *Das Hochschulwesen*, 46, H. 1, S. 3–10. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2905216> (Abfrage: 10.03.2021).
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Univ.-Verlag Webler, S. 9–35.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaufmann, Margit E./Satilmis, Ayla/Mieg, Harald A. (Hrsg.) (2019): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften: Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21738-9
- Kergel, David/Heidkamp, Birte (2015): *Forschendes Lernen mit digitalen Medien: Ein Lehrbuch. #theorie, #praxis, #evaluation*. Münster: Waxmann.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. (2012): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Medienbildung in der Schule“ vom 8. März 2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Abfrage: 10.03.2021).
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. (2016): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, Version 1.0 (Entwurf), Stand 27. April 2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf (Abfrage: 10.03.2021).
- Knaus, Thomas (2018): [Me]nsh – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, S. 1–35. DOI: 10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, H. 2, S. 183–191. DOI: 10.1007/s11618-004-0020-2
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung*. Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82, H. 5. Paderborn: Schöningh, S. 126–139. DOI: 10.30965/25890581-082-05-90000023
- Krückel, Florian/Neubauer, Manuel (2020): Ent-Grenzungen. Bildungswissenschaftliche Perspektiven auf digitale Kollektivität. In: *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 6, H. 2, S. 11–34. DOI: 10.14361/zkkw-2020-060203
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Jahrbuch *Medienpädagogik* 3, S. 149–165. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.07.09.X
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview–Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, S. 465–479. DOI: 10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Pink, Sarah/Horst, Heather/Postill, John/Hjorth, Larissa/Lewis, Tania/Tacchi, Jo (Hrsg.) (2016): *Digital ethnography: Principles and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Popp, Annette (2019): Durch Kreativität zu digitalen Skills. In: einBLICK: Online-Magazin der Universität Würzburg. <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/einblick/single/news/durch-kreativitaet-zu-digitalen-skills/> (Abfrage: 14.02.2020).
- Reckwitz, Andreas (2018): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Schaller, Klaus (2009): Zauberformel „Kompetenz“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85, H. 4, S. 389–412. DOI: 10.30965/25890581-085-04-90000002
- Simanowski, Roberto (2018): Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin, 63, H. 6, S. 384–399. DOI: 10.1037/h0022100
- Tuckman, Bruce W./Jensen, Marry Ann C. (1977): Stages of Small-Group Development Revisited. In: Group & Organization Studies, 2, H. 4, S. 419–427. DOI: 10.1177/105960117700200404

Fake News als Herausforderung für die politische Bildung

Sabrina Schenk

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert mit den *Fake News* ein Phänomen des Digitalen, das nicht nur (erziehungs-)wissenschaftlich, sondern auch für Politik und Öffentlichkeit von Interesse ist. Dabei wird der Fokus auf die Herausforderungen gelegt, die sich mit der Radikalisierung der aufmerksamkeitsökonomischen Logiken durch Soziale Medien insbesondere für die politische Bildung stellen. Hier erscheint ein Subjektbegriff als Desiderat, der vor allem die Dimensionen einer affektiven, technosozial formierten Subjektivität stärker berücksichtigt.

Schlagwörter: Fake News, Ökonomie der Affekte, Politische Bildung, Soziale Medien

Abstract

This chapter addresses *Fake News* as a phenomenon of the digital world which is not only of interest to (educational) scholars, but also to politics and the public. Focussing on the radicalisation of economics of attention in and by social media, it highlights the challenges posed especially upon political education. The chapter identifies a desideratum in forming a concept of the subject that is taking the affective and techno-social dimension of subjectivity into consideration.

Keywords: Fake news, economy of affects, education for democratic citizenship, social media

Einleitung

Als Anfang des Jahres 2019 die Volkshochschulen ihr 100-jähriges Bestehen feierten, wurde dies mit einem Festakt in der Frankfurter Paulskirche gewürdigt. Die Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes – die damalige CDU-Parteivorsitzende Annegret Kramp-Karrenbauer – betonte in ihrer Rede die entscheidende Rolle dieser Institution der politischen Bildung für das Einüben der

Demokratie nach „dem Ende der Nazi-Diktatur und des Krieges 1945“ (Haas-Rietschel 2019, S. 36) und benennt als ihre neue Herausforderung in der Gegenwart die Digitalisierung: „Ein mündiger Mensch sollte wissen, was ein Algorithmus ist und wie ‚Social Media‘ funktioniert“ (ebd.). Kurz darauf machten sie selbst und ihre Partei die Erfahrung, „wie ‚Social Media‘ funktioniert“, als ein Video mit dem Titel „Die Zerstörung der CDU“ (Rezo ya lol ey 2019) von einem bis dahin eher mittelmäßig frequentierten Kanal auf YouTube viral ging und die politische Öffentlichkeit auch über die klassischen Medien erreichte (vgl. Wikipedia Zerstörung 2020).

Die überraschend schnelle Verbreitung des Videos hat, kurz vor der Europawahl, eine enorme Dynamik in die politische Kommunikation gebracht, das Wahlverhalten selbst hat es aber offensichtlich nur in geringem Ausmaß beeinflusst (vgl. Faas 2019). Dieses Ereignis ist dabei nur ein kleiner Ausschnitt der großflächigen gesellschaftlichen Veränderungen, die sich mit der Digitalisierung vollzogen haben. Was sich hier beobachten ließ, gehört zur neuen Realität der Öffentlichkeit in der „Kultur der Digitalität“, wie Felix Stalder (2016) den sozialen und kulturellen Hintergrund der Technologien genannt hat, auf die der Begriff der Digitalisierung abzielt. Diese neue Realität der Öffentlichkeit als Ort der politischen Meinungsbildung ist ihrerseits höchst relevant für die Herausforderungen, vor denen die politische Bildung in der digitalen Kultur steht.¹

Sie beginnt wohl bereits mit dem, was Hafenecker (2013, S. 107; Herv. i. O.) „*Neue Medienzeit*“ nennt, in der 63 % der 12–19-jährigen die Plattform YouTube als ihr liebstes Internet-Medium anführen und es zur Unterhaltung ebenso nutzen wie zur Information. Die Autor*innen der jüngsten JIM-Studie (MpFS 2019, S. 54), aus der diese Zahlen stammen, resümieren dazu: „Generell hat YouTube eine zentrale Stellung im Medienalltag Jugendlicher. Mit 90 Prozent nutzen fast alle Jugendlichen YouTube regelmäßig, Jungen (93 %) etwas ausgeprägter als Mädchen (86 %).“ Es lässt sich deshalb nicht leicht entscheiden, ob die Nutzung von YouTube demnach eher der informellen Bildung zuzuordnen ist oder doch eher einer skandalisierenden und Empörung schürenden „Meinungsmache“, wie Annegret Kramp-Karrenbauer es im Fall des Rezo-Videos befand (vgl. Tagesschau 2019).

Diese Ambivalenz in der Einschätzung teilt auch Klinger (2020) und listet vier solcher Momente auf, durch die die neuen Öffentlichkeiten in der digitalen Kultur gekennzeichnet sind: *Dissonanz und Disruption* beschreiben das „[b]ezugslose Nebeneinander vielfältiger gleichzeitiger Äußerungen, die nebenher und gegeneinander nicht in der Lage sind, ihre Gegensätze und Spannungen zu verhandeln“ (ebd., S. 272). *Desinformation* ist ein Effekt der Unübersichtlichkeit der verstreuten

1 Vgl. für eine exemplarische Skizze der Logiken dieser digitalen Öffentlichkeiten Schenk (i. V.).

Kommunikationen auf Plattformen, die „den traditionellen Gatekeepern und professionellen Akteuren“ (ebd., S. 273) – Journalist*innen oder Institutionen – das Editieren und Kuratieren aus den Händen nimmt und bei denen nun auch die nötigen Daten für die „Selbstbeobachtung von Gesellschaft“ (ebd.) liegen. Durch die Teilnahme von automatisierten Social-Media-Accounts (Social Bots) wird zudem die *Manipulation* der öffentlichen Meinung durch das künstliche Multiplizieren bestimmter Meinungen möglich. Digitale Technologien sind dabei maßgeblich durch *Algorithmen* gesteuert, die letztlich „als Institutionen“ auf die öffentliche Meinungsbildung einwirken: „sie strukturieren öffentliche Kommunikation; was wir lesen, was wir sehen, wer unsere Inhalte sehen kann, sie ermöglichen und verhindern Kommunikation [...]“ (ebd., S. 274).

Auch wenn Klingers Beitrag im *Handbuch Demokratie* im Teil „VI Die Zukunft der Demokratie“ eingeordnet ist, gilt doch ihre Analyse der Transformationen der Öffentlichkeit bereits unserer Gegenwart. Ihr unterliegen natürlich alle Altersgruppen. Das Spannende an einem auf die Altersgruppe der Jugendlichen gerichteten Blick auf die Herausforderungen der politischen Bildung liegt darin, dass die ‚Neue Medienzeit‘ bereits ihr Aufwachsen prägt und sie demnach in eine Welt mit ganz anderen Selbstverständlichkeiten einsozialisiert. Hafener (2013, S. 108) stellt dazu fest: „Jugendzeit ist *lokales, nationales und globales Aufwachsen* – dabei geht es um Integrationsleistungen im Zusammenhang mit Medien und globalen Kulturen, um weltweite Vernetzungen, globale Abhängigkeiten und deren Folgen.“ Während der Diskurs um die politische Bildung bislang entscheidend durch ihre Institutionen geprägt war, wird nun ganz offensichtlich politische Bildung und politisches Lernen „vor allem außerhalb von Institutionen und Trägern, deren Angeboten und Formaten der non-formalen Bildung“ wichtig, „und damit anders, nämlich *selbstorganisiert* und in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen, in *Protest und Widerstand*.“ (ebd., S. 109, Herv. i. O.)

Deshalb ließe sich das Thema Digitalisierung und politische Bildung durch ein ganzes Spektrum an Aspekten vertiefen. Im Folgenden wird jedoch nur das vieldiskutierte Thema der sogenannten „Fake News“ aufgenommen, weil es im Besonderen zum Synonym für die neuen digitalen Öffentlichkeiten und die Herausforderungen geworden ist, vor denen politische Bildung steht. An ihnen zeigt sich, was derzeit noch als ein Desiderat in der Theorie der politischen Bildung gelten muss: dass sie sich unter den veränderten Bedingungen vor allem mit der Frage nach den mit der Nutzung von Social Media einhergehenden Affekten und Affizierungen befassen muss und dafür auch auf ein neues Subjektverständnis angewiesen ist. Um diese These zu entwickeln, werden zunächst zwei Aspekte der technischen Komponente der *Fake News* anhand von Bildbeispielen besprochen: Nachbildung und Manipulation. In einem anschließenden Schritt wird aufgezeigt, dass *Fake News* in weitere Dynamiken eingebunden sind, die mit

dem Funktionieren der Sozialen Medien als Teil der neuen Öffentlichkeiten einhergehen, deren zentrale Kennzeichen deshalb noch einmal angeführt werden. Es folgt eine abschließende Problembestimmung der Herausforderungen der politischen Bildung.

Die technische Komponente der *Fake News*

Die Bandbreite dessen, was als *Fake News* bezeichnet werden kann, ist inzwischen schon recht stark gewachsen. Hier soll einer Bestimmung von Johanna Taufner (2020, S. 391, FN1) gefolgt werden, die *Fake News* bündig als „Verbreitung von manipulierten und fabrizierten Inhalten zur politischen Manipulation“ versteht. Während Falschmeldungen im Grunde ein ‚alter Hut‘ sind – es gibt sie, seit es mediale Berichterstattung gibt –, sind die *Fake News* ein recht neues Phänomen in der politischen Berichterstattung. Prominent ist der Begriff erst mit dem ehemaligen amerikanischen Präsidenten Donald Trump in den öffentlichen Diskurs eingewandert, der mit ihm schon vor seiner Verteidigung den Kampf gegen journalistische Beiträge – vor allem in den von ihm unabhängigen Zeitungen und Fernsehsendern – aufgenommen hat (vgl. Waldmann 2020, S. 97).

Gerade von den *Fake News* im Sinne einer politisch instrumentalisierten Falschnachricht lässt sich wohl mit Fug und Recht behaupten, dass sie ohne die Digitalisierung ein anderes Gewicht hätten. Im Bereich der Klassischen Medien wie Zeitung, Fernsehen oder Radio wären sie sogenannte „Enten“ gewesen, auf nicht gesicherten Quellen beruhende Informationen, die sich schlicht als unzutreffend entpuppt haben. Eine „Richtigstellung“ sorgte an geeigneter Stelle für die Korrektur der übermittelten Inhalte. Was sich mit der Digitalisierung der Massenmedien und insbesondere mit der Etablierung der Sozialen Medien, also der unterschiedlichen Web 2.0-Plattformen wie Facebook, Twitter oder auch Wikipedia, gesellschaftlich gesehen alles verändert hat, füllt inzwischen schon mehrere Sammelbände und mit wäre Sicherheit einen eigenen Beitrag zum Thema der politischen Bildung wert.

Dabei wird deutlich: Die *Fake News* halten eine neue Qualität bereit, die mit den Veränderungen der digitalen Technologien eng verbunden ist. Aber wie kommen sie zustande und was bewirken sie eigentlich? Um dies zu klären, soll zunächst die technische Komponente näher beleuchtet werden, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen lassen sich audiovisuelle Inhalte dank digitaler Technologien erstellen, die nur bedingt einen Realitätsbezug haben, der realen Welt aber sehr nahekommen. Zum anderen lässt sich aber auch ein medial festgehaltenen Ausschnitt aus der realen Welt manipulieren, um ihn anders wiederzugeben als er sich zugetragen hat.

Virtuelle Nachbildung der realen Welt durch KI und *deep learning*

Abb. 21: Die Website <https://thispersondoesnotexist.com> (Abfrage: 16.07.2020)



Die Website <https://thispersondoesnotexist.com> führt vor, was Algorithmen im Bereich künstlich erzeugter Inhalte bereits leisten können. Sie zeigt maschinell generierte Abbildungen von Personen, die man in anderen Kontexten für digitale Bilder real existierender Menschen halten würde. Im Beispiel der Abbildung 21 lässt sich die Unechtheit der Person vielleicht allenfalls daran festmachen, dass sich der Algorithmus offenbar nicht entscheiden konnte, ob auf dem Bild eine Brille zu sehen sein soll oder nicht, sodass der Brille des freundlich lächelnden Mannes auf dem Bild rechts der Bügel zum Ohr fehlt. Eine spaßige Anwendung, nichtexistierende Personen zu erzeugen, mag bereits vom persönlichen Smartphone-Gebrauch her bekannt sein. So erlaubt es bspw. die Apple-App „Face Swap“, die Gesichter von Personen auf einem Foto zu tauschen, und die „FakeApp“ oder die App „DeepFaceLab“², machen es möglich, dasselbe auch in Videos zu tun.

Aus Bruchstücken der Realität neu zusammengesetzte Inhalte („contents“) machen zu können, war vor den Möglichkeiten, die die digitalen Technologien heute bieten, legitimerweise vorzugsweise den Künstler*innen vorbehalten. Heute übernehmen diese Contentproduktion vor allem die sogenannten „Künstlichen Intelligenzen“, deren Verarbeitungsprozesse wir analog zum Menschen als Lernen begreifen und mit dem Begriff „deep learning“ bezeichnen, und die

2 Vgl. <https://mixed.de/ki-deepfake-selbst-erstellen-so-geht-es-so-lange-dauert-es> (Abfrage: 30.09.2020).

„einen Computer in die Lage versetzen, aus Erfahrungen zu lernen, um bestimmte Aufgaben zu lösen und Vorhersagen zu treffen, ohne für diese Funktion explizit programmiert worden zu sein“ (Sudmann 2018, S. 10).

Manipulation von Artefakten aus der realen Welt durch *deep fake*

Das Problem der *Fake News* setzt aber vor allem da an, wo es nicht so einfach ist, den künstlich generierten Content von Abbildungen oder Tatsachen der Realität zu unterscheiden. Die Möglichkeiten dazu überschreiten längst auch schon den privaten Unterhaltungswert und sind unter der Bezeichnung „*deep fake*“ bekannt geworden. Ein Beispiel hierfür: Zu politischer Wirksamkeit im internationalen Rahmen hat es ein Gag des Satirikers Jan Böhmermann gebracht, der im März 2015 die Medien dominierte, der „Varoufake“. Yanis Varoufakis war von Januar bis Juli 2015 griechischer Finanzminister der frisch gewählten linken Koalition „Syriza“ unter Ministerpräsident Alexis Tsipras (nachzulesen unter: Wikipedia Varoufakis 2020). Er polarisierte in den deutschen Mediendarstellungen von Anfang an durch seine Gegenvorschläge zu den von der EU, dem IWF und der EZB verfolgten Sparzwängen im Gefolge der griechischen Staatsschuldenkrise, weil er wiederholte Gehalts- und Rentenkürzungen angesichts der sich verschärfenden sozialen Situation in Griechenland für volkswirtschaftlich falsch hielt.

Abb. 22: Filmstill aus „Varoufakis and the fake finger“ unter: www.youtube.com/watch?v=Vx-1LQu6mAE (Abfrage: 01.03.2021)



Am 15. März 2015 wurde Varoufakis von Günther Jauch in dessen Talkshow in der ARD mit einem Videoausschnitt konfrontiert, in dem er den Mittelfinger zeigte, unterlegt mit den Worten „...and stick the finger to Germany and say: ‚Well, you

can now solve this problem by yourself“: Varoufakis hatte diese Rede im Mai 2013 in der kroatischen Hauptstadt Zagreb gehalten und dementierte in der Sendung die Echtheit des Videos. Er postete später selbst das von ihm als „Original“ bezeichnete Video – in dem allerdings eben diese obszöne Geste zu sehen war. Nach einer „Lügner“-Kampagne der BILD auf der Basis der Einschätzung ihres Foto- und Video-Experten Robert King sowie einem weiteren Intermezzo des damaligen Kameramannes der Aufnahme, der die Echtheit des Videos bestätigte, meldete sich dann drei Tage später Jan Böhmermann in seinem „Neo Magazin Royale“ auf ZDFneo und erklärte das „Making of“ der manipulierten Geste in dem Video aus dem Jahr 2013 (vgl. Abb. 22 und Brinkmann 2015).

Fake News als gesamtgesellschaftliche Herausforderung

Beide Beispiele, sowohl das Beispiel der auf der Basis realer Bilddaten künstlich generierten ‚Gesichter‘ als auch das vom Team von Jan Böhmermann manipulierte Video, entstammen in diesem Fall dem Bereich der Kunst bzw. Satire. Insbesondere die Diskussion um den „Varoufake“ macht aber gleichzeitig deutlich, welche Herausforderungen mit der Unterscheidung von ‚echt‘ oder ‚falsch‘ gesellschaftlich und politisch verbunden sind. Schmid, Stock und Walter (2018, S. 71 ff.) gehen bspw. davon aus, dass mit den sozialen Medien „das Phänomen der Falschmeldung eine Radikalisierung erfahren hat“, auch weil sie sich skandalisierend und empörungsheischend schneller verbreiten als seriöse Nachrichten und ein größeres Publikum erreichen als die traditionellen Massenmedien. Dabei heben die Autor*innen die propagandistische Absicht und die Gefahr dieser Manipulation der Meinungsbildung insbesondere für Wahlkämpfe hervor. Waldmann (2020, S. 97) fragt in eben diesem Sinne an, „ob die gezielten Falschmeldungen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Manipulations-, Desinformations- und propagandistischen Potenzials eine ‚echte Gefahr‘ für demokratische Prozesse der Meinungsbildung darstellen könnten [...]“ und Taufner macht auf die Gefahren vor allem der maschinell erstellten *Fake News* durch Social Bots für politische Bildung aufmerksam: „Die automatisierte Verbreitung fabrizierter und manipulierter Inhalte stellt die politische Bildung neben ihren demokratiegefährdenden [...] Eigenschaften insbesondere durch ihre dezentrale Beschaffenheit und ihre komplexe Verknüpfung von technischen, diskursiven, ökonomischen, politischen, sozialen und emotiven Elementen vor neue Herausforderungen [...].“ (Taufner 2020, S. 391 f.)

Welche Schlüsse lassen sich demnach aus den beiden Beispielen für das Problem der *Fake News* im Bereich der politischen Bildung ziehen? Dem Narrativ der Bedrohungsszenarien, die die meisten aktuellen Publikationen zu diesem Thema entwerfen, soll dabei hier in der Antwortsuche nicht gefolgt werden. Es scheint dagegen plausibler, noch einmal auf die gesamtgesellschaftlichen

Kontexte und Entwicklungen zu verweisen, in denen die Institutionen und Aufgaben politischer Bildung ihre Bestimmung finden. So ordnen Götz-Votteler und Hespers (2019, S. 47 ff.) in ihrer einführenden und gut aufbereiteten Studie das Phänomen der *Fake News* in eine Linie mit der historischen Entwicklung von Verschwörungstheorien und „alternativen“ Wirklichkeiten ein, die periodisch als Antwort auf Krisen- und Umbruchsituationen Hochkonjunkturen erleben. Sie zeigen anhand der globalen Politik, technologischen Entwicklungen und der Transformation von Vertrauensbeziehungen auf, dass wir uns gegenwärtig in einer solchen befinden.

Weiterhin greifen sie u. a. auf psychologische Studien zur Wirklichkeitswahrnehmung, auf linguistische Konzepte des Sprachgebrauchs oder auf die filmwissenschaftlichen Werkzeuge zur Analyse der spezifischen (affektiven) Wirkungsweise von Bildern zurück, um damit „allgemeine Mechanismen“ (ebd., S. 128) zu erläutern, die die Plausibilität, Akzeptanz und Verbreitung von *Fake News* erklären können. Sie stellen sie schließlich in den Kontext der Beschreibung der Gegenwartsgesellschaft als „Postdemokratie“ (Crouch), in der, schematisch vereinfacht, politisch aktiven Eliten eine eher passive Bevölkerung gegenübersteht, die den „Verlust der materiellen und sozialen Lebensgrundlagen“, aber auch „der eigenen kulturellen Identität“ (ebd., S. 163) fürchtet und das Vertrauen in die politischen Akteure verloren hat.

Wenn Populist*innen diese Situation nutzen, um anstelle der sie nicht oder „falsch“ repräsentierenden traditionellen Massenmedien über die sozialen Medien „direkt“ mit „dem Volk“ in Kontakt zu treten (vgl. ebd., S. 166 ff.), verweist das letztlich gerade nicht auf die Abschaffung dieser Medien, sondern auf eine spezifische *Medialität*, die Falschmeldungen erst zu *Fake News* werden lässt. Aus medientheoretischer Perspektive ist es dabei ein Allgemeinplatz, dass unsere Wahrnehmung der Welt schon von Beginn an medial vermittelt ist. Dazu gehören im weitesten Sinne Sprache und Schrift, in der Moderne kommen u. a. Fotografie oder Fernsehen hinzu. Im Zeitalter der digitalen Technologien konnten sich die menschengenierte Artefakte schließlich von den sie übertragenden technischen Hilfsmitteln lösen. Diese Hilfsmittel wurden damit selbst zu Produzenten einer Wirklichkeit, die unserer Realität unterliegt und sie steuert – wie im Fall von Big Data – oder/und sie durchdringt und erweitert – wie im Fall von Social Media.

Das Beispiel des „VaroufAKE“ hat gezeigt, dass digitale Technologien unsere Wirklichkeit eben auch manipulieren und in gewisser Weise ‚ersetzen‘ können, wenn sie uns mit glaubhaften Wirklichkeiten konfrontieren, die datengeneriert möglich sind, aber tatsächlich nur teilweise Bezüge zu realen raumzeitlichen Ereignissen haben. Wenn es aber allein im Bereich der Bild- und Videomanipulationen schon zum Problem für Expert*innen wird, solche Unterscheidungen zwischen ‚wahr‘ und ‚falsch‘ noch zu treffen, ist dies für Fachkundige, auch angesichts der wachsenden Informationsfülle, umso schwieriger – und zwar insbesondere auch für den Bereich textbasierter Inhalte, wo Zitate erfunden oder aus dem Kontext

genommen werden können, in einen anderen Kontext oder eine andere Zeit gestellt, oder einfach auch einer anderen Person zugeschrieben werden können. Das macht darauf aufmerksam, dass die technische Komponente der *Fake News*, die die Voraussetzung für ihre Entstehung ist, eng mit einer zweiten Komponente verbunden ist: nämlich mit der sozialen bzw. kommunikativen Komponente, die sich vor allem auf die Art und Weise ihrer Verbreitung auswirkt.

Fake News als spezifische Herausforderung für die politische Bildung?

Politische Bildung und die Ökonomie der Affekte

Wenn in Bezug auf die technische Komponente der *Fake News* bereits deutlich geworden ist, dass sie potenziell im globalen Maßstab eine politische Wirkung entfalten kann, wird sie als Gefahr vor allem da erkennbar, wo sich zwischen ‚wahr‘ bzw. ‚echt‘ und ‚falsch‘ eben nicht mehr sicher unterscheiden lässt, wenn also Wahrheit in „postfaktischen Zeiten“ (Bünger 2017, S. 35) selbst *politisch* wird. Was bedeutet das aber für die politische Bildung? Welche Bildung für welches Subjekt brauchen wir dann im digitalen Zeitalter?

Bislang fühlt sich die politische Bildung hier wohl immer noch den Aufklärungs-idealen verpflichtet. Die vernünftigen, mündigen, kritischen Bürger*innen, die sich – demokratisch und politisch (sowie medien-)kompetent – in das Gemeinwesen einbringen, sind ihr Ziel. So zählt bspw. Brunold (2017, S. 91) Rationalität neben Mündigkeit und Emanzipation zu den Grundorientierungen der politischen Bildung, und auch Götz-Votteler und Hespers (2019, S. 174ff.) vertrauen in ihren Ratschlägen für den Umgang mit *Fake News* auf rationale Prüfmechanismen und entsprechend zu handhabende Technologien. Kommt nun dieses Subjektideal der politischen Bildung in der digitalen Kultur an ein Ende? Was würde das bedeuten, wenn wir dieses Ideal aufgeben müssten? Diese gewichtigen Fragen werden sich an dieser Stelle nicht beantworten lassen und man könnte sie mit Bünger (2013, S. 58) sogar als die sich in und mit der politischen Bildung prozessierende und sie daher dauerhaft begleitende „Problemstellung“ bezeichnen.

Blicken wir deshalb noch einmal genauer auf die Praxis der politischen Subjekte, d. h. darauf, wie die Entstehung und Verbreitung von *Fake News* sozial und kommunikativ funktioniert, denn ihre technische Herstellung allein bedeutet ja noch keinen Automatismus für ihre soziale und kommunikative Dynamik. Man kann den „VaroufAKE“ so bspw. auch als Jan Böhmermanns Beitrag dazu sehen, deutlich zu machen, wie sehr auch die traditionellen Massenmedien, die ja im Fall des gebührenfinanzierten öffentlichen Fernsehens auch einen Bildungs- und Informationsauftrag haben, inzwischen in eine „Ökonomie der Affekte“

(Stalder 2016, S. 29) eingebunden sind. Im Vergleich zur existenziellen Notlage der griechischen Bevölkerung während der europäisch verordneten Sparmaßnahmen wäre die Geste des griechischen Finanzministers eigentlich unerheblich gewesen. Aber der mediale Diskurs darum lenkte von den zur Debatte stehenden Richtungsentscheidungen der europäischen Politik und ihres Gerechtigkeitsideals ab und konnte durch Personalisierung, Moralisierung und Nationalisierung ein erhebliches Empörungs- und Erregungspotenzial erzeugen.

Fake News zielen ebenfalls auf solche Effekte, bedienen sich also ebenfalls dieser emotionalisierenden Dynamiken und verstärken insofern die bereits vorhandenen Mechanismen der Aufmerksamkeitserzeugung. Daraus lässt sich weniger schlussfolgern, dass *Fake News* nun eine besondere Gefahr für die politische Bildung darstellen, sondern eher weist diese Einsicht darauf hin, dass die in der politischen Bildung lange vernachlässigte *affektive* Dimension von Bildung sich im digitalen Zeitalter sehr viel dringlicher bemerkbar macht. Sie stellt das Ideal des aufgeklärten, mündigen, kritischen und rational handelnden Individuums als Subjekt der politischen Bildung und als Voraussetzung kollektiven politischen Handelns auf die Probe (vgl. dazu auch Schenk/Hoffarth/Mayer 2020). Dies gilt umso mehr, als bereits seit längerem deutlich ist, wie angewiesen das politische Lernen auf solche affizierenden Dynamiken ist, weil „die Motivstrukturen, die Affekte und den Gefühlshaushalt, den *anschlussfähigen* ‚Rohstoff‘ für politisches Lernen“ darstellen, „zu denen insbesondere [...] Betroffenheit, Ärger, Wut und Zorn“ gehören, wie Hafenegger (2013, S. 109, Herv. i. O.) feststellt. Dass der Skandal und die Empörung deshalb nicht nur zu den *Fake News*, sondern genuin auch zu den Themen der politischen Bildung gehören, haben Reichenbach und Breit (2005) in einem eigenen Band aufgezeigt.

Soziale Medien als affektgeladene soziotechnische Gebilde

In der Analyse der Sozialen Medien spielen die Affekte bereits eine große Rolle. Es ist unbestritten, dass die affektive Dimension ein wichtiger Bestandteil der durch die Sozialen Medien erzeugten Öffentlichkeiten und ihrer emotionalisierenden Dynamiken – und damit auch zu einem Teil der gesamtgesellschaftlichen Kommunikationsprozesse – geworden ist. Taufner widmet sich diesem Aspekt in seiner Bedeutung für die politische Bildung und schließt sich dabei dem ‚Gefahren‘-Diskurs an. Sie sieht als vordringliches Problem der politischen Bildung, dass Inhalte durch „*computational propaganda*“ (Taufner 2020, S. 393, Herv. i. O.) automatisiert verbreitet werden – durch Social Bots, die in den Sozialen Netzwerken wie menschliche „User“ erscheinen und eigene Posts absetzen oder bestimmte Inhalte weiterverbreiten. Weiterführend scheint an diesem Hinweis jedoch, dass es analytisch gesehen nicht erst solche Bot-Algorithmen sind, die die Netzwerke zu „soziotechnischen“ Gebilden machen, denn die „Sozialen

Medien“ sind bereits im Wortlaut technisch und sozial vermittelte Gebilde, die immer schon voraussetzen, dass in ihnen Menschen und (Soft- und Hardware-) Technologien zusammenwirken. Deshalb ist diesen Gebilden auch eine affektive Dimension eingeschrieben; Soziale Medien können von daher als affektgeladene soziotechnische Gebilde gelten.

So stellt Taufner bspw. fest, dass gerade viel geteilte Posts Wut oder Angst triggern können – die wiederum die Wahrscheinlichkeit der Verbreitung der jeweiligen Inhalte erhöht. Weil die Häufigkeit des *Likens* und *Sharens* aber wiederum auf die Algorithmen zurückwirkt, die über die Anzeige der personalisierten Inhalte entscheiden, nennt Taufner solcherart geschürte Emotionen „algorithmisierte Wut“ (ebd., S. 398). Als Herausforderung für die politische Bildung schlussfolgert sie daraus: „Um die Dominanz von *computational propaganda* zu verändern, müssen somit die ihm eingewobenen affektiven Ströme verstanden und verändert werden.“ (ebd., S. 399, Herv. i.O.) Um aber diese affektiven Ströme zunächst zu verstehen, sieht sie die Forschung in der Pflicht. Diese könnte z. B. von einzelnen Artikeln und Posts ausgehend die Netzwerke der menschlich-nichtmenschlichen Verbindungen kartografieren und daraus die „distributive agency“ rekonstruieren, also die „Verflechtung von dezentralen, verknüpften, interdependenten Handlungen“ (ebd., S. 400). Die darin liegende Handlungsmacht der Subjekte der politischen Bildung wird von ihr damit neu bestimmt als ein nicht auflösbarer Widerspruch aus dezentralen und situativ lokalisierten Handlungen – und man müsste ergänzen: aus technischen und menschlichen Interaktionen. Hier scheint sich also im Begriff der „distributive agency“ technosozialer Akteur*innen möglicherweise auch ein Weg für ein anderes Subjektverständnis in der politischen Bildung anzubahnen.

Soziale Medien als persönliche Öffentlichkeiten in Filterblasen

Wenn man Taufner folgt und von der These ausgeht, dass Affekte in dem Raum zirkulieren, den die Interaktionen der technosozialen Gebilde erzeugen, erhalten auch die durch die Sozialen Medien erzeugten Öffentlichkeiten eine affektive Dimension. Wie funktionieren demnach Soziale Medien, was machen sie anders als die traditionellen Massenmedien?

Die Veränderungen, die das Aufkommen der Sozialen Medien für die traditionellen Massenmedien bedeutet haben, beschreibt Schmidt in mehreren Texten. Er stellt dabei fest, dass in den Sozialen Medien zwei Modi der Kommunikation zusammenfließen, die bislang getrennt gewesen waren: das „Publizieren“ und die „Konversation“ (Schmidt 2015, S. 57). Dies bedeutet zum einen, dass Sprache und Schrift sich hier überlagern: Was man vorher mündlich ausgetauscht hätte, wird jetzt in die schriftliche Kommunikation verlagert. Entsprechend haben sich dafür eigene Zeichensysteme etabliert (z. B. Emoticons).

Zweitens heißt es, dass sich redaktionell überarbeitete Inhalte für öffentliche Verlautbarungen hier mit spontanen Meinungsbekundungen überlagern und sich beides als gleichgewichtig bzw. ‚gleich gültig‘ in *einem* Medium (d. h. z. B. einer Plattform) wiederfindet. Um bei einem aktuellen Beispiel zu bleiben: Was die „führenden Virologen“ über COVID-19 sagen, findet sich möglicherweise in Tweets oder Posts neben denen der eigenen „Freund*innen“. Information und Meinung fallen ineinander und ihre Gewichtung bleibt ganz den Rezipient*innen überlassen, denn hierarchisch vor- und angeordnet sind in diesen Medien nur die auf ihre Präferenzen hin personalisierten – teils bezahlten – Anzeigen.

Auf die enorme Bedeutung dieser Personalisierung hat vor allem Pariser (2017) aufmerksam gemacht. Er hat Personalisierung als den Effekt unserer Interaktion mit den Inhalten des Internets und den Algorithmen beschrieben, die diese Inhalte entlang von Ähnlichkeiten gruppieren und dann über die Priorität ihrer Anzeige entscheiden. Bestimmte Dinge sehen wir dadurch also recht schnell, während sich andere unserer Aufmerksamkeit entziehen. Ein frappantes Beispiel sind die angezeigten Trefferlisten der Suchmaschinen, die sich deutlich voneinander unterscheiden können. Jede Person bekommt von der Google-Suchmaschine dabei andere Ergebnisse auf dieselbe Stichwortsuche angezeigt, je nachdem, für welche Person Google sie hält (ebd., 10f.). Pariser sieht hier die Gefahr, dass dadurch schon vorhandene Einstellungen tendenziell nur verstärkt werden und sich die eigenen Weltansichten damit nicht im kommunikativen Austausch unterschiedlicher Positionen, sondern in einer „Filterblase“ wechselseitiger Bestärkung verfangen.

Politische Bildung – was nun?

Die von Schmidt konstatierte Konvergenz von Publizieren und Konversation enthält noch einen dritten Aspekt, der für die politische Aufgabe der politischen Bildung vermutlich entscheidend ist und der noch einmal auf das Eingangsbeispiel des YouTube-Videos von Rezo zurückführt: Mit den digitalen Technologien im Verbund mit den Sozialen Medien ist es prinzipiell für jede*n möglich geworden, selbst Inhalte zu produzieren und zu verbreiten. Während in den traditionellen Massenmedien die Publikationsorgane nur bestimmten Repräsentanten offenstanden, können nun alle Personen, die technische Medien besitzen und mit ihnen umgehen können, beliebigen Content produzieren und verbreiten. Ist also vor den Sozialen Medien der Zugang zur Öffentlichkeit durch die sogenannten „Gatekeeper“ (Journalist*innen, Presseorgane, Wissenschaftler*innen, Institutionen) begrenzt worden, haben sich nun bestimmte Plattformen an deren Stelle gesetzt und ermöglichen grundsätzlich – d. h. unter bestimmten (technischen) Voraussetzungen – allen den Zugang.

Dies führt nun dazu, dass in die entsprechenden Plattformen vor allem Inhalte von persönlichem Interesse eingebracht und dort verbreitet werden. Schmidt fasst die Funktion der Sozialen Medien deshalb so zusammen, dass sie gleichzeitig der „Selbstpräsentation“ dienen können wie auch der „Beziehungspflege“ (Schmidt 2015, S. 57). Beide Funktionen sind affektiv aufgeladen – die emotionalisierenden Dynamiken der Sozialen Medien lassen sich demnach vielleicht auch von hier aus verstehen. Zwar markieren sie kein gänzlich neues Phänomen der libidinös gesteuerten medialen Aufmerksamkeitsökonomie, aber sie tragen zu seiner Radikalisierung möglicherweise gerade dadurch bei, dass sich die geteilten Themen entlang der persönlichen Präferenzen und Bedeutsamkeiten ‚privatisieren‘. Ihre Relevanz wird dabei durch die direkte Ansprache über Kommunikationspartner*innen erhöht, zu denen bereits affektiv aufgeladene Bindungen bestehen. Auf diese Weise könnte sich diese Struktur der pluralen „persönlichen Öffentlichkeiten“, die Schmidt analysiert, als Motor der affizierenden Betroffenheit und der daran anschließenden Empörungs- und Skandalisierungslagen in den Sozialen Medien erweisen.

Insofern stoßen sowohl Schmidt wie auch Taufner am Ende ihrer Analysen der Sozialen Medien auf ein Paradox der ‚digitalen Subjektivität‘: Während Taufner die in und mit den Sozialen Medien etablierte Handlungsmacht der technosozialen Akteur*innen der politischen Bildung in einem Widerspruch von globaler Dezentralität und lokaler Situativität verortet, beschreibt Schmidt das „Partizipationsparadox“, in das die Sozialen Medien die Nutzenden einspannen, im Hinblick auf den Aspekt der Gestaltung dieser Technologien: Zwar stehen allen Nutzenden alle Nutzungsmöglichkeiten prinzipiell offen – und so wird es von den Sozialen Netzen auch offensiv beworben –, die Nutzung selbst lässt dabei aber häufig vergessen, dass die Möglichkeiten zum Mitwirken auf die von der jeweiligen Plattform vorgegebenen Optionen beschränkt sind. Die Mitwirkungsrechte der Nutzenden schließen z.B. nicht die Gestaltung der Plattform selbst ein, sie beziehen sich nicht auf die Rechte an den eigenen Daten oder auf die Veränderung des personalisierenden Anzeigealgorithmus (vgl. ebd., S. 59). Die politische Handlungsmacht der Social Media-Nutzung ist also global-dezentral und lokal-situativ in Bezug auf ihre (geografische) Reichweite und wird dabei gleichzeitig ermöglicht wie begrenzt durch die (technische) Ausgestaltung der Social Media-Plattformen.

Verbindet man nun beide Positionen miteinander, lässt sich weiterhin schlussfolgern, dass auch die emotionalisierenden Dynamiken der Sozialen Medien nur bedingt den Intentionen oder Interaktionen der (menschlichen) Nutzenden selbst unterliegen, sondern auch hier eine technosoziale Logik greift, deren Steuerbarkeit sich den einzelnen Individuen entzieht. Unter den Bedingungen von Digitalität und Digitalisierung wären in Bezug auf die gesellschaftlichen und politischen Prozesse die nicht-menschlichen Akteur*innen mitzudenken, wie Taufner mit der Bezeichnung „technosoziale Gebilde“ angedeutet hat. Dies bezieht sich nicht

nur auf die Eigendynamik der konkreten Interaktionen in der Nutzung Sozialer Medien, sondern auch auf die komplexe Verankerung technischer Optionen in politischen Prozessen. Damit wäre für die Aufgabe der politischen Bildung eine der großen Herausforderung benannt, die über einen Auftrag zur Bildung von (humanoiden) Individuen hinaus reicht.

Letztere können dann nicht mehr im herkömmlichen Sinn als aufgeklärte, mündige und rational für sich selbst und andere entscheidende Individuen verstanden werden, weil ihr Denken, Fühlen und Handeln immer schon eingebunden ist in die Dynamik eines Netzwerks aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen, deren „dezentrale Beschaffenheit und [...] komplexe Verknüpfung von technischen, diskursiven, ökonomischen, politischen, sozialen und emotiven Elementen“ (Taufner 2020, S. 391 f.) mitzudenken wäre. Einfache Aufklärungs- und Empowerment-Perspektiven, die auf das einzelne menschliche Individuum zielen, mögen zwar den institutionalisierten Handlungsimpuls politischer Bildung zunächst befrieden, greifen unter den Bedingungen von Digitalität und Digitalisierung aber möglicherweise zu kurz. Politische Bildung hätte demnach nicht nur ein neues Subjektverständnis zu entwickeln, sie benötigte auch ein Selbstverständnis, das sie selbst als Teil gesellschaftlicher Kontexte reflektiert – nicht als deren Problemlösungsinstanz.

Literatur

- Brinkmann, Bastian (2015): Varoufakis' Mittelfinger. Was für und gegen Böhmermanns Fälschung spricht. 19.03.2015. www.sueddeutsche.de/medien/varoufakis-mittelfinger-was-fuer-und-gegen-boehmermanns-faelschung-spricht-1.2400622 (Abfrage: 30.09.2020).
- Brunold, Andreas (2017): Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 87–103.
- Bünger, Carsten (2013): Was heißt *kritische* politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 51–59.
- Bünger, Carsten (2017): Bildungstheorie in „postfaktischen Zeiten“? Perspektiven im Widerstreit von Wahrheit und Politik. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–48.
- Faas, Thorsten (2019): Wie SPD und CDU die Jungen verloren. Alles Rezo, oder was? 28.05.2019. www.faz.net/aktuell/politik/europawahl/rezo-und-die-eu-wahl-wie-spd-und-cdu-die-jungen-verloren-16210331.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 (Abfrage: 30.09.2020).
- Götz-Votteler, Katrin/Hespers, Simone (2019): Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben. Bielefeld: transcript.
- Haas-Rietschel, Helga (2019): Aufklärung als Bildungsauftrag. In: E&W – Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, H. 3, S. 36.
- Hafenecker, Benno (2013): Jugendliche und politische Bildung – politische Bildung und Jugend. In: deutsche jugend 61, H. 3, S. 105–111.
- Klinger, Ulrike (2020): Algorithmen, Bots und Trolle: Vom Ende der demokratischen Öffentlichkeit, wie wir sie kennen. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 271–280.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MpFS) (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/ (Abruf: 05.10.2020).
- Pariser, Eli (2017): Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden. Aus dem Amerikanischen von Ursula Held. 2. Auflage. München: Carl Hanser.
- Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (Hrsg.) (2005): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos.
- Rezo ja lol ey (2019): Die Zerstörung der CDU. 18. Mai 2019. www.youtube.com/watch?v=4Y1lZQsyuSQ (Abfrage: 30.09.2020).
- Schenk, Sabrina/Hoffarth, Britta/Mayer, Ralf (2020): Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affekt, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von van Ackeren, Isabell van et al. Opladen: Barbara Budrich, S. 627–639.
- Schenk, Sabrina (i. V.): 30 Jahre „Tank Man“. BildEreignisse in den digitalen Öffentlichkeiten des WWW. In: Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane (Hrsg.): Öffentlichkeit(en). Umstrittenheit und Legitimität pädagogischer Räume und Ordnungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, Claudia Eva/Stock, Lennart/Walter, Svenja (2018): Der strategische Einsatz von Fake News zur Propaganda im Wahlkampf. In: Sachs-Hombach, Klaus/Zywietz, Bernd (Hrsg.): Fake News, Hashtags & Social Bots. Neue Methoden populistischer Propaganda. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–95.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2015): Die sozialen Medien und das Partizipationsparadox. In: Voss, Kathrin/Hurrelbrink, Peter (Hrsg.): Die digitale Öffentlichkeit. Band II: Wie das Internet unsere Demokratie verändert. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 57–63. www.fes.de/julius-leber-forum/themen/digitale-oeffentlichkeit (Abfrage: 30.09.2020).
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Sudmann, Andreas (2018): Zur Einführung. Medien, Infrastrukturen und Technologien des maschinellen Lernens. In: Engemann, Christoph/Sudmann, Andreas (Hrsg.): Machine Learning – Medien, Infrastrukturen und Technologien der Künstlichen Intelligenz. Bielefeld: transcript, S. 9–36.
- Tagesschau (2019): Nach Aussage zur „Meinungsmache“. CDU-Chefin verteidigt sich. 28.05.2019. www.tagesschau.de/inland/akk-meinungsmache-verteidigung-101.html (Abfrage: 30.09.2020).
- Taufner, Johanna (2020): Caring for Viral Monsters. Fake News in der politischen Bildung. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hrsg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden: Nomos, S. 391–403.
- Waldmann, Maximilian (2020): *Fake News* als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Barbara Budrich, S. 97–117.
- Wikipedia Varoufakis (2020): Yanis Varoufakis. 24.08.2020. https://de.wikipedia.org/wiki/Yanis_Varoufakis (Abfrage: 30.09.2020).
- Wikipedia Zerstörung (2020): Die Zerstörung der CDU. 11. September 2020. https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Zerst%C3%B6rung_der_CDU (Abfrage: 30.09.2020).

Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Felix Lemke &
Jana Hüttmann

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Bildungskontext Schule und möglichen Bezugspunkten zu mediatisierten Lebenswelten der Jugendlichen. Hierfür werden erste ethnografische Spuren des BMBF-geförderten Forschungsvorhabens ‚BIGEDIB‘ (Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements) vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Bildungsteilhabe, Digitalisierung, Schule, Medienbildung, Flucht

Abstract

This article discusses the potential and limits of digitized educational arrangements for the (educational) participation of young refugees in Germany. Special attention is paid to formal education in schools and possible points of reference to the mediatized living environments of young people's lives. To this end, the first ethnographic traces of the BMBF-funded research project ‚BIGEDIB‘ will be presented and discussed.

Keywords: access to education, digitalization, school, media literacy, escape

Bildungsteilhabe und Digitalität im Kontext Flucht

Die ‚Durchdringung‘ des Sozialen durch das Digitale, wie sie vielfach im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse beschrieben wird

(vgl. u. a. Stalder 2016), zeichnet sich bereits im frühen Jugendalter ab. Zentrales Medium dabei ist das Smartphone. So verfügen 94 % der zwölf- bis 19-Jährigen über ein eigenes Endgerät (vgl. mpfs 2020, S. 8). Dieses wird laut Shell-Studie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (zwölf bis 25 Jahre) im Schnitt ca. vier Stunden pro Tag verwendet – meist für Aktivitäten im Internet (vgl. Shell 2019a, S. 30). Dass täglich 62 % der Jugendlichen/ jungen Erwachsenen das Internet zur Informationssuche und 46 % es für Schule, Ausbildung oder Beruf nutzen (vgl. Shell 2019b, o. S.), unterstreicht die Bedeutung digitaler Medien in verschiedenen (Bildungs-)Kontexten und verweist somit auf den Zusammenhang von digitaler Mediennutzung und gesellschaftlicher Teilhabe. Hieraus ergeben sich neue Potenziale für die Unterstützung formaler und non-formaler Bildungsprozesse, aber auch neue Handlungsbedarfe für das Wirken von Schule und Sozialer Arbeit, um den zunehmend mediatisierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen angemessen zu begegnen. Durch die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (vgl. KMK 2017), in der sechs Kompetenzen festgehalten werden, die Schüler*innen mit Blick auf digitale Medien im Laufe der Schulzeit erwerben sollen, und den sich daran anschließenden „Digitalpakt Schule“ (vgl. BMBF 2019) der Bundesregierung, in denen explizit auf die Potenziale digitaler Medien für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe verwiesen wird, wurden erste Schritte für eine institutionelle Verankerung der Nutzung digitaler Medien im Kontext Schule gegangen. Dennoch steht eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Unterricht noch am Anfang (vgl. ICILS 2018 in: Eickelmann et al. 2019), so finden insbesondere reflexive und gestalterische Auseinandersetzungen mit digitalen Medien im schulischen Alltag nur selten statt (vgl. BITKOM 2015, 2019).

Vor dem Hintergrund der in Deutschland – nach wie vor – stark ausgeprägten Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. OECD 2019, S. 5 ff.) stellt sich die Frage, ob und auf welche Weise die zunehmende Digitalisierung von formalen und non-formalen Bildungssettings neue Teilhabeoptionen – insbesondere für bisher benachteiligte Personengruppen – eröffnen kann und darauf aufbauend, welche Gelingensbedingungen bzw. hemmende Faktoren sich diesbezüglich identifizieren lassen. Zu den Personengruppen, die vor diesem Hintergrund einer genaueren Betrachtung bedürfen, zählt die Gruppe geflüchteter Jugendlicher, die aufgrund vielfacher Benachteiligungen (vgl. Lechner/Huber 2017) auf eine umfangreiche Unterstützung durch Schule und Soziale Arbeit angewiesen ist. Der vorliegende Beitrag geht der oben aufgeworfenen Fragestellung mit Blick auf ebendiese Personengruppe nach. Hierfür werden im Folgenden erste Spuren aus dem laufenden ethnografischen BMBF-Forschungsprojekt „Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) präsentiert und diskutiert.

Bildungsteilhabe und Digitalität

Die Beforschung fördernder und hemmender Faktoren digitaler Bildungsarrangements für die Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher setzt zunächst notwendigerweise eine Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Bildungsteilhabe selbst voraus. Im Folgenden sei daher auf sensibilisierende Konzepte verwiesen, die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegen und eine erste Annäherung an Bildung, Teilhabe sowie Bildungsteilhabe ermöglichen.

Teilhabe wird in der Literatur häufig mehrdimensional verwendet und auf verschiedene Lebensbereiche wie Arbeitsmarkt, Bildung oder auf soziale Beziehungen bezogen. Teilhabegrade und -qualitäten bedingen sich dabei gegenseitig und unterliegen zeitlichen Veränderungen, sodass Teilhabe „nur als ein dynamischer Begriff verstanden werden [kann], da sich im Laufe der Zeit Formen und Qualitäten, Widersprüchlichkeiten und Ergänzungen, prekäre und stabile Modalitäten von Teilhabe immer wieder verändern können“ (Dietrich 2017, S. 30).

Bildung nimmt dabei eine gesonderte Stellung ein. So soll nicht nur Teilhabe *an* Bildung gleichermaßen und ‚gerecht‘ sichergestellt, sondern zukünftig gesellschaftliche Teilhabe *durch* erfolgreiche Bildung ermöglicht werden (z. B. am Arbeitsmarkt). Bildung – und der Teilhabe daran – wird folglich eine gewisse Vorläufigkeit zugeschrieben (vgl. ebd., S. 29 f.). Im Sinne eines strukturalen Bildungsbegriffs (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) soll Bildung – und insbesondere Medienbildung – im Folgenden als Abfolge vielfältiger individueller Aneignungsprozesse verstanden werden, die eine andere Relationierung und Verortung zu bzw. in einer sozialen Welt, in der gegenständlichen Welt sowie im eigenen Selbstverständnis ermöglichen (vgl. Meder 2017, S. 12 f.). Bildung verstehen wir somit als den Vollzug von (medienbezogenen) Bildungspraktiken, in denen sich entsprechende Aneignungsprozesse und damit einhergehende individuelle Selbstverortungen vollziehen können, sodass – mit Blick auf geflüchtete Jugendliche – eben diese Bildungsprozesse zu einer Teilhabe an Bildung und damit zu einer gelingenden Lebensbewältigung im Kontext der Aufnahmegesellschaft beitragen können. Aufgrund der engen Koppelung von Teilhabe und Bildungsprozessen wird im Folgenden der Begriff der (Bildungs-) Teilhabe verwendet.

Einer fortschreitenden Digitalisierung von formalen und non-formalen Bildungsorten wird digitalen Medien im öffentlichen Diskurs häufig das Potenzial zugeschrieben, die (Bildungs-)Teilhabe benachteiligter Personengruppen zu fördern und so zusätzliche gesellschaftliche Teilhabeoptionen zu öffnen (vgl. u. a. KMK 2017; UNICEF 2017). Gleichzeitig wird seitens der Forschung auf das Risiko digitaler Ungleichheit (vgl. Iske/Kutscher 2020) verwiesen, welche sich in ressourcenabhängigen, sozial ungleichen Nutzungsweisen und -fähigkeiten

niederschlägt (vgl. Kutscher/Kreß 2016; Paus-Hasebrink 2020; Friedrichs-Liesenkötter/von Gross 2021 im Erscheinen) und so, bereits bestehende soziale Ungleichheiten reproduzieren oder gar verstärken kann.

Forschung zur (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher

Geflüchtete Jugendliche sehen sich im Kontext ihrer Migration nach Deutschland mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert. Neben jugendtypischen Entwicklungsaufgaben umfassen diese insbesondere das Ankommen in der Aufnahmegesellschaft. Erschwert werden diese Prozesse durch intersektionale Benachteiligungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, beispielsweise das häufige Fehlen eines (familiaren) Unterstützungssystems (vgl. Lechner/Huber 2017), Othinging-Prozesse oder institutionelle Abhängigkeitsverhältnisse, durch welche geflüchtete Menschen Einschränkungen ihrer gesellschaftlichen sowie politischen Teilhabe erfahren können (vgl. von Unger 2018). Für Schule und Soziale Arbeit ergeben sich hieraus besondere Unterstützungsbedarfe.

Den non-formalen und informellen Kontexten geflüchteter Jugendlicher wird grundsätzlich eine hohe Bedeutung im Zusammenspiel mit formalen Bildungsprozessen zugeschrieben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Kahnwald/Täubig 2018). Auch digitale Medien, die im Alltag geflüchteter Jugendlicher einen hohen Stellenwert einnehmen, besitzen Potenziale für die Förderung von Teilhabe (vgl. Kutscher/Kreß 2018; Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2017). Das gleichzeitige Risiko einer (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Iske/Kutscher 2020; Alam/Imran 2015, S. 12 ff.) unterstreicht dabei die Notwendigkeit einer transorganisationalen und ganzheitlichen Perspektive auf die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Beforschung potenzieller Verflechtungen von Bildungsteilhabe und Digitalität innerhalb und insbesondere auch quer zu den verschiedenen Lebensumwelten geflüchteter Jugendlicher als hochgradig relevant.

Zum aktuellen Zeitpunkt liegen zu Aspekten der (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher nur wenige Forschungserkenntnisse vor. Auch die Bedeutung von Digitalisierungsprozessen in formalen und auch non-formalen Bildungskontexten für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher ist bislang kaum empirisch untersucht, wenngleich erste Untersuchungen informeller Bildungskontexte darauf hinweisen, dass digitale Medien und insbesondere das Smartphone als Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung eine wichtige Orientierungsfunktion für die Jugendlichen haben (vgl. Kutscher/Kreß 2018) und in einem neuen Lebenskontext unterstützend für das Erleben eigener Handlungsoptionen sein können (vgl. Friedrichs-Liesenkötter/Müller 2018).

(Bildungs-)Teilhabe junger Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements

Das laufende ethnografische Verbundprojekt „Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg, gefördert durch das BMBF (Laufzeit 2019 bis 2022), stößt in das oben aufgezeigte Forschungsdesiderat vor. Ziel des Forschungsvorhabens ist die Exploration von Gelingensbedingungen und auch hemmenden Bedingungen für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher in unterschiedlichen Bildungskontexten mit besonderem Fokus auf die darin eingelagerten Praktiken mit digitalen Medien. Die institutionellen (Alltags-)Kontexte der Kinder- und Jugendhilfe (Schwerpunkt am Standort Köln, Leitung: Nadia Kutscher) und Schule (Schwerpunkt am Standort Lüneburg, Leitung: Henrike Friedrichs-Liesenkötter), in denen sich die jungen Geflüchteten bewegen, dienen hierfür als Ausgangspunkte der Feldaufenthalte, von denen aus den jugendlichen Akteur*innen im Sinne einer multi-sited ethnography (vgl. Falzon 2009) in ihre verschiedenen Alltagskontexte ‚gefolgt‘ wird. Mittels eines praxeologischen Zugangs (vgl. Schatzki 2002) nähert sich das Projekt durch teilnehmende Beobachtungen, Feldgespräche, Interviews und Artefaktanalysen (vgl. Lueger/Froschauer 2018) dem Forschungsgegenstand. Das Sample umfasst insgesamt über beide Standorte 27 Jugendliche, zehn Jugendliche pro Standort, mit unterschiedlichen Herkunftsländern und Fluchtbiografien im Alter von 12 bis 24 Jahren, die über die Dauer von drei Feldphasen in formale (Schule), non-formale (Einrichtungen der Sozialen Arbeit) und informelle (Wohnorte der Jugendliche, freizeithliche Settings, Hobbies, etc.) Bildungs- und Alltags-Kontexte begleitet werden. Die Sample-Gewinnung erfolgte unter dem Gesichtspunkt einer möglichst großen Kontrastierung im Hinblick auf Herkunftsländer, Geschlecht und den Umstand, ob die Heranwachsenden unbegleitet oder mit Familie nach Deutschland gekommen sind. Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgt mittels Grounded Theory (vgl. Strauß/Corbin 1990).

Digitale Spuren in formalen Bildungskontexten

Das Teilprojekt Lüneburg legt einen inhaltlichen Fokus auf den formalen Bildungskontext Schule. Auf Grundlage ausgewählter Feldprotokolle, die im Rahmen teilnehmender Beobachtungen in Schulen angefertigt wurden, werden im Folgenden erste Spuren der Analyse vorgestellt und mit Blick auf eine potenzielle Annäherung an das Thema (Bildungs-)Teilhabe diskutiert. Die Analyse liegt auf der Rekonstruktion darin eingelagerter sozialer Praktiken mit digitalen Medien sowie der Lokalisierung potenzieller Querbezüge zu den informellen Lebenskontexten

der geflüchteten Jugendlichen. Das Sample bildet eine große Bandbreite an Schulen ab und umfasst eine Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung für geflüchtete Menschen, zwei Gesamtschulen (sowohl als Teil einer Vorbereitungsklasse als auch in regulärer Beschulung) sowie zwei Gymnasien.

Digitale Medien als (zeitgemäße) pädagogische Werkzeuge

Das wohl augenscheinlichste Indiz für die Digitalisierung von Unterricht bildet das Interaktive Whiteboard. Viele der beforschten Klassenräume sind mit einem solchen Artefakt ausgestattet, wobei die Lehrkräfte diese in sehr unterschiedlichem Umfang in den Unterricht integrieren. Verwendet werden diese insbesondere als Tafel – entweder in Kombination mit einer Tastatur oder entsprechenden Stiften – oder zum Abspielen bzw. Darstellen multimedialer Inhalte wie Fotos, Präsentationen oder Videos. Dabei entstehen teilweise mehrstufige Artefaktverkettungen, beispielsweise wenn die Lehrkraft eine Buchseite mithilfe einer Kamera an die Tafel projiziert oder mit ihrem privaten Smartphone Fotos von bearbeiteten Arbeitsblättern erstellt und diese per Bluetooth an das Whiteboard sendet. Diesen Praktiken mit dem Interaktiven Whiteboard gemein ist eine vergleichbare Regelmäßigkeit, die im Umgang mit diesen digitalen Artefakten sichtbar wird. So zeigt sich, dass die Nutzungsrechte häufig exklusiv bei den Lehrkräften liegen. Sie bestimmen nicht nur über Zeitpunkt, Art und Umfang der Nutzung, sondern sind in vielen Fällen auch die einzigen Akteur*innen, die tatsächlich mit dem Whiteboard arbeiten. Schüler*innen erhalten nur in ausgewählten Settings Zugang zum Artefakt, beispielsweise wenn sie Stichpunkte bei einer Mindmap ergänzen oder Mathematikaufgaben vorrechnen sollen. Während also Lehrkräfte häufig in Praktiken mit digitalen Artefakten eingebunden sind, verbleibt der Handlungsrahmen der Schüler*innen in der Regel im Analogen, indem etwa am Whiteboard dargestellte Inhalte händisch in die Schulhefte übertragen werden müssen.

In der Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung für geflüchtete Menschen kommen neben den Interaktiven Whiteboards auch Tablets in Kombination mit der Lern-App ‚Anton‘ zum Einsatz. Wenngleich die geflüchteten Schüler*innen hier umfangreich an digitalen Praktiken partizipieren können, zeichnen sich die Einzelarbeitsphasen häufig durch eine geringe pädagogische Begleitung aus. So scheinen die Schüler*innen weitestgehend ‚sich selbst überlassen‘, beispielsweise in der Auswahl der Aufgaben. Durch diesen Umstand bleibt es mehrfach unbemerkt, wenn – insbesondere Schüler*innen mit niedrigerem Sprachniveau – aus Unwissenheit eine falsche Klassenstufe in der App auswählen und an den zu komplexen Aufgaben scheitern. In den letzten Minuten des Unterrichts dürfen die Schüler*innen ‚YouTube‘ – ein Begriff, der synonym zur freien Nutzung der Tablets verwendet wird – nutzen. Bezogen auf den Umgang mit YouTube entsteht aufseiten der Ethnograf*innen der Eindruck, dass hierüber eher eine Entlastung

und ‚Pause‘ für die Pädagog*innen hergestellt wird als eine gezielte pädagogisch-indentierte Praktik. Auch hier bleiben die Schüler*innen sich selbst überlassen, obwohl ihnen seitens der Lehrkraft gravierende (Wissens-)Defizite in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien attestiert und zugeschrieben werden, wie eine Lehrkraft im Interview deutlich macht. Eine weitere Erklärung für das Verhalten der Lehrkräfte hinsichtlich des Medieneinsatzes sind möglicherweise mangelnde medienpädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte. Die bildungspolitischen Diskussionen um die Relevanz des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht dürfte Lehrkräften (auch vor COVID-19) nicht entgangen sein, dies bedeutet jedoch keineswegs automatisch, dass Lehrkräfte in der Lage sind, diese didaktisch gut einzubinden. Eine solche Erklärung erscheint auch angesichts der im Lehramtsstudium nach wie vor oft nur geringen Verankerung medienbezogener und -pädagogischer Inhalte plausibel.

Das Smartphone – Zwischen Ausschluss vom und Einbindung in den Unterricht

Neben digitalen Medien der Schule nehmen die Smartphones der Schüler*innen ebenfalls eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. Der Umgang mit diesem Artefakt ist von vielfältigen Aushandlungsprozessen und Ambivalenzen durchzogen. Grundlegend zeigt sich hier ein Fehlen übergeordneter Regelmäßigkeiten. Die Nutzung der Smartphones im Unterricht wird in den meisten Unterrichtsstunden durch die jeweilige Lehrkraft festgelegt, entsprechend vielfältig sind die Umgangsformen. Während einige Lehrkräfte die Smartphones der Schüler*innen vollständig aus dem Unterricht verbannen, indem sie diese beispielsweise vor Unterrichtsgeschehen in einer Box sammeln, lassen andere die Verwendung in ausgewählten Kontexten zu oder fordern dies beispielsweise zu Recherchezwecken aktiv ein. Die pädagogische Einbettung der Smartphones in den Unterricht wird dabei nicht von allen Lehrkräften ausschließlich als Bereicherung wahrgenommen, sondern führt in besonderen Settings auch zu Rollen- und Identitätskonflikten, wie an folgender Sequenz aus einer Englischstunde verdeutlicht werden soll:

Aloui meldet sich: „Darf ich in meine Handy gucken, um zu übersetzen?“ fragt er die LK. Diese zögert. „Ja kannst du schon machen, aber du kannst ja auch mich fragen, ich bin ja hier.“ [...] Als er sein Handy zur Hand nehmen will, sagt sie: „Du brauchst dein Handy nicht, frag doch einfach mich! Du kannst mich auch auf Französisch fragen.“ (Auszug Feldprotokoll Aloui (m), 17, Gymnasium, 10. Klasse, Vorbereitungsstufe für Geflüchtete)

Die Lehrkraft gewährt dem Schüler zunächst den Einsatz des Smartphones, um die Englisch-Vokabeln übersetzen zu können. Das Smartphone bietet hier vermutlich eine Entlastung für die Lehrkraft, da sie sich zu dem Zeitpunkt im Gespräch

mit einem anderen Schüler befindet. Die Lehrkraft scheint diesen Umstand jedoch nicht ausschließlich positiv zu bewerten, sondern sich gleichzeitig in ihrer eigenen Funktion in Frage gestellt. Lehrkraft und Smartphone treten hier in eine (scheinbare) Konkurrenz in ihrer Unterstützungsfunktion individueller Lernprozesse.

Während eine private Verwendung der Smartphones im Unterricht durch einen Großteil der Lehrkräfte reglementiert und bei Verstoß gegen die aufgestellten Regeln sanktioniert wird, erhalten die Geräte in einigen Fällen zusätzlich Einzug in unterrichtliche Settings, indem sie auch für informelle Zwecke genutzt werden dürfen. Dies ist insbesondere bei einer Lehrkraft der Fall, die beispielsweise das Hören von Musik erlaubt, während die Schüler*innen einen Text vom Whiteboard abschreiben sollen. Zum Ende der Stunde gewährt sie überdies die freie Verwendung der Smartphones – vorausgesetzt, die Aufgaben sind vollständig bearbeitet. In diesen Unterrichtsstunden erscheinen die Smartphones als nahezu omnipräsent, die Grenzen zwischen pädagogischer, zielgerichteter Verwendung und freizeithlichen Praktiken sind fließend.

Digitale Medien als Gesprächsthema inner- und außerhalb pädagogischer Settings

Abseits direkter Interaktionsformen sind digitale Medien Gesprächsthema zahlreicher formal über den Unterricht und informell verorteter Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerschaft. Innerhalb pädagogischer Settings kommt es dabei insbesondere zu einer Thematisierung digitaler Medien und sozialer Netzwerke:

*Nach der Pause geht es weiter mit einer Karikatur: ‚Die High-Tech Mutter‘. Die Lehrkraft erarbeitet gemeinsam mit den Schüler*innen den Inhalt der Karikatur. Sie zeigt eine Mutter, die in einer Schaltzentrale sitzt und dort an mehreren Computern ihre Kinder beobachtet, beziehungsweise steuert. „Warum ist dies eine Karikatur?“, fragt die Lehrkraft in die Runde. „Weil es eine Kritik ist“, antwortet ein Schüler. „Genau, es ist eine Kritik, denn mit den modernen Medien wird man ständig überwacht! Wie wird man denn überwacht?“, fragt die Lehrkraft weiter in die Klasse. Die Schüler*innen sammeln: Bei WhatsApp, wenn Nachrichten gespeichert werden oder wenn man etwas bei Amazon anschaut und anschließend überall Werbung davon erhält. (Auszug Feldprotokoll Fedaje (w), 17, Gesamtschule, 9. Klasse)*

Wie in dieser beispielhaften Sequenz legen die Lehrkräfte in den Unterrichtsgesprächen den Fokus häufig auf negative Aspekte oder Gefahren digitaler Medien bzw. sozialer Netzwerke. Thematisiert werden neben dem Risiko einer Überwachung insbesondere Themenfelder wie Cyberbullying oder Fake News. Es kann angenommen werden, dass die Lehrkräfte anstreben, hierüber die Medienkompetenz der Schüler*innen im Hinblick auf eine kritische Betrachtung medialer Inhalte zu stärken (vgl. Baacke 1996). Positive Aspekte digitaler Medien

hingegen werden nicht benannt und auch ein produktiver, gestalterischer Umgang mit digitalen Medien, erfolgt nur vereinzelt.

Außerhalb des Unterrichts kann teilweise eine Verschiebung der Gesprächsthemen über Medien beobachtet werden. Hier sind es die Schüler*innen, von denen die Initiative ausgeht, und welche die Lehrkraft beispielsweise in der Pause fragen, ob diese in ihrer Freizeit auch Videospiele spielen würde. Selten partizipieren Lehrkräfte auch an digitalen Praktiken, indem sie mit den Schüler*innen YouTube-Videos auf deren Smartphones anschauen und sich anschließend mit ihnen über die Inhalte unterhalten. Entsprechend entstehen zwischen den Unterrichtsstunden Räume für informelle Gespräche, welche nicht immer durch die Lehrkräfte pädagogisch bewusst initiiert werden.

Verdichtung der Analyseergebnisse: Digitalität im Kontext Schule

In den vorangegangenen Analysen des formalen Bildungssettings Schule werden unterschiedliche Facetten des Digitalen sichtbar, wobei Praktiken und Routinen im Umgang mit Digitalität teilweise in erheblichem Maße differieren. Diese Spuren werden im Folgenden entlang erster Diskurslinien verdichtet.

Differenzen und Ambivalenzen im Umgang mit digitalen Medien

Der Umgang mit Digitalität gestaltet sich im formalen Bildungssetting der jeweiligen Schule äußerst ambivalent. Digitale Medien der Schule – insbesondere das Interaktive Whiteboard – werden im vorliegenden Material von den Lehrkräften zur Unterstützung pädagogischer Praktiken genutzt, wobei die Nutzungsrechte häufig exklusiv bei den Lehrkräften liegen. Digitale Artefakte werden hier im Sinne eines funktionalen Verständnisses als Werkzeuge pädagogischer Praxis angesehen und eingesetzt. Auch der Einsatz von Tablets unterliegt dieser Ordnung und wird darüber hinaus nur marginal medienpädagogisch begleitet. Die Smartphones der Schüler*innen sind Gegenstand umfangreicher Aushandlungsprozesse und dadurch in sehr unterschiedlichem Maße in das unterrichtliche Geschehen eingebunden. Die Entscheidung darüber, ob und inwieweit Smartphones einen ‚Raum‘ im Kontext Schule erhalten, obliegt dabei maßgeblich der Lehrkraft und ihrer grundlegenden Haltung gegenüber (privaten) digitalen Medien (vgl. bspw. Kommer/Biermann 2012 zum medialen Habitus; vgl. zur Einschätzung von Lehrkräften ggü. digitalen Medien im Unterricht BITKOM 2019, S. 9). Insgesamt präsentiert sich das Thema Digitalität im Kontext Schule als konflikthaft und spannungsreich. Durch das eher funktionale Verständnis vieler Lehrkräfte von digitalen Medien als Werkzeug pädagogischer Praxis ergeben sich für die Schüler*innen nur bedingt Räume zur gestalterischen und kreativen Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Sinne einer umfassenden

Medienbildung. Dies deckt sich mit quantitativen Studien zur Mediennutzung in der Schule – digitale Medien werden generell nur äußerst wenig für Praktiken der Mediengestaltung aufseiten der Schüler*innen genutzt (vgl. BITKOM 2015, S. 28 ff.). Es handelt sich an dieser Stelle somit nicht um ein Phänomen, das ausschließlich in Verbindung mit dem Bildungspraktiken von Lehrkräften, die sich auf geflüchtete Jugendliche beziehen, entsteht.

Digitale Medien als Mittler informeller Bezugspunkte

In der Schule präsentieren sich digitale Medien häufig als eine Schnittstelle zur informellen Lebenswelt der Jugendlichen. Dieser Transfer vollzieht sich in der Schule insbesondere durch das Smartphone, beispielsweise wenn Online-Recherchen durchgeführt werden, beim Abschreiben von Schulstoff Musik gehört wird oder die Schüler*innen sich zum Ende der Unterrichtsstunde frei mit ihren Smartphones beschäftigen dürfen. Abseits der direkten Interaktion mit digitalen Medien dienen sie darüber hinaus immer wieder als informelles Gesprächsthema zwischen Lehrkraft und Schülerschaft. Seitens der Lehrkräfte wird dieser Brückenfunktion digitaler Medien allem Anschein nach jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang und wenig systematisch Raum gewährt. So wird die Verwendung des Smartphones häufig reglementiert und sanktioniert und auch das Sprechen über digitale Medien bleibt in der Regel auf die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden begrenzt. Die mangelnde Bezugnahme auf die Lebenswelten der Schüler*innen, wie sie sich im Material abzeichnet, bestätigt die Ergebnisse anderer Studien (vgl. ICILS 2018 in: Eickelmann et al. 2019) und scheint somit ebenfalls nicht in einem fluchtspezifischen Kontext zu stehen.

(Noch) nicht ausgeschöpfte Potenziale

Im zugrunde liegenden Material finden sich zahlreiche Spuren für (soziale) Praktiken im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. In ihrer Rolle als Mittler zwischen formalen bzw. non-formalen Kontexten und der informellen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen bieten dabei sowohl Praktiken mit als auch das Sprechen über digitale Medien zahlreiche Anknüpfungspunkte an private und freizeitliche Lebensbereiche. Der pädagogische Umgang hiermit präsentiert sich jedoch als spannungsreich und ambivalent. So treten viele Lehrkräfte unseres Samples als Gatekeeper auf, indem sie den Grad der Digitalisierung steuern und regulieren. Digitale Medien werden zudem häufig auf ihre Funktion als Werkzeug einer asymmetrischen pädagogischen Praxis reduziert. Informelle Bezüge zur außerschulischen Lebenswelt der Schüler*innen sowie kreative und produktive Auseinandersetzungen mit den Medien werden so nur vereinzelt und wenig systematisch zugelassen oder ermöglicht. Mit Blick sowohl auf die hohe

Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit geflüchteter Jugendlicher und die Relevanz informeller Bezüge für formale Bildungsprozesse weisen die bisherigen Analysen darauf hin, dass

1. Art und Umfang der Nutzung digitaler Medien maßgeblich durch die Professionellen und ihre Praktiken und Routinen determiniert werden. In der pädagogischen Unterrichtspraxis konnten im Feld nur wenig kreative und gestalterische didaktisch durch die Lehrkraft angeleitete Auseinandersetzungen mit digitalen Medien beobachtet werden.
2. digitale Medien eine ausgeprägte Brücken- und Mittlerfunktion zwischen der informellen Lebenswirklichkeit geflüchteter Jugendlicher und ihren formalen Bildungskontexten einnehmen können, indem sie Interessen, Fragen, Sorgen, etc. in die jeweiligen Kontexte tragen.
3. diese Funktion digitaler Medien und die damit verbundenen Potenziale für Bildungsprozesse allem Anschein nach auf Seiten der formalen Bildungsinstitution Schule noch nicht ausreichend (an-)erkannt und wenig systematisch in Bildungspraktiken eingebunden werden.

Insbesondere für benachteiligte Schüler*innen, wozu auch die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen zu zählen ist, können digitale Medien einen besonderen Stellenwert einnehmen, etwa zum Ausgleich sprachlicher Barrieren oder auch durch mediengestalterische Produktionen, in denen Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsständen gleichberechtigt teilnehmen und sich ausdrücken können. Diese Potenziale werden zurzeit noch nicht hinreichend ausgeschöpft.

Neben der Vermittlung grundlegender digitaler Fertigkeiten erscheinen eine konsequentere und systematischere Einbettung der informellen Lebenswirklichkeit über eine mediengestalterische Auseinandersetzung, welche über Online-Recherche und das Erstellen von PowerPoint-Präsentationen hinausgeht (vgl. BITKOM 2015, S. 28), sowie ein verstärkter (medien-)pädagogischer Austausch über digitale Medien notwendig, um die (Bildungs-)Teilhabe benachteiligter Personengruppen fördern zu können. Die formale Bildungsinstitution Schule steht, wie sich auch in diesem Beitrag zeigt, noch am Anfang einer solchen Entwicklung. Zudem kann der Einsatz digitaler Medien – insbesondere, wenn dieser pädagogisch nicht ausreichend begleitet wird – bestehende soziale Ungleichheiten verschärfen, wie erste Ergebnisse unseres Projekts (vgl. Fujii et al. 2020) und auch weiterer Studien im Zuge des ersten (schulischen) Lockdowns unter der COVID-19-Pandemie zeigen (vgl. Wößmann et al. 2020; Eickelmann/ Gerick 2020). Digitalisierte Lernarrangements entfalten entsprechend nicht nur ein Inklusions-, sondern unter entsprechenden Bedingungen auch deutliche Exklusionspotenziale (vgl. Iske/Kutscher 2020; Schluchter 2016).

Nachdem erste Spuren zum formalen Bildungskontext Schule vorgestellt wurden, soll an dieser Stelle ein kurzer Ausblick auf den non-formalen Bildungskontext

der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen: Im vorliegenden Material deutet sich für den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe der Sozialen Arbeit – mit Blick auf den aktuellen Stand der Analyse – ein weitaus konsistenteres Bild zum Einsatz digitaler Medien ab. Digitale Medien rahmen und strukturieren hier eine Vielzahl an Handlungen und Routinen. So dienen Smartphones, sowohl der Jugendlichen als auch der Sozialpädagog*innen, der Kommunikation sowie der Terminabsprache untereinander. Auch in den jeweiligen Hilfsangeboten werden digitale Artefakte wie etwa der Laptop hinzugezogen, um beispielsweise gemeinsam Bewerbungen zu schreiben oder um Mails an den*die Vermieter*in oder das Jugendamt zu verfassen. Nicht zuletzt stehen auch in freizeithlichen Angeboten häufig digitale Medien zur Verfügung und können von den Jugendlichen genutzt werden. Das Wirken der Sozialen Arbeit scheint sich insgesamt durch einen eher bedürfnisorientierten Umgang mit digitalen Medien charakterisieren zu lassen. Diese Alltagsnähe eröffnet immer wieder Räume für medienbezogene Gespräche (z. B. über Online-Banking und den Umgang mit Passwörtern) oder mediengestalterische Praktiken (z. B. das Mischen von Beats im Rahmen eines Ferienprogramms).

Im Zuge der weiteren Analysen im Projekt werden neben einer tiefgehenden Beforschung digitaler Bildungsarrangements die Querbezüge zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings verstärkt mit dem Fokus auf digitale Medien und ihre Funktion als Mittler in den Blick genommen, um weitere Potenziale für die Verknüpfung und Beförderung von Bildungsprozessen identifizieren zu können. Zudem wird weiter eruiert werden, inwiefern und unter welchen Umständen digitale Medien in Bildungskontexten einen inklusions- oder exklusionsfördernden Charakter einnehmen.

Literatur

- Alam, Khorshed/Imran, Sophia (2015): The digital divide and social inclusion among refugees. A case in regional Australia. In: *Information Technology & People* 28, H. 2, S. 344–365.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Wirkung und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- BITKOM (2015): *Digitale Schule. Vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin.
- BITKOM (2019): *Smart School. Auf dem Weg zur digitalen Schule*. Berlin.
- BMBF (2019): *DigitalPakt Schule*. Berlin.
- Dietrich, Cornelia (2017): *Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit*. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- 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 (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster: Waxmann, S. 153–162.
- Falzon, Mark-Anthony (2009): *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. London: Ashgate Publishing.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Schmitt, Caroline (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit. In: *Medienimpulse* 55, H. 3, S. 1–33.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Müller, Freya-Maria (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung. Zwischen jugendtypischen und migrationsbasierten Nutzungsformen und -bedarfen. In: *Migration und Soziale Arbeit* 40, H. 4, S. 316–325.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/von Gross, Friederike (2021): Erzieherischer Kinder- und Jugendmedienschutz. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik. 2. veränderte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS. Im Erscheinen.
- Fujii, Michi Sebastian/Hüttmann, Jana/Kutscher, Nadia/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic. In: *Media Education* 11, H. 2, S. 37–47.
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung. Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: UTB.
- Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (2018): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Oder: warum die neuen Medien oft nicht im Unterricht ankommen. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–108.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2016): Flucht und digitale Medien. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 61, H. 3, S. 88–92.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. In: *Social Media + Society* 4, H. 1, S. 1–10.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. München: DJI.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meder, Norbert (2017): Überlegungen Zur Konstitution der Medienpädagogik. In: *MedienPädagogik*, H. 29, S. 1–16.
- mpfs (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- OECD (2019): *PISA 2018. Ländernotiz Deutschland*. www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf (Abfrage: 27.01.2021).
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2020): Mediengebrauch und Ungleichheit. Von Klüften und Spaltungen in Kindheit und Jugend. In: *merz*, H. 3, S. 19–25.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University: Penn State University Press.
- Schluchter, Jan-René (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: *merz*, H. 3, S. 24–30.
- Shell (2019a): *18. Shell Jugendstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Shell (2019b): *18. Shell Jugendstudie. Jugend und Digitales*. www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken/_jcr_content/par/expandablelist/expandablesection_1282266101.stream/1570991138075/8d8f6eeb32a0d38c49d1dc73c8c558a448521fe8/shell-youth-study-infographic-youth-and-digital.pdf (Abfrage: 27.01.2021).
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliete (1990): *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills: Sage.

- UNICEF (2017): The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World. New York: UNICEF.
- Unger, Hella von (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: FQS 19, H. 3, Art. 6.
- Wößmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Werner, Katharina/Zierow, Larissa (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? In: ifo Schnelldienst, H. 09, S. 25–39.

Empowered by Augmented Reality: Exploring what value AR can add to Photovoice in Community Development Work

Timothy Kariotis, Ines Schell-Kiehl, Leo Reimers,
Hester van der Ent, Peter Gramberg & Alexander Klein

Abstract

Engaging citizens in discussions about their community is a mainstay of community development and social work. Approaches to engagement usually include face-to-face dialogue, storytelling, and creating artefacts for discussion. Information technology is increasingly viewed as a potential facilitator of engagement, especially for young people, who have grown up with technology mediating many of their key relationships. Photovoice and community mapping methods have already benefited from adopting technologies such as smartphones and GPS by allowing more people easy access to the resources to participate in such methods. Methods of photovoice and community mapping allow citizens to establish a dialogue about their community and create new shared understandings about space and place. Emerging technologies, such as augmented reality create new opportunities for the community to be viewed and shared. This paper first explores photovoice and the potential role of augmented reality. It then explains a pilot that is currently underway to develop augmented reality technologies in the space of photovoice. The key finding from this paper is that the technical aspects of developing these technologies need further development to ensure both usability and scalability.

Keywords: Photovoice method, Augmented Reality, Community Care, district social work, Youth participation, Citizen participation

Zusammenfassung

Das Einbinden von Bürger*innen in Diskussionen über ihr Gemeinwesen ist eine tragende Säule der Stadtteilentwicklung und Sozialarbeit. Zu den Ansätzen, um Einbindung und Engagement der Bürger/-innen zu fördern gehören in der Regel der Dialog von Angesicht zu Angesicht, das Erzählen von Geschichten und das Erstellen von Artefakten für die gemeinsame Diskussion. Zunehmend wird der Einsatz von Informationstechnologie als potenziell förderliches Element in der

Gemeinwesenarbeit bzw. stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit wahrgenommen. Dies gilt vor allem in der Arbeit mit jungen Menschen, die damit aufgewachsen sind, dass Technologie viele ihrer wichtigsten Beziehungen beeinflusst, unterstützt und ergänzt. Photovoice- und Community-Mapping-Methoden haben bereits von der Einführung von Technologien wie Smartphones und GPS profitiert, indem sie mehr Menschen einen einfachen Zugang zu den Ressourcen zur Teilnahme an solchen Methoden ermöglichen. Methoden des Photovoice und Community Mapping ermöglichen es den Bürger*innen, einen Dialog innerhalb und über ihren Stadtteil bzw. Nachbarschaft zu etablieren und ein neues gemeinsames Verständnis von Raum und Ort zu schaffen. Aufkommende Technologien, wie z. B. Augmented Reality, schaffen neue Möglichkeiten, den soziale Räume zu betrachten und diese Perspektiven sowie die daraus entstehenden Artefakte miteinander zu teilen. Dieser Beitrag untersucht zunächst Photovoice und die mögliche Rolle von Augmented Reality. Anschließend wird ein aktuelles Pilotprojekt erläutert, das sich damit befasst Augmented-Reality-Technologien im Bereich des Photovoice zu entwickeln. Als wichtige Erkenntnis des vorliegenden Artikels ist festzuhalten, dass die technischen Aspekte weiterer Aufmerksamkeit und Entwicklung bedürfen, um sowohl die Benutzerfreundlichkeit als auch die Ausweitung in Bezug auf die sozialen Netzwerke innerhalb eines Gemeinwesens zu gewährleisten.

Schlagwörter: Photovoice Methode, Augmented Reality, Gemeinwesenarbeit, stadtteilbezogene Soziale Arbeit, Partizipation Jugendlicher, Bürgerbeteiligung

Introduction: Living and Well-being in the Neighbourhood

In 2019, the Social Work research group of the Saxon University of Applied Sciences was commissioned to carry out a project in a district with a heterogeneous population and settlement structure, with limited basic infrastructure (e. g., supermarket, shops, places to stay, attractive playgrounds). As part of this project, the municipality wished to obtain more in-depth knowledge about the neighbourhood residents' housing, well-being and general living situation through a social-space-oriented study, and to look at the neighbourhood from all perspectives so that a holistic approach can be taken. The municipality is pursuing several goals with the project "Living and Well-being in the Neighbourhood". The neighbourhood's socio-spatial situation is to be recorded using empirical data, while the social participation of the residents of the neighbourhood is to be promoted and activated. Thirdly, the project aims to adopt a more resource-oriented view of the neighbourhood in order to improve the socio-spatial situation, mobilise social networks and enable successful coexistence in the neighbourhood.

From previous survey- and interview data, we learned that regarding the social cohesion of the community of interest (Gramberg/Klein/Schell-Kiehl 2020):

- Two-thirds of respondents say they have contact with neighbours or residents on the street at least once a week.
- 68 % feel (very) welcome in the neighbourhood, 21 % somewhat, and 10 % not. There are no discernible age differences.
- On average, 31 % of respondents positively assess the willingness of other residents to participate in the neighbourhood.
- 42 % of 60 years and older say they are already actively involved in the neighbourhood.
- 86 % of all respondents say they want to do more for the neighbourhood in the future.

However, the data shows that a distinction must be made between the direct social environment and the community as a whole. Currently participating in social actions and discourses is limited to the direct social neighbourhood and that there is a difference in experience between this direct social environment and the rest of the community.

In addition, the data clearly show that there is a connection between the length of residence and the positive experience of the social environment. People with a (relatively) short period of residence are especially likely to describe a feeling of lacking integration into the neighbourhood and experience a lack of contacts.

A social-space-related study focuses on the environment and the social environment of the addressees and their resources as well as the (re)activation of these small-scale support systems. Social-space orientation means that such a research approach always starts “from below”, from the people affected and their coping services. It should lead to the affected residents being given the opportunity to expand and create options for action that was previously not available to them (Kessl/Reutlinger 2010). Increasingly, there is an interest in how socio-spatial relations are being redefined and reproduced in online spaces (Barlas/Caliskan 2006).

For the researchers, a reflexive understanding of space as a product and expression of social-historical and political processes is the guiding principle in such a study. Such an understanding aims at the principally possible changeability of a neighbourhood as a changeable ‘social field’ (Diez 2018). The research strategy and the methods of data collection should be geared towards this understanding of the social field. Residents must be involved in the research process from the very beginning. One method that has been used extensively in the space of community development and health promotion is that of photovoice. Photovoice supports communities to represent their lived experience through photographs and critical interpretations of these photographs.

Approaches to engagement usually include face-to-face dialogue, storytelling, and creating artefacts for discussion. Photovoice is one method that has been used in these contexts to support citizens to represent their experience of community and enable discussions between citizens and with decision-makers (Wang/Burris 1994). Photovoice traditionally uses photographs taken by community members to facilitate discussions about their community and lives. Information technology is increasingly viewed as a potential facilitator of engagement, especially for young people who have grown up with information technology mediating many of their relationships (Thiel 2017; Lee/Cook 2019). We identified augmented reality (AR) as an approach which is cognisant with photovoice methods and had been adopted in other projects to engage young people (Litts/Lewis 2019).

This project aims to investigate if and in what way AR can contribute to opening a dialogue between people with different perspectives on social issues and empower a specific community; bearing in mind the heterogeneity in age, level of education and diverse biographies of potential users. Hence, we asked ourselves the following research question:

How can a mobile application using augmented reality help to enforce the Photovoice method to engage citizens to give input on how to improve the neighbourhood?

Background

Photovoice is one method that has had extensive use in the space of community development to enable community members to present their experiences of place and space (Webb 2009). However, several similar approaches use mapping rather than photographs to ‘empower’ citizens to have a say in their communities. Increasingly, new methods such as augmented reality are being explored as ways for people to explore their communities.

Photovoice

Photovoice stems from the fields of health promotion and community development. Initially developed by Wang and Burris (1994) working with rural women in rural China, photovoice has since been used with a variety of communities across the world, including with young people (Strack/Magill/McDonagh 2004). The basic premise of photovoice is the use of photos taken by communities to facilitate discussions about community issues and strengths. Wang and Burris (1994) used photovoice to enable communities to control how their lives were

depicted and communicated, especially to the public and in policy circles. Further, the use of the photos as artefacts to facilitate critical discussion within communities is viewed as a way to influence change relevant to the communities' lived experience. There is no specific photovoice method and it has been adapted since the original study from Wang and Burris (1994). This adaption of the method is to be expected as the photovoice method is meant to respond to the community's needs. However, Sutton-Brown (2014) provides a basic step-by-step method for how a photovoice project might be undertaken, including:

- Recruiting both photovoice participants as well as community leaders or policy-makers.
- Photovoice participants receive an induction to the project and the methodology before providing consent to participants.
- Researchers pose an initial starting theme after discussion with participants.
- Participants are provided with a camera and training on how to use them before they are given time to take photos.
- The participants meet at the end of the allotted time to discuss the photos. This discussion can include creating themes and descriptions to better understand the things or issues the photos represent.
- Researchers then work with the participants to decide how to present these pictures to other community members or policymakers.

This process may be a cyclical one that involves presenting the photo to communities and then recruiting more community members to participate before finally showcasing the findings (Webb 2009). Photovoice is grounded in community development theories of critical consciousness from Paulo Freire, participatory documentary photography and feminist theory (Wang/Burris 1994a, 1994b).

Augmented Reality

The development of portable computers such as tablets and smartphones and the rise of wireless connections “that have turned smartphones into diversified personal and portable computing devices” (Rainie/Wellman 2012, p. 107) form the basis for digital community building activities. The rise of smartphones means that more people have access to high-quality camera divides. These cameras have not only been used for taking photos but increasingly for virtual and augmented reality. Virtual reality is a simulated experience which allows people to immerse themselves in a virtual world, whereas augmented reality allows virtual content to be depicted in images of the real world (Steffen et al. 2019). A current example of augmented reality is the popular game Pokémon GO

(<https://pokemongolive.com>). Both virtual reality and augmented reality pose opportunities for application to Photovoice and participatory mapping; however, it has not been explored for these purposes as of our knowledge. Reinwald et al. (2014) provide an example of AR used in urban planning using the 'Ways2gether' application. This application allows people to view how changes to an urban space may look using 3D models that reflect specific locations on a map. They found that young people were especially interested in using the AR in the app. It was also usable by a range of populations who may usually face barriers to engaging in urban planning activities. There are several similar applications in urban planning, such as that by Allen et al. (2011), use AR to allow people to view proposed changes to urban spaces through virtual representations on smartphones. It must be acknowledged that such approaches focus on allowing citizens to contribute their opinion to changes in the city (see also Thiel 2017). In comparison, our interest in considering AR in photovoice is understanding citizens' lived experience of their community as it is, and how to convey their needs to decision-makers.

There are a number of similar methods to photovoice that involve the use of technology to enable citizen involvement in community planning. Participatory planning and participatory geographic information system (PGIS) have been used to give citizens opportunities to have a say about their local area. These methods have varied aims such as identifying artefacts of interest in a community, mapping transport corridors, education and empowerment, monitoring, and evaluating community resources (Chambers 2006). However, we think that photovoice is unique from these other methods due to its focus on photos rather than maps. Photos provide a visual point of view, that when used as an artefact can enable conversation, but are also highly shareable and customisable. People also need less training to discuss a picture than a map that might involve elements unfamiliar to some people.

Digital Technologies & Socio-Spatial Orientation

There is a growing body of literature on civic technologies, which explore the role of information technologies in enabling citizens to participate and express in public discourse (Steinmann/Krek/Blaschke 2005). Schmidhuber, Hilgers, Gegenhuber and Etzelstorfer (2017) provide interesting insights into the factors that support digital technologies for citizen participation, including platform attractiveness, perceived benefit of using the platform and precious offline engagement. Something to take from this is that those who have previously engaged in offline channels are more likely to engage in digital channels; raising questions about how to broaden this scope of engagement (Majorek/Vall 2017). A study by Struck (2017) exploring civic literacy enactments raises the opportunities of

community-based organisations in creating spaces for young people to develop the skills and generate civic literacy practices. These findings are encapsulated in a meta-analysis by Boulianne and Theocharis (2018) who found that the offline and online worlds, especially of young people, are closely intertwined with participation in one realm influencing participation in the other realm.

Setting

So far, in the context of the project “Living and Well-being in the Neighbourhood” (Gramberg/Klein/Schell-Kiehl 2020), it has been noticed how difficult it can be to let young people participate in community building processes with the help of conventional (research) methods. Hence, we want to explore how AR applications could be used in a Photovoice method for community work with a young target group, and whether it increased their participation in participative processes within their community. To initiate this project, we worked with students at the Saxion University of Applied Science to develop a prototype AR application that could be used in the context of a photovoice project. This prototype has been tested by administrative staff, youth workers and student social workers from the community.

We are now planning how the current prototype of an AR map of the neighbourhood can be improved so that our target group, young citizens, can use it to create more social cohesion, empathy and dialogue. We do this together with young people aged 15–18 years (living in the German community where the project “Living and Well-being in the Neighbourhood” is being carried out) and students of Social Work and XR-lab / Creative Media & Game Technologies (Saxion, Enschede/Netherlands). We hope that this project will enable young people (and after completing the project also other municipalities within the Dutch and German border region) to actively shape their living environment and make their wishes and needs clear to important decision-makers in politics and administration.

Approach and Initial Findings

Within the Saxion University XR-lab program, we initially aimed to design, develop, and test an augmented reality application that would support photovoice applications in our target context. We viewed augmented reality as having the potential to support the photovoice method by allowing individuals to take their own photos and add text and other filters. The positions of different photovoice stories could be used to map the images onto a map of the community using principles of world-scale augmented reality. This process is referred to as mapping and

involves visualising photovoice stories on a two-dimensional map. We envisioned that this would allow for more contextual information to be gained and enable a deeper discussion between community members and decision-makers. Viewing photovoice stories on an AR map may allow participants to better understand where in the community photos were taken (especially for people who may be new to the community), while also allowing for relationships between photovoice stories to be more easily visualised. Unlike traditional photovoice story method where photos must be printed and shared in a specific physical space, an AR application would allow for photos to be easily stored and shared across multiple locations, contexts and times.

We assumed that the augmentation could enable the user to actively express their hopes and wishes by showing ideas to improve a certain community location. The use of AR may also allow for features found in popular social media tools used by young people (e. g., Instagram and Snapchat) to be applied in the photovoice project, such as 3D objects and emojis. Participants could overlay their images with objects that convey their feelings, emotions, or thoughts about certain parts of their community. In this way, the novelty of the AR method may be more attractive to young people. The use of emojis and objects may also support those with limited literacy to participate in online discussions about their community.

There are several technologies available for developing AR projects. Mapbox (<https://www.mapbox.com>), a Mapping API with world-scale augmented reality functionality, firstly seemed to be a good option for development, due to the compatibility with Unity (<https://unity.com>; a game engine compatible across multiple platforms) and other advanced features like custom data. To develop an initial prototype, we first considered the process of someone participating in a photovoice project, and how this might be conceptualised using an augmented reality application. We considered that it would be most appropriate for such an application to run on a smartphone and involve individuals talking photo, adding text and possibly a category (e. g., idea, problem, solution, event) and the application automatically adding location details. A photovoice story consists of three elements, pictures, text and position. These data points need to be merged into the Mapbox map that is used in Unity. To merge these data points, Mapbox studio was used to create a custom dataset that contains all the photovoice stories. This custom dataset is a category of points. Each of the points can have multiple properties assigned to it. Picture, category, and text are assigned to every point in the dataset. This dataset can be used in all kinds of maps.

One approach we considered in this project was the use of a tabletop augmented reality map as a way for all participants to view and discuss the map

and photovoice stories. The idea being that photovoice participants would take photos on the app which are uploaded to the database. When participants come together, they will use their phones to view the augmented reality map on a shared tabletop, whiteboard, smart table etc. and discuss the findings together and with community workers and relevant decision-makers of the municipality. By making the users categorise the issues they want to report, the information can be used to create 'heatmaps' that show what issues tend to appear in which areas.

We undertook initial testing sessions of the developing prototype application with young people, social work students, social workers and youth workers of the city council and local welfare organisation, as well as other employees from the municipality. So far, we have made four iterations of our prototype. The initial findings found general acceptance of the prototype application under development.

There are still several technical and design elements that require further consideration. We have given detailed consideration to how people as individuals will interact with the AR application to upload their photos. However, the process of coming together as a group and discussing those photos is an important aspect of photovoice. We initially considered using tabletop AR. Participants would come together and use a smartphone to view the map and photovoice stories digitally overlaid on a shared physical tabletop. However, initial testing of this idea found it technically challenging to implement. We are now considering projecting the final map onto a shared screen where participants can sit around and discuss. In our context of implementation, such a low-cost option might be more feasible and accessible for participants.

We also considered how gamification could attract young people to use the application. Users can gain rewards in the forms of badges by being active on the application. However, more work is required to identify which gamification methods are most effective for engaging young people in this specific application. We also wish to investigate how gamification could encourage young people to download the application in the first place. This might involve sharing badges or photos to social media as well to build awareness about the application. In general, it appears there is limited knowledge of best practice when it comes to incorporating gamification elements into citizen participation applications (Thiel 2017).

The final technical issue we are still exploring is how the maps we create have meaning to citizens. In our initial testing, we found that adding house models on the map supported participants in understanding the surrounding areas. However, more work needs to be done to explore what elements of the map are necessary to orient people to the depicted areas.

Illustration 23: Photovoice AR application design, art and programming recent prototype: Mihai Constantinescu Hoa Nguyen, Lisanne Picker, Jelmer Santig, Aleksander Trifonov, Karin Wegter (students XR-lab Saxion)



Discussion & Future Work

Based on the receptions of the initial prototype by the municipality of Steinfurt (Germany), we are exploring further development of this concept. Here the focus is exploring how such an application can encourage social cohesion and open dialogue between citizens and government. Simultaneously we are interested in exploring additional technical features and how this could contribute to better user experience. We hope to explore how acceptable an AR approach to photovoice is for different populations, as well as whether local policymakers find it engaging as a tool to hear citizen experiences. There are both technical and sociological, respectively, Social Work-related questions that require further consideration. On a technical level, we need to consider how participants with limited phone data or reception can take photos on their phone, which can be uploaded at a future point in time when Wi-Fi is available. From a Social Work perspective, questions arise as to how the AR representation of photovoice stories mediates the relationships between different participants, and whether this is to the benefit or detriment to a critical discussion between community members. Further consideration is needed as to how the already developed gamification elements might be used to encourage interactions between participants both when using the application to take photos and when viewing the AR photovoice. We see such questions playing out in the use of applications such as Pokémon Go where AR is used to bring people out into the community, thus enabling new interactions with fellow community members (Vella et al. 2017).

Furthermore, questions arise about how AR technology either enables or constrains citizens in portraying their lived experience. Traditionally photovoice sees citizens using cameras to take photos which are then used as artefacts for critical discussions with other citizens. These photos are removed from their community context, allowing citizens who took the photo to apply their own feelings, thoughts, and perceptions to create a new artefact which is shared with other citizens. The plotting of photovoice stories on a virtual map places these photos back into a new context of a map. Maps are highly political tools used by certain groups to decide what is important in a community (Parker 2006). Thus, how this impacts people's understanding of the photovoice and the critical discussions about it, and what it represents, is unclear.

The digital tool proposed in this paper is a form of civic technology in that it aims to engage citizens as active participants in their local municipality. However, like many other examples of civic technology, the issue of inequality must be considered. In what seems like a digital age where many have access to smartphones and the internet, it can be easy to overlook inequalities or digital gaps (Diez 2018; Lopez/Farzan 2017). However, even though more people have access to technology, there are still gaps in internet skills and self-efficacy needed to use these technologies. Taking this issue further Halford and Savage (2010) argues we should avoid reifying technology and imbuing it with a power it does not have alone. Rather we should consider the socio-technical networks within which technology becomes an actor. This raises key questions as to what groups will use an AR technology to participate in the civic space, and what socio-technical networks enable this use? But even more essential is to understand the interaction between different social groups in the municipality and how they understand their relationship to civic technology such as that proposed in this project. Further, we can consider the priorities our target population might have and whether they would choose to prioritise civic participation, with or without technology, over activities that may be essential to their everyday survival.

These questions play a significant role in the context of our study. From the data we collected, it has become clear that the interviewees have a strong perception of the neighbourhood's residents' diversity in several dimensions. The observed difference between people is particularly emphasised in the interviews and mainly based on and constructed from the respondents' specific perspective and background (Gramberg/Klein/Schell-Kiehl 2020). However, the increased online social connectivity offers new possibilities for human relationships and could increase "the social capital of its users by creating on-demand networks of support and expertise" (Lee/Cook 2019, p. 5). Additionally, the plotting of photos on a map might help decision-makers make pragmatic decisions about different community areas where there are specific needs. This and the knowledge gained from other studies concerning the low participation of young people in public participation projects (Schell-Kiehl/Swart 2020; Albert/

Hurrelmann/Quenzel 2019) has encouraged us to further develop the prototype application.

Another point to consider is the opportunities that augmented reality poses for allowing citizens to express themselves. The use of smartphones opens new opportunities for citizens to make additions to photos to express themselves, feelings and ideas. We see this every day on smartphone applications such as Snapchat and Instagram when people add filters, 'stickers' and text to images. There are questions about how other decision-makers may interpret and understand these additions to photos and whether this adds to subtracts from critical discussions about issues in the community. Since these apps (e. g., Instagram, Snapchat etc.) are also mainly used by young people, the further development of the existing prototype together with various young people from different backgrounds is a central concern of ours.

At this point, questions relating to the research that will be necessary for the future can only be touched upon. These questions include, among others:

- Exploring how the use of the application by citizens affects social cohesion, empathy and dialogue in the community, e. g., between groups of different socio-economic status, race, age etc.
- We need to consider how the application can be implemented into the municipality's current workflow and who will be responsible for the administration of the Photovoice AR application. Can this task be carried out by members of the neighbourhood or are professional support structures, e. g., social work, useful and necessary?
- This means that there will be several stakeholders who might use this application. On the one hand, this raises questions about the adoption of the Photovoice AR application by different groups and stakeholders. On the other hand, privacy questions are concerned as well.

Conclusion

We have outlined an initial prototype for an augmented reality application for use in photovoice community development projects. Photovoice is one approach to allowing community members to discuss issues and themes in their lives, and to communicate these to decision-makers in the community. In our community of interest, relevant stakeholders wish to activate the neighbourhood residents based on a social space analysis and to integrate them into future measures (Gramberg/Klein/Schell-Kiehl 2020). The aim is to tailor the planned procedure closely to the needs of the members of the neighbourhood. Only in this way can acceptance among the residents be increased in the long term, and there is a chance of successful and sustainable implementation of future measures.

In particular, the study had to deal with two different but nevertheless inter-related perspectives of the social space: On the one hand the material structure (the socio-economic situation of the community members, the housing situation and building structure, family structure, educational situation etc.) of the neighbourhood. This material-objective perspective regarding a social space is recorded quantitatively and administratively, often top-down. On the other hand, there is the perspective of residents and relevant actors who see their social spaces as spaces of appropriation. Here, the focus is on the acting subjects who view their living environments from a bottom-up perspective. A photovoice method is an approach that takes the interdependence of both perspectives into account.

The initial prototype has received general acceptance when presented to community leaders, social workers of several welfare organisations and local social work students. There are a number of technical, social work related that need addressing as we move towards piloting the application with community members. Whereas other research has looked at the use of AR to give citizens a say in urban change, our project has focused on using AR as part of a photovoice project to capture the experiences of citizens to enable discussions with decision-makers. The issues this has raised for our project have been how best to present photovoice stories for discussion between citizens and decision-makers.

References

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Allen, Max/Regenbrecht, Holger/Abbott, Mick (2011, November): Smart-phone augmented reality for public participation in urban planning. In: Proceedings of the 23rd Australian computer-human interaction conference, S. 11–20.
- Barlas, Mehmet Adnan/Çalışkan, Olgu (2006): Virtual space as a public sphere: rethinking the political and professional agenda of spatial planning and design. In: METU Journal of the Faculty of Architecture 23, H. 2, S. 1–20
- Boulianne, Shelley/Theocharis, Yannis (2018): Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research. In: Social Science Computer Review 38, H. 2, S. 11–127.
- Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Chambers, Robert (2006): Participatory mapping and geographic information systems: whose map? Who is empowered and who disempowered? Who gains and who loses? In: The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries 25, H. 2, S. 1–11.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2006): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Diez, Esther Raya (2018): E-inclusion and e-Social Work: new technologies at the service of social intervention. In: European Journal of Social Work. 21, H. 6, S. 916–929. DOI: 10.1080/13691457.2018.1469472.
- Gramberg, Peter/Klein, Alexander/Schell-Kiehl, Ines (2020): Wohnen und Wohlbefinden im Quartier. Enschede: Saxion.
- Halford, Susan/Savage, Mike (2010): Reconceptualizing digital social inequality. In: Information, Communication & Society 13, H. 7, S. 937–955. DOI: 10.1080/1369118X.2010.499956.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

- Lee, Ashlin J./Cook, Peta S. (2019): The myth of the “data-driven” society: Exploring the interactions of data interfaces, circulations, and abstractions. In: *Sociology Compass* 14, H. 1, e12749. DOI: 10.1111/soc4.12749.
- Litts, Breanne K./Lewis, Whitney E. (2019): Mobile Augmented Reality: Exploring a new genre of learning. In: *GetMobile: Mobile Computing and Communications* 22, H. 3, S. 5–9.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lopez, Ellen D. S./Eng, Eugenia/Robinson, Naomi/Wang, Caroline C. (2005): Photovoice as a community-based participatory research method. In: *Methods in community-based participatory research for health*, S. 326–348.
- Lopez, Claudia/Farzan, Rosta (2017): Designing for Digital Inclusion: A Post-Hoc Evaluation of a Civic Technology. *Lecture Notes in Computer Science*. Conference paper. DOI: 10.1007/978-3-319-67217-5_34.
- Majorek, Marta/Vall, Marta du (2017): Civic technology for Education: Analysis and evaluation of selected initiatives. *SHS Web of Conferences* 37, 01015 ERPA (2017). DOI: 10.1051/shs-conf/2017370 1015.
- Parker, Brenda (2006): Constructing community through maps? Power and praxis in community mapping. *The Professional Geographer* 58, H. 4, S. 470–484.
- Reinwald, Florian/Berger, Martin/Stoik, Christoph/Platzer, Mario/Damyanovic, Doris (2014): Augmented reality at the service of participatory urban planning and community informatics – a case study from Vienna. *The Journal of Community Informatics, Special Issue Community Informatics and Urban Planning* 10, H. 3. DOI: 10.15353/joci.v10i3.3441.
- Schell-Kiehl, Ines/Swart, Jack de (2019): *Jugendstudie Grafschaft Bentheim*. Enschede: Saxion.
- Schell-Kiehl, Ines/Swart, Jack de (2020): Doing Society – Social participation of youngsters in a rural area of Germany. In: *Proceedings of the VIII ICSSW 2019 The challenges of Democracy: Making society in times of individualisation*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Schmidhuber, Lisa/Hilgers, Dennis/Gegenhuber, Thomas/Etzelstorfer, Stefan (2017): The emergence of local open government: determinants of citizen participation in online service reporting. In: *Government Information Quarterly* 34, H. 3, S. 457–469.
- Spatschek, Christian/Wolf-Osterman, Karin (2016): *Sozialraumanalysen*. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Steinmann, Renate/Krek, Alenka/Blaschke, Thomas (2005, March): Can online map-based applications improve citizen participation?. In: *International Conference on e-Government*. Berlin: Springer, S. 25–35.
- Steffen, Jacob H./Gaskin, James E./Meservy, Thomas O./Jenkins, Jeffrey L./Wolman, Iopa (2019): Framework of affordances for virtual reality and augmented reality. *Journal of Management Information Systems* 36, H. 3, S. 683–729.
- Struck, Maggie Ann (2017): *Why Space Matters: Youth’s Social Spatial Civic Literacy Enactments within a Civic Technology Project*. (Dissertation) Faculty of University of Minnesota.
- Strack, Robert W./Magill, Cathleen/McDonagh, Kara (2004): Engaging youth through photovoice. *Health promotion practice* 5, H. 1, S. 49–58.
- Sutton-Brown, Camille A. (2014): Photovoice: A methodological guide. In: *Photography and Culture* 7, H. 2, S. 169–185.
- Thiel, Sarah-Kristin (2017): Let’s play urban planner: The use of game elements in public participation platforms. In: *plNext – next generation planning* 4, S. 58–75. DOI: 10.24306/plnxt.2017.04.005.
- Vella, Kellie/Johnson, Daniel/Cheng, Vanessa. W.S./Davenport, Tracey/Mitchell, Jo/Klarkowski, Madison/Phillips, Cody (2019): A sense of belonging: Pokémon GO and social connectedness. *Games and Culture* 14, H. 6, S. 583–603.
- Wang, Caroline/Burris, Mary Ann (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. In: *Health education & behavior* 24, H. 3, S. 369–387.
- Wang, Caroline/Burris, Mary Ann (1994): Empowerment through photo novella: Portraits of participation. In: *Health education quarterly* 21, H. 2, S. 171–186.
- Webb, Tony (2009): Photovoice as a Tool for Community Development? In: *New Community Quarterly* 7, H. 4, https://www.researchgate.net/publication/262337406_PhotoVoice_as_a_tool_for_community_development (Abfrage: 15.03.2021).

Fostering agency: technologies, materiality and social work

Erik Jansen

Abstract

In this chapter I take note of an anthropocentric bias in social work's scope which hampers gaining insight in the influence of technologies and digital infrastructures on the wellbeing of persons and groups. To fill this gap, I build an argument for a conceptual framework based on post-phenomenological and materialist approaches in which the wellbeing value and agency of technological artefacts can be assessed. Also, the consequences of such a non-anthropocentric framework for social work research and practice are discussed.

Keywords: Material agency, post-phenomenology, post-anthropocentrism, materialist cultural analysis, social work

Zusammenfassung

In der Sozialen Arbeit ist eine anthropozentrische Voreingenommenheit zu konstatieren, die es erschwert, Einblicke in den Einfluss von Technologien und digitalen Infrastrukturen auf das Wohlbefinden von Adressat*innen zu gewinnen. Um diese Lücke zu schließen, wird in diesem Artikel ein konzeptioneller Rahmen erarbeitet, der auf post-phänomenologischen und materialistischen Ansätzen basiert und innerhalb dessen der Wert und die Wirkung von technologischen Artefakten auf das Wohlbefinden der Zielgruppen Sozialer Arbeit beurteilt werden kann. Außerdem werden die Konsequenzen eines solchen nicht-anthropozentrischen Rahmens für die Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit diskutiert.

Schlagwörter: materielle Handlungsfähigkeit, Post-Phänomenologie, Post-Anthropozentrismus, materialistische Kulturanalyse, Soziale Arbeit

Introduction

The social work profession sets out to enhance human agency and foster the conditions under which persons and their systems can execute their agency. This is

laid out clearly and forcefully in the global definition of the social work profession (IFSW 2014). In its articulation individual empowerment on the one hand and social and structural change on the other figure prominently. The definition reflects the origins of social work as a discipline based on social values such as compassion and empathy and ethical values such as equity and social justice: social workers strive to counter inequality and injustice in practices of interacting human beings. In their professional focus social workers should therefore be trained to trace “that what escapes” our systems of regulations for fostering justice and liberation (Roose 2019; Lorenz 2016). Thus, the global definition of social work “breathes” social action and calls for intervening in existing injustices springing from how people, i. e. individuals and groups, engage each other, particularly if such injustices in society remain unnoticed.

Although appealing to social workers in the field, one may argue that the global definition induces a bias. It emphasizes social relations and power differences largely interpreted narrowly as: relations between (groups of) *persons*. The physical environments in which these persons live and act are often regarded as merely contextual, i. e. circumstances that moderate the actions of persons. Thus, situation is considered as background, providing either resources or influences to individuals, while persons are considered the real foreground, as they are the acting entities casting their will upon each other or their environments. In other words: in common conception of social work we tend to be *anthropocentric*. Recently, this critique has been gaining ground across the social work research community in relation to socio-ecological and cultural challenges such as the climate crisis and the role of indigenous cultures in social processes calling for a post-anthropocentric or post-human stance (see for instance, Erickson 2018; and Bozalek/Pease 2020) as a fitting response in the anthropocene age (Webb 2020).

Set aside the specifics of the argument for post-anthropocentric social work, while ethically warranted (social work is legitimately focused on human flourishing), an anthropocentric stance is methodologically particularly flawed because it underestimates the role of material or immaterial artefacts in the world with respect to its actual importance in our lived experience. For example, in our daily lives mobile phones are not merely tools for new ways of communication, but their presence has fundamentally changed our experiences of living and plays a quite complex and sophisticated role in the way people’s lives, actions and events are shaped and valued (Verbeek 2015). Thus, our relations with technologies and digital infrastructures stretches much further than its common anthropocentric conceptualization suggests.

Therefore, in this chapter I aim to broaden the scope of social work with material agency to explore the role of technology and digital infrastructures in human lives. This is particularly relevant for technologies and digital infrastructures which have penetrated everyday life in many societies.

In this chapter I aim to explore how the social functioning of individuals and collectives, i.e. how they are able to live the lives they have reason to value, is enhanced or constricted as a result of the nexus of relations between *persons* and *artefacts*. On the one hand this resonates with a socio-technical or materialist perspective on the nature of the social (e. g. Latour 2007; Knappett/Malafouris 2008), and on the other empirically with an anthropological perspective on how materiality creates a web of intentionalities in which an individual is subjected to culture as a process of sense-making (Gell 1992). Applying an expanded view on the social dynamics of a person beyond person-to-person relations provides insight in the way material artefacts affect our behaviors, motivations, values and cognitions and relations with others. If sensitive for the full spectrum of consequences associated with technologies in the social and psychological life of human beings, we can gain genuine insight on how these technologies affect the real opportunities and the agency of individuals and groups as their daily lives unfold.

The need for materialist accounts in social work

One may argue that so far social work has been able to focus on countering inequalities and injustices, to liberate and empower people without having to include matter as social category. However, it is undeniable that current societies are heavily shaped and rapidly changing by increasing amounts of technologies, which was already duly noted by Castells (2000). Moreover, for the newest generations digital communication has become the norm for interaction, and there is reason to believe that this has indeed changed the ways in which individuals develop social relations (Rosenberger/Verbeek 2015). Therefore, since technology and digitalization has become ubiquitous, the relevance of social work's task of tracing injustices that escape our attention in these domains has increased similarly. And with it a need for conceptual frameworks to allow for the critical inquiry needed for this task. Therefore, in this chapter I take the initial steps toward such a framework.

In constructing such a framework, we need to reflect on the concepts and assumptions of technologies and digital infrastructures as material artefacts. First, we need to consider technologies as artefacts, i. e. as man-made or man-designated meaningful objects. Further, we need to assume that a human being is engaged in such an object either by intentionally using it or assigning it some sort of function or meaning. While function or utility should be considered a broad category, the meaningful relation with human being or doing is what sets artefacts apart from other objects. A small rock may be a meaningless object, but it becomes an artefact once a protester picks it up to use it as a weapon against the police. Similarly, having a digital communications network is meaningful if it in any way affects human being and doing.

Moreover, we will need a taxonomy of how technological artefacts can be of value for people and explain how these values matter to the quality of human lives, for which the taxonomy should yield the fine-grained levels of understanding. This should include a conception of material agency that allows us to grasp the subtleties of modern technologies. Based on these components, a framework can be crafted for analyzing the consequences of the social dynamics linked to these technologies and digital infrastructures as relevant to social work's task of fostering human agency.

Starting point is the pragmatist thesis (see authors such as Dewey and C.S. Peirce) that the way in which we experience the world as meaningful or practical for our lived experiences is decisive for our understanding of it. This connects epistemological processes with ontology and may in our reasoning be pushed further with the famous Thomas theorem (Thomas/Thomas 1928, p. 571–572): *“If men define situations as real, they are real in their consequences.”* In other words: people's ideas, conceptions and beliefs will influence their actions, even regardless of the underlying empirical validity. Therefore, from a behavioral point of view, people's interpretations will act as the causes of their actions. Whether we regard this as epistemologically flawed or not, it will phenomenologically be a factor in how human beings live their daily lives, not in the least because it is the basis for many if not all forms of social influencing. Furthermore, if seen as the capacity to attribute meaning to objects and events in an ever-changing world, we may appreciate how the mechanism unleashes individuals' creativity in reconciling with and flourishing in the world. Therefore, the pragmatist stance on valuing matter fits well with the constitutive elements of social work. In short, how people value things is key to how these things can influence people in their daily lives.

The latter resonates a post-phenomenological approach to human-technology interaction (Rosenberger/Verbeek 2015). Post-phenomenology aims to critically appraise the socio-cultural roles of technologies by emphasizing concrete experiences and empirical analyses. Within this tradition particularly mediation theory (Ihde 1990) focuses on the categories of relations between technologies and humans (Verbeek 2015). This field of discourse is too vast to discuss here. However, we zoom in on the importance of this perspective for social work by capitalizing on the net effect that technologies and digital infrastructures have on humans and their social systems. To explore that further, I will first discuss distinct value categories of artefacts for human wellbeing.

Valuing artefacts

To gain further insight in technologies and their social consequences having some conception of the meaning that artefacts can have is essential. To describe

the value of art and cultural objects for the lives human beings aspire to live, I distinguished three types of qualities (Jansen 2018), which for present purposes can be generalized to all artefacts.

First, artefacts may have *instrumental* qualities in that they yield something valuable external to the artefact itself. Thus, an artwork may be an economic asset and yield sums of money if traded, or a music performance may provide recreation and enjoyment. Likewise, a technology may function as a tool or an instrument that yields its user something of value. For instance, the common conception of a laptop is that it is merely a general computing instrument allowing more efficient execution of tedious tasks or similarly the internet is just a means of communication.

Second, artefacts may have *intrinsic* qualities, in that some value is internal to the artefact, or in other words: the artefact is valuable in and of itself, as for instance but not exclusively based on aesthetics. Concerning art one may consider a painting by Vincent van Gogh as a unique testimony of a genial painter, and therefore of what human beings (well at least some in the history of humankind) are capable of making. Similarly, an Apple watch may be seen as a valued item, because of its design or its role as a personal device similar to jewellery. In the same vein, the internet may be appreciated as a new and untouched domain of freedom, to be explored (and claimed) by individuals as if they were colonizing a physical space. Although these examples differ greatly in nature, they have in common that the artefact in case is considered intrinsically and therefore uniquely valuable.

The third type of quality is *socio-constructive* (or short: *constructive*) in that epistemic or signifying aspects of an artefact changes the social relations between persons or between persons and objects. This may be due to intrinsic or instrumental qualities or a combination of both, but is a result of epistemic processes. This is for instance the case with cultural activities that enable cohesion, empathy and understanding, or with artworks that demonstrate oppression or injustice and thereby manifest social resistance. Similarly, a laptop may induce autonomy for a home-based worker, or may empower school-children in their education in poor, rural areas as with the one-laptop-per-child project. Also, the internet and its communication abilities may induce (a sense of) anonymous freedom but also a lack of social control and therefore immoral behavior in the virtual domain that would go as unacceptable in the physical world.

Particularly, constructive and intrinsic qualities of digital or technological artefacts are of particular interest for our discussion but are often overlooked. For instance, we normally consider the (instrumental) function of a digital infrastructure such as a social network platform (what does it allow us to do or obtain), whereas its intrinsic value is often neglected (what does it mean to have or be amongst this digital infrastructure, what does it offer us in terms of beauty). Constructive and instrumental qualities also enjoy particular interest of

post-phenomenological analyses, whereas intrinsic (e. g. aesthetic form) qualities tend to be underemphasized.

The following example, be it a negative one, clearly shows what we overlook if we regard technologies as purely instrumental. One may hold the view that technologies will replace human effort as automated workhorses, and therefore are prone to replace human work and result in job losses (see Harari 2018). In such a notion, if the technical capabilities of machines and digital infrastructures expand beyond what humans are able to do or comprehend because of either the tediousness or complexity of tasks, humans become obsolete. However, if we view technologies as purely replacing the effort of human work activities, we look at work merely as an *instrumental* means to get a task done. However, there is ample evidence that work signifies more than just a means of economic production: working also embodies what it means to be an agent in one's life, and enables one to engage in and uphold meaningful social relations with others at work (Klink et al. 2015). In other words, work also has intrinsic and constructive qualities respectively, and therefore replacing human work with technology not only deprives people of their means of production but will also deprive them of a sense-making device and of a way to engage in social interaction, in other words: other valuable aspects. Thus, the three types of qualities distinguished enable the disentangling of the meaning of artefacts as they appear in the lived experience of people. It provides us with a sharper resolution to grasp the subtleties in which digital infrastructures and technologies affect our everyday lives.

The agency of artefacts

In the previous section we discussed in what ways technologies and digital infrastructures as things can be valuable for human flourishing. However, if we regard technologies and their consequences as mere *things* we refer to them as inanimate and passive objects. In this conception we consider these things as being unequivocally under our control. In other words: artefacts as *things* are our slaves, to which we are master. This of course matches the anthropocentric stance of the global definition of social work. However, based on materialist accounts of reality and current discussions on human-technology relations we can question such an anthropocentric position. It falls short if we use it to describe and explain our everyday experience with technological artefacts. In fact, we often refer to things as “acting against our will”, such as an agenda that I experience as forcing me to choose when I go where, or devices as imposing their will upon us (“computer says no”).

For reasons of space, I will not go into on the elaborate discourse on the ontology of material agency in the literature. However, important here is that there is

scope at least for the experience of the agency of things, which is not so much a property of the material qualities of the thing itself, but is a function of its affordances, or what it does to or enables human beings with (Kirchoff 2009). Material agency in that sense is necessarily relational to human beings: a thing will only be experienced as doing something if it is somehow affecting human beings who perceive it as such. But in order to have such an experience the thing must somehow behave in ways that we recognize from how we are being treated by other human beings.

Thus, in technology design human-like qualities may be embedded in order to make us behave towards automatic machines *as-if* they are humans. For this effect, it is not necessary for us to really conceive of such machines, say Apple's Siri, or Google's Alexa, as humans, but it is sufficient that we can relate to them in ways that to us are familiar to what we do with other humans. This strengthens the illusion that we are dealing with humans, while in fact they only model or imitate some sort of humanlike quality. We may even model the physical appearance of humans such as with anthropomorph robots, or AI avatars. But apparently this is sufficient for us to allow these artefacts to enter our experiential domain as human-like entities. Thus, aspects of form reminisce the experience of what it means to be a social being. In other words and in line with the Thomas theorem: the social behavior of artefacts is a product of our imagination, not an existential given. We perceive agency in technologies because *we want to or allow them to have agency*.

In the world of art and culture research this idea has been developed further. Caroline van Eck developed an argument on how art objects obtain a living presence. She contends that considering art is experiential by nature (Dewey 2005), the essence of an artwork is that it is perceived by a human being, and that the actions of the perceiver determine how its art-like qualities impact him or her. She refers to this process as *animation*. The etymology of the word animation relates to the latin word *animus* which means breath or soul. So, in other words, if a human being animates a lifeless object, she breathes life into this object, thereby attributing it humanlike qualities, particularly agency. Such a process is much more subtle than mere animism or fetishism, as in many cultures, individuals are perfectly aware that for instance the statue of a deity is not the actual deity itself, but an animated representation of it (Gell 1998, p. 98 ff.). Thus, humans perform a projecting act to materialize important aspects of their lives in the objects that surround them.

Based on the above, I therefore argue that in individual experience there is no strict separation between human agency and the outside world, but that there is a gray area in which we may experience a "mixed zone of agency" populated by meaningful artefacts to which we ascribe agent-like qualities. This concerns personlike qualities such as: the painting *moves* me; the computer *drives* me crazy; I *love* my mobile phone; my environment *is hostile*. Such projection, according to

Gell, Eck and others, yields a colonization of inanimate objects in the world: we *animate* these inanimate objects and experience them as social powers to which we can relate meaningfully. But whenever meaningful relations are formed, the distribution of power also becomes an issue, the consequence being that the situated roles of various agents become diffuse. Which entities in a given situation are masters and which are slaves may not be evident.

Concluding, whereas social workers generally seem to approach digital technologies as instruments, post-phenomenological and non-anthropocentric cultural analyses emphasize that human-technology relations are far more complex and nuanced. Thus, consistent with their self-assigned politicizing responsibility social workers should indeed critically scrutinize these complexities and nuances about whether technologies and digital infrastructures actually enhance our agency, or in fact patientize us or assign us a dependent position.

Exploring the agency of artefacts: towards a practical framework.

In my argument so far, I have laid out three types of valuable qualities of artefacts and argued how such artefacts are attributed human-like agency. In order to critically assess the role of technological artefacts in daily experience it is important to evaluate *how* in concrete situations these artefacts affect us. This at least involves tracking the experienced relations between persons and artefacts in the situation under scrutiny similar to the post-phenomenological approach.

Although it will not do justice to the richness of the literature on material agency (see Knappett/Malafouris 2008), to arrive at a conceptual tool I will borrow a useful but simple aspect of Alfred Gell's theory: the distinction between a role as *agent*, being in control over its own purposeful actions, and a role as *patient*, being under the control of some other entity (Gell 1998, p. 29). The purpose of the tool is to ethically center on the human being and evaluate whether a specific technology and digital infrastructure enhances her wellbeing in relation to each of the three types of valuable qualities. This allows for a holistic assessment of how the technology affects human lives for the better or the worse. But how should we interpret "for better" and "for worse"? In line with the global definition of social work: something is beneficial for humans if it enhances their agency, and detrimental if it restricts agency. Thus, if we factor the three types of value of artefacts with Gell's distinction of agency versus patiency, this yields a six-cell value-agency effect matrix as shown in illustration 24, allowing systematic evaluation of the effects of technological artefacts or infrastructures on humans.

In short, to determine whether technologies enhance or hamper the wellbeing and empowerment of people and groups, it is essential for social workers to systematically gain the complete picture and not be tempted to cherry-pick only salient aspects of it. The framework above may assist in gaining such overall insight.

Illustration 24: Agency-value effects matrix. See text for details.

	Agency	Patiency
Intrinsic	To what extent does the technology as a meaningful phenomenon increase the (perceived) agency of a person or group?	Does the technology passify or dominate persons or groups as a meaningful phenomenon? Does it make them less actionable?
Constructive	To what extent does the technology strengthen or empower the position of persons or groups towards other persons or groups?	To what extent does the technology weaken or disempower the position of persons or groups towards other persons or groups or does it make them subject to domination or repression by others?
Instrumental	To what extent does the technology increase the opportunities for purposeful action of persons of groups?	To what extent does the technology hamper or reduce the opportunities for purposeful action of persons of groups?

The challenge for social work

Many concepts I have used above are developed in various academic disciplines but are rarely applied in social work discourses. However, our discussion so far suggests that if social work continues to ignore that digital technologies and infrastructures, and material artefacts at large, have profound though sometimes tacit influence on the agency and wellbeing of persons and groups we miss essential aspects of current lived experience. In light of the global consensus on the purpose of social work this means that if digital technologies indeed lead to social injustices and personal deprivation in more or less subtle ways social workers should strive to gain fine-grained insight in the mechanisms at play in various situations.

What is important for social workers with regard to all forms of technology or digitization is that they acquire competence in assessing the effects that (parts of the) artefacts have on human beings. We have argued elsewhere that these effects are complex, and in many cases indirect, affecting various of the plural dimensions of flourishing lives (Jansen et al. 2015). While many technologies may promise to be instruments or extensions of human actions and thereby enable persons to gain more control over their environments, they often also carry an explicit or implicit, direct or indirect intention of the designer, making designing a moral act in itself (Verbeek 2015). This intention may vary between, among other things, selling a product, keeping or directing the user's attention, extracting information or data from the user. Thus, it requires fine-grained insight into *how* a technology of digital infrastructure as an artefact imposes its (intended or unintended) actions on the human subject.

Disentangling the chain of mechanisms that enable the artefact to do so, is therefore an indispensable part of the socially critical assessment that provides insight in the effects that technological or digital infrastructures have on human beings. Therefore, a certain level of proficiency in how these effects or mechanisms operate is necessary for the social worker to gain adequate insight in the degree to which these artefacts impede on the agency of its users, or human beings in general. Social workers should at large always be aware of “that what escapes” (Roose 2019) and in this case particularly with algorithms and artefacts and their agent-like qualities. However, if this responsibility is taken seriously by social workers it is essential that the social work profession extends its scope to include the social agency of material artefacts and hence turn less methodologically anthropocentric.

In closing

In this chapter I have laid out a rationale for why and how social work should engage with technologies and digitality. In brief, social work research and practice should consider the role of materiality in the social functioning of the individuals and groups they cater for. It should broaden its focus to include a post-phenomenological view on agency as a situated process that is mediated by both persons and things (Knappett/Malafouris 2008, p. xii). Such a broadened horizon on meaningful social relations creates scope for a reappraisal of the experienced agency of individuals in their context, and in particular how artefacts, digitally or physically, influence this experienced agency. By tracing the causal chains through which artefacts enhance or attenuate individuals' agency, social workers can disentangle the complex dependencies that arise while people live their everyday lives. And that is exactly where the relevance

for social work appears, because hidden in this complex web of agency relations (or “intentionalities” according to Gell 1992) lie the subtle processes by which human beings are being enslaved or oppressed. Only by increasing the resolution of their critical inquiry with such a focus, will social workers be able to adequately appreciate the intricacies of the digital age and its consequences for the lives people live and live up to their task as articulated in the global definition of social work. The thesis we set out to explore, i. e. that social work research, practice and education have a relative blind spot for the social side of materiality, is hopefully convincing enough to be duly considered in modernizing social work curricula and progress social work research.

References

- Bozalek, Vivienne/Pease, Bob (2020): Post-anthropocentric social work: critical posthuman and new materialist perspectives. London: Routledge.
- Castells, Manuel (2000): The information age: economy, society and culture, vol 1: The rise of the network society, 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dewey, John (2005): Art as experience. New York: The Penguin Group.
- Erickson, Christina L. (2018): Environmental justice as social work practice. New York: Oxford University Press.
- Gell, Alfred (1998): Art as agency: An anthropological theory. Oxford University Press.
- Gell, Alfred (1992): The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology. In: Coote, Jeremy/Shelton, Anthony (Hrsg.): Anthropology, Art and Aesthetics. Oxford: Clarendon.
- Harari, Yuval Noah (2018): 21 Lessons for the 21st century. London: Jonathan Cape.
- IFSW (2014): Global definition of social work. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work> (Abfrage: 22.03.2021).
- Ihde, Don (1990): Technology and the Lifeworld. Bloomington: Indiana University Press.
- Jansen, Erik (2018): Art and creativity as a capability: utilizing art in social work education. In: Social Dialogue 19, S. 34–38.
- Jansen, Erik/Magnée, Maurice/Teunisse, Jan Pieter/Zwikker, Niels (2015): Capabilities, technology and the social world: challenges and opportunities for social workers and social work education. In: Der pädagogische Blick 23, H. 3, S. 147–156.
- Klink, Jac J/L van der/Bultmann, Ute/Burdorf, Alex/Schaufeli, Wilmar B./Zijlstra, Fred RH/Abma, Femke I./Brouwer, Sandra/Wilt, Gert Jan van der (2016): Sustainable employability--definition, conceptualization, and implications: A perspective based on the capability approach. In: Scandinavian Journal of Work and Environmental Health 42, H. 1, S. 71–79.
- Knappett, Carl/Malafouris, Lambros (2008): Material agency: Towards a non-anthropocentric approach. New York: Springer.
- Latour, Bruno (2015): Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory. New York: Oxford University Press.
- Lorenz, Walter (2016): Rediscovering the social question. In: European Journal of Social Work 19, H. 1, S. 4–17.
- Peirce, Charles Sanders (1992): The Essential Peirce: selected Philosophical Writings, vol 1: 1867–1893. Bloomington: Indiana University Press, S. 132.
- Roose, R. (2019): Marie Kamphuis Lecture 2019. 14 november 2019. Utrecht, The Netherlands. <https://www.mariekamphuisstichting.nl/images/mks-lezing-2019RR.pdf> (27.04.2021).
- Rosenberger, Robert/Verbeek, Peter PCC (2015): A field guide to postphenomenology. In: Rosenberger, Robert/Verbeek, Peter PCC (Hrsg.): Postphenomenological Investigations: Essays on Human-Technology Relations. London: Lexington Books, S. 9–41.

- Thomas, William Isaac/Thomas, Dorothy Swaine (1928): *The child in America: behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Verbeek, Peter-Paul (2015): *Beyond Interaction: A Short Introduction to Mediation Theory*. In: *Interactions* 22, H. 3, S. 26–31.
- Webb, Stephen A. (2020): *What comes after the subject? Towards a critical posthumanist social work*. In: Bozalek, Vivienne/Pease, Bob (Hrsg.): *Post-anthropocentric social work: critical posthuman and new materialist perspectives*. London: Routledge, S. 2.

Die Autor*innen

Juliane Ahlborn, M.A., studierte Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Betrachtung des Verhältnisses von Kunst, Kreativität und Bildung im Zusammenspiel mit algorithmischen Strukturen.

Susanna Booth, M.A., geb. 1995, studierte Soziale Arbeit in Essen. Danach war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik an der Universität Duisburg-Essen tätig. Seit Anfang 2020 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie/Soziale Ungleichheit und Geschlecht an der Ruhr-Universität Bochum.

Roland Brüche, Prof. (Dr. rer. cur.), promovierte an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar (PTHV) und ist seit 2014 Professor für Pflegepädagogik im Fachbereich Gesundheitswesen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Pflegepädagogik und -didaktik, Aufgaben im Unterricht, die Kompetenzentwicklung von Studierenden und Lehrenden in der Pflegebildung, als auch die Identität von Pflegelehrenden sowie die Flecks Lehre über Denkstile/-kollektive und ihre Auswirkungen auf die Pflegewissenschaft/-pädagogik.

David Yuzva Clement, Dr. phil., arbeitet seit 2019 als Senior Research Analyst im Canada Centre for Community Engagement and Prevention of Violence, in Ottawa, Kanada. Er ist außerdem als Lehrbeauftragter an der School of Social Work der Carleton University in Ottawa tätig. Von 2013 bis 2018 war er Jugendpfleger im Bonner Amt für Kinder, Jugend und Familie und arbeitete davor in der Integrationssozialarbeit. Zu seinen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. Religionssensibilität, Anti-Bias Education, Migration, internationale Soziale Arbeit, Community Development, Jugendarbeit, Extremismusforschung und -prävention. Zuletzt veröffentlicht: Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext des Salafismus. Soziale Arbeit und Radikalisierungsprävention (2020) im Springer Verlag.

Markus Deimann, PD Dr., ist Senior Researcher/Consultant bei der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH im Bereich Bildung und Wissenschaft sowie Privatdozent an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen.

Hester van der Ent, MBA, is a teacher at Saxion, Creative Media and Game Technologies. Her expertise is in the areas of consumer behavior, design thinking, marketing strategies and communications. She is co-coordinator of the Extended Reality lab at Saxion and participates in research and supervision of student teams.

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Medien, deren Nutzung sowie ihr Einfluss auf Heranwachsende. Ebenso beschäftigt sie sich mit medienbezogenen Verhalten, Medienbildung in Bezug auf Familie, Peer-Gruppen und Bildungsinstitutionen und der Teilhabe von geflüchteten Menschen im Kontext digitaler Medien.

Michi S. Fujii, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Digitalität, Macht- und subjekttheoretische Perspektiven auf Erziehungsverhältnisse, Flucht(-migration) und Praxistheorie.

Peter Gramberg, Dr., absolvierte Studium und Promotion in der Sozialen Geografie und Raumplanung und ist aktuell wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich Social Work, Saxion University of Applied Sciences, Enschede/Niederlande. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gesellschaftliche Teilhabe Langzeiterwerbsloser, Armut und Schulden und Gemeinwesenarbeit.

Max Gröschner, M. A., studierte Bildungswissenschaft an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Erziehungs- und Bildungstheorie, Machtanalyse, Governmentality Studies, Theorien der Subjektivierung, Bildungswissenschaft und Kritik.

Jana Hüttmann, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (Bildungs-)Teilhabe, Fluchtmigration und soziale Ungleichheit.

Vanessa Humberg, M. A., geb. 1994, studierte Soziale Arbeit in Münster und Essen. Ihre staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin erwarb sie in einem Alten- und Pflegeheim. Nach dem Studium arbeitete sie zunächst in einer inklusiven Kindertagesstätte in Münster. Ab 2021 übernahm sie die Stelle der Allgemeinen Sozialberatung in Kooperation mit zwei Kirchengemeinden in Münster.

Tobias Hölterhof, Prof. Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW in Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind neben dem Lehren und Lernen mit Medien und digitaler Technologie im Kontext der beruflichen Bildung (insbesondere in Bezug auf Pflege- und Gesundheitsberufe), die Konzeption und Gestaltung von digitalen und sozialen Lernplattformen als auch formales, informelles und lebensbegleitendes Lernen mit Medien hinsichtlich der pädagogischen Anthropologie, insbesondere mit Bezug zur Existenzphilosophie.

Erik Jansen, MSc Psychology, PhD, is associate professor of Capabilities in Health and Welfare. His work consists of research and development in the field of social work. He is a member of the task force for Research and ICT at HAN University of Applied Sciences, the Professional Advisory Committee for the HAN Bachelors in Applied Psychology, the HAN Social Sciences Committee and the editorial board of the Dutch Journal for Arts Therapies (*Tijdschrift voor Vaktherapie*). Expertise areas: Learning support, Client perspective, Local service provision.

Timothy Kariotis, Master of Public Health, is a lecturer in Digital Government at the Melbourne School of Government, University of Melbourne. He is currently undertaking a PhD, focusing on privacy in the design of digital mental health technologies. His expertise areas are e-government, mental health, community development and the health system.

Alexander Klein, M. A., hat Sozialpädagogik/Sozialarbeit studiert und seinen Masterabschluss im Studiengang Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in Berlin gemacht. Er ist Dozent im Fachbereich Social Work, Saxion University of Applied Sciences, Enschede/Niederlande.

Florian Krückel, Dr., ist akademischer Rat am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Erziehungs- und Bildungstheorie unter Berücksichtigung postmoderner Medien- und Technikphilosophie. Gerahmt werden diese Forschungszugänge durch anthropologische Überlegungen unter einer digitalen Perspektive.

Nadia Kutscher, Univ.-Prof:in Dr., ist seit 2017 Professorin für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Universität zu Köln. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Jugendhilfe- und Bildungsforschung, die Adressat*innenorientierung und wohlfahrtsstaatliche Transformation, die Soziale Ungleichheit, ebenso wie Kindheit, Jugend und Digitale Medien sowie Organisationsentwicklung und Praxis- und Politikberatung.

Felix Lemke, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Teilhabe im Kontext von Flucht und Migration.

Klara-Marie Niermann, M.A. Soz. Arb., ist Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Methodologien qualitativer Sozialforschung (insbesondere Diskurstheorien), ethische Grundlegungen für die Soziale Arbeit, Epistemologie der Sozialpädagogik und Theorien der Sozialpädagogik/der Sozialen Arbeit.

Florian Rapp, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Medientdidaktik an der FernUniversität in Hagen, an der er in der Forschung tätig ist. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Mensch-Technik-Interaktion sowie das kritische und postdigitale Medienhandeln.

Leonhard Reimers, ist Absolvent an der Saxion School of Creative Media and Game Technologies. Er ist mittlerweile als IT-Entwickler bei Serious VR in Enschede tätig.

Joachim K. Rennstich, Prof. Dr., hat seit 2014 die Professur für Internationale Soziale Arbeit und Empirische Sozialforschung an der CVJM-Hochschule (YMCA University of Applied Sciences) in Kassel inne. Er ist Experte in den Bereichen langzeitliche Globalisierung, Digitalisierung und empirische Forschungsmethoden. Seine Arbeitsschwerpunkte sind der digitale Kapitalismus, die evolutionäre Entwicklung von Globalisierungsprozessen und der Einfluss von Technologien auf soziale Systeme.

Ines Schell-Kiehl, Dr. phil., Diplom Pädagogin, war bislang, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Social Work, Saxion University of Applied Sciences, Enschede/Niederlande. Seit Oktober 2021 forscht sie für das Verwey Jonker Institut in Utrecht. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gesellschaftliche Partizipation, Community Care und digitale Technologien in der Sozialen Arbeit.

Sabrina Schenk, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Geschichte und Theorien der Erziehung und Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsprozesse und Subjektformationen in der Überschneidung von Kulturalität, Digitalität und Gesellschaft, Grundlagen und Grundbegriffe der historisch-systematischen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sowie Konstitutionsfragen von Pädagogischem und Politischem.

Alexander Seifert, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Integration und Partizipation der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Olten, Schweiz. Zu seinem Arbeitsschwerpunkt zählen die Leitung und Durchführung des Alters-Survey. Ebenso beschäftigt er sich mit Gerontologie, Soziologie des Alterns, Soziale Arbeit und digitalen Leben.

Jack de Swart, Dr. Sozialarbeiter, war bis September 2020 Professor und Leiter der Forschungsgruppe Social Work, Saxion University of Applied Sciences, Enschede/Niederlande.

Alexander Unger, Prof. Dr., hat die Professur für Digitale Lebenskultur und Medienbildung an der University of Applied Sciences Darmstadt, inne. Zu seinen aktuellen Arbeitsschwerpunkten gehören die digitale Bildung, das Lern- und Bildungspotential digitaler Spielkulturen, die Mediatisierung sozialpädagogischer Handlungsfelder und Lernkulturen sowie kooperative Medienproduktion und informelles Lernen, als auch die (hybride) Raumtheorie und Sozialraumanalyse.

Matthijs van Veen, M. Sc., is Head of the Saxion XR Lab, Lecturer and researcher School of Creative Media and Game technologies. He is interested in all things related to immersive technologies & artificial intelligence.

Dan Verständig, Jun.-Prof. Dr., geb. 1983, studierte Computervisualistik und Medienbildung in Magdeburg. Seit April 2018 ist er Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung in der digitalen Welt an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er forscht zu Fragen der Bildung vor dem Hintergrund algorithmischer Systeme und der Digitalisierung.

Cathrin Vogel, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet für Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Bildungsmanagement und künstliche Intelligenz in der Fernlehre.

Dennis Walkenhorst, Dr., ist der wissenschaftliche Leiter von modus|zad und Violence Prevention Network. Als solcher ist er für sämtliche Projekte mit Wissenschaftsschwerpunkt verantwortlich. Seine persönlichen Forschungsinteressen umspannen gewaltbereite extremistische Bewegungen, (De-)Radikalisierung, politische Soziologie sowie systemisches Denken. Dennis Walkenhorst verbrachte den Großteil seiner Studien der Politikwissenschaften und Soziologie an der Universität Bielefeld, wo er 2018 mit einer systemtheoretischen Analyse islamistischer Bewegungen zum Dr. phil. im Fach Soziologie an der Bielefeld

Graduate School in History and Sociology promoviert wurde. Im Rahmen seiner universitären Laufbahn absolvierte er längere Forschungsaufenthalte an der Johns Hopkins University in Baltimore (2014–2015) und der Hebräischen Universität Jerusalem (2016). Von 2018 bis 2019 war er außerdem als Lehrbeauftragter an der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin tätig.

Ariane Wolf, M. Sc., ist Leiterin der internationalen Arbeit von Violence Prevention Network (VPN). Im Rahmen Ihrer Tätigkeit ist sie verantwortlich für die Umsetzung und inhaltliche Ausrichtung der internationalen Projektarbeit, Netzwerkarbeit und Kooperationen, sowie Vertretung der Organisation auf internationalen Konferenzen (u. a. UNODC, OSCE). Inhaltliche Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen auf der Radikalisierungsprävention im Gefängnis, Ausstiegsarbeit und dem Themenkomplex Gender und Extremismus. Ariane Wolf erhielt ihren M.Sc. in Violence, Conflict and Development von der SOAS, University of London und studierte Politik-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften an HU und FU Berlin mit längeren Auslandsaufenthalten an der New York University und Universität der kleinen Antillen und Guyana. Zuvor arbeitete sie u. a. für die Berliner Kältehilfe und das Gefängnisprogramm „Malcom X Debates Program“ in Riker’s Island, New York, UNESCO Jamaika und Ärzte ohne Grenzen.