

JAHRBUCH 15

Medienpädagogik

**Erziehungswissenschaftliche
und medienpädagogische
Online-Forschung:
Herausforderungen
und Perspektiven**

Johannes Fromme, Stefan Iske,
Therese Leik, Steffi Rehfeld,
Jasmin Bastian, Manuela Pietraß
und Klaus Rummler (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft
Sektion Medienpädagogik

**Medien
Pädagogik**
Zeitschrift für Theorie und
Praxis der Medienbildung

Jahrbuch Medienpädagogik 15:

Erziehungswissenschaftliche

und medienpädagogische

Online-Forschung:

Herausforderungen und Perspektiven

Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Hrsg.: Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld,
Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Coverdesign: Imke Meyer, Klaus Rummler

Illustration: «Designed by starline / Freepik»

Lektorat & Satz: Therese Leik, Steffi Rehfeld, Klaus Rummler

Verlag: Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE)

Druck & Vertrieb: tredition GmbH, Halenreihe 40-44, 22359 Hamburg

Reihe: Jahrbuch Medienpädagogik



ISBN: 978-3-9821757-0-6

DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15.X>

© Zürich, 2020 Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Inhalt

Editorial: Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Herausforderungen und Perspektiven Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß, Klaus Rummler	i
Kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung. Was ist das, und wie sollte sie sich entwickeln? Jan-Hinrik Schmidt	1
Personal Data für Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure Christian Swertz und Alessandro Barberi	15
Offline- und Online-Umgebungen als Kontexte integrierter Forschungsdesigns Johannes Wahl und Sebastian Zimmer	35
Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch Patrick Bettinger	53
Situationsanalyse in der medienpädagogischen Mediatisierungsforschung. Kommunikative Figurationen des informellen Lernens Karsten D. Wolf und Konstanze Wegmann	79

**Understanding Digital Media.
10 Thesen zu ethnografischen Verfahren
im Hinblick auf die Online-Forschung**

Dan Verständig und Jens Holze

121

**«There is much about Wraith that you do not know».
Medienbildungspotenziale eines literarischen
Rollenspiels zur Science-Fiction-Serie Stargate Atlantis**

Wolfgang Reißmann

147

**Möglichkeitsräume für bildende Begegnungen im Internet
gestalten. Medienpädagogische Perspektiven für Soziale
Netzwerke am Beispiel einer Online-Lernumgebung**

Tobias Hölterhof

171

Autorinnen und Autoren

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Editorial: Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online- Forschung: Herausforderungen und Perspektiven

Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin
Bastian, Manuela Pietraß, Klaus Rummler

Die vorliegende Publikation widmet sich dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Online-Forschung. Den Ausgangspunkt bildet die aktuelle Frage nach den spezifischen Herausforderungen und Chancen der Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung für Gesellschaft und Individuen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive (Knaus, Meister und Narr 2018). In den Fokus gerückt werden dabei veränderte Anforderungen an die empirische wie theoretische erziehungswissenschaftliche Forschung, insbesondere die Online-Forschung. Sie ist nicht allein eine online betriebene Forschung, sondern sie untersucht Online-Medien auch offline und umfasst Methoden, die mit Hilfe von Online-Medien betrieben werden.

Im Zusammenhang mit tiefgreifenden technologisch-strukturellen Veränderungen der Medienlandschaft entstehen veränderte Medienpraxen (Hepp und Krotz 2014), die es für die Erziehungswissenschaft – und insbesondere die Medienpädagogik – zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren gilt, und zwar sowohl im Hinblick

auf ihre möglichen Implikationen für Medienkulturen, Mediensozialisation und informelle sowie formale Bildung. Eine Schlüsselrolle spielen dabei digitale Innovationen und die immer selbstverständlichere Verbindung von Medien und Technologien mit dem Internet. Beispielfhaft kann auf die wechselseitige Verschmelzung von Online- und Offline-Bereichen am Beispiel des Internets der Dinge verwiesen werden, aber auch auf Smart-TV, Smartphones, Smartwatches und andere Entwicklungen, die eine Ubiquität des Internets und die Durchdringung des gesellschaftlichen Alltags (z.B. mit Mobiltechnologie) verdeutlichen.

Die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Diskurse zu Fragen der Forschung im und mit dem Internet – insbesondere qualitativ-empirische Untersuchungen – können als verstreut und disparat bezeichnet werden. Weitgehende Einigkeit besteht in der medienpädagogischen Forschung inzwischen darüber, dass das Internet nicht nur als Informations- und Kommunikationsraum zu verstehen sei, sondern als Kultur- und Bildungsraum (Jörissen und Marotzki 2009), der zunehmend mit anderen Erfahrungsräumen verwoben und verbunden ist. So messen Smartwatches Schritte, Puls oder Schlafverhalten und entwerfen anhand der gesammelten Daten Trainingspläne sowie Gesundheitshinweise, die online gestellt und gegebenenfalls per Klick mit anderen Fitnessenthusiastinnen und -enthusiasten geteilt werden. *Pokémon GO* (Niantic, Inc. 2016) ist ein Beispiel für eine mobile Spiele-App, die virtuelle Welt und physikalische Welt als *Augmented Reality* verbindet. Die App lädt ein, virtuelle Taschenmonster beim «realen» Spaziergang im Stadtraum aufzustöbern, virtuell zu fangen und in virtuellen Arenen gegen andere kämpfen zu lassen. Die Community der Spielenden bzw. Fans pflegt ihre Kontakte sowohl offline (etwa in Form von Treffen mit gemeinsamen virtuellen Kämpfen) als auch online (z.B. über Tausch- und Geschenkoptionen). Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass die virtuelle Welt zu Praxen führt, die offline gelebt werden, sodass sich hier online und offline ergänzen. Ein ähnliches Phänomen ist in der Online-Forschung beobachtbar. Die Grenzen zwischen Online- und

Offline-Praxen werden zunehmend unscharf, was sowohl die Forschung über Online-Medien als auch die Forschung mit Hilfe von Online-Medien (Döring 2008, 357) betrifft.

Zusammen mit der zunehmenden Verwobenheit der Medien mit dem Alltag stellt auch die wachsende Komplexität medialer Strukturen eine Herausforderung für Medienpädagogik in Theorie und Forschungspraxis dar. Methodologische, methodische und theoretische Fragen stellen sich gegenwärtig nicht zuletzt bezogen auf den Umgang mit grossen Datenmengen, wie sie unter dem Stichwort «Big Data» diskutiert werden. Zentrale Aspekte bilden hierbei die Masse («Volume»), Geschwindigkeit («Velocity») sowie Mannigfaltigkeit («Variety») der Daten und des Datenverkehrs (Gapski 2015, 10). Wie kann hier die Forschung ansetzen? Online-Forschung allgemein und erziehungswissenschaftliche Medien- und Online-Forschung im Speziellen stehen angesichts der skizzierten Transformationsprozesse also vor vielfältigen Herausforderungen.

Ziel dieses Bandes ist es daher zum einen, die (medien-)pädagogischen Zugänge zur Online-Forschung zu bündeln, zu diskutieren und zu bilanzieren. Zum anderen sollen die Herausforderungen des skizzierten Wandels für die Online-Forschung in theoretisch-methodologischer, methodischer und forschungsthematischer Hinsicht in den Blick genommen werden. Die Autorinnen und Autoren beschäftigen sich mit dem aktuellen Stand der Online-Forschung, um Herausforderungen und neue Bedingungen zu identifizieren, die zu bearbeiten bzw. zu berücksichtigen sind, um komplexer werdende Phänomene und Probleme zu untersuchen sowie Handlungsstrategien für die Praxis ableiten zu können.

Der vorliegende Band versammelt primär Beiträge, die im Kontext der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema «Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Stand der Dinge und Blick nach vorn» entstanden sind. Die

Tagung wurde im September 2017 an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg durchgeführt. Sowohl bei der Konzeption der Tagung als auch bei der Planung und Realisierung dieses Jahrbuchs spielte angesichts der thematischen Schwerpunktsetzung der Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin eine wichtige Rolle. Daher wurden neben medienpädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Zugängen auch Beiträge aus den benachbarten Disziplinen der Kommunikations- und Medienwissenschaft aufgenommen.

Neben den Aufsätzen, die auf Vorträge im Rahmen des Tagungsprogramms zurückgehen, wurden auch einige weitere Texte in diese Publikation aufgenommen, die ausgewählte Aspekte vertiefen oder erweitern. Im ersten Teil des Bandes dominieren dabei theoretische Fragestellungen und Perspektiven auf Online-Forschung, der zweite Teil ist stärker praxisorientiert und diskutiert nicht zuletzt methodische Ansätze und Zugänge zu ausgewählten medialen Phänomenen und Strukturen.

Beiträge

Im ersten Beitrag vertritt **Jan-Hinrik Schmidt** (Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut, Hamburg) die These, dass das (Selbst-)Verständnis der Kommunikationswissenschaft durch Veränderungen der Medienlandschaft deutlich erweitert wurde. Bei seiner theoretischen Untersuchung stellt er zuerst sein Verständnis von Online-Forschung als Oberbegriff für Forschungen über, im und mit dem Internet vor. Online-Forschung sei mittlerweile in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu finden. In der Kommunikationswissenschaft markiere sie einen disziplinären Wandel. Während der Etablierungsphase des Faches habe eine relativ stabile Struktur der Massenmedien dominiert, die klar von der Sphäre der personalen und interpersonalen Kommunikation unterscheidbar gewesen sei. Diese Konstellation habe sich mit dem Internet zunehmend aufgelöst. Im Zuge dieses Medienwandels hätten sich Gegenstand, Methoden und auch Forschungsethik der kommunikationswissenschaftlichen (Online-) Forschung verändert (und verändern

müssen). Einige dieser Veränderungen werden im Beitrag vorgestellt und diskutiert.

Christian Swertz und Alessandro Barberi (Universität Wien) fragen in ihrem Artikel nach Bezugspunkten einer Kritik an Big Data, wobei Big Data auf marxistischer Grundlage interpretiert wird als marktradikale Kapital- und Akkumulationsmaschine. In heuristischer Perspektive wird einleitend Big Data im Sinne von Daten bestimmt, mit deren Nutzung Macht- und Preisvorteile erzielt werden. «Macht» wird dabei ausgehend von Weber (1972, 28) diskutiert, weiterentwickelt und mit der Frage verbunden, wie Machtausübung stattfinden solle – und dies vor dem Hintergrund, dass Machtausübung letztlich nicht vermieden werden könne. Die Verknüpfung der Sammlung und Auswertung von Daten mit Formen von Macht und Herrschaft wird anhand eines historischen Rückblicks verdeutlicht. Einen zentralen Bezugspunkt der Kritik an Big Data postulieren und begründen die Autoren in der Figur der Entscheidungsimpulse setzenden Akteurinnen und Akteure, um auf der Grundlage von Entscheidungsautonomie Big Data sowohl theoretisch als auch praktisch zu kritisieren. Dabei beziehen sie sich auf die Konzepte der handlungsorientierten Medienpädagogik nach Baacke (1973), der progressiven Kreativität von Redecker (2017), des Sprachspielers von Meder (2004) und der Ästhetik von Schiller (1795). Unter Verweis auf Dander (2014) und die Unterscheidung von Big Data und Personal Data wird zwischen einem öffentlichen und einem privaten Gebrauch von Big Data differenziert. Mit der Figur der *Entscheidungsimpulse setzenden Akteurinnen und Akteure* wird angeschlossen an handlungsorientierte und partizipatorische Ansätze der Medienpädagogik mit dem Ziel der aktiven Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft. Eine Kritik an Big Data als Aufklärung über Gefahren und die Vermittlung von Selbstschutztechniken wird von den Autoren jedoch als Mythos bezeichnet, der in der Konsequenz die Akzeptanz von Big Data befördere und auf Seiten der Akteurinnen und Akteure narzisstische Kränkungen erzeuge. Zur Verdeutlichung der medienpädagogischen Möglichkeiten einer Kritik an Big Data werden beispielhafte Projekte skizziert.

Johannes Wahl und Sebastian Zimmer (Goethe-Universität Frankfurt) gehen der Frage nach, inwieweit sich Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Forschung durch eine methodologische Kombination von Offline- und Onlineumgebungen bearbeiten lassen. Eine Herausforderung für die Forschung, im Speziellen für die Interpretation von empirischen Daten, stelle die Veränderung der menschlichen Kommunikation im digitalen Zeitalter dar. Hier lehnen sie sich an das Kommunikationsmodell von Schütz (1971) an. Die Kommunikation könne nach diesem Modell umweltlich, mitweltlich oder vorweltlich verlaufen. Unter Hinzunahme des Shannon-Weaver-Modells (Shannon 1948) wird erläutert, dass sich die Interpretationsleistung von Inhalten durch zunehmende zeitliche Verzögerungen der Kommunikation erhöhe. Die Möglichkeit, sich medial zu artikulieren, steige im Kontext von Digitalität und der Weiterentwicklung von Technologien stetig an, sodass die Kommunikation eine hohe Komplexität aufweise. Um diese genauer zu untersuchen, entwickle die empirische Sozialforschung veränderte Methoden und method(olog)ische Ansätze. Wahl und Zimmer stellen kurz die Geschichte der methodenpluralen Forschung von der Triangulation über interdisziplinäre Multi-Methods- bis hin zu den Mixed-Methods-Ansätzen vor. Letztere fokussieren sie und skizzieren ihre Vorteile in Bezug auf eine Erhöhung der Forschungsgüte, da «Schwachstellen» oder «blinde Flecken» einer Methode durch die Ergänzung einer weiteren Methode reduziert werden könnten. Die Autoren schlagen in diesem Zusammenhang vor, auch offline- und onlinebasierte empirische Zugänge im Sinne von Offline- und Onlineumgebungen zusammenzubringen. Am Beispiel eines Forschungsvorhabens zur Nutzung von Smart Speakern werden solche integrierten Methodendesigns vorgestellt. Wahl und Zimmer weisen jedoch auf den erhöhten Ressourcenbedarf (Personal, Zeit) hin, der mit diesem Ansatz einhergeht.

Der Beitrag von **Patrick Bettinger** (Universität zu Köln) widmet sich methodischen und methodologischen Herausforderungen, die sich für qualitative Sozialforschung im Kontext von digitalen

Medien (bzw. von Digitalität) stellen. Seine These ist, dass sich Sozialität durch Digitalität grundlegend wandelt und somit die mediale Verfasstheit sozialer Phänomene in der Forschung in angemessener Weise berücksichtigt werden muss. Eine Schlüsselrolle weist er dabei der Analyse des Verhältnisses von Medialität und Materialität und ihres Beitrags zur Konstitution sozio-medialer Konstellationen zu. Methodologisch bieten sich aus Sicht des Verfassers eine praxeologische Herangehensweise und ein Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie an, weil damit die Handlungsmacht der Dinge im Feld des Sozialen in den Blick gerückt werden könne. Weiterhin geht es ihm um die Möglichkeit, sich sozio-medialen Konstellationen diskurstheoretisch und diskursanalytisch zu nähern, um einen Zugang zu implizitem Wissen und diskursiven Schemata zu erhalten, die in sozio-medialen Praktiken zur Geltung kämen. Die Potenziale der entwickelten Perspektive versucht der Beitrag abschliessend am Beispiel der qualitativen Medienbildungsforschung aufzuzeigen. Hier könne etwa der Ansatz der Biographieforschung um eine Perspektive auf materiell-diskursive Praxis ergänzt und die Diskursivität im Rahmen einer Methodentriangulation (aus Interviews und Artefaktanalysen) erfasst werden. Auf diese Weise könne eine Sensibilisierung für die Verwobenheit der Medien in alltäglichen Handlungsvollzügen gewährleistet werden. Ähnlich wie Wahl und Zimmer betont Bettinger die hohen Ressourcenanforderungen der vorgestellten Perspektive.

Karsten D. Wolf und Konstanze Wegmann (Universität Bremen) diskutieren die Implikationen der kommunikationswissenschaftlichen Mediatisierungstheorie für die medienpädagogische Entwicklung von Theorien und Forschungsdesigns. Sie verstehen Mediatisierung hierbei als Meta-Theorie, die sich zur Rahmung von Handlungsweisen und deren Veränderungen im medialen Kontext anbiete. Die Mediatisierungstheorie soll eine Brücke zwischen Wirkungsforschung der Kommunikations- und Medienwissenschaften sowie medienpädagogischen Ansätzen schlagen. Folglich liegt die Relevanz der Theorie, für die Wolf und Wegmann in der Möglichkeit,

Aushandlungsprozesse aus erziehungs- sowie bildungswissenschaftlicher Perspektive auf einer Mesoebene zu untersuchen. Als konkreten Analyseansatz stellen sie das Konzept der kommunikativen Figurationen, basierend auf Norbert Elias (1978), vor. Davon ausgehend möchten sie Medien in ihrem kommunikativen Kontext berücksichtigen und Untersuchungen mit Fokus auf ein einzelnes Medium vermeiden. Im Rahmen einer eigenen Studie wurde dieser Ansatz methodisch mit einer Situationsanalyse (Clarke 2005) umgesetzt. Sie mache es möglich, die Komplexität von Situationen und deren Zusammenhänge in der Tradition der Grounded Theory zu rekonstruieren. Die Studie untersucht Kontexte des informellen Lernens u.a. im Bereich von «DIY-Maker».

Jens Holze und Dan Verständig (Universität Magdeburg) legen in ihrem Beitrag eine strukturtheoretische Perspektive zu digitalen Technologien dar, die in einer strukturalen Online-Ethnografie mündet und methodische sowie methodologische Herausforderungen für diese Art der Online-Forschung aufzeigt. Die grundlegende Überlegung ist, dass den digitalen Architekturen letztlich Code zugrunde liege. Daher reiche es nicht aus, sich in der erziehungswissenschaftlichen Online-Forschung lediglich den Nutzungsweisen des Netzes zuzuwenden, auch die Infrastruktur (in ihrer Algorithmizität) müsse mit in den Blick genommen werden. Dazu greifen die Autoren auf den von Marotzki und Jörissen (2009) entwickelten Ansatz der Online-Ethnografie zurück und diskutieren dessen methodische Weiterentwicklung im Hinblick auf die strukturale Analyse sich verändernder digitaler Plattformen. Die Argumentation wird in zwei Thesen verdichtet. Im ersten Schritt werden angelehnt an McLuhan Medien (heute digital vernetzte Medien) als Umwelten gefasst, die in postmodernen Gesellschaften aber kulturell plural zu denken seien und (genau) darum mittels eines ethnografischen Ansatzes untersucht werden könnten und müssten. Im zweiten Teil des Beitrages steht die Frage der methodischen Weiterentwicklung der Online-Ethnografie vor dem Hintergrund der wandelbaren Materialitäten des Digitalen im Mittelpunkt. Die Autoren gehen von einer

kulturellen Komponente im Programmcode aus, die im Rahmen einer strukturalen ethnografischen Betrachtung zu erschliessen sei. Dabei plädieren sie für ein «getting closer to the metal», also eine Annäherung an den Programmcode und dessen materiale Grundlagen. Anhand ausgewählter Beispiele versuchen sie im Anschluss zu verdeutlichen, wie das aussehen und wie die kulturelle Dimension von Code aufgezeigt werden kann. Der Beitrag schliesst mit der Aufforderung an die ethnografische Forschung, die Infrastrukturen digitaler Medien nicht zu ignorieren, sondern ihre konstitutive Bedeutung für soziale Prozesse und Phänomene mit zu betrachten.

Wie begünstigt das Schreiben von Fan-Fiction-Texten die Transformation von Selbst- sowie Weltverhältnissen und damit von Medienbildungsprozessen? **Wolfgang Reißmann** (Universität Siegen) richtet einen medienethnografischen Blick auf die Fans der Science-Fiction-Serie *Stargate Atlantis*. Ausgehend von der Theorie der strukturalen Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) arbeitet er zunächst theoretisch die Bildungspotenziale von Fan-Fiction heraus, indem er auf zentrale Anforderungen wie Flexibilisierung und Dezentrierung von Weltansichten, Perspektivenübernahme und Perspektivkoordination und weitere Reflexion anregende oder erfordernde Arten des Umgangs mit Medien verweist. Durch mediale Artikulation werde die Gemachtheit und Gewordenheit von Medien erfahrbar. Im zweiten Schritt geht er näher auf eine Roleplay-Gruppe ein, die im Rahmen eines Teilprojektes aus einem Sonderforschungsbereich mehrere monatelang medienethnografisch begleitet wurde. Die Studie verfolgte ursprünglich keine bildungsbezogene Ziel- oder Fragestellung, die Forschungsergebnisse wurden für den Beitrag aber einer entsprechenden Re-Lektüre unterzogen. Entlang der vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung (Grenzbezug, Handlungsbezug, Wissensbezug und Biografiebezug) diskutiert Reißmann das literarische Rollenspiel der *Stargate*-Fans. Innerhalb des Rollenspiels kristallisieren sich beispielsweise ethische Debatten, Reflexionen auf das Menschsein oder auch Transformationen von Orientierungen sowie Wissensbeständen heraus.

Der Beitrag von **Tobias Hölterhof** (Katholische Hochschule NRW, Köln) diskutiert Möglichkeiten und Potenziale einer gestaltungsorientierten Online- und Bildungsforschung am Beispiel Sozialer Netzwerke. Diese werden einerseits verstanden als spezifische Plattformen und Dienste des Internets; andererseits als Relationen oder Verbindungen zwischen Menschen. Dabei werden bildungsphilosophische und webtechnologische Aspekte verknüpft und auf die Frage der Konzeption Sozialer Netzwerke als Orte bzw. Möglichkeitsräume einer bildenden Begegnung bezogen, die über eine bloße technische Vernetzung von Menschen hinausgehen. Die theoretischen Ausgangspunkte bilden anthropologische Überlegungen und die existenzielle Pädagogik Bollnows (1977). Darauf aufbauend wird ein Gestaltungskonzept entwickelt, das Handeln in Online-Umgebungen als authentisches und existenzielles Handeln und damit als un-stete Bildungsprozesse konzipiert. Damit wird insbesondere der Bedeutung spontaner, erschütternder und unvorhersehbarer Prozesse und Veränderungen in der Gestaltung Sozialer Netzwerke Rechnung getragen, die eine Offenheit für eigengeleitete Prozesse erfordern sowie die Ermöglichung einer Breite der Erfahrung, wie sie z.B. in ergebnisoffenen und partizipativen Erfahrungsräumen umgesetzt werden können. Es wird die Bedeutung einer sozialen Netzwerkanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode herausgestellt, die Relationen (als Nachbarschaften und Beziehungen von Akteuren) fokussiert. Diese wird von klassischen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden mit der Fokussierung auf Individuen abgegrenzt. Insgesamt zielt der Beitrag darauf, medienpädagogische Gestaltungsprozesse basierend auf einer bildungsphilosophischen Einordnung des anthropologischen und existenziellen Phänomens der Begegnung zu rahmen und für einen medienpädagogischen Kontext fruchtbar zu machen. Dieser forschungsmethodologische und theoretische Ansatz wird am Beispiel zweier sozialer Online-Netzwerke («rpi-virtuell» und «OnlineCampus») entfaltet und diskutiert.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1977. *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. 5. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Clarke, Adele E. 2005. *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. London et al.: Sage.
- Dander, Valentin. 2014. «Von der ‹Macht der Daten› zur ‹Gemachtheit von Daten›. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik.» *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, (3). <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf>.
- Döring, Nicola. 2008. «Online-Forschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 357–63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_53.
- Elias, Norbert. 1978. *What is Sociology?* London: Hutchinson.
- Gapski, Harald. 2017. «Big Data und Medienbildung – eine Einleitung». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 9–18. München: kopaed.
- Hepp, Andreas, und Friedrich Krotz, Hrsg. 2014. *Mediatized worlds: Culture and society in a media age*. London: Palgrave.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr. 2018. «Ein Futurelab für die Medienpädagogik». In *Futurelab Medienpädagogik*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Kristin Narr, 9–22. München: kopaed.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Redecker, Anke. 2017. «Die ambivalente Kreativität des E-Learning. Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion». *Medienimpulse* (55/4, Kreativität/Ko-Kreativität). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1137>.

Schiller, Friedrich. 1795. «Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen». <http://gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/1>.

Schütz, Alfred. 1971. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Shannon, Claude E. 1948. «A Mathematical Theory of Communication». *Bell System Technical Journal* 27 (3): 379–423 und 623–56.

Weber, Max. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung

Was ist das, und wie sollte sie sich entwickeln?

Jan-Hinrik Schmidt

Zusammenfassung

Online-Forschung – also Forschung über, in und mit dem Internet – hat das (Selbst-)Verständnis der Kommunikationswissenschaft grundlegend gewandelt. Der zentrale Bezugspunkt des Faches, die öffentliche Kommunikation, war lange Zeit an eine recht stabile Konstellation von publizistischen Print- und Rundfunkmedien gebunden, die klar von interpersonaler Kommunikation abgrenzbar war. Mit der Diffusion des Internet löste sich diese Konstellation auf und neue Fragestellungen rückten ins Zentrum, was sich u.a. auch in einer eigenständigen DGPUK-Fachgruppe ausdrückte. Spätestens in den 2010er Jahren hat das Internet eine neue Gestalt gewonnen, die massgeblich von Informationsintermediären geprägt wird. Zudem gewinnen neue Methoden der Datenerhebung und -analyse («Computational Methods») sowie forschungsethische Probleme, etwa der Wahrung der Privatsphäre von untersuchten Personen an Bedeutung. Der Veränderungsprozess, den das Internet für das Fach Kommunikationswissenschaft angestoßen hat, ist also 25 Jahre nach seinem Beginn keinesfalls beendet.



Online Research in Communication Studies: Definition and Recommendations for its Continued Development

Abstract

The field of online research – research on, within, and with means of the Internet – has a strong impact on communication science and its main object of study, «public communication». This paper argues that communication science emerged as an academic discipline during a time when mass media, i.e. print and broadcast media, and media of interpersonal communication were relatively easy to separate. The internet dissolved this constellation and raised new questions about structural changes of the public sphere. This, in turn, changed the discipline from the late 1990ies on, e.g. with respect to the installement of a working group and later a full section within the German Association of Communication Science (DGPK). The last decade has seen three further developments in online communication which strongly impact academic research: the increasing importance of online intermediaries, a shift towards computational methods in gathering and analysing digital data, and rising awareness for ethical aspects of online research such as privacy or data protection. Thus, communication science will continue to evolve and change as a discipline which deals with online research.

1. Einleitung

Im Zentrum meines Beitrags¹ zur kommunikationswissenschaftlichen Online-Forschung steht die These, dass die Online-Forschung das (Selbst-)Verständnis der Kommunikationswissenschaft in den letzten 25 Jahren deutlich erweitert hat. Damit ich diese Gedanken näher ausführen kann, will ich zunächst mein Verständnis von «Online-Forschung» erläutern. Es ist meiner Wahrnehmung nach keine eigenständige Disziplin, auch wenn seit den späten 1990er Jahren

- 1 Der Text ist die ausformulierte Fassung einer Keynote, die ich im Rahmen der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Magdeburg halten durfte. Ich danke den Organisatoren für die Einladung.

insbesondere ausgehend von der «Deutschen Gesellschaft für Online-Forschung» (DGOF) und der jährlich von ihr durchgeführten «General Online Research»-Konferenz (GOR) eine gewisse Institutionalisierung zu beobachten war. Vielmehr verstehe ich Online-Forschung als Sammelbegriff für Forschung *über, im* und *mit dem* Internet, die ganz unterschiedliche Disziplinen betreiben können.² Was ist mit diesen Facetten, die sich nicht zwingend wechselseitig ausschliessen, gemeint?

- Forschung «über das Internet» umfasst Arbeiten, in denen das Internet Gegenstand der Forschung ist. Beispiele wären etwa eine Studie zu den über Twitter vermittelten Kommunikationsbeziehungen von Journalistinnen und Journalisten (Nuernbergk 2016) oder zu den Auswirkungen von WhatsApp auf die kommunikative Figuration der Familie (Lampert und Kühn 2016). Diese Untersuchungen fokussieren jeweils einen Teilbereich der digitalen vernetzten Medien und analysieren die dort vorfindbaren Handlungsmuster und normativen Strukturen als Ausdruck der sozialen Wirklichkeit.
- Online-Forschung als Forschung «im Internet» beruht hingegen auf dem Umstand, dass die vernetzten Medien soziale Räume schaffen, in denen Menschen eigene Regeln und Strukturen schaffen, die der Forscherin bzw. dem Forscher zugänglich sind, soweit sie sich auch in diese Räume begeben. Eine Untersuchung, die die Praktiken von Nutzerinnen und Nutzern des «Dark Web» durch teilnehmende Beobachtung in deren Foren erfasst, wäre ein Beispiel für solche Forschung im Internet (Gehl 2016).
- Schliesslich kann Online-Forschung auch Forschung «mit dem Internet» sein, bei der also das Internet als Werkzeug verwendet wird, um empirische Daten zu erheben. Diese müssen sich nicht zwingend auf das Internet beziehen, sondern können ganz

2 Meine Beispiele kommen überwiegend aus dem Bereich der Sozialwissenschaften, aber auch in der Psychologie, der Informatik, der Theologie o.ä. werden sich entsprechende Arbeiten finden lassen.

andere Fragestellungen verfolgen. Arch und Carr (2017) etwa rekrutierten für eine medizinische Studie ehemals krebskranke Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Crowdsourcing-Plattform «Amazon Mechanical Turk». Bärtl (2018) hingegen hat Daten zu den Zugriffen auf YouTube-Videos über die Programmierschnittstelle (API) der Videoplattform automatisiert ausgelesen und daraus Rückschlüsse auf Muster von Popularität und viraler Verbreitung gezogen. Diese Studie ist mithin ein Beispiel dafür, dass Forschung «mit dem Internet» zugleich auch Forschung «über das Internet» sein kann.

Wie angedeutet, finden sich die Zugänge und Methoden der Online-Forschung mittlerweile in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen wieder. In diesem Beitrag soll es um die spezifische kommunikationswissenschaftliche Spielart der Online-Forschung gehen, wozu es notwendig ist, die Entwicklung dieses Faches kurz zu umreißen. Zu Zwecken dieses Beitrags will ich drei Phasen unterscheiden.³ Mit der «empirisch-sozialwissenschaftlichen Wende» (Löblich 2010) der 1960er Jahre institutionalisiert sich die Kommunikationswissenschaft (in Deutschland) als diejenige sozialwissenschaftliche Disziplin, deren zentraler Gegenstand die öffentliche Kommunikation ist. Bis in die 1990er Jahre konnte sich das Fach dabei auf eine relativ stabile Konstellation verlassen: Die Massenkommunikation einerseits und die interpersonale Kommunikation andererseits waren an jeweils eigene Medientechnologien gebunden. Die interpersonale Kommunikation bediente sich (neben dem Gespräch von Angesicht zu Angesicht) insbesondere dem Telefon und dem Brief. Die Massenkommunikation hingegen war Domäne der Massenmedien, das heisst der Printmedien sowie der Rundfunkmedien Fernsehen und Radio.

3 Dies geschieht im bedauernden Wissen, dass ich damit der Fachgeschichte nicht wirklich gerecht werden kann. Ausführlichere Darstellungen finden sich etwa bei Meyen und Löblich (2006) sowie im «Biografischen Lexikon der Kommunikationswissenschaft» unter <http://blexkom.halemverlag.de>.

Die Massenmedien waren es auch, die den Fachgegenstand «öffentliche Kommunikation» massgeblich konstituierten, sodass sich ein beträchtlicher Teil der kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Abb. 1) mit Modellen von Massenkommunikation (klassisch etwa Maletzke 1963) und den Strukturen dieser gesellschaftlichen Institutionen befasste (pars pro toto: Fischer 1972) oder untersuchte, wie die Massenmedien Teil einer umfassenden gesellschaftlichen Realität sind (aus konstruktivistischer Perspektive etwa Merten et al. 1994). Interpersonale Kommunikation lag demgegenüber nicht im Fokus des Faches, auch wenn eine Reihe von Arbeiten diesen Kommunikationsmodus mit einbezogen. Einflussreich und umstritten zugleich war in dieser Hinsicht etwa das Konzept der «Schweigespirale» von Elisabeth Noelle-Neumann (1980), das Meinungsbildung als Wechselspiel von massenmedialer und interpersonaler Kommunikation modellierte.



Abb. 1.: Ausgewählte kommunikationswissenschaftliche Titel der 1960er bis 1990er Jahre. Quelle: Foto des Verfassers.

Die zweite Phase begann, als sich ab Mitte der 1990er Jahre das Internet aus den Universitäten und Forschungseinrichtungen hinaus in die Gesellschaft verbreitete. Dieser Diffusionsprozess veränderte – nicht sofort und unmittelbar, sondern zeitversetzt und in

Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Strukturen – das Gefüge der bis dato etablierten Mediengattungen erkennbar. Dies wiederum forderte das Selbstverständnis der Kommunikationswissenschaft als «Wissenschaft der öffentlichen Kommunikation» heraus, und so fanden sich rasch eine Reihe von Beiträgen (vgl. Abb. 2), die das Internet als eigenständigen Medientyp mit eigenen Formen von Öffentlichkeit diskutierten (vgl. etwa die Sammelbände von Prommer und Vowe 1998; Neverla 1998; Rössler 1998) oder die Spezifika der technisch vermittelten Kommunikationssituation (Höflich 1996; Beck 2006) herausarbeiteten.



Abb. 2.: Ausgewählte Titel kommunikationswissenschaftlicher Online-Forschung der 1990er und 2000er Jahre. Quelle: Foto des Verfassers.

Auch institutionell verankerte sich das Internet als Forschungsgegenstand im Fach (eine launige Schilderung aus erster Hand findet sich bei Vowe 2007). 1996 konstituierte sich innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DG-PuK) zunächst eine Arbeitsgruppe «computervermittelte öffentliche Kommunikation», aus der dann 1998 die «Fachgruppe computervermittelte Kommunikation» wurde. Die jährlichen Tagungen hatten Titel, die uns heute mitunter antiquiert vorkommen mögen, etwa

«Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation?» (1996) oder «Konvergenz: Telematik, Hypertextualität, Information Economy» (1999). Spätestens Mitte der 2000er wurde dann deutlich, dass der Name «computervermittelte Kommunikation» zusehends ausser Gebrauch kam. Zudem gab es immer wieder Debatten, ob es denn überhaupt einer eigenen Fachgruppe bedarf, wenn Forschung in, mit und über das Internet peu a peu auch in anderen Teilbereichen des Faches, von der Journalismusforschung über die Medienökonomie bis hin zur Kommunikations- und Medienethik, stattfindet.



Abb. 3.: Ausgewählte Beiträge der «Publizistik»-Debatte über das Fachverständnis. Quelle: Screenshots von Hepp 2016; Jarren 2016; Strippel et al. 2018; Krüger und Meyen 2018.

Diese Frage wird wohl immer zum Selbstverständnis der Fachgruppe gehören, die seit 2016 (nach einem mehrjährigen Findungs- und Abstimmungsprozess) «Digitale Kommunikation» heisst. Dies bringt mich zu der dritten Phase meiner Fachgeschichte: Spätestens in den 2010er Jahren ist mit dem Siegeszug der mobilen Medientechnologien sowie der sozialen Medien deutlich geworden, dass das Internet selbst einem ständigen Wandel unterliegt, der wiederum eine andauernde Reflexion im Fach in Hinblick auf Gegenstand, Methoden und forschungsethische Prinzipien erfordert.

Diese Debatte wird auf Tagungen und in Journal-Beiträgen geführt (vgl. Abb. 3), genauso wie in neu entstehenden Zusammenschlüssen im Fach, etwa dem 2017 gegründeten «Netzwerk Kritische Kommunikationswissenschaft»⁴. Im Folgenden will ich näher darauf eingehen, welche der Veränderungen in Gegenstand, Methode und Forschungsethik ich derzeit als besonders prägend für die kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung wahrnehme.

2. Zum Wandel von Gegenstand, Methoden und Ethik kommunikationswissenschaftlicher Online-Forschung

Die bisherigen Bemerkungen haben deutlich gemacht, dass kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung von Beginn an darum rang, den zentralen Bezugspunkt des Faches – die öffentliche Kommunikation – unter veränderten Medienbedingungen markieren zu können. Diese Aufgabe stellt sich in den 2010er Jahren aufgrund des Bedeutungsgewinns von Informationsintermediären in neuer Qualität. Google, Facebook, YouTube, Twitter oder Instagram bringen eine eigene Medienlogik ins Spiel, sodass sich das Gefüge gegenwärtiger Online-Öffentlichkeit erkennbar vom World Wide Web der 1990er und 2000er Jahre unterscheidet. Drei Organisationsprinzipien sind in dieser Hinsicht hervorzuheben (vgl. Schmidt 2018):

Erstens treiben Informationsintermediäre die Entbündelung und Neubündelung von Inhalten voran. Informationen erreichen uns dort nicht mehr in Form herkömmlicher publizistischer «Pakete» wie etwa der «Sendung» oder «Ausgabe», die von journalistischen Redaktionen ausgewählte und zusammengestellte Informationen in verlässlichen Rhythmen an das Publikum liefern. Niemand würde mehr sagen: «Es ist 20 Uhr, mach mal Facebook an» oder «Die Sonntagsausgabe von Twitter hat so einen schönen Reiseteil».

4 vgl. <https://kritischekommunikationswissenschaft.wordpress.com>

Stattdessen erreichen uns Informationen in ständig aktualisierten «Streams» oder «Feeds» von Neuigkeiten oder als instant generierte Trefferliste zu einer Suchanfrage. Dort gehen möglicherweise auch journalistisch erstellte Nachrichten ein, aber persönlich-private Mitteilungen, Werbebotschaften und andere Formen der persuasiven Kommunikation finden dort genauso ihren Platz.

Die Zusammenstellung dieser neuen Bündel von Informationen bei uns Nutzerinnen und Nutzern unterliegt nicht mehr dem journalistischem «Gatekeeping», sondern ist, zweitens, hochgradig *personalisiert*. Sie beruht zum einen nämlich auf unseren individuellen Entscheidungen, andere Personen, Marken, Organisationen o.ä. auf Facebook zu «befreunden», ihnen auf Instagram zu «folgen» oder auf YouTube zu «subscriben». All diese Handlungen fügen unserem Informationsstrom neue Quellen hinzu, sodass ein hochgradig individuelles Repertoire entsteht. Zum anderen beruhen Intermediäre ganz wesentlich auf algorithmischer Personalisierung, indem sie unsere Aktivitäten, Präferenzen, Beziehungsgeflechte und Bewegungsmuster aufzeichnen, in Datenpunkte überführen und daraus dann automatisch neue Empfehlungen generieren.

Drittens schliesslich fördern die Intermediäre die Konvergenz von *Publikation und Konversation*. Journalistisch produzierte Inhalte gibt es weiterhin, und sie sind auch in den sozialen Medien vertreten. Doch dort, genauso wie auf vielen Webseiten und Apps publizistischer Angebote, haben die Nutzerinnen und Nutzer die Möglichkeit, sich selbst zu Wort zu melden und die dargebotenen Nachrichten zu kommentieren, zu bewerten oder weiterzuleiten. Solche Anschlusskommunikation gab es auch unter massenmedialen Bedingungen, wenn sich Menschen beim Abendessen mit der Familie, in der Teeküche des Büros oder am Stammtisch über das Tagesgeschehen oder den neuesten Tatort unterhielten. Was dort aber nur kleine Kreise erreichte und flüchtig war, ist nun dauerhaft gespeichert und kann deutlich weitere Kreise ziehen, obwohl es vielfach weiterhin im Modus der Mündlichkeit geäussert wird.

Diese Medienlogik wirft substantielle Fragen auf, die weit über die Kommunikationswissenschaft hinaus reichen: Was sind die Auswirkungen auf politische Partizipation und Meinungsbildung, wenn die Hürden zur Teilhabe an Medienöffentlichkeit weiter sinken? Wie verändert sich gesellschaftliche Selbstverständigung und Zusammenhalt unter Bedingungen von hochgradig personalisierten Informationsumwelten? Welche Konsequenzen für Prozesse der Identitätsbildung und Sozialisation hat es, wenn jegliche Aktivität, Äusserung und Präferenz aufgezeichnet und aggregiert wird? Und wie lässt sich die immense ökonomische wie auch disziplinierende Macht der Intermediäre gesellschaftlich kontrollieren und einhegen? Kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung kann und sollte ihren Beitrag zu diesen Fragen leisten.

Der Wandel des Gegenstandsbereichs wirkt sich aber nicht nur auf die Fragestellungen, sondern auch das methodische Inventar der Kommunikationswissenschaft aus. Die Erklärung kommunikativen Handelns mit Hilfe von Datenspuren ist in den vergangenen Jahren spürbar beliebter geworden; was mit dem Schlagwort «Big Data» begann, ist mittlerweile zur «Computational Social Science» geworden (Welker et al. 2018). In diesem Zuge sind entsprechende Kompetenzen – um Daten über die Schnittstellen der Online-Plattformen auszulesen; um grosse Datenmengen effizient zu verwalten; um automatisierte Textanalysen durchzuführen; etc. – zu Schlüsselqualifikationen geworden, die sich zunehmend in Ausschreibungen von Forschungsprojekten und Instituten finden lassen. Gelegentlich werden *computational methods* wohl vor allem deshalb eingesetzt, weil die entsprechenden Daten vergleichsweise leicht verfügbar sind. Der Boom von Untersuchungen zu Twitter beispielsweise ist nicht mit der Relevanz des Kurznachrichtendienstes für breite Bevölkerungsgruppen zu begründen, sondern liegt eher an der Offenheit der Programmierschnittstelle, die das Auslesen von Daten ermöglicht. Doch wie bei allen Methoden gilt, dass stets zu prüfen ist, ob sie relevante Fragestellungen auf gegenstandsangemessene Weise beantworten helfen.

Der Wandel im Gegenstand sowie in den Methoden kommunikationswissenschaftlicher Online-Forschung erfordert, last but not least, auch forschungsethische Reflexion. Wie lässt sich das Leitprinzip der informationellen Selbstbestimmung, das die empirische Sozialforschung über den «informed consent» der untersuchten Personen zu garantieren versucht, bei automatisierten Analysen gewährleisten, wo die Nutzerinnen und Nutzer von der Datenerhebung möglicherweise gar keine Notiz nehmen (können)? Wie lässt sich unter diesen Bedingungen die Privatsphäre der Nutzerinnen und Nutzer schützen? Und interessiert uns ein Datenpunkt als «Text» und die Nutzerin als «Autorin», oder als «Manifestation von Handlungen, Einstellungen, Präferenzen» und die Nutzerin als «Subjekt»? Diese Fragen sind glücklicherweise mittlerweile ebenfalls Gegenstand einer Debatte im Fach (Heise und Schmidt 2014; Schlütz und Möhring 2016; Heise 2017) und machen deutlich, dass forschungsethische Abwägungen integraler Bestandteil von Online-Forschung sein müssen.

3. Fazit

Mein Beitrag hatte zum Ziel, die Umriss der kommunikationswissenschaftlichen Online-Forschung – ihre Entwicklung, ihr Gegenstand, ihre Methoden und ihre forschungsethischen Herausforderungen – zu umreißen. Zumindest was den Gegenstand angeht, ist die Online-Forschung seit einiger Zeit mitten im Fach angekommen – Strukturen und Wandel öffentlicher Kommunikation lassen sich heute kaum mehr ohne Bezug auf die digitalen vernetzten Medien untersuchen. Weil nicht absehbar ist, dass die Innovationsdynamik in diesem Bereich abnimmt, wird das Fach sich aber auch ständig neu justieren müssen, um weiterhin erklärungsbedürftige Fragen zu formulieren und diese mit angemessenen Methoden sowie einer Verantwortung für die Menschen, die «beforscht» werden, zu bearbeiten.

Literatur

- Arch, Joanna J., und Alaina L. Carr. 2017. «Using Mechanical Turk for Research on Cancer Survivors: Cancer Survivors on Mechanical Turk». *Psycho-Oncology* 26 (10): 1593–1603. <https://doi.org/10.1002/pon.4173>.
- Bärtl, Mathias. 2018. «YouTube Channels, Uploads and Views: A Statistical Analysis of the Past 10 Years». *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 24 (1): 16–32. <https://doi.org/10.1177/1354856517736979>.
- Beck, Klaus. 2006. *Computervermittelte Kommunikation im Internet*. München [u.a.]: Oldenbourg Verlag.
- Fischer, Heinz-Dietrich. 1972. *Deutsche Zeitungen des 17. bis 20. Jahrhunderts*. Pullach bei München: Verlag Dokumentation.
- Gehl, Robert W. 2016. «Power/Freedom on the Dark Web: A Digital Ethnography of the Dark Web Social Network». *New Media & Society* 18 (7): 1219–35. <https://doi.org/10.1177/1461444814554900>.
- Heise, Nele. 2017. «Warum das Rad neu erfinden? Gedanken zur Diskussion um Ethik in der Kommunikationswissenschaft». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (4): 766–78.
- Heise, Nele, und Jan-Hinrik Schmidt. 2014. «Ethik der Online-Forschung». In *Handbuch Online-Forschung. Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen*, herausgegeben von Martin Welker, Jan-Hinrik Schmidt, und Nikolaus Jakob, 519–39. Neue Schriften zur Online-Forschung. 12. Köln: Von Halem.
- Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–46. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>.
- Höflich, Joachim R. 1996. *Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation: Grundlagen, organisatorische Medienverwendung, Konstitution elektronischer Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99336-6>.
- Jarren, Otfried. 2016. «Nicht Daten, sondern Institutionen fordern die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft heraus». *Publizistik* 61 (4): 373–83. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0301-9>.
- Krüger, Uwe, und Michael Meyen. 2018. «Auf dem Weg in die Postwachstumsgesellschaft. Plädoyer für eine transformative Kommunikationswissenschaft». *Publizistik* 63 (3): 341–57. <https://doi.org/10.1007/s11616-018-0424-2>.

- Lampert, Claudia, und Joana Kühn. 2016. «Kommunizieren, Koordinieren, Kontrollieren. Zur Rolle von mobil genutzten Instant-Messaging-Diensten in der Familie». *Studies in Communication Sciences* 16 (1): 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.003>.
- Löblich, Maria. 2010. «Die empirisch-sozialwissenschaftliche Wende. Ein Beitrag zur historischen und kognitiven Identität der Kommunikationswissenschaft». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 58 (4): 544–62.
- Maletzke, Gerhard. 1963. *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Merten, Klaus, Siegfried J. Schmidt, und Siegfried Weischenberg, Hrsg. 1994. *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09784-6>.
- Meyen, Michael, und Maria Löblich. 2006. *Klassiker der Kommunikationswissenschaft. Fach- und Theoriegeschichte in Deutschland*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Neverla, Irene, Hrsg. 1998. *Das Netz-Medium. Kommunikationswissenschaftliche Aspekte eines Mediums in Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07775-6>.
- Noelle-Neumann, Elisabeth. 1980. *Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung - unsere soziale Haut*. München: Langen-Müller.
- Nuernbergk, Christian. 2016. «Political Journalists' Interaction Networks: The German Federal Press Conference on Twitter». *Journalism Practice* 10 (7): 868–79. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1162669>.
- Prommer, Elizabeth, und Gerhard Vowe, Hrsg. 1998. *Computervermittelte Kommunikation. Öffentlichkeit im Wandel*. Konstanz: UVK Medien.
- Rössler, Patrick, Hrsg. 1998. *Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87318-7>.
- Schlutz, Daniela, und Wiebke Möhring. 2016. «Kommunikationswissenschaftliche Forschungsethik – Sonntagsworte, Selbstzweck, Notwendigkeit?» *Medien & Kommunikationswissenschaft* 64 (4): 483–96.
- Schmidt, Jan-Hinrik. 2018. *Social Media*. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19455-0>.

- Strippel, Christian, Annekatrin Bock, Christian Katzenbach, Merja Mahrt, Lisa Merten, Christian Nuernbergk, Christian Pentzold, Cornelius Puschmann, und Annie Waldherr. 2018. «Die Zukunft der Kommunikationswissenschaft ist schon da, sie ist nur ungleich verteilt». *Publizistik* 63 (1): 11–27. <https://doi.org/10.1007/s11616-017-0398-5>.
- Vowe, Gerhard. 2007. «Zehn Jahre (Computervermittelte (Öffentliche) Kommunikation)». In *Die digitale Herausforderung: Zehn Jahre Forschung zur computervermittelten Kommunikation*, herausgegeben von Simone Kimpeler, Michael Mangold, und Wolfgang Schweiger, 9–14. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90649-2_1.
- Welker, Martin, Cathleen Stuetzer, und Marc Egger. 2018. *Computational Social Science in the Age of Big Data. Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Neue Schriften zur Online-Forschung 15. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Personal Data für Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure

Christian Swertz und Alessandro Barberi

Zusammenfassung

Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure können Big Data als marktradikale Kapital- und Akkumulationsmaschine theoretisch und praktisch kritisieren und Personal Data in einer demokratischen Gesellschaft selbstgewiss gestalten. Um diese These zu begründen, wird das Verhältnis von Daten und Macht historisch diskutiert und die Freiheit von Akteurinnen und Akteuren begründet. Damit wird eine demokratische und deshalb handlungsorientierte Medienpädagogik reproduziert, mit der im Zeitalter der Informationsreproduktion eine partizipatorische Medienkompetenzvermittlung in Gang gesetzt werden kann.

Personal Data for Decision Taking Agents

Abstract

Decision taking actors are able to criticise big data as market radical capital and accumulation machine in theory and in practice. They can design personal data in a democratic society in a self-assured perspective. To substantiate this thesis the relation of data and power is



discussed historically and the freedom of actors justified. A democratic and this action orientated media pedagogy is reproduced. With an action orientated media education, teaching participatory media literacy can be initiated.

1. Einleitung

Die Sammlung von Daten zum Zwecke der Kontrolle und Überwachung ist mindestens so alt wie die Schriftsprache (Soden 1985, 30). Innis (1951, 135f.) hat hinsichtlich der ägyptischen Gesellschaft der 5. Dynastie festgehalten, dass die Schrift direkt mit den klassenspezifischen Notwendigkeiten des Staates und seiner Bürokratie in Zusammenhang stand. So wurden auch nach Deleuze und Guattari (1992, 177) Kontrolle und Überwachung mittels Schrift durch die Kirchen ausgeübt. Mit der pädagogischen Vermittlung einer Schriftsprache ist daher von Beginn an die Vermittlung schrifttypischer Herrschafts- und Machtstrukturen verbunden.

Solche Strukturen konnten auch für Massenmedien beobachtet werden, mit denen die kapitalistische Kulturindustrie den Subjekten ihre Erfahrungen in schematisierter Form aufoktroziert hat (Horkheimer und Adorno 2006, 132f.). Dabei haben Horkheimer und Adorno die Datenmassen, die von der Kulturindustrie auf die Konsumentinnen und Konsumenten projiziert werden, als vom Individuum nicht mehr verwaltbar gedacht. Die Datenmassen überrollen die Rezipientinnen und Rezipienten und nötigen so dazu, die Schematisierung zu verdrängen.

Therapievorschläge für solche Medienphobien wurden von Horkheimer und Adorno allerdings nicht gemacht. Diese Lücke hat Baacke (1973, 39) gefüllt und so das Programm der handlungsorientierten Medienpädagogik ausgearbeitet, um das es uns hier im Blick auf Big Data als ein Genre digitaler Medien geht.

Wie Schriftsprache und Massenmedien wurden auch Big Data immer schon für Kontroll- und Überwachungszwecke verwendet. Die Maschinen, die Hollerith entwickelte, um das Zensusproblem (die Auswertung von Volkszählungsdaten) zu bearbeiten, dienten vor allem der Macht- und Kapitalakkumulation (Geiss 2018, 145ff.). Die Volkszählungen, die etwa in Frankreich direkt mit der Rekrutierung von Soldaten verbunden waren (Tantner 2015), wurden als Überwachungs- und Kontrollinstrumente verwendet. Und die in den 1970er Jahren im Dispositiv der Radikalenerlässe (Wippermann 2012) in Deutschland entwickelte Rasterfahndung (Herold 1968, 1985) fügte sich nahtlos in dieses Bild ein.

Derartige Konstellationen und Entwicklungen werden nun unter dem Stichwort Big Data neu diskutiert. Ein Problem dabei ist, dass der Begriff eine starke Tendenz zum Mythos aufweist (Dander 2014a), was etwa in dem diffusen Verweis auf das behauptete Erfordernis von Hochleistungscomputern zum Ausdruck kommt. Daher verwenden wir hier zunächst eine heuristische Definition: Big Data sind Daten, mit deren Nutzung Macht- und Preisvorteile erzielt werden.

Anlass für die neue Diskussion ist dabei erstens, dass die klassischen Methoden der Datenverarbeitung neu justiert werden müssen und zweitens, dass die Informationswirtschaft derzeit den höchsten Anteil an der Bruttowertschöpfung ausmacht. Letzteres ist wegen der Schwierigkeiten, den Sektor der Informationsökonomie (Machlup 1962) abzugrenzen, zwar eine eher vage These, für unsere Zwecke mag die Beobachtung aber genügen.

Die Sammlung von Datensätzen steht in einer langen Geschichte und hat doch durch die jüngsten Veränderungen der technologischen Produktionsbedingungen im Kapitalismus des 21. Jahrhunderts eine digitale Transformation erfahren. Im Folgenden wollen wir deshalb in einem ersten Schritt den verändernden Charakter der Digitalisierung untersuchen. Zweitens wird es dann um den

subjektiven Aktions- und Freiraum gehen, in dem Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure Herrschafts- und Machtformen kritisieren und konstituieren können. Die Konstitution wird drittens demokratietheoretisch reflektiert, um abschliessend einige Möglichkeiten für die handlungsorientierte Medienkompetenzvermittlung im Interesse der demokratischen Ausübung von Macht und Herrschaft vorzuschlagen.

2. Macht, Big Data und Digitalisierung

Big Data wird oft als eine Form der Machtausübung (Becker 2014) kritisiert, ohne den Machtbegriff zu diskutieren. Die Prämisse dabei ist, dass Machtausübung evidenterweise schlecht und vermeidbar ist. Machtausübung kann aber letztlich nicht vermieden werden. Damit ist die Frage zu stellen, wie Machtausübung stattfinden sollte.

Ein Ausgangspunkt für eine Diskussion des Machtbegriffs ist die Definition von Weber:

«§ 16 Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.

Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden. Disziplin soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden» (Weber 1972, 28).

Mit dem so beschriebenen Zwang verbindet Weber die Annahme, dass die Menschen, die gegen ihren eigenen Willen handeln, Widerstreben an den Tag legen. Das setzt wiederum voraus, dass die Menschen wissen, dass Machtausübung, Herrschaft oder Disziplinierung stattfindet, Widerstand aber für zwecklos halten und in gehorsame Resignation verfallen – und Unterwerfung ist viel regelmässiger als Widerstand (Bourdieu 2014, 289). Allerdings kann mit Medien, die

immer auch zur Machtausübung verwendet werden, nicht nur Resignation vermittelt werden. Um das zu zeigen, muss der Ansatz von Weber in drei weitere Varianten differenziert werden.

Eine zweite Variante der Machtausübung gegen Widerstreben ist die Form, bei der es gelingt, andere Menschen dazu zu zwingen, sich Regeln zu unterwerfen, ohne sich selbst an diese Regeln halten zu müssen. Das wird als Unterdrückung oder Unterwerfung bezeichnet. In einer dritten Variante wird Widerstand so verhindert, dass man einen Menschen dazu bringt, etwas gegen seine Interessen zu tun, er aber glaubt, dass dies seinem Willen entspricht. Diese Variante wird als Manipulation bezeichnet. Eine vierte Form der Machtausübung ist die, bei der ein Mensch mit seiner informierten Zustimmung von sich aus gegen seine Interessen handelt.

Die vierte Variante bezeichnet demokratische Herrschaft von Freien über Freie. Dabei bleiben die Quantitäten und Qualitäten der Machtausübung in unterschiedlichen Herrschaftsformen und politischen Systemen der Tendenz nach gleich (Kelsen 1981, 83). So bleiben auch angesichts der Gewaltenteilung (Montesquieu 2018) die Quantitäten und Qualitäten der Machtausübung im Verhältnis von Staat und Subjekt, d.h. zwischen öffentlicher und privater Macht, gleich. Im Binnenverhältnis von Macht und Freiheit des Staates, also öffentlicher Macht und öffentlicher Freiheit, werden aber mit der demokratischen Gewaltenteilung die Balancen verschoben, weil öffentliche Freiheit mehreren Institutionen zukommt (etwa Legislative, Judikative und Exekutive), die überdies die öffentliche Freiheit intern verteilen, womit eine Zunahme der privaten Freiheit verbunden ist. Machtausübung wird dabei nicht suspendiert, sondern transformiert. In der Transformation wird die Resignation durch eine freie Gestaltung zum Zwecke einer auf Zustimmung zielenden Machtausübung ersetzt.

Machtausübung wird nun in der Informationswirtschaft virtualisiert. Die Diskussionen zu Big Data führen die Virtualität von

Datenräumen vor Augen, weil erläutert werden muss, inwiefern agglomerierte Daten sinnzuschreibend ausgewertet und in den sozialen Raum rückprojiziert werden. Angesichts der Virtualität ist mit Benjamin (1991) die Frage nach der «technischen Reproduzierbarkeit» des sozialen Raums als einem medialen Raum zu stellen, die Baudrillard zu seiner Theorie des Simulakrums als Theorie manipulierter Information animierte. Baudrillard hat gezeigt, dass die Produktion im Spätkapitalismus mehr und mehr in den Raum der (digitalen) Reproduktion verwandelt wurde (Baudrillard 1991, 88).

In der virtualisierten Reproduktion beruht öffentliche Macht auf dem Eingriff in ein existenzielles privates Verhältnis und entspricht damit einer medientechnologischen «Kolonialisierung der Lebenswelt» (Habermas 1988, 10). Mit dem Simulakrum als digitales Spektakel wird die Lebenskraft (Marx) der Menschen besetzt und ausgebeutet. Kapitalisten schieben sich dazu mit Hilfe ihres Eigentums an Datenverarbeitungsmaschinen in das Verhältnis von Menschen zu den von ihnen erzeugten Daten ein und schreiben durch die Verdinglichung von Menschenleben die plebejische Erfahrung der Entfremdung fort.

Dabei steht in der Ideologie des virtualisierten Neoliberalismus (Barberi 2017) das Prinzip der marktradikalen Konkurrenz für radikale persönliche Bereicherung. Gewinn wird gemacht, indem andere durch Machtausübung zur Arbeit gezwungen und ihnen zugleich die gleichen Möglichkeiten der Machtausübung vorenthalten werden. Das wird derzeit durch virtuelles Geld, d.h. durch die Herrschaft des Kapitals (Marx 1989, 109–160), erreicht. Neofeudalistische Korporationen erzeugen eine virtuelle Sklavenhaltergesellschaft, indem das vor dem Bildschirm gefesselte Publikum zur Aufmerksamkeit genötigt wird. Diese Form der Ausbeutung und des Kolonialismus findet in einer digitalen Gesellschaft des Spektakels (Debord 1996; Losurdo 2017) statt. Erzeugt wird dazu eine von Manipulationen durchgezogene mediale (und d. i. immer auch virtuelle) Infosphäre (Becker et al.

2003). Diese Strukturen können allerdings, wie Baudrillard gezeigt hat, im Modus der Ekstase durchbrochen, transformiert und angeeignet werden (Swertz 2000).

Bisher wurde deutlich, dass Big Data kritisiert werden können. Medienkritik kann nun so verwendet werden, dass ausgehend von der Kritik über die Gefahren von Big Data aufgeklärt wird und Selbstschutztechniken vermittelt werden, etwa durch die medienpädagogische Erläuterung der Datenschutzeinstellungen in Social Media. Solcher Schutz ist allerdings ein Mythos und läuft schnell darauf hinaus, die Akzeptanz von Big Data zu befördern. Erzeugt werden so Resignation und narzisstische Kränkungen (Wirth 2015). Das empfinden wir nicht als schön.

Daher erscheint es uns pädagogisch notwendig, nach der Kritik spektakulärer Macht- und Virtualitätsdispositive die Möglichkeit der Verfügung über Daten durch Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure zu diskutieren. Deutlich wurde bereits, dass Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure die Informationslabyrinth in demokratischer Absicht durchschauen, sich neoliberale Ökonometrisierungen (Streckeisen 2014) klar machen, sich die digitalisierte und digitalisierende Dialektik von Schein und Sein zwischen (symbolischem) Überbau und (materieller) Basis vor Augen führen und sie kritisieren können. Pädagogisch entscheidend ist aber die Frage, ob in handlungsorientierter Absicht demokratische Technologien der Machtausübung vermittelt werden können.

3. Von der Freiheit: Subjektivität, Individualität und Souveränität

Angesichts des Spektakels in der Infosphäre ist erneut die Frage Kants, die er 1803 in *Über Pädagogik* formuliert hat, zu stellen:

«Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen» (Kant 1998, 711).

Wie entstehen trotz aller ideellen und materiellen Zwänge Grenzen und Beschränkungen von Subjektivität, Individualität und Souveränität und wie können sie sich behaupten? Redecker hat angesichts dieser Frage vor dem Hintergrund einer transzendental-kritischen Infragestellung neoliberaler Subjektivierungszwänge die progressive Kreativität ins Spiel gebracht (Redecker 2017). Wie eine solche Kreativität gedacht werden kann, hat Meder in seiner Analyse des veränderten Status von Wissen in einer Gesellschaft, die digitale Medien dominant verwendet, gezeigt. Der Held des logisch konstituierten Wissens ist, wie Meder argumentiert, nicht mehr das *Co-gito ergo sum*, sondern die Künstliche Intelligenz (Meder 1987, 22). Im Mittelpunkt der widerständigen Konstitution von Subjektivität, Individualität und Souveränität steht daher nicht Wissen, sondern Gewissheit als subjektive Befindlichkeit im Sprachspiel (Meder 1987, 25).

«Der Sprachspieler ist das, was er ist und wie er ist, als Befindlichkeit im Sprachspiel. [...] Um was es sich dabei eigentlich handelt, nennt WITTGENSTEIN Gewissheit» (Meder 2004, 40).

Die Gewissheit ist als Befindlichkeit privat. Die Freiheit des Individuums kann als Gewissheit erlebt und bestätigt werden. Damit werden die «Sensibilität für Unterschiede» und die «Familienähnlichkeit der Perspektiven» (Meder 1987, 27) thematisch. Freiheit ist dann als «ästhetisch divergentes Denken» (Meder 1987, 28) zu verstehen, das im Abstand zum Faktischen eine kontrafaktische Provokation als widerständige Subversion ermöglicht, die im Namen der Geltung die bestehende Ordnung (nach Kant regulativ) verwerfen und neu gestalten kann.

Freiheit wird damit als Bedingung der Möglichkeit von Gewissheit ausgewiesen. Meder erläutert dieses Verständnis von Freiheit mit einer Ästhetik:

«Die Freiheit des Kunstwerks, die freie Phantasie seiner Gestaltung und seiner Erfassung, ist seine äußere Unbedingtheit als (innere) Bedingtheit in sich. Nun gilt dies für Freiheit überhaupt, auch für die sittlich verstandene Freiheit. Das entscheidende Motiv im Ästhetischen aber ist, daß hier Freiheit nicht als formales Prinzip, sondern konkret, inhaltlich und sinnlich zur Darstellung kommt» (Meder 1997, 21).

Damit rückt Schönheit in den Mittelpunkt. Schöne Freiheit ist privat. Ich kann mir keine Gewissheit darüber verschaffen, dass ich frei bin, indem ich einen Begriff der Freiheit auf mich anwende, der unabhängig von mir Gültigkeit hat. Und ich kann anderen nicht vorschreiben, wie sie sich ihrer privaten Freiheit zu vergewissern haben – die eine richtige Kritik kann es nicht geben. Private Freiheit ist allemal empfundene Freiheit, Ausdruck der Spontaneität der Einzelnen (Baacke 1973, 20) und kann nur in der Singularität der Handelnden produziert werden. Ich kann mir Selbstgewissheit über meine private Freiheit verschaffen, aber nicht wissen, dass ich frei bin. Das erlaubt es, öffentliche Versuche mir einzureden, dass ich frei oder nicht frei sei, mit Selbstgewissheit zurückzuweisen. Von öffentlich-logischen Machtansprüchen brauche ich meine private Selbstgewissheit nicht trüben zu lassen.

Die Möglichkeit privater Freiheit kann nicht suspendiert, aber durch Zwang, Unterdrückung und Manipulation marginalisiert werden, etwa wenn das Individuum nicht in erster Linie für sich selbst, sondern für einen notwendig öffentlichen Markt da sein soll. Der freie Markt entspricht einem «Staat der Not» (Schiller 1795). Dem «Staat der Not» stellt Schiller einen «Staat der Freiheit» gegenüber, indem er die öffentliche Seite der Kunst betont (Habermas 1985, 85). In einem Staat der Freiheit ist nicht der Staat frei, sondern die öffentliche Freiheit gering und die private Freiheit hoch, während in

einem Staat der Not die private Freiheit gering und die öffentliche Freiheit hoch ist.

Schiller stellt der privaten Freiheit nur öffentliche Macht gegenüber, nicht aber private Macht. Nach unserem Verständnis impliziert private Freiheit zugleich private Macht: Die Entscheidung, Selbstgewissheit zur Selbstmanipulation oder zum Selbstzwang werden zu lassen, können Menschen in der Gewissheit, dies frei zu tun, treffen. Freiheit und Macht können in einer relationalen Dialektik so in Beziehung gesetzt werden, dass die Gestaltung der Dialektik von Freiheit und Macht in der privaten und der öffentlichen Sphäre zu einer Aufgabe gemacht wird, mit deren Übernahme sich Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure als gebildet und sich bildend auszeichnen.

Wir können damit präzisieren, dass der öffentliche Gebrauch von Big Data eine Nutzung von Daten bezeichnet, durch die öffentliche Macht- und Preisvorteile maximiert werden, indem private Freiheit minimiert wird. Als privaten Gebrauch von Personal Data bezeichnen wir dagegen Daten, die vom Individuum für schöne Zwecke so verwendet werden, dass öffentliche Freiheit minimiert und private Freiheit maximiert wird. Personal Data können dazu verwendet werden, sich Gewissheit über die eigene Freiheit zu verschaffen oder im Sinne einer Foucaultschen (nicht neoliberal umgewerteten) Sorge um sich (Foucault 2012) Macht über sich auszuüben.

Nun ist die Versuchung gross zu fordern, dass nur die Kritik der (neoliberalen) Macht- und Kapitalakkumulation die Maxime des Handelns sein darf, denn die Absicht einzelner, privates Eigentum durch Gewinn zu erhöhen, indem öffentliche Reichtümer privatisiert werden, ist im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise immer schon auf Ausbeutung, Zwang, Unterdrückung und Manipulation im Klassenkampf bezogen (vgl. Meder 2020). Allerdings können wir uns nicht anmassen, es Menschen zu verbieten, sich entfremden oder ausbeuten zu lassen. Auch Menschen zur Kritik zu zwingen ist kaum zu legitimieren. Wohl aber können wir das Recht

geltend machen, auf Ungerechtigkeiten im Elend einer kapitalistisch zerrissenen sozialen Welt hinzuweisen und vorschlagen, zur praktischen Produktion subjektiver Freiheit in solidarischer Absicht überzugehen.

4. Medienaktivismus, Widerstand und Subversion

Einen Hinweis, der den Perspektivwechsel von Big Data zu Personal Data in medienaktivistischer und subversiver Absicht motiviert, hat Dander (2014b) formuliert und treffend argumentiert, dass eine passive und defensive Kritik aus sicherer Distanz zu kurz greift. Allerdings überrascht seine Einschätzung, dass es sich dabei um eine bewahrpädagogische Haltung handelt, denn Kinder und Jugendliche vor der Rezeption von Daten zu bewahren hat noch niemand gefordert.

Alternativ kann angesichts der von Dander vermerkten Gemachtheit von Daten die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnis, politischen Interessen und der Rolle und Funktion von Technologien gestellt werden. Habermas hat bereits in den späten 1960er Jahren festgehalten, das technologische Rationalisierung im Kontrolldispositiv ihren politischen Gehalt verdeckt (Habermas 1969, 49). Deshalb sollten gesellschafts-, herrschafts- und machtkritische Aspekte im Blick auf Big Data auch auf Fragen des Designs von Daten bezogen werden.

Der Datenkritik kann so der auf private Freiheit zielende Begriff der Datengestaltung zur Seite gestellt werden. Damit wird zugleich eine vierte Perspektive neben den drei von Meder (2020) genannten eröffnet: Menschen können in der Gewissheit frei zu handeln die Macht ergreifen und das Spiel des Datenkapitalismus kooperativ und solidarisch gestalten. Dafür muss man sich nicht nur von Macht emanzipieren oder diese kritisieren, weil beides Macht schon voraussetzt, sondern Macht produzieren, ausüben und demokratisch verteilen.

Diese Sichtweise unterscheidet sich von einer systemtheoretischen Perspektive, in der es darum geht, dass das «Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln» (Tulodziecki 2011, 23). In den Mittelpunkt rückt stattdessen die Möglichkeit, unbewusste Machtverhältnisse im Sinne einer ideologiekritischen Aufklärung ins Bewusstsein zu heben und der Praxis zugänglich zu machen. Dafür sind Medienaktivismus (Hug 2011), Cultural Hacking (Missomelius 2018) oder die Quantifizierung des Selbst (Damberger 2017) gut geeignet. Medienkompetenzförderung kann demokratisch gesinnte Staatsbürgerinnen und Staatsbürger dazu anregen, sich für ihre Interessen und Lebensbedingungen einzusetzen (Brüggen 2017, 60). Dabei kann auch die Thematisierung einer Medienethik (Koska 2017, 89) sinnvoll sein, die aus unserer Sicht auf den Wert der Selbstgewissheit bezogen werden sollte, womit die von Grimm und Kimmel vorgeschlagene digitale Ethik (2017, 116) erweitert wird, weil klar ist, dass verantwortungsbewusstes Handeln meint, so zu handeln, dass private Freiheit in der Demokratie im Mittelpunkt steht.

Medienpädagogik muss sich nicht darauf beschränken, sich den kapitalistischen Vorgaben des digital-kybernetischen Kapitalismus (Barberi 2017) zu widersetzen oder sich auf subversive Gegenstrategien begrenzen, sondern kann machtaneignende Praktiken in den Mittelpunkt rücken und die Entscheidungsautonomie (Selke 2017, 105) der Entscheidungsimpulse setzenden Akteurinnen und Akteure im Interesse der demokratischen Maximierung privater Freiheit betonen.

5. Demokratie und Informelle Bildung

Baacke hat bereits in den frühen 1970er Jahren im Rekurs auf den Symbolischen Interaktionismus die Spontaneität der Einzelnen und der Menschen insgesamt betont, die sich Systemrationalitäten und Strukturfunktionen widersetzen und ihre Welt gestalten können (Baacke 1973, 112). In handlungsorientierten medienpädagogischen

Settings können daher Möglichkeiten geschaffen werden, in denen Lernende sich die Mechanismen und Funktionen der Machtausübung mit Big Data bewusst machen und ihr Vermögen, Macht mit Personal Data in produktiver und schöner Praxis auszuüben, entwickeln können.

Didaktisch geht es darum, Bildungsanlässe für digitale Citizens des 21. Jahrhunderts zu schaffen, die als aufgeklärte Subjekte zu selbstgewissen Weltbürgerinnen und Weltbürgern werden können. Dabei wird Medienkompetenz nicht erzwungen, weil Lernende immer auch selbstgewiss entscheiden, welche Medienkompetenz sie sich aneignen wollen. Medienkompetenzvermittlung muss damit rechnen, dass sie von den «Betroffenen» abgelehnt wird.

Es geht auch und gerade angesichts der digitalen (Re-)Produktion darum, «Subjekten die Hilfestellungen anbieten [zu] können, die sie zur sozial ausgerichteten und zugleich autonomen Bewältigung des Medienwandels befähigt» (Schorb 2011, 92), wobei es uns neben der Betonung der Autonomie des Subjekts im medialen Aneignungsprozess auch um die Produktion von Medien geht. Medien sind in der Praxis hergestellte Prozesse. Damit rückt Orientierungskönnen als Ausdruck der Freiheit von Entscheidungsimpulse setzenden Akteurinnen und Akteuren in den Mittelpunkt.

Mit der bisherigen Argumentation wurde gezeigt, dass erstens die Kritik und zweitens die Gestaltung von Personal Data im Sinne der Vermittlung von ideologiekritischer Systemkritik und kreativer Mediennutzung über das bestehende System hinaus möglich sind. Um mit dem Medienkompetenzbegriff formulierte Ziele mit handlungsorientierten Methoden anzustreben, gibt es vielfältige Möglichkeiten, von denen hier nur einige exemplarisch angedeutet werden können:

- Ein erstes Projekt für die Zielgruppe dieses Beitrags bestünde in einer persönlich durchgeführten Analyse der Pisadaten, um etwa

die Reproduktion veralteter habitueller Muster im Datenraum und die Rolle der quantifizierten Bildungs- bzw. «Humankapitalien» im Neoliberalismus genau zu verstehen. Die Daten der Pisaerhebung einschliesslich der Fragen zur Computernutzung können unter <http://www.oecd.org/pisa/data/> abgefragt und mit der unter einer freien Lizenz verfügbare Software R ausgewertet werden.

- Ein zweites Projekt für fortgeschrittene Erwachsene ist eine Auswertung der letzten Volkszählungsdaten und ihrer Funktion angesichts von Big Data und Digitalisierung. Die Daten sind unter <https://ergebnisse.zensus2011.de/> zugänglich. Dabei könnte auch die Frage behandelt werden, wie diese Daten dazu benutzt werden können, eine bestimmte Regierungsmentalität und -praxis zu ermöglichen.
- Ein unterhaltsames Projekt für Kinder und Jugendliche liefert eine Antwort auf die Frage, was beispielsweise Facebook mit den gesammelten Daten macht. Dazu wird Werbung in der Absicht der politischen Manipulation bei Facebook geschaltet, also werden Daten gekauft. Für den ersten Versuch genügen schon ein paar Cent Budget. Zunächst sollte eine neue Identität produziert werden. Dann können politische Postings erstellt und mit dem Facebook-Werbeanzeigenmanager (<https://www.facebook.com/ads/manager>) beworben werden. Die Manipulationsverfahren können z.B. der klassischen Rhetorik entnommen werden, um so ein Bewusstsein für die sprachliche Verfasstheit von digitalen Nachrichten zu schaffen.
- Ein vergnügliches Projekt ist die spielerische Produktion alternativer Fakten mit Jugendlichen. Dafür gibt es zwei Varianten: Die erste ist eigentlich eine Manipulation: Es wird einfach eine andere Interpretation vorhandener Daten produziert (die meisten wissenschaftlichen Diskussionen funktionieren so). Etwas aufwändiger ist es, gleich bei der Erhebung zu manipulieren – im

Wirtschaftsbereich gibt es dafür viele Beispiele. Eine Datenerhebung ist schnell organisiert (<https://www.google.com/forms/about/>). Informationen über manipulative Fragepraktiken sind im Netz leicht zu finden.

- Witzig kann das schon für kleine Kinder mögliche Spiel mit Self-trackern sein. Wenn dabei versucht wird, gezielt bestimmte Eindrücke zu erzeugen, kann der janusköpfige Charakter der «Subjektivierungsnische» zwischen neoliberaler Ich-AG und medienaktivistischem Widerstand reflexiv erprobt und praktisch erfasst werden. Gerade angesichts des Quantified Self (Damberger und Iske 2017) sind in die Tat umgesetzte diskursive und nicht-diskursive Praktiken von besonderem Interesse.

6. Conclusio

Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen und Akteure können Big Data als marktradikale Kapital- und Akkumulationsmaschine theoretisch und praktisch kritisieren und Personal Data in einer demokratischen Gesellschaft selbstgewiss gestalten. Um das zu begründen, wurde das Verhältnis von Daten und Macht historisch abgeleitet und die (wenn auch beschränkte und Zwängen unterliegende) Freiheit der Akteurinnen und Akteure begründet, die sich auch empirisch in konkreten Handlungen zeigt. Damit wird eine demokratische und deshalb handlungsorientierte Medienpädagogik reproduziert, mit der im Zeitalter der Informationsreproduktion reflexiv und empirisch, theoretisch und praktisch eine partizipatorische Medienkompetenzvermittlung in Gang gesetzt werden kann.

Dazu sollten Macht- und Herrschaftskritik als Mittel demokratisch gewaltentrennter Machtausübung begriffen werden. Es geht dann darum, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zur humanen, sozialen und demokratischen Machtausübung zu vermitteln. Dabei kann es Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in einer solchen pädagogischen Praxeologie bzw. Handlungstheorie darum

gehen, Techniken der Manipulation, der Unterdrückung und des Zwangs zu analysieren, zu erklären, zu verstehen und didaktisch zu vermitteln. So kann Aufklärung über Manipulation, Unterdrückung und Zwang durch andere erreicht werden, weil für Machthaberinnen und Machthaber solche Techniken leicht erkennbar sind.

Es ist klar, dass das damit angezeigte Problem im Modus des auf Vernichtung zielenden (Klassen-)Kampfes gelöst werden kann. Das ist derzeit in unserer Gesellschaft die breit akzeptierte und präferierte Variante, die gewöhnlich als Konkurrenz bezeichnet wird. Es ist allerdings auch möglich, das Machtproblem solidarisch zu lösen und Formen solidarisch-libertären Zusammenlebens in einer Demokratie den Vorzug zu geben. Die Alternativen – Krieg oder Frieden, Angst oder Liebe, Unterdrückung oder Freiheit – liegen auf der Hand. Sich für die zweite Variante zu entscheiden bedeutet immer, das Gemeinwohl als universelle Maxime des Handelns zu berücksichtigen, die so zu wählen ist, dass sie zum allgemeinen Gesetz werden kann.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim/München: Juventa.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes *Kommunikation und Kompetenz*». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 173–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.
- Baudrillard, Jean. 1991. *Der symbolische Tausch und der Tod*. München: Mathes und Seitz.
- Becker, Konrad. 2003. *Die Politik der Infosphäre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Zugriff 15.08.2018. <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/36071/die-politik-der-infosphaere>.

- Becker, Konrad. 2014. «Zwang und Verführung in der Kontrollgesellschaft. Selbstvermessung und Wunscherfüllung im digitalen Datenraum». *Medienimpulse* 52 (4). Zugriff 15.08.2018. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/738>.
- Benjamin, Walter. 1991. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit». In *Gesammelte Schriften*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, I.2: 431–69. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Über den Staat*. Berlin: Suhrkamp.
- Brüggen, Niels. 2017. «Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 51–62. München: kopaed.
- Damberger, Thomas. 2017. «Untergangspädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29: 157–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.06.02.X>.
- Damberger, Thomas, und Stefan Iske. 2017. «Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive». In *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 17–36. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2_2.
- Dander, Valentin. 2014a. «Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten». *Medienimpulse* 52 (4). Zugriff 15.08.2018. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi739>.
- Dander, Valentin. 2014b. «Von der ‹Macht der Daten› zur ‹Gemachtheit von Daten›. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik». *Mediale Kontrolle unter Beobachtung* 3.1. Zugriff 15.08.2018. <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf>.
- Debord, Guy. 1996. *Die Gesellschaft des Spektakels*. Berlin: Edition Tiamat.
- Deleuze, Gilles, und Félix Guattari. 1992. *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 2012. *Die Sorge um sich – Sexualität und Wahrheit*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geiss, Norbert. 2018. *Rechenknecht und Zauberlehrling: Kulturgeschichte des Computers vom Abakus bis zur globalen Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme.

- Grimm, Petra, und Birgit Kimmel. 2017. «Big Data und der Schutz der Privatsphäre – Medienethik in der medienpädagogischen Praxis». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 111–29. München: kopaed.
- Habermas, Jürgen. 1969. *Technik und Wissenschaft als <Ideologie>*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1985. «Exkurs zu Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen». In *Der philosophische Diskurs der Moderne*, 59–64. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1988. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herold, Horst. 1968. «Kriminalgeographie – Ermittlung und Untersuchung der Beziehungen zwischen Raum und Kriminalität». In *Kriminalistische Akzente*, herausgegeben von Herbert Schäfer, 201–44. Grundlagen der Kriminalistik 4. Hamburg: Steintor.
- Herold, Horst. 1985. «Information und Staat». In *Festschrift für Rudolf Wassermann zum sechzigsten Geburtstag*, herausgegeben von Christian Broda, 359–70. Darmstadt [u.a.]: Kommentator/Luchterhand.
- Horkheimer, Theodor W., und Max Adorno. 2006. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hug, Theo. 2011. «Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik». *Medienimpulse* 49 (2). Zugriff 15.08.2018. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/308>.
- Innis, Harold A. 1951. «Das Problem des Raumes». In *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 2000. Aufl., 134–54. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Kant, Immanuel. 1998. «Über Pädagogik [1803]». In *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, herausgegeben von Immanuel Kant, 6: 691–762. Werke in sechs Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelsen, Hans. 1981. *Vom Wesen und Wert der Demokratie*. Tübingen: Scientia.
- Koska, Christopher. 2017. «Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 81–93. München: kopaed.

- Losurdo, Domenico. 2017. *Wenn die Linke fehlt ... Gesellschaft des Spektakels, Krise, Krieg*. Köln: PapyRossa.
- Machlup, Fritz. 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Marx, Karl. 1989. «Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie». In *MEW*. Bd. 23. Berlin (Ost): Dietz. Zugriff 15.08.2018. https://marxwirklichstudieren.files.wordpress.com/2012/11/mew_band23.pdf.
- Meder, Norbert. 1987. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln: Janus.
- Meder, Norbert. 1997. «(Ethik und Aesthetik sind Eins)». In *Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Herausforderungen für die Pädagogik, Politik und Ökonomie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Renate Freericks, 15–35. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meder, Norbert. 2020. «Bildung und Daten-Kapitalismus». In *Big Data, Datafizierung und Digitale Artefakte*, herausgegeben von Stefan Iske, Johannes Fromme, Dan Verständig, und Katrin Wilde. Bd. 42. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen).
- Missomelius, Petra. 2018. «Widerständige Praktiken – cultural hacking als Form politischen Protests». *Medienimpulse*, Medien, Demokratie und politische Bildung, 56 (2). Zugriff 15.08.2018. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1233>.
- Montesquieu, Charles de. 2018. *Vom Geist der Gesetze*. Stuttgart: UTB.
- Redecker, Anke. 2017. «Die ambivalente Kreativität des E-Learning. Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion». *Medienimpulse*, Kreativität/Ko-Kreativität, 55 (4). Zugriff 15.08.2018. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1137>.
- Schiller, Friedrich. 1795. «Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen». Zugriff 15.08.2018. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/1>.
- Schorb, Bernd. 2011. «Zur Theorie der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20: 81–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.14.X>.
- Selke, Stefan. 2017. «Lifelogging und die neue Taxonomie des Sozialen». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 95–110. München: kopaed.

- Soden, Wolfram von. 1985. *Einführung in die Altorientalistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Streckeisen, Peter. 2014. *Soziologische Kapitaltheorie. Marx, Bourdieu und der ökonomische Imperialismus*. Bielefeld: transcript.
- Swertz, Christian. 2000. «Pluralität und Ekstase. Anmerkungen zur didaktischen Organisation von Wissen in computerbasierten Lernsystemen». In *Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge*, herausgegeben von Ingrid Lohmann und Ingrid Gogolin, 97–109. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93319-5_5.
- Tantner, Anton. 2015. *Die ersten Suchmaschinen. Adressbüros, Fragämter, Intelligenz-Comptoirs*. Berlin: Wagenbach.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, Horst Niesyto, und Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 11–39. München: kopaed.
- Weber, Max. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wippermann, Wolfgang. 2012. «40 Jahre Radikalenerlass und Berufsverbote. – Eine zeithistorische Einordnung». Vortrag. Zugriff 15.08.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=ilKQ1jO-gx8>.
- Wirth, Hans-Jürgen. 2015. *Narzissmus und Macht. Zur Psychoanalyse seelischer Störungen in der Politik*. 5. Aufl. Gießen: Psychosozial-Verl.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Offline- und Online-Umgebungen als Kontexte integrierter Forschungsdesigns

Johannes Wahl und Sebastian Zimmer

Zusammenfassung

Die zunehmende Nutzung von Online-Kommunikationskanälen vereinfacht nicht nur den alltäglichen, zwischenmenschlichen Austausch, sondern eröffnet auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung neue Möglichkeiten. Gleichzeitig stehen Chancen wie der Reichweitenerhöhung von Forschungsaktivitäten auch Herausforderungen bspw. im Bereich der Validität gegenüber. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, ob sich diese Nachteile durch die methodologisch fundierte Kombination von Offline- und Online-Umgebungen kompensieren lassen. Anhand eines Forschungsszenarios werden drei verschiedene Designs konzipiert, die auf genau diese Herausforderung eingehen. Dazu wird eine Mixed Methods Perspektive eingenommen, um verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, die einzelne Schwächen der Methoden adäquat ausgleichen oder sogar Synergieeffekte erzielen.

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



Offline and Online Environments as Fields of Integrated Research Designs

Abstract

The increasing usage of online communication channels is not only simplifying the everyday interpersonal exchange of information, but also opens up new possibilities for the educational science research. Concurrently, the chances of increasing reach of research activities are in opposition to challenges, e.g. the field of validity. For these reasons, the article follows the questions whether these disadvantages can be compensated by methodologically rigorous combinations of offline and online environments. Based on a potential research scenario, three different research designs are devised to exactly address the aforementioned challenges. Thereto, a mixed methods perspective is used to display several possibilities that appropriately compensate specific weaknesses of the empirical methods or even achieve synergy effects.

1. Menschliche Kommunikation im Kontext von Digitalität

Fragt man nach den Stärken und Schwächen von Methoden aus dem Kanon der empirischen Sozialforschung, so lassen sich bspw. Beurteilungskriterien anführen, die auf grundlegende Qualitätskriterien wie die Gegenstandsangemessenheit (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014) oder den Informationsgehalt der generierten Daten (Döring und Bortz 2016) verweisen. Ein weiterer, im Vergleich zu klassischen Gütekriterien weniger stark fokussierter Aspekt bilden Einflussgrößen, die mit der (un)mittelbaren Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten zusammenhängen. Betrachtet man diese aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive, so basieren diese Effekte auf der grundlegenden Funktion von menschlicher Kommunikation: dem interpersonalen Austausch von Informationen, Bedeutungsgehalten und Sinnkonstruktionen (Pürer, Springer und

Eichhorn 2015).¹ Bei diesem Austausch kann es bspw. aufgrund von Interpretationsleistungen der Akteurinnen und Akteure zum Informationsverlust bzw. zu Akzentverschiebungen kommen. Dabei lässt sich in Anlehnung an Schütz (1971) ein Spektrum zwischen umweltlicher, mitweltlicher und vorweltlicher Kommunikation erzeugen. Die *umweltliche* Kommunikation beschreibt dabei eine direkte Kommunikation mit einer Vielzahl redundanter Informationskanäle, die eine sich gegenseitige Verifizierung der übertragenen Informationen von Sendenden an Empfangende und damit eine eindeutige Interpretation zulässt. Mit der Abnahme redundanter Kanäle bei gleichzeitiger Zunahme von Zeitverzögerung der Zustellung der Information wird die Kommunikation zunehmend *mitweltlicher*. Findet sie schliesslich nur noch einseitig statt, z.B. durch das Lesen von Blogposts längst Verstorbener, dann ist die Kommunikation am Endpunkt angekommen und damit *vorweltlich*. In Kombination mit dem Shannon-Weaver-Modell von Kommunikation (Weaver und Shannon 1949) bzw. dem von Shannon (1948) definierten Rauschen, welches zunimmt, je höher die Interpretationsleistung der Empfangenden ist, lässt sich sehr gut beschreiben, dass eine E-Mail eine vergleichsweise hohe Interpretationsleistung (mitweltliches Rauschen) bedingt, da ihre Inhalte häufig auf Wesentliches reduziert sind, sodass redundante Verifikatoren fehlen. Die Avatarisierung, hier im vereinfachten Sinne des digitalen Abbilds, versucht dem mit Emoji, Animoji und Memoji ein Stück weit entgegenzuwirken, birgt aber auch die Möglichkeit des bewussten Täuschens, wenn ein positiv konnotierter Emoji hinter eine negative Nachricht gesetzt wird und vice versa. Diese Phänomene zeigen sich nicht nur in alltäglichen Gesprächssituationen, sondern spielen auch in Forschungskontexten eine wichtige Rolle.

Die Quantität und Qualität des Informationsflusses von Sendenden zu Empfangenden variieren im Kommunikationsprozess demzufolge aufgrund der verwendeten Medien. Folgt man der klassischen

1 An dieser Stelle sei auf den terminologischen Unterschied zwischen Interaktion (Fokus auf das spezifische interpersonale Beziehungsgefüge) und Kommunikation (Fokus auf den prozessualen Austausch von Informationen) verwiesen (Pürer, Springer und Eichhorn 2015).

Definition von Burkart (2002), so bilden Medien den mehr oder weniger komplexen Vermittlungskontext der Informationsübertragung. Durch diese relativ weite Definition von Medien lassen sich sowohl die menschliche Gestik, Mimik und Sprache im Sinn von primären Medien einordnen als auch online-basierte Regelstrukturen im Sinn von quartären Medien klassifizieren (Burkart 2002) und miteinander vergleichen. Kommunikation vollzieht sich aus dieser Perspektive heraus in allen Fällen medial vermittelt. Erst die Frage, inwiefern in diesen Prozessen auch technische Geräte zum Einsatz kommen, also auf welche Weise der Informationsaustausch technisch vermittelt wird, eröffnet eine medienpädagogisch unmittelbar anschlussfähige Perspektive auf menschliche Kommunikation. So lassen sich bspw. die Wechselwirkungen von Social Media-Nutzung und der Kommunikationsfrequenz bzw. -dauer in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen oder die Nutzenerwartungen des kontrollierten Informationsaustauschs durch Phänomene der Avatarisierung erforschen. Gerade durch die technischen Entwicklungen und die damit korrespondierende Mediatisierung sind in den letzten Jahren vielfältige Varianten menschlicher Kommunikation entstanden, die das Spektrum exklusiv analoger Kommunikationsumgebungen massiv erweitern (Kammerl 2018).

Die oben genannten Beispiele stehen exemplarisch für eine Vielzahl an Kommunikationsformaten, die aufgrund ihrer strukturellen Kopplung mit online-basierten Geräten mit dem Begriff der Digitalität verbunden werden. Durch diesen wird das Verhältnis von technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Strukturen in den Mittelpunkt gerückt. Im Sinn einer Statusbeschreibung und weniger eines Wandlungsprozesses wird die Vernetzung von analogen und digitalen Wirklichkeiten als lebensweltliche Konstante beschrieben und pointiert als «Kultur der realen Virtualität» (Castells 2017, 459) greifbar. Doch auch wenn damit die Differenz zwischen analogen und digitalen Umwelten graduell eingeebnet wird, bleibt sie im Grundsatz bestehen.

In Bezug auf die bereits im Titel des Beitrags angeschnittene heuristische Differenz zwischen Offline- und Online-Umgebungen lässt sich die im Begriff der Digitalität angelegte Verschränkung von analogen und digitalen Kontexten nutzen. Dementsprechend werden im vorliegenden Beitrag in Anlehnung an Pietraß (2018) einerseits analoge bzw. Offline-Umgebungen wie bspw. alltägliche Gesprächssituationen in leiblicher Anwesenheit und andererseits digitale bzw. Online-Umgebungen wie Social Media analytisch differenziert. Neben dieser inhaltlichen Logik ist die Trennung in Offline- und Online-Umgebungen geboten, um die im weiteren Verlauf darzustellenden Konstruktionsmöglichkeiten von Forschungsdesigns möglichst trennscharf herauszuarbeiten.

2. Erforschung sozialer Phänomene im Kontext von Digitalität

Wie bereits im vorigen Kapitel kurz angedeutet, ergeben sich in einer mediatisierten und von Digitalität geprägten Gesellschaft vielfältige Kommunikationsoptionen, die sich auch für die medienpädagogische Theoriebildung erforschen lassen. Die Grundlage für diesen Prozess bilden Forschungsergebnisse, die durch unterschiedliche method(olog)ische Zugänge der empirischen Sozialforschung generiert werden können. Sie beschäftigt sich mit der «Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Veränderung» (Döring und Bortz 2016, 5) sozialer Phänomene wie den oben beschriebenen und hält ein breites Spektrum an Methoden bereit, um vergangene, aktuelle und begrenzt auch zukünftig eintretende Entwicklungen zu erforschen.

Genauso wie sich soziale Konstellationen verändern, sind auch die Methoden der empirischen Sozialforschung von Wandlungs- bzw. Innovationsprozessen betroffen, was sich exemplarisch anhand der Entwicklung der Online-Forschung nachzeichnen lässt (Welker 2014). Eine offensichtliche Entwicklung besteht in der Nutzung neuer technischer Komponenten für Forschungsaktivitäten

in Offline-Umgebungen: So werden bspw. seit mehreren Jahren schriftliche Befragungen online-basiert durchgeführt, wobei das einzige Differenzmerkmal zu den analogen Varianten in der Nutzung des Internets besteht (Wagner und Hering 2014). In diesem und in weiteren Zusammenhängen bilden methodische Zugänge, die auf Online-Umgebungen aufbauen, eine Alternative zur Erforschung sozialer Phänome mittels offline-basierter Methoden.

Die Wahlmöglichkeit zwischen Offline- und Online-Kontexten von empirischer Sozialforschung existiert jedoch nicht genuin. Gerade für die effektive Auswertung grosser Datensätze im Sinn des Datamining oder für die Analyse spezifischer Datensorten wie Logfiles kommen keine Methoden zur Anwendung, die auf Offline-Umgebungen aufbauen (Zeller 2017), sodass in solchen Fällen ausschliesslich Online-Kontexte als gegenstandsangemessen zu bewerten sind. Die Limitierung offline-basierter Zugänge zum jeweiligen Forschungsgegenstand zeigt sich auch in einer anderen Hinsicht. Durch die leibliche Anwesenheit der Forschenden im Forschungsfeld treten zwangsläufig Validitätsbedrohungen auf, die sich auf den Forschungsverlauf und dessen Resultate auswirken. Diese werden bspw. im Rahmen der Umfrageforschung als Interviewereffekte aufgegriffen (Glantz und Michael 2014) oder auch in der ethnografischen Forschung über die Rolle der Forschenden im Feld thematisiert (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). Diese exemplarisch angeführte Begrenzung kann zu den bereits am Anfang des Artikels beschriebenen Phänomenen des Informationsverlustes durch Interpretationsleistungen und der Akzentverschiebung im Rahmen zwischenmenschlicher Kommunikation führen.

Um diesen problematischen Konstellationen innerhalb von Forschung in Offline-Umgebungen zu begegnen, lassen sich unterschiedliche Strategien einsetzen. In den beiden oben genannten Beispielen der Umfrageforschung und der ethnografischen Forschung bestehen diese bspw. in der prophylaktischen Schulung der Interviewenden und der systematischen Reflexion der eigenen Rolle als

Forschende im Forschungsprozess. Jenseits dieser Möglichkeiten möchten wir in diesem Artikel eine weitere Möglichkeit diskutieren, um der Problematik zu begegnen. Dazu setzen wir auf der Ebene des Forschungsdesigns an und schlagen vor, offline- und online-basierte Methoden zu integrierten Designs zusammenzufassen. Durch den dazu notwendigen Bezug zu Mixed Method Research (MMR) wird es möglich, die Vorteile von Offline- und Online-Umgebungen zu kombinieren.

3. Mixed Method Research zur Steigerung der Forschungsgüte

Durch die zunehmende Rechenleistung von Computern und der insbesondere durch das Internet erweiterten Verfügbarkeit von Daten, haben sich in den letzten Jahrzehnten verschiedene Formate der methodenpluralen Forschung entwickelt. Bereits in den 1920er und 30er Jahren wurden sogenannte *Common Sense* Studien verwendet für die Erforschung unbekannter Phänomene wie der Arbeitslosigkeit (Jahoda et al. 1975), allerdings ohne klare Systematisierung der Methodenkombination. Diese Systematisierung erfolgte im deutschen Sprachraum erst in den 1960ern durch die *Triangulation*, unter der zumeist die Kombination zweier quantitativer Methoden verstanden wird (Kuckartz 2014). Mit der Zunahme von Interdisziplinarität und dem Aufweichen des Paradigmenkriegs zwischen quantitativer und qualitativer Methoden in den 1990ern bei gleichzeitiger Verfügbarkeit von neuen, schnellen Computern und einem Zugang zum Internet entwickelten sich zunehmend methodenplurale Ansätze im Sinne der *Multi Methods*, in denen verschiedene Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage verwendet, aber nicht miteinander integriert werden (Maxwell 2013). Diese Leistung vollbringt erst die Systematisierung der MMR. Dahinter verbirgt sich die Idee einer Forschung mit der Intention

«to thoughtfully and strategically mix or combine qualitative and quantitative research methods, approaches, procedures, concepts, and other paradigm characteristics in a way that produces an overall design with multiple (convergent and divergent) and complementary strengths (broadly viewed) and nonoverlapping weaknesses» (Johnson und Christensen 2014, 64).

Erst 1998 wurden die verschiedenen philosophischen wie methodischen Entwicklungen unter dem Begriff *«Mixed Methodology»* vereinheitlicht (Tashakkori und Teddlie 1998). In der anschließenden Dekade konzentrierten sich die Debatten in den Mixed Methods primär auf zwei Schwerpunkte. Erstens Designkonzeptionen, d.h. die systematische Verknüpfung von Methoden unterschiedlicher paradigmatischer Prägung (qualitativ/quantitativ) (Johnson et al. 2007). Zweitens die Positionierung der Mixed Methods bezüglich der qualitativen und quantitativen Paradigmen bzw. deren ontologisch-epistemologischer Grundlagen (Johnson und Onwuegbuzie 2004). Dabei entwickelten sich, je nach Disziplin, teils unterschiedliche Ansätze, auch weil eine klare Abgrenzung zu den Multi Methods ausblieb bzw. immer noch nicht eindeutig besetzt ist (Baur et al. 2017). Derweil löste sich in den letzten zehn Jahren zunehmend die Fokussierung auf ein reines Methodendesign (Mixed Methods), das pragmatisch zur Forschungsfrage passt, hin zu einer ganzheitlichen Betrachtung der Forschung als einen Mixed-Prozess (Mixed Research) von der Forschungsfrage bis zum Fazit (u.a. Leech und Onwuegbuzie 2009).

Grundsätzlich bieten sich MMR-Studien immer dann an, wenn eine umfassendere Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden sollte oder synergetische Auflösungen von Validitätsbedrohungen bzw. eine Erhöhung der Forschungsgüte erreicht werden sollen, d.h. die Schwächen insbesondere der Validität einer Methode sinnhaft durch die Stärken einer anderen ergänzt wird (Creswell und Plano-Clark 2018). Dabei ist eine Integration der verwendeten Methoden eine wesentliche Komponente, um neben der erweiterten

Validierung auch erweiterte Ergebnisse zu erzielen, sogenannte Meta-Inferenzen. Plakatativ versucht sich die Mixed Methods von den Multi Methods insoweit abzugrenzen, dass aus $1 + 1$ (Methoden) = 2 (Ergebnis) ein $1+1 = 3$ wird (Fetters und Freshwater 2015), wobei im Regelfall eher von $1+1 = 2,4$ auszugehen ist, im Vergleich zum nicht integrierten Methodendesign immer noch ein Zugewinn, der allerdings mit Mehraufwand durch Integration verbunden ist (Kuckartz 2014).

Bei der Kombination von quantitativen und qualitativen empirischen Methoden auf den konkreten Anwendungsfall der Offline-/ Online-Verknüpfung und der rekursiven Validierung der Ergebnisse gilt es besonderes auf synergetische Effekte zu achten, um z.B. die zuvor genannten Interviewereffekte systematisch zu kompensieren bis zu neutralisieren. Dabei ist es von Vorteil, dass bei genauerer Betrachtung bei vielen empirischen Methoden die Übergänge von quantitativ zu qualitativ sehr fließend sind (Teddlie und Tashakkori 2009). So lassen sich z.B. in einem Fragebogen offene und geschlossene Fragen kombinieren, sodass man bei gleichzeitiger Online- und Offline-Distribution entsprechende Interviewereffekte konkret prüfen könnte. Für die konkrete thematische Erforschung erscheint die Nutzung verschiedener Methoden allerdings sinnhafter. Konkrete Beispiele werden im nächsten Kapitel erläutert.

Erweiterte Optionen der Verknüpfung bieten sich über die Stichprobenziehung an, da sich auch hier Möglichkeiten der Integration bieten (Onwuegbuzie und Collins 2017). Eine repräsentative Online-Umfrage könnte am Ende anbieten, sich freiwillig für ein Leitfadentinterview zur Verfügung zu melden. Damit liessen sich gezielt abweichende Fälle hinsichtlich ihrer Beweggründe befragen, um so den gesamten Datensatz verständlicher zu machen. Da der Diskurs um die Möglichkeiten der Stichprobenziehung erst seit wenigen Jahren konsequent geführt wird, ist eine konkrete Systematisierung noch ausbleibend (Akremi 2017).

4. Method(olog)ische Konsequenzen und Herausforderungen

Aus den bisher dargelegten Inhalten lässt sich ableiten, dass es durchaus Mittel und Wege gibt, um Validitätsbedrohungen, die durch die zwischenmenschliche Kommunikation im Rahmen von Forschungsprozessen zwangsläufig entstehen, systematisch zu minimieren. Dazu bedarf es eines Forschungsdesigns, das unter Bezugnahme auf das gesamte Methodenspektrum der empirischen Sozialforschung sowohl offline- als auch online-basierte empirische Zugänge zum Forschungsgegenstand zusammenfügt.

Die Integration von Offline- und Online-Umgebungen zur Steigerung der Forschungsgüte lässt sich als durchaus herausfordernde Aufgabe am Beginn des jeweiligen Forschungsprozesses beschreiben. Dass sich die Sorgfalt in diesem Abschnitt lohnt, möchten wir nachfolgend anhand eines konkreten Beispiels demonstrieren.

Den Ausgangspunkt unserer method(olog)ischen Überlegungen bildet wie auch bei allen anderen Forschungsvorhaben üblich das Ziel der Forschung. Im vorliegenden Beispiel geht es darum, die Auswirkungen von Smart Speaker (Nielsen 2018) auf milieuspezifisches Mediennutzungsverhalten zu erforschen und die daraus generierten Erkenntnisse auf den Diskursstrang zur Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) zu beziehen. Um dieses Ziel erreichen, werden zwei forschungsleitende Fragestellungen gebildet, die es empirisch zu bearbeiten gilt:

1. Welche milieuspezifischen Differenzen zeigen sich bei der Mediennutzungsfrequenz im Fall von Smart Speaker?
2. Wie nutzen unterschiedliche Milieus Smart Speaker in ihren Kommunikationsroutinen?

Basierend auf dem thematischen Fokus und dessen Zuspitzung durch die zwei forschungsleitenden Fragestellungen werden drei *integrierte Forschungsdesigns* konstruiert, die sowohl zur adäquaten Analyse des Forschungsgegenstands geeignet sind als auch die methodischen Vorteile von Offline- und Online-Umgebungen verbinden. Gleichzeitig wird es hier auch möglich, qualitative und quantitative Methoden zu relationieren.

Im Rahmen von *Forschungsdesign 1* wird das milieuspezifische Mediennutzungsverhalten zunächst dadurch erfasst, dass die Nutzung der Smart Speaker mittels Logfileanalyse getrackt wird. Zu diesem Zweck wird eine spezifische App herangezogen und die darin gespeicherten Daten verteilungstheoretisch untersucht. Auf Basis dieses online-basierten und quantitativen Vorgehens lassen sich typische Nutzungsmuster erkennen, die bspw. auf einen spezifischen Verwendungszweck der Smart Speaker schliessen lassen und/oder schlicht zu bestimmten Tageszeiten auftreten. Diese Erkenntnisse, die sich bspw. durch Subgruppenvergleiche erschliessen lassen, werden anschliessend genutzt, um mit Personen aus der Stichprobe Gruppendiskussionen durchzuführen. Dabei werden solche Probandinnen und Probanden zusammengefasst, die entsprechend der Subgruppen über ähnliche Merkmalsausprägungen verfügen. Diese können im Rahmen der Offline-Umgebung über die zuvor generierten Ergebnisse diskutieren, wodurch diese potentiell bestätigt und/oder vertieft werden. Somit bietet sich *Forschungsdesign 1* in solchen Situationen an, in denen eine vorhandene, integrierte Stichprobe dahingehend tiefgreifender analysiert werden soll, dass die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Erkenntnissen gezielt validiert werden können. Das Mediennutzungsverhalten wird auf diese Weise nicht nur als rein quantitative Benutzung betrachtet, sondern durch eine qualitative Ebene kognitiv erklärt.

Eine weitere Möglichkeit, sich dem oben beschriebenen Forschungsziel zu nähern, zeigt *Forschungsdesign 2* auf. In diesem Szenario werden zunächst Online-Interviews mit Expertinnen und

Experten aus dem informationstechnischen und sprachwissenschaftlichen Bereich geführt. Mit diesem qualitativen Zugang wird es möglich, einen Eindruck über die potentiell milieuspezifischen und steuerungsrelevanten Sprachmuster zu gewinnen, auf deren Basis der Smart Speaker spezifische Operationen ausführt. Nachdem durch diesen Zugang Erkenntnisse generiert und in Hypothesen umgewandelt wurden, können diese im Rahmen einer schriftlichen Befragung in leiblicher Anwesenheit überprüft werden. Mittels eines entsprechenden Instruments lässt sich nicht nur die Zustimmung der Studienteilnehmenden zu den von den Expertinnen und Experten antizipierten Nutzungspräferenzen erforschen. Darüber hinaus ermöglichen Fallvignetten und damit verbundene Rankingaufgaben auch die Bedienbarkeit der Smart Speaker in verschiedenen Alltagssituationen einzuschätzen. Zusammengefasst ermöglicht die Variante *Forschungsdesign 2* eine direkte Validierung der aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse und Hypothesen hinsichtlich relevanter Aspekte der Forschungsthematik. Gleichzeitig erlaubt dieses verknüpfte Vorgehen eine retrospektive Validierung der Situationseinschätzung, die von den Expertinnen und Experten vorgenommen wurde.

Am Anfang von *Forschungsdesign 3* steht nach vorheriger Zustimmung der Studienteilnehmenden eine teilnehmende Beobachtung der Forschenden in deren Wohnungen. Ziel ist es, in dieser Offline-Umgebung die Einbindung der Smart Speaker in die alltäglichen Routinen der Probandinnen und Probanden zu erfassen. Durch diesen empirischen Zugang lässt sich das konkrete Nutzungsverhalten beobachten und damit neben entsprechenden Präferenzen auch weitere Potentiale hinsichtlich der Bedienbarkeit erschließen. Auf Basis der protokollierten Offline-Situationen lassen sich Fallvignetten erstellen, die die Grundlage für eine online-basierte Befragung bilden. Im Rahmen dieser Erhebung werden die Fallvignetten als alternative Nutzungsszenarien rekontextualisiert und den Probandinnen und Probanden zur Auswahl vorgestellt. Durch die anschließende Conjoint-Analyse werden die Präferenzen der

Studienteilnehmenden hinsichtlich dieser alternativen Angebote ermittelt und potentiell Aussagen über milieuspezifisches Medien-nutzungsverhalten generiert. Der spezifische Mehrwert von *Forschungsdesign 3* besteht in der Ableitung der Präferenzanalyse aus tatsächlichen Nutzungskontexten. Auf Basis der damit verbundenen Kreuzvalidierung der Beobachtungen und der Conjoint-Präferenzen lässt sich die Übertragbarkeit der Erkenntnisse sehr viel präziser ableiten.

Alle drei vorgestellten Forschungsdesigns eröffnen empirische Zugänge zur milieuspezifischen Nutzung von Smart Speakern, die je nach Erkenntnisinteresse als mehr oder weniger gegenstandsad-äquat angesehen werden können. Unabhängig von den Unterschieden zwischen den drei Varianten zeigt sich, dass Validitätsbedrohungen mit integrierten Forschungsdesigns, die sowohl Offline- als auch Online-Umgebungen einschliessen, strukturell minimiert werden. Um dies forschungspraktisch umzusetzen, bedarf es nicht nur des Wissens um die geeigneten Methoden und die Kompetenzen zu ihrer Anwendung. Zusätzlich ist ein solches Vorgehen auch mit einem höheren Aufwand an personellen, zeitlichen und damit insgesamt finanziellen Ressourcen verbunden, wodurch es sich eher für umfangreiche Forschungsprojekte als für Qualifizierungsarbeiten auf studentischem Niveau eignet. Aus forschungsethischer Sicht ist in den jeweiligen Integrationsvarianten zudem das potentielle Spannungsverhältnis zwischen Forschungsinteressen und Rechten der Probandinnen und Probanden zu beachten. Gemäss den Anforderungen zum Schutz der Probandinnen und Probanden sowie der Vertraulichkeit der erhobenen Daten (RatSWD 2017) gilt es vor allem, die genutzten Offline- wie Online-Tools so zu kontrollieren, dass die generierten Daten zu keinem Zeitpunkt des Forschungsprozesses an Dritte weitergegeben werden.

5. Fazit

Die im vorherigen Kapitel erläuterten Beispiele erlauben einen kurzen Einblick in die Möglichkeiten, die sich durch die Kombination von Offline- und Online-Umgebungen in einem MMR-Ansatz bieten, wobei in diesem Beitrag insbesondere der Mehrgewinn an Informationen bei gleichzeitiger Reduktion alternativer Erklärungsmodelle bzw. Validitätsbedrohungen in den Blick genommen wurde. Demgegenüber steht ein erhöhter Personal-, Zeit- und Ressourcenaufwand, der vor Beginn eines solchen Forschungsvorhabens einkalkuliert werden sollte. Dies ergibt sich auch aus der Notwendigkeit, dass ein integriertes MMR-Design bereits vor Beginn eines Forschungsprojekts vor allem dahingehend geplant sein muss, die damit einhergehenden Meta-Inferenzen zu beachten und die Reduktion der Validitätsbedrohungen zu erzielen. Der zu erreichende Mehrwert bietet jedoch umfassendere Erkenntnisse über den Forschungsgegenstand. Insbesondere bei neuen Themenfeldern wie den Auswirkungen von Digitalität auf spezifische Zielgruppen ergibt sich die Chance, analog zu den *Common Sense* Studien der 1920er und 1930er Jahre, mit einer Vielzahl bekannter Methoden das unbekannte Thema sehr viel genauer abstecken zu können.

Die im letzten Kapitel vorgestellten Beispiele der methodischen Verknüpfung legen aber auch gleichzeitig die zweite Ebene der Integration im Forschungsfeld der Digitalität dar: Neben der quantitativ-qualitativen Methodenebene wird in den Beispielen auch der strukturellen Kopplung von analoger und digitaler Umwelt Rechnung getragen. Die spezifische Verwobenheit von Offline- und Online-Aktivitäten in der Lebenswelt, hier im Kontext der Nutzung von Smart Speakern, spiegelt sich auch auf der Ebene des Forschungsdesigns wider. Somit trägt die Konstruktion von MMR-Designs, die sowohl Offline- als auch Online-Umgebungen berücksichtigen, nicht nur dazu bei, Validitätsbedrohungen zu minimieren, sondern auch den Aspekt der Gegenstandsangemessenheit aus medienpädagogischer Sicht abzusichern. Insbesondere mit Blick auf das wachsende Themenfeld *Big Data* bietet sich im MMR-Ansatz eine erweiterte

Möglichkeit der Kreuzvalidierung zunehmend quantifizierter Analysen zu begegnen bei gleichzeitiger Stärkung qualitativer Analysen.

Literatur

- Akremiti, Leila. 2017. «Mixed-Methods-Sampling als Mittel zur Abgrenzung eines unscharfen und heterogenen Forschungsfeldes». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (2): 261–86. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0460-3>.
- Baur, Nina, Udo Kelle, und Udo Kuckartz. 2017. «Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (2): 1–37. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>.
- Burkart, Roland. 2002. *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder*. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien: Böhlau.
- Castells, Manuel. 2017. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft: Das Informationszeitalter, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Creswell, John W., und Vicki L. Plano-Clark. 2018. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Doering, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. 5. Aufl. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Fetters, Michael, und Dawn Freshwater. 2015. «The 1 + 1 = 3 Integration Challenge». *Journal of Mixed Methods Research* 9 (2): 115–17.
- Glantz, Alexander, und Tobias Michael. 2014. «Interviewereffekte». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 313–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_21.
- Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld, und Hans Zeisel. 1975. *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Johnson, R. Burke, und Larry Christensen. 2014. *Educational research methods*. Los Angeles: Sage.
- Johnson, R. Burke, und Anthony J. Onwuegbuzie. 2004. «Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come». *Educational Researcher* 33 (7): 14–26.

- Johnson, R. Burke, Anthony J. Onwuegbuzie, und Lisa A. Turner. 2007. «Toward a Definition of Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research». *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2): 112–33.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf. 2018. «Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-) pädagogischer Theoriebildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum - Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_6.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.
- Leech, Nancy L., und Anthony J. Onwuegbuzie. 2009. «A Typology of Mixed Methods Research Designs». *Quality & Quantity* 43 (2): 265–75. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>.
- Maxwell, Joseph A. 2013. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage.
- Nielsen, Jesper K. 2018. «Loudspeaker and Listening Position Estimation Using Smart Speakers». In *2018 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing*, 81–85. Calgary, Canada: IEEE Press.
- Onwuegbuzie, Anthony J., und Kathleen M. T. Collins. 2017. «The Role of Sampling in Mixed Methods-Research». *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie* 69 (2): 133–56. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0455-0>.
- Pietraß, Manuela. 2018. «Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum - Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 11–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_2.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Pürer, Heinz, Nina Springer, und Wolfgang Eichhorn. 2015. *Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaft*. Konstanz: UVK.

- RatSWD [Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten]. 2017. «Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften». *RatSWD Output* 9 (5). <https://doi.org/10.17620/02671.1>.
- Schütz, Alfred. 1971. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Shannon, Claude E. 1948. «A Mathematical Theory of Communication». *Bell System Technical Journal* 27 (3): 379–423 und 623–56.
- Tashakkori, Abbas, und Charles B. Teddlie. 1998. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, Charles B., und Abbas Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Wagner, Pia, und Linda Hering. 2014. «Online-Befragung». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 661–73. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_48.
- Weaver, Warren, und Claude E. Shannon. 1949. *A Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Welker, Martin. 2014. «Normalisierung und Ausdifferenzierung von Online-Forschung – Eine Einführung». In *Handbuch Online-Forschung: Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen*, herausgegeben von Martin Welker, Monika Taddicken, Jan-Hinrik Schmidt, und Nikolaus Jakob, 14–41. Köln: Herbert von Helmer Verlag.
- Zeller, Frauke. 2017. «Soziale Medien in der empirischen Forschung». In *Handbuch Soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt und Monika Taddicken, 389–408. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_21.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung

Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch

Patrick Bettinger

Zusammenfassung

Qualitative Sozialforschung steht vor methodischen und methodologischen Herausforderungen, da sich Sozialität im Kontext der Digitalität auf grundlegende Weise wandelt. Der Beitrag schlägt eine Perspektive vor, die sich der ‹medialen Verfasstheit› von Phänomenen widmet und hierbei die komplexen Verschränkungen von Menschen und Medien auf unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt. Auf Grundlage einer praxeologisch-diskursanalytisch fundierten Herangehensweise wird gezeigt, wie Medialität und Materialität als aufeinander bezogene und quer zur Unterscheidung von Online- und Offline-Sphäre liegende Analysedimensionen erschlossen und medientheoretisch fruchtbar gemacht werden können, um die Konstitution von sozio-medialen Konstellationen zu erfassen. Die hier vorgeschlagene Herangehensweise wird am Bereich der qualitativen Medienbildungsforschung exemplarisch skizziert. Erste methodische Konkretisierungen werden im Zuge dessen mit Blick auf die Analyse diskursiver Praxis veranschaulicht.

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



Materiality and Digital Mediality in Educational Media Research. A Mediation Attempt from the Perspective of Praxeology & Discourse Analysis

Abstract

Qualitative social research in the context of digitality faces methodological and methodological challenges, as sociality is fundamentally changing. The paper proposes a perspective that addresses the ‹medial constitution› of phenomena, taking into account the complex entanglements of people and media at different levels. On the basis of a praxeological-discourse-analytical approach, it will be shown how mediality and materiality can be explored as interrelated analytical dimensions across the differentiation of online and offline spheres and made fruitful in terms of media theory to capture the constitution of socio-medial constellations. The approach proposed here is outlined as an example in the field of qualitative media education research. Methodological concretisations will be illustrated regarding the analysis of discursive practice.

1. Einleitung und Problemaufriss – Digitalität und qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft

Der gegenwärtige medienpädagogische Diskurs um Digitalität, die als wesentliches Signum unserer gegenwärtigen Kultur verhandelt wird (Stalder 2017), legt nahe, dass es eines Medienbegriffs bedarf, der sich nicht auf technisch-instrumentelle Aspekte beschränkt und Medien nicht als die alleinige Nutzung von Endgeräten begreift. Stattdessen wird eine Perspektive eingefordert, die den medientechnologischen Wandel der Gegenwart als tiefgreifenden und umfassenden kulturellen Wandel auffasst, welcher massgeblich und auf mehreren Ebenen sowie in allen gesellschaftlichen Feldern entscheidend durch (aber nicht ausschliesslich) digitale Medien geprägt wird. So lässt sich – um dieses Problemfeld nur kurz anzudeuten

– neben den Anforderungen im Umgang mit Hard- oder Software eine fundamentale (quasi infrastrukturelle) Ebene algorithmisierter Wirklichkeitskonstruktionen (Hepp 2016) erkennen, die derart in unseren Alltag eingeflochten ist, dass wir die hier wirksame, dem Software-Code folgende Logik, nicht bewusst als solche erfahren:

«Algorithmen haben ihre Logik in die Struktur aller sozialer Prozesse, Interaktionen und Erfahrungen eingewoben, deren Entfaltung von Rechenleistung abhängig ist» (Roberge und Seyfert 2017, 7).

Die ‹Invisibilität› der Medien kommt hier besonders deutlich zum Tragen – Medien, und besonders digitale Medien, verschwinden förmlich in ihrem Gebrauch (Krämer 2008, 28) bzw. bleiben durch routinisierte mediale Dekodierung und Konventionalisierung im Alltag zumeist intransparent (Genz und Gévaudan 2016, 62) – was ihrer Wirkmächtigkeit aber selbstverständlich keinen Abbruch tut.

Bereits diese erste Annäherung macht deutlich, dass die qualitative Forschung damit vor einem Problem steht: Wie soll etwas analysiert, interpretiert und rekonstruiert werden, das sich derart der Wahrnehmung entzieht und sich als verschachteltes Gefüge in alltägliche Lebenszusammenhänge eingefügt hat? Um diesen Veränderungsprozess in seiner Vielschichtigkeit (sinn-)verstehend rekonstruieren zu können, bedarf es nicht nur entsprechender theoretischer Weiterentwicklungen, sondern zugleich der Reflexion methodologischer und methodischer Aspekte. Nimmt man die in den letzten Jahren publizierten Arbeiten als Indikator, scheint die (deutschsprachige) qualitative Sozialforschung bislang eher zaghaft vorzugehen. Zwar finden sich punktuell Arbeiten, die einen Beitrag zu dieser Problemstellung liefern (Mikos und Wegener 2017; Schirmer, Sander und Wenninger 2015), von einer systematischen und umfassenden Weiterentwicklung qualitativer Ansätze vor dem Hintergrund des oben skizzierten Wandels kann aber noch keine Rede sein.

Es zeichnet sich ab, dass in der (deutschsprachigen) qualitativen Sozialforschung hinsichtlich method(olog)ischer Innovationen mit Bezug auf den gegenwärtigen medienkulturellen Wandel scheinbar Zurückhaltung dominiert. Sozialität wird eher selten als grundlegend verändert verstanden, sondern nach wie vor auf Basis etablierter Herangehensweisen erforscht, d.h. mit Rekurs auf Grundlagentheorien (wie z.B. Symbolischer Interaktionismus, Phänomenologie), deren Wurzeln bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts reichen. Medien werden im Anschluss an diese Traditionen bezüglich methodischer Fragen tendenziell als additiver Aspekt von sozialen Phänomenen begriffen oder gänzlich ausgeblendet. Noch weiter schränkt sich die Auswahl ein, wenn man nach dezidiert erziehungswissenschaftlichen Beiträgen sucht, die sich aus fachspezifischer Sicht mit methodologisch-methodischen Herausforderungen der Untersuchung von Erziehungs-, Lern-, Bildungs- oder Sozialisationsprozessen im Kontext des medienkulturellen Wandels befassen (als Ausnahme siehe die Beiträge in der «Forschungswerkstatt Medienpädagogik» von Knaus 2017; 2018). Wenngleich es einerseits nachvollziehbar ist, zunächst halbwegs sichere Fahrwasser aufzusuchen und qualitative Medienforschung vom bewährten erkenntnistheoretischen Terrain ausgehend zu betreiben, so sollte andererseits klar sein, dass die mehrere Jahrzehnte alten Grundlagenwerke, auf die sich die qualitative Sozialforschung stützt, zu einer Zeit verfasst wurden, in der die fundamentale Bedeutung digitaler Medialität für soziale Zusammenhänge nicht absehbar war. Insofern scheint es angemessen, grundlegende Fragen der Sozialforschung – wie etwa nach der Konstitution ihres Gegenstandes – teils (er)neu(t) zu stellen, mindestens aber weiterzudenken. Bezugnehmend auf dieses Grossprojekt blickt der vorliegende Beitrag auf einen Teilaspekt, nämlich die Frage, wie Materialität und digitale Medialität aus Sicht einer qualitativ ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Medienforschung konzeptionell gefasst und erschlossen werden können.

Hierzu nimmt dieser Beitrag eine Perspektive ein, die sich insbesondere auf die Verbindung von praxis- und diskurstheoretischen Ansätzen stützt. Es wird dargelegt, welche methodologischen

Implikationen sich aus diesen Überlegungen für die qualitative Analyse sozio-medialer Phänomene ergeben. Hierzu wird zunächst gezeigt, welchen Stellenwert Materialität – als ein Aspekt digitaler Medien – für praxeologische Ansätze hat und inwiefern Materialität und Medialität unter einem praxistheoretischen Dach als aufeinander bezogene Konzepte gedacht werden können (Kap. 2). Daraufhin wird argumentiert, inwiefern der Einbezug einer diskurstheoretischen Perspektive – und letztlich einer Erweiterung des analytischen Konstrukts auf materiell-diskursive Praktiken – einen analytischen Gewinn bringen kann (Kap. 3). Anschliessend wird am Beispiel qualitativer Medienbildungsforschung ausschnitthaft demonstriert, wie sich ein solcher Ansatz auf einen konkreten Gegenstand beziehen lässt. Hierbei wird im Anschluss an die von Wrana dargelegte Analyse diskursiver Praktiken grob auf mögliche methodische Aspekte eingegangen (Kap. 4). Der Beitrag endet mit einer kritischen Reflexion der vorgeschlagenen Perspektive (Kap. 5).

2. Materialität und Medialität aus praxeologischer Sicht

Um zu der hier intendierten methodologischen Skizze hinzuführen, soll in einem ersten Schritt dargelegt werden, welche Implikationen sich aus einem praxistheoretischen Verständnis von Materialität und Medialität ergeben. Praxistheoretische Arbeiten¹ (insbesondere der jüngeren Vergangenheit) betonen quasi durchgehend, dass materielle Artefakte wesentliche Bestandteile sozialer Praktiken sind (Hillebrandt 2014, 76ff.; Reckwitz 2014; Schmidt 2012, 62ff.; Wieser 2004). Oftmals wird im Zuge dieser Argumentationsgänge auf die

1 Ist nachfolgend die Rede von Praxistheorie, so geschieht dies im Bewusstsein über die Verschiedenheit praxistheoretischer Ansätze (siehe bspw. Schäfer 2016). Für den Kontext der hier verfolgten Argumentation werden diese Unterschiede vernachlässigt, da angenommen wird, dass sich zentrale Grundannahmen finden, die von allen Praxistheorien geteilt werden (Reckwitz 2003) und die allgemeine Rede von «den Praxistheorien» im Rahmen dieses Beitrags rechtfertigen.

Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Latour 2007) verwiesen, die sich besonders dadurch auszeichnet, dass sie die genuine Handlungsmacht der Dinge als elementaren Bestandteil des Sozialen hervorhebt und den Blick konsequent auf unterschiedliche Prozesse und Qualitäten der Verbindung von menschlichen und nicht-menschlichen Größen richtet. Die grundlegende Annahme der ANT bringt Latour wie folgt auf den Punkt: «Die Dinge machen etwas, sie sind nicht nur die Fläche oder die Projektoren unseres sozialen Lebens» (Latour 2001, 245). Materialität wäre im Verständnis der ANT demnach als Teil eines fluiden Prozesses zu verstehen, der durch Formen des Zusammenwirkens (temporär) verketteter Größen bestimmt wird. Wieser (2008, 427) hält bezüglich der spezifischen Vorstellung von sozio-materiellen Verschränkungen der ANT fest: «Verschiedene Räume und Zeiten sind in Materialitäten und durch Ereignisse miteinander verbunden [Herv. i.O.]». Damit rücken Artefakte aus Sicht der sie konstituierenden Austauschprozesse in den Fokus. Mit Blick auf sozialtheoretische Anschlüsse wird die ANT einerseits teilweise selbst als Praxistheorie verstanden (Hillebrandt 2014, 78; Reckwitz 2003, 291). Andererseits wird auf ein theoretisches Defizit hingewiesen, das sich auf das simplizistische Verständnis von Handeln bei Latour bezieht (i.S.v. Handeln als Bewirken eines Unterschiedes), welchem eine praxeologische Alternative bzw. Erweiterung entgegen gestellt werden kann (Schäffer 2013). Hierdurch lassen sich unter anderem Konzepte wie Verstetigung und Beharrlichkeit in die von der Vorstellung prinzipiell fragiler Wirklichkeit ausgehenden ANT einflechten. Welcher Lesart der ANT man auch folgt, es zeigen sich zahlreiche «komplementaritätsverdächtige» Theorieelemente zwischen ANT und Praxistheorien. In dieser Hinsicht hält Wieser (2012) fest²:

2 Trotz dieser Parallelen soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Wieser (2012) auch auf Unterschiede zwischen den Ansätzen hinweist: Mit Verweis auf den praxistheoretischen Ansatz von Schatzki zeigt er, dass z.B. die posthumanistische Position Latours durchaus als inkompatibel mit einer praxistheoretischen Idee der Einzigartigkeit menschlicher Handlungsträgerschaft aufgefasst werden kann.

«Mit den Praxistheorien teilt die ANT die Kritik an kognitivistischen und intentionalistischen Verkürzungen gängiger Handlungstheorien als auch die Kritik an das [sic!] Handeln normierender und determinierender Strukturen. Gemeinsam ist ihnen eine Prozessperspektive auf soziales Handeln und Kultur. Beide ‹Theorien› problematisieren die Natur/Kultur-Unterscheidung und versuchen dem Antagonismus von Subjektivismus und Objektivismus zu entgehen» (ebd., 206).

Auf Grundlage der Berührungs- und Anschlusspunkte an die ANT scheint ein praxistheoretischer Zugang somit für die Erschließung der Rolle von Materialität in der qualitativen Forschung passend. Medien können aus dieser Perspektive zunächst als «spezifisches Ensemble materialer Artefakte» (Reckwitz 2010, 163) aufgefasst werden, die allerdings eben nicht nur passiv mit Inhalt bespielt und als Instrumente dem menschlichen Willen unterworfen werden, sondern – folgt man Latour – einen aktiven Anteil an der sozialen Wirklichkeit haben, indem sie potenziell «ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort» (Latour 2007, 124).

Wie verhält es sich nun mit dem hier verfolgten Anspruch, Medialität auf praxeologischer Basis zu denken? Neben der Möglichkeit, im Anschluss an Latour Artefakte als Bestandteile von Praktiken zu berücksichtigen, lassen sich auch Argumente finden, inwiefern die ANT gerade für die Erforschung digitaler Medialität Anregungen bietet. So kann mit Wieser (2012, 113f.) hervorgehoben werden, dass die ANT für eine praxeologisch fundierte Erforschung medienkultureller Phänomene vielversprechend ist, da sie konsequent die Prozesshaftigkeit von Phänomenen im Blick hat: «Sie [die ANT, PB] stellt die Performativität und Materialität sozialen Handelns sowie die Medialität von Technik heraus» (ebd., 114). Versuche, Medialität über einen starken Performativitätsbegriff zu fassen, finden sich auch vonseiten medientheoretischer Arbeiten. So weisen Genz und Gévaudan (2016, 61) darauf hin, dass es Medialität ohne Materialität

nicht geben kann, da Zeichen immer auf bestimmte Formen der Materialisierung – also performative Akte – angewiesen sind. Materialität wird von den Autor*innen demnach als unterschiedliche Manifestationsformen von Zeichen im Prozess der Semiose gefasst. Insofern weist der Ansatz von Genz und Gévaudan durchaus eine gewisse Nähe zur ANT auf, die weder von einer strukturalistisch verstandenen Vorgängigkeit der Zeichen noch von einer passiv-inhaltsleeren Existenz von Materialität ausgeht, sondern materiell-semiotischen Netzwerken als assoziative Verkettungen einen konstitutiven Wert beimisst (Law 2009).

Vor dem Hintergrund des in diesem Beitrag verfolgten praxistheoretischen Zugangs bietet es sich (nicht zuletzt aus Gründen der Wahrung methodischer Anschlussfähigkeit) an, darüber hinaus an sozialsemiotische Konzepte anzuschliessen, die auf *Praktiken des Zeichengebrauchs* blicken und hierbei zeichenhafte Bedeutungsproduktion und -rezeption als soziale Prozesse begreifen (Meier 2014, 41). Medialität wird damit zu einer, sich performativ entfaltenden, Praxis des Zeichengebrauchs im Zusammenspiel mit bestimmten technologischen Materialisierungsoptionen. Performativität als wesentlichen Aspekt von Medialität zu begreifen entspricht auch der Annahme, dass Medien – und insbesondere digitale Medien – sich erst in ihrem Vollzug offenbaren und ihre Potenziale entfalten (bzw. deren Grenzen ersichtlich werden) (Münker 2013). Mit Leonardi (2010, o.S.) lässt sich dementsprechend festhalten:

«Especially in the case of digital artifacts, what may matter most about ‹materiality› is that artifacts and their consequences are created and shaped through interaction».

In diese Richtung argumentiert auch Krämer (2004), die auf die konstitutive Verwobenheit von Performativität und Medialität hinweist. Performativität versteht sie als «eine Dimension aller kulturellen Praktiken im Spannungsverhältnis zwischen einem Ereignis und seiner Wahrnehmung» (ebd., 21) und weist auf die Nähe zur Position des «Mediengenerativismus» (ebd., 23) hin. Diese ist – im

Anschluss an die Arbeiten von Flusser, Kittler und Virilio – dadurch gekennzeichnet, dass Medien nicht nur als übertragende Grössen betrachtet werden, sondern das Übertragene zugleich auch prägen. Rückt man in diesem Sinne also von einer essentialistischen Vorstellung (der Medien) als vergegenständlichte und neutrale Übermittler ab und richtet stattdessen den Blick auf Medialität als «übergreifende Form- und Strukturaspekte» (Jörissen 2014, 503), so muss die Frage nach den Aufforderungsstrukturen (den sogenannten Affordanzen) der Medien als sich im produktiven sowie rezeptiven Praxisvollzug entfaltende Grössen betrachtet werden. Medialität stellt sich damit als komplexes *Interdependenzverhältnis aus sozialen, semiotischen und technisch-materiellen Grössen* dar, die aufgrund ihres konstitutiven Charakters analytisch aufeinander bezogen werden müssen (Schüttpelz 2013). Digitale Medialität ist dann als relationales Konzept zu fassen, bei dem sich spezifische Hard- und Softwarekonstellationen sowie eine «Modellierung und parametrisierbare[n] Verwendung von Materialität innerhalb von Software» (Passoth 2017, 62) in unterschiedlicher Weise verknüpfen. Besonders letztere Eigenschaft, die Passoth (ebd.) als «Runtime» bezeichnet, fordert geradezu eine Perspektive ein, die digitale Medialität *in actu* erfasst, also deren performative Vollzugsdimension berücksichtigt. Die vorgeschlagene Herangehensweise impliziert damit eine Verschiebung der Perspektive: Anstelle der Frage nach der Materialität digitaler Medien tritt die Frage nach Prozessen und Formen der Materialisierung im Kontext digitaler Medialität in den Vordergrund. Digitale Medialität stellt in diesem Verständnis die Online/Offline-Dichotomie stark infrage, da das performative Verständnis des fokussierten Gegenstandsbereiches sich einer klaren Zuordnung zu einer Sphäre verwehrt. Vielmehr wäre die hier eingenommene Position zum Verhältnis von Materialität und Medialität als querliegend zu verstehen, da der daraus resultierende Blick auf (Re-)Formierung heterogener Konstellationen jenseits dichotomer Vorstellungen operiert und dezidiert eine multiple Relationalität vertritt.

3. Methodologische Annäherungsarenen: Praktiken und Diskurse als analytische Fluchtpunkte sozio-medialer Konstellationen

Im Folgenden soll dargestellt werden, inwiefern ein diskurstheoretisch ausgerichteter Blick geeignet erscheint, den Zusammenhang von Materialität und Medialität näher zu beleuchten. Grundsätzlich schliesst die Argumentation hierzu an einen Vorwurf an, der den Praxistheorien von diskursanalytischer Seite entgegengebracht werden kann: Mit Reckwitz (2008, 196ff.) weisen praxeologische Zugänge hinsichtlich ihrer methodologischen Ausrichtung ein Problem auf, wenn es um die Frage geht, wie die explizit beobachtbaren Handlungen oder Äusserungen mit dem impliziten Wissen zusammenhängen, welches in den Praxistheorien als handlungsleitend gilt. Hiermit ergibt sich für Reckwitz das Problem der Zugänglichkeit des Impliziten: «Der Forscher ist immer auf einen ‹Rückschluss› vom Expliziten aufs Implizite, von den Bewegungen auf den ‹sozialen Sinn› angewiesen» (ebd., 196). Besonders problematisch wird dies, wenn es um die Erforschung von nicht unmittelbar beobachtbaren, zeitlich zurückliegenden Praktiken geht – hier scheint kaum ein Weg an methodischen Erweiterungen vorbeizuführen, wie etwa dem Einbezug von Praxisbeschreibungen, Egodokumenten oder anderen Artefakten in die Analyse. Mit dieser Erweiterung rückt die praxeologische Analyse in die Nähe der Diskursforschung, da dieses Vorgehen die «impliziten Wissensordnungen einer historischen Phase» (ebd., 201) in den Blick nimmt, was dem diskursanalytischen Vorgehen sehr nahe kommt.³

Ein weiterer Aspekt spricht für eine diskursanalytische Erweiterung der im vorangegangenen Kapitel dargelegten Position: Latour hegt hinsichtlich der ANT offenbar kein Interesse an einem Konzept von ‹Kontext›, sondern betrachtet die Welt ausschliesslich als unterschiedliche, mehr oder weniger miteinander verbundene Netzwerke, wie Wieser (2012, 208) kritisch anmerkt. Diese Annahme

3 Zur Kritik an dieser Position siehe Volbers (2015).

findet weder in praxis- noch aus diskurstheoretischen Arbeiten eine Entsprechung. Beide Strömungen beziehen, wenngleich auf unterschiedliche Art und Weise, gesellschaftliche Aspekte in ihre Analysen mit ein und erkennen grundsätzlich überindividuelle Macht- und Herrschaftsstrukturen als Aspekte der sozialen Welt an. An dieser Stelle wird vorgeschlagen, das Problem der ausbleibenden Berücksichtigung ‹situationsübergreifender› Mechanismen bei der ANT über einen Einbezug einer diskursanalytischen Perspektive einzuholen. Die Frage nach der ‹Diskursivität von Artefakten› erweist sich als ein im diskurstheoretischen Zusammenhang bislang nur ansatzweise bearbeiteter Komplex (vgl. z.B. van Dyk et al. 2014). In ihrer prägnanten Analyse der Positionen Latours und Foucaults legt van Dyk (2010, 188f.) dar, dass eine Stärke der ANT in der Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Vermittlung besteht, die besonders vor dem Hintergrund eines Einbezugs von Fragen ungleicher Existenzbedingungen im Anschluss an Foucault ausbaufähig erscheint. Sie weist zudem darauf hin, dass «die zurecht monierte Vernachlässigung der (vielfältigen) Nutzungsweisen von Artefakten sowie die Vernachlässigung von inkorporierter (habitualisierter) zugunsten vergegenständlichter, objektivierter Geschichte (praxis-)theoretisch einzufangen [wäre]» (ebd., 189). Die im Rahmen des Beitrags vorgeschlagene Bezugnahme auf Materialität diskursiver Praxis soll in eben diese genannte Lücke stossen und einen ersten Impuls bieten, wie diesem Desiderat beizukommen wäre.

Neben der von Reckwitz (2008, 201ff.) vorgeschlagenen Analyse von Praxis/Diskurs-Formationen als eine Verbindung von Praxis- und Diskursanalyse, erweist sich das Konzept der Analyse diskursiver Praxis von Wrana (2012a, 2012b, 2015) als vielversprechender Ankerpunkt. Diskursivität wird hierbei im Anschluss an Foucault als «Handlungsweisen, in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden» (Wrana 2012b, 196), sowie als Handlungsweisen, «in denen Wahrheit als Relationierung von Bedeutungsfeldern,

Wissensobjekten und Subjektivitäten performativ hergestellt wird» (ebd.), verstanden. Es geht dann im Anschluss an die dargelegte Anforderung, Materialität einzubeziehen, darum, den analytischen Fokus auf *materiell-diskursive Praktiken*⁴ von Hybridakteuren zu richten, die aus den dynamischen Verflechtungen von menschlichen und nicht-menschlichen Grössen hervorgehen. Wenn van Dyk (2010, 191) vorschlägt, «zwischen den unterschiedlichen Formen und Ausprägungen des Diskursiven zu unterscheiden» und sich hierbei nicht auf sprachliche Äusserungen zu beschränken, so kann über die Analyse der materiell-diskursiven Praktiken als Formen einer aus heterogenen Netzwerken emergierenden *agency* eine erste Antwort gegeben werden. Praxis ist damit nicht als exklusives menschliches Tätigsein zu verstehen, sondern als ein aus der Verknüpfung menschlicher und nicht-menschlicher Elemente hervorgehender Prozess, in dem allerdings nicht – wie Latour meint – von einer vollkommenen Voraussetzungslosigkeit ausgegangen werden kann, sondern durchaus situationsübergreifende Kräfte am Werk sind, deren Wirkmächtigkeit über die diskursanalytische Perspektive einzuholen wäre.

Bezugspunkt der Analyse bilden dann diskursive Schemata⁵, die in diesen Praktiken zur Geltung kommen, aber auch – im Sinne unterschiedlicher Aggregatzustände – in digitalen Artefakten etwa als Code oder Hardwarekonfigurationen materialisiert sind und hier in Form von Affordanzen (sozusagen vorsprachlich) auf Diskursfiguren verweisen können. Die Affordanzen medialer Artefakte werden damit sowohl als diskursiv geprägt wie auch diskursiv prägend erkennbar und sind dementsprechend nur in ihrer jeweiligen Eingebundenheit in relationale Gefüge verstehbar. Im Aufeinandertreffen unterschiedlich inkorporierter bzw. materialisierter diskursiver Schemata entfalten sich – diskursanalytisch betrachtet – je spezifische Formen der Bedeutungszuschreibung bzw. -umschreibung, (Re-)Positionierung oder Positionszuschreibung und schliesslich

4 Ausführlicher und mit spezifischem epistemologischen Einschlag zum Begriff der materiell-diskursiven Praktiken siehe Barad (2012) bzw. kritisch dazu Keller (2017).

5 Siehe dazu auch Bettinger (2016).

Formen der (Re-)Produktion von Subjektivität, wobei die (In-)Stabilität und Transformation von hybriden Konstellationen in den Blick geraten. Gleichzeitig können – um eine die ANT ergänzende Perspektive vorzuschlagen (van Dyk 2010, 189) – in Form sedimentierter diskursiver Schemata Verknüpfungen relative Stabilität erhalten. Mit Dölemeyer und Rodatz (2010, 215) kann damit von einer Analyse des ‹sozialen Lebens von Wissen› in Form von dynamischen, materialisierten Verbindungen gesprochen werden. Der Blick richtet sich auf die performative Kraft von Handlungsprogrammen bzw. dem Aufeinandertreffen mit menschlichem Handeln sowie deren diskursive Verwicklungen.

Affinitäten eines solchen Zugangs zeigen sich auch hinsichtlich des zuvor dargelegten sozialsemiotischen Verständnisses von Medialität. Durch die vorgeschlagene Perspektive geraten gesellschaftliche Kontexte (hier verstanden als Wissensfelder) in den Blick, die den Zeichengebrauch bspw. in Form von Konventionen regulieren und prästrukturieren (selbstverständlich ohne diesen zu determinieren), gleichzeitig aber wiederum durch (Zeichen-)Praxis überhaupt erst hervorgebracht werden. Meier (2014) hält für den damit verbundenen, ideologiekritischen Impetus dieses Verständnisses der Sozialsemiotik fest:

«Er [der Ideologiebegriff, P.B.] lenkt die Aufmerksamkeit auf das Vorhandensein von Dominanzverhältnissen in gesellschaftlichen Formationen, die dazu führen, dass Interessen und Weltansichten bestimmter dominant verorteter Akteure, Gruppen, Ethnien, Kulturen und Diskursen (massenmedial unterstützt) stärkeren Einfluss in der kollektiven Wirklichkeitskonstruktion haben als andere» (ebd., 43).

Dass an dieser Stelle Bezüge zu diskursanalytischen Vorgehensweisen auf der Hand liegen, ist evident. Auch bei Genz und Gévaudan (2016, 162ff.) finden sich, im Zusammenhang mit der Frage nach der Entstehung und Veränderung von Konventionen des Mediengebrauchs, Bezüge zur Bedeutsamkeit eines Einbezugs eines

diskursanalytischen (bzw. dispositivanalytischen) Zugangs. Im Sinne einer vorläufigen Arbeitsdefinition im Anschluss an die bislang entfalteten Positionen kann Medialität damit als *diskursiv kontextualisiertes und bedeutungs(re)produzierendes Relationierungsgeschehen bestimmt werden, das sich im Rahmen bestimmter (technologischer und semiotischer) Materialisierungsmöglichkeiten entfaltet*. Wie ein solcher Zugang an einem konkreten medienpädagogischen Gegenstandsbe- reich zur Anwendung gebracht werden kann, wird nachfolgend am Beispiel der Medienbildungsforschung veranschaulicht.

4. Die Materialität und Medialität diskursiver Pra- xis am Beispiel der qualitativen Medienbildungs- forschung

Abschliessend soll zumindest kurz darauf eingegangen werden, wie die entworfene Perspektive im Bereich der qualitativen Medienbil- dungsforschung ihr Potenzial entfalten kann. Versteht man dieses Forschungsfeld in der Tradition der transformatorischen Bildungs- theorie und -forschung (Koller 1999; Marotzki 1990; Nohl 2006; Rosenberg 2011), welche die prozessuale Entfaltung sich verändernder Selbst- und Weltverhältnisse fokussiert, so ergeben sich neue theoretische und empirische Möglichkeiten aber auch Anforderungen. Ausgehend von einer Abkehr von anthropozentrisch gedachter Subjektivität (Bettinger 2017) muss Medienbildungsforschung als Analyse materiell-diskursiver Praxis sich über eine Neukonzeption sowohl des theoretischen Grundgerüsts als auch des empirischen Zugriffs Gedanken machen. Während Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen eng mit der Biographieforschung verbunden ist und auf ein dementsprechendes, individuell-reflexiv ausgerichtetes Subjektverständnis zurückgreift (siehe bspw. Schulze 2006), erfordert die hier vorgeschlagene Ausrichtung auf materiell- diskursive Praxis, Bildung konsequent als relationale Prozessgenese (Bettinger 2018, 379ff.; Brauckmann 2015) zu erfassen. Der für die transformatorische Bildungstheorie zentrale Dualismus von Selbst

und Weltverhältnissen scheint angesichts dieser Herangehensweise kaum haltbar und bedarf zumindest aber einer grundlegenden Modifikation. Eng damit verbunden ist die Frage, was genau sich in Bildungsprozessen denn eigentlich transformiert. Den bspw. von Koller (2012, 99ff.) vorgeschlagenen Theorieoptionen wäre eine Alternative hinzuzufügen, die Bildung «auf der Ebene der Transformation subjektivierender Relationierungen» (Jörissen 2015, 228) von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren verortet. Der medienpädagogische Gegenstandsbereich der Medienbildungsforschung erscheint dann als Schauplatz verteilter agency zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren (Rammert 2006) und es rücken Formen und Ausprägungen von Machtverhältnissen in den Vordergrund, die Subjektivierungsprozesse prägen indem sie etwa in den verschiedensten Materialisierungsformen Sicht- und Sagbarkeiten regulieren. Bildung im Kontext der Digitalität wird so als «Produktive Verwicklung» (Allert und Asmussen 2017) verstanden, bei der die subjektivierende Kraft sozio-technischer Arrangements im Mittelpunkt steht. Medienbildungsforschung blickt damit verstärkt auf potenzielle Konstellationen und Formen von Subversion und Widerständigkeit gegen hegemoniale oder gar unterdrückte Subjektfiguren oder aber Formen des Aufbegehrens gegen ebensolche, wobei die Herstellung neuer Verknüpfungen von besonderem Interesse ist. Fragen nach dem «Nicht-Gesagten» stehen hier ebenso im Fokus wie Fragen nach dem «Nicht-Materialisierten». Medienbildungsforschung als Analyse materiell-diskursiver Praktiken zu betreiben heisst zudem, normativ-reflektierte Fragen nach wünschenswerten und nicht-wünschenswerten Prozessen der (In-)Stabilisierung heterogener Netzwerke zu stellen.

Nicht zuletzt aufgrund der Nähe dieser Überlegungen zu post-strukturalistischen Theorien ist eine vom konkreten Gegenstand abgelöste Darstellung methodischer Schritte zwar kaum möglich, gleichwohl lassen sich – um zumindest eine erste Orientierung zu geben – grobe methodische Prinzipien und Werkzeuge benennen: Ein forschungspraktischer Zugriff im Anschluss an die hier skizzierten

methodologischen Eckpunkte richtet sich darauf, wie diskursive Schemata Formen und Prozesse der Verknüpfung (bzw. Auflösung von Verknüpfungen) in relationalen Gefügen bedingen oder anders herum, wie sich diskursive Schemata im Zuge von Bildungsprozessen transformieren, wie sich in diesen Prozessen agency auf unterschiedliche Entitäten verteilt und wie in diesen Prozessen Medialität zum Ausdruck kommt. Hierbei ist ein triangulativ angelegtes Forschungsdesign naheliegend⁶, dass unterschiedliche Datensorten einbezieht, insbesondere wenn es – wie im Fall rekonstruktiver (Medien-)Bildungsforschung – darum geht, bereits in der Vergangenheit liegende Prozessverläufe zu analysieren. Da der Königsweg der Beobachtung von Praktiken hier im Regelfall nicht umsetzbar ist, können Kombinationen aus Interview- und Artefaktanalysen, die sich unter anderem – etwa im Falle digitaler Artefakte – auf archivierte Artefaktversionen stützen, eine Möglichkeit darstellen, um sich bereits vergangenen konstellationalen Veränderungen anzunähern. Entscheidend scheint (mehr denn je), den Status der herangezogenen Daten sorgfältig vor dem Hintergrund ihrer relationalen Einbettung in den Phänomenzusammenhang zu reflektieren und ebenso das methodische Vorgehen an Gegenstand und Fragestellung anzupassen. Auf Grundlage eines Diskursverständnisses, das sich der Unterscheidung von sprachlich vs. nicht-sprachlich bzw. diskursiv und nicht-diskursiv entzieht und die unterschiedlichen Manifestationsformen von Diskursen berücksichtigt (Wrana und Langer 2007), wären in einem ersten Schritt ausführliche Beschreibungen der sich (potenziell) verändernden bzw. veränderten sozio-medialen Konstellationen ausgehend von den Formen der Verknüpfung der unterschiedlichen Elemente zu leisten, deren Schwerpunktsetzung wiederum abhängig von der zugrunde gelegten Forschungsfrage ist.⁷ Hierzu bedarf es eines möglichst präzisen Vokabulars, das

6 Kritisch zur Einschätzung des Potenzials von Triangulation in der qualitativen Forschung siehe z. B. Wrana (2011).

7 Auch wenn sie methodologisch anders gelagert ist als die hier eingenommene Position, bietet die Situationsanalyse nach Clarke (2012) hier sehr gute Anregungen, nicht zuletzt was die Möglichkeiten der Visualisierung im Forschungsprozess betrifft.

der Spezifik des Gegenstandes gerecht wird (siehe hierzu bspw. Rammert 2006) und sowohl dessen figurative als auch prozedurale und positionale Aspekte berücksichtigt (Wrana 2015, 121) und gleichzeitig der Einschränkung Rechnung trägt, dass die Konstellationen niemals abschliessend dargestellt werden können. Leitend kann hier die Frage sein, was im Vollzug von materiell-diskursiven Praktiken – bzw. in der sprachlichen Darstellung des (potenziell in der Vergangenheit liegenden) Vollzugs dieser Praktiken – auf eine bestimmte Art und Weise relationiert wird bzw. wurde (ebd., 130) sowie «auf welche Weise Akteure an einer Praxis partizipieren [oder partizipierten, PB] und mit welchen Ein- und Ausschlüssen sie zu Partizipanden einer Praxis werden [bzw. wurden, PB]» (Wrana 2012b, 203). Die im analytischen Vorgehen leitende Perspektive zielt auf die Rekonstruktion des im Praxisvollzug hergestellten Verhältnisses von Aussage und Äusserungsakt ab, die die jeweiligen Gegenstände in ihrem Zusammenspiel in Form unterschiedlicher «figuraler Operationen» (Wrana 2015, 135) konstituieren. Hierbei würden im Falle der hier vorgeschlagenen Analyse sozio-medialer Verflechtungen nicht-sprachliche Praktiken noch wesentlich stärker in den Fokus rücken, als dies etwa bei den von Maier Reinhard, Ryter Krebs und Wrana (2012) oder Wrana (2015) herangezogenen Beispielen der Fall ist, die deutlich auf verbalsprachliche Äusserungen bezogen sind. Die Schwierigkeit besteht dann darin, eine angemessene und handhabbare methodische «Übersetzungsleistung» solcher nicht-sprachlich verfasster Praktiken zu gewähren.

Für den Bereich der Medienbildungsforschung sind insbesondere prozessrekonstruktive Fragen von Interesse. Eine Möglichkeit, diesem Problem forschungsmethodisch zu begegnen, besteht in der fallinternen Kontrastierung der Veränderung der rekonstruierten relationalen Gefüge unter Einbezug archivierter Daten bzw. Artefaktversionen (etwa von Websites), an denen sich erste Ansatzpunkte vergangener Konstellationen zeigen können (Bettinger 2018, 151ff.). Bei der Arbeit mit (bspw. biographischen) Interviews kommt es in dieser Hinsicht umso mehr darauf an, den Status von Aussagen

in Bezug auf ihre Verweishaftigkeit zu prüfen und über die Rekonstruktion von Bezügen zu den veränderten Artefaktversionen die in der Vergangenheit liegenden relationalen Verhältnisse methodisch in den Griff zu bekommen. Problematisch erscheint hier, dass Aussagen über vergangene Praktiken nicht mit den tatsächlichen Praktiken gleichgesetzt werden können.⁸ Der Status von Erzählungen erweist sich hierbei als methodisch prekärer Anknüpfungspunkt. Gerade an diesem Punkt können weitere Datensorten, die über die verbalsprachlichen Erzählungen hinaus gehen, wertvolle Einsichten liefern. Über Einbezug der genannten (medialen) Artefakte bzw. deren Veränderungsgeschichte und der Suche nach homologen ‹Spuren› in Artefakten und Interviews, lässt sich versuchen, die Rekonstruktion von in der Vergangenheit liegenden Konstellationen methodisch besser abzusichern. Abgesehen von einigen wenigen Ansätzen, die sich der qualitativen Analyse von Artefakten widmen (z. B. Lueger und Froschauer 2018; Nohl 2013), ist in diesem Bereich jedoch noch viel Pionierarbeit zu leisten.

5. Fazit

Der vorliegende Text hatte das Ziel dazu beizutragen, die erziehungswissenschaftliche Medienforschung für ihren sich im permanenten Wandel befindlichen Phänomenbereich zu sensibilisieren und den Horizont möglicher Fragen und Forschungsperspektiven zumindest ein klein wenig zu erweitern. Wie gezeigt wurde, sensibilisiert ein praxistheoretischer Zugang dafür, die Qualität der Einbettung in bzw. Beteiligung von Medien an alltäglichen Handlungsvollzügen zu erkennen. Denn neben der Möglichkeit eines geschmeidigen und fast unbemerkten Einfügens in den Alltag, kann ‹Medienpraxis› auch mit Widerständigkeit einhergehen und Irritationen bedingen. Diese Schärfung des Blicks für die Mikroebene des Umgangs mit Medien und der Sensibilisierung für Interdependenzen scheinen

⁸ Hier sei auf den seit vielen Jahren andauernden Disput in Bezug auf den Zusammenhang von Erzählung und Erfahrung hingewiesen, der methodologisch insbesondere mit Blick auf biographisches Material unterschiedlich bearbeitet wird (siehe hierzu bspw. Kauppert 2010).

besonders aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutsam, denn sie zielen auf die Frage ab, wie sich im Umgang mit Medien in Lern-, Bildungs- oder Sozialisationsprozessen auf unterschiedliche Art Prägekräfte entfalten, die sowohl wünschenswerte als auch problematische Konstellationen bedingen können. Durch die Verbindung mit einer diskursanalytischen Perspektive geraten darüber hinaus überindividuelle Aspekte digitaler Medialität in den Blick, wie etwa ungleichheitsbedingende Macht- und Herrschaftsaspekte, die Verteilung und Ausprägung von Sprecher*innenpositionen in bestimmten Diskursen sowie überhaupt die Frage der diskursiven Bezüge, die sich in den Praktiken zeigen. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, die medienpädagogische Forschung mit neuen Fragestellungen anzureichern, die bislang wenig berücksichtigt wurden. Konsequenterweiterung gedacht läuft ein solches Projekt darauf hinaus, die Frage des Gegenstandes der Medienpädagogik neu zu stellen. Sozio-mediale Konstellationen zu untersuchen bedeutet letztlich, die implizite anthropozentrische Färbung von Verfahren der qualitativen Sozialforschung, die sich aus ihrer grundlagentheoretischen Ausrichtung ergibt, kritisch zu reflektieren und – wo angemessen – zu modifizieren. Hierbei werden die komplexen Verschränkungen in den Blick genommen, die über dichotome Unterscheidungen wie Subjekt/Objekt oder Online/Offline hinaus gehen und stattdessen dem performativen Charakter hybrider Verflechtungen Rechnung tragen.

Neben dem Potenzial der hier skizzierten Perspektive müssen Schwierigkeiten eines solchen Zugangs eingeräumt werden. Offensichtlich ist der grosse methodologische und methodische Aufwand, der einem stimmigen Forschungsdesign abverlangt wird, das sich auf die oben dargelegten Positionen bezieht. Die hier nur knapp dargestellten Verbindungen zwischen praxis- und diskursanalytischen Positionen dürften bei näherer Betrachtung durchaus erkenntnistheoretisches Reibungspotenzial aufweisen, das sich unter anderem hinsichtlich teils unterschiedlicher subjekttheoretischer Ausgangspunkte sowie dem Status verschiedener Wissensformen abzeichnet. Insbesondere ist hier der Einbezug der ANT zu nennen, welcher

hier im Sinne einer Heuristik zu verstehen ist und von einer eng an Latour ausgerichteten Lesart abweicht, wobei dementsprechend dessen analytische Prämissen infrage gestellt werden. Trotz dieser Schwierigkeiten scheint es geboten, den Versuch zu wagen, digitaler Medialität und Materialität auf Grundlage des vorgeschlagenen Entwurfs zu begegnen, um die Vielschichtigkeit zumindest ansatzweise zu durchdringen und ein besseres Verständnis der sich im Wandel befindenden Welt zu bekommen, was letztendlich ein Kernanliegen der Medienpädagogik darstellt.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert und Michael Asmussen, 27–68. Bielefeld: transcript.
- Barad, Karen. 2012. *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Bettinger, Patrick. 2016. «Mediale Diskurse und biographische Transformationen». In *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten*, herausgegeben von Johannes Fromme, Florian Kiefer, und Jens Holze, 9–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10526-6_2.
- Bettinger, Patrick. 2017. «Hybride Subjektivität(en) in mediatisierten Welten als Bezugspunkte der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung». *MerzWissenschaft*, 7–18.
- Bettinger, Patrick. 2018. *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2>.
- Brauckmann, Bianca. 2015. «Lernen und Bildung in relationaler Perspektive. Ein Gedankenexperiment». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 191–213. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_10.
- Clarke, Adele E. 2012. *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Post-modern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dölemeyer, Anne, und Mathias Rodatz. 2010. «Diskurse und die Welt der Ameisen. Foucault mit Latour lesen (und umgekehrt)». In *Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse*, herausgegeben von Robert Feustel und Maximilian Schochow, 197–220. Bielefeld: transcript.
- Genz, Julia, und Paul Gévaudan. 2016. *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*. Bielefeld: transcript.
- Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–46. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>.
- Hillebrandt, Frank. 2014. *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 503–13. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 215–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Kauppert, Michael. 2010. *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92308-6>.
- Keller, Rainer. 2017. «Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus? Diskursforschung und die Herausforderung der Materialitäten». *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* LXXXI (120): 5–31.
- Knaus, Thomas, Hrsg. 2017. *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode*. Bd. 1. München: kopaed.
- Knaus, Thomas, Hrsg. 2018. *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode*. Bd. 2. München: kopaed.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krämer, Sibylle. 2004. «Was haben <Performativität> und <Medialität> miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der <Asthetisierung> gründende Konzeption des Performativen». In *Medialität und Performativität*, herausgegeben von Sibylle Krämer, 13–32. München: W. Fink.

- Krämer, Sibylle. 2008. *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno. 2001. «Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität». *Berliner Journal für Soziologie* 11 (2): 237–52. <https://doi.org/10.1007/BF03204016>.
- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Law, John. 2009. «Actor Network Theory and Material Semiotics». In *The new Blackwell companion to social theory*, herausgegeben von Bryan S. Turner. Chichester, West Sussex, United Kingdom; Malden, MA, USA: Wiley-Blackwell.
- Leonardi, Paul M. 2010. «Digital Materiality? How Artifacts without Matter, Matter». *First Monday* 15 (6). <https://doi.org/10.5210/fm.v15i6.3036>.
- Lueger, Manfred, und Ulrike Froschauer. 2018. *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>.
- Maier Reinhard, Christiane, Barbara Ryter Krebs, und Daniel Wrana. 2012. «Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen». In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen*, herausgegeben von Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard. Opladen: Budrich.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Meier, Stefan. 2014. *Visuelle Stile. Zur Sozialesemiotik visueller Medienkultur und konvergenter Design-Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Mikos, Lothar, und Claudia Wegener, Hrsg. 2017. *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Konstanz & München: UVK.
- Münker, Stefan. 2013. «Media in use: how the practice shapes the medi-ality of media». *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory* 14: 246–53.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. «Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2): 189–202.

- Passoth, Jan-Hendrik. 2017. «Hardware, Software, Runtime. Das Politische der (zumindest) dreifachen Materialität des Digitalen». *Behemoth* 10 (1): 57–73.
- Rammert, Werner. 2006. «Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in sozio-technischen Konstellationen». In *Technografie: zur Mikrosoziologie der Technik*, herausgegeben von Werner Rammert und Cornelius Schubert, 163–95. Frankfurt a.M. & New York: Campus Verlag.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Reckwitz, Andreas. 2008. «Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation». In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2010. *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas. 2014. «Die Materialisierung der Kultur». In *Praxeologie: Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Friederike Elias, Albrecht Franz, Henning Murmann, und Ulrich W. Weiser, 13–25. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Roberge, Jonathan, und Robert Seyfert. 2017. «Was sind Algorithmenkulturen?» In *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, herausgegeben von Robert Seyfert und Jonathan Roberge, 7–40. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian v. 2011. *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Schäfer, Hilmar. 2016. *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Burkhard. 2013. ««Kontagion» mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3. Aufl., 51–74. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schirmer, Dominique, Nadine Sander, und Andreas Wenninger, Hrsg. 2015. *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5>.
- Schmidt, Robert. 2012. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schulze, Theodor. 2006. «Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung». In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 2. Aufl., 35–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_3.
- Schüttpelz, Erhard. 2013. «Elemente einer Akteur-Medien-Theorie». In *Akteur-Medien-Theorie*, herausgegeben von Tristan Thielmann und Erhard Schüttpelz, 9–67. Bielefeld: transcript.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- van Dyk, Silke. 2010. «Verknüpfte Welt oder Foucault meets Latour. Zum Dispositiv als Assoziation». In *Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse*, herausgegeben von Robert Feustel und Maximilian Schochow, 169–96. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414293.169>.
- van Dyk, Silke, Antje Langer, Felicitas Macgilchrist, Daniel Wrana, und Alexander Ziem. 2014. «Discourse and beyond? Zum Verhältnis von Sprache, Materialität und Praxis». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 347–63. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.347>.
- Volbers, Jörg. 2015. «Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie». In *Praxis denken. Konzepte und Kritik*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann, und Jörg Volbers, 193–214. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_9.
- Wieser, Matthias. 2004. «Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten». In *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, herausgegeben von Karl H. Hörning und Julia Reuter, 92–107. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402436-006>.

- Wieser, Matthias. 2008. «Technik/Artefakte. Mattering Matter». In *Post-strukturalistische Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Stephan Moebius und Andreas Reckwitz, 419–32. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wieser, Matthias J. 2012. *Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wrana, Daniel. 2011. «Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien». In *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, herausgegeben von Jutta Ecarius und Ingrid Miethe, 207–24. Opladen, Berlin & Farmington Hills: Budrich.
- Wrana, Daniel. 2012a. «Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis». In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott, und Sophia Richter, 185–200. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Wrana, Daniel. 2012b. «Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken». In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen*, herausgegeben von Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard, 3:195–214. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Wrana, Daniel. 2015. «Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken». In *Methoden einer Soziologie der Praxis*, herausgegeben von Franka Schäfer, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, 121–43. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-005>.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. «An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken». *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2). <https://doi.org/10.17169/FQS-8.2.253>.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Situationsanalyse in der medienpädagogischen Mediatisierungsforschung

Kommunikative Figurationen des informellen Lernens

Karsten D. Wolf und Konstanze Wegmann

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt nach den Konsequenzen der kommunikationswissenschaftlichen Mediatisierungstheorie für die medienpädagogische Theorieentwicklung und Forschung. Zentral dabei ist die Forderung, nicht mehr den Einfluss von Einzelmedien zu untersuchen, sondern vielmehr auf einer Meta-Ebene zu analysieren, wie sich unser kommunikatives Handeln und die sich daraus konstruierenden Handlungssituationen innerhalb einer zunehmend komplexeren Medienumgebung verändern. Als theoretische Basis und empirischer Analyseansatz wird dazu zunächst das Konzept der Kommunikativen Figurationen vorgestellt; im Anschluss wird die Situationsanalyse als geeignete Methode zur Rekonstruktion kommunikativer Figurationen vorgeschlagen und ihre Potenziale für die medienpädagogische Forschung anhand einer Beispielstudie zu den kommunikativen Figurationen des informellen Lernens verdeutlicht. Der Artikel soll so einen Beitrag zur medienpädagogischen Theorieentwicklung sowie zum medienpädagogischen Methoden-Diskurs leisten.



Situational Analysis in Media Educational Mediatization Research: Communicative Figurations of Informal Learning

Abstract

This article discusses consequences of mediatization theory for theory development and research in the field of media education. The central approach of mediatization is to analyse on a meta level, how our communicative action and the thereby constructed situations of action transform within an increasingly complex media environment, rather than to focus on the research on one single medium. First, communicative figurations are introduced as an analytical concept for opening these media-related changes for analysis. Second, Situational Analysis is proposed as a method for the reconstruction of communicative figurations. Finally, the method's potentials for research in media education are illustrated using an exemplary study of the communicative figurations of informal learning. This article aims to contribute to theory development in the field of media education as well as to the methodological discourse of media education research.

1. Einleitung – Mediatisierung und ihr Bezug zur medienpädagogischen Theorieentwicklung

Wir leben in einer Zeit, in welcher der technische Fortschritt und dessen Veränderungsgeschwindigkeit im Alltag besonders offensichtlich bei den (digitalen) Informations- und Kommunikationstechnologien hervortreten. So konstatiert Benjamin Jörissen, dass «Digitalisierung und mobile Vernetzung (...) unsere Lebenswelten und ebenso die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen enorm verändert» (Jörissen 2015, 101) haben. Dieser laufende Veränderungsprozess wird in Teilen der Kommunikations- und Medienwissenschaft (KMW) als Mediatisierung erforscht. Mediatisierung ist allerdings nicht als Beschreibung einer zunehmenden Verbreitung von technischen Medien in der Gesellschaft und deren Beeinflussung

durch diese zu verstehen, sondern stellt eine Meta-Theorie dar, mit Hilfe derer wir erforschen können, wie sich unser kommunikatives Handeln und die sich daraus konstruierenden sozialen Handlungssituationen durch Medien verändern; gleichzeitig aber auch, wie diese Medien im Wechselbezug durch Aneignung¹ umgeformt werden (Krotz 2007; Couldry und Hepp 2016). Mediatisierung ist ein Prozess, der weit in die Anfänge der Moderne zurückverfolgt werden kann und nicht linear, sondern widersprüchlich und lokal verschieden verlaufen kann (Hjarvard 2013; Lundby 2014; Meyen 2009; Thompson 1995).

Die Mediatisierungstheorie vermittelt zwischen den bisherigen Extrempositionen der KMW «Wie wirken Medien auf Menschen» vs. «Was machen Menschen mit Medien» (Hjarvard 2013, 2) auf unterschiedlichen Ebenen:

- *Makroebene*: Medien beeinflussen unsere kommunikativen Praktiken, Haltungen und Einstellungen in zunehmendem Masse. So hat z.B. das Smartphone als kombiniertes Fotografie- und Vernetzungstool in Kombination mit Diensten wie Instagram zu einer neuen Form und Intensität der Selbstdarstellung (nicht nur) Jugendlicher geführt;
- *Mikroebene*: Menschen beeinflussen die Gestaltung und Weiterentwicklung von Medien durch ihre individuelle Aneignung. Sie sind den Medien nicht ausgeliefert, sondern verfolgen ihre eigene Agenda, z.B. durch einen kreativen Misuse der Medien, welcher dann von den Medienproduzierenden aufgenommen wird. So hatten Mobiltelefone zunächst nur eine Kamera eingebaut. Durch das Aufkommen von Selfies wurde aber die Frontkamera

1 Der Begriff der «(Kommunikativen) Aneignung» bezeichnet den Vorgang des «Sich-zu-Eigen-Machens» von Medieninhalten/-produkten (spezifischer «Medienaneignung») oder anderen Produkten, Alltagserfahrungen etc. in Abgrenzung zu Begriffen wie «Konsumption», die eher von eindimensionalen Wirkungen von (Medien-)inhalten/-produkten auf Menschen ausgehen (vgl. zusammenfassend Hepp 2005).

zu einem zunehmend unverzichtbaren Element moderner Smartphones. Aber auch durch das direkte Feedback ihrer Nutzung z.B. durch Klick-Zahlen oder Uploads bestimmen sie Inhalte, Funktionen und «Logiken» mit. Dies betrifft weniger die klassischen Massenmedien, sondern vielmehr die partizipativen Medien des Internets bzw. der Mobilkommunikation;

- *Mesoebene*: Der Begriff der Mediatisierung zielt im Kern auf die wechselseitige Beeinflussung von Medien, Kultur und Gesellschaft: Medien sind nahezu überall und durchdringen alle soziale Sphären wie z.B. die Politik, die Religion, aber auch die Bildung. Ebenso wie auf der Mikroebene sind Medien dabei nicht als zentrale Agenten des Wandels zu verstehen, sondern als ein Systemelement, welches beachtet und in Theorien integriert werden muss, um kommunikative – und damit alle sozialen – Prozesse zu analysieren, zu verstehen und zu modellieren. Gleichzeitig sind Medien aber so tief in unsere Gesellschaft und Kultur integriert, dass ein analytisches Herauslösen nicht mehr möglich erscheint.

Diese miteinander verschränkte Perspektive erzeugt eine hohe Passung zu den Erkenntnisinteressen einer handlungsorientierten Medienpädagogik (sensu Baacke 1973, 1999; Tulodziecki 2007; Hugger 2012; vgl. auch den Entwurf einer integralen Medienpädagogik von Schorb 2011, 92ff.; zur Dialektik zwischen Medienerziehung und Medienaneignung in der Medienbildungsdebatte vgl. Wolf et al. 2011): Aus der Perspektive der Medienpädagogik gilt es, sowohl dysfunktionale Einflüsse als auch ermächtigende Potentiale von Medien auf der Makroebene zu identifizieren, um auf der Mikroebene die Individuen im Sinne einer Subjektivierung (Butler 2001; Jörissen 2017) dabei zu unterstützen, die notwendigen (Medien-)Kompetenzen aufzubauen, um Medien für die eigenen Ziele erfolgreich einzusetzen bzw. zu verändern. Die Mediatisierungstheorie ist für die Medienpädagogik deshalb so wichtig, weil sie ihr einen Theorierahmen zur Verfügung stellt, mit dem erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragen zu den Aushandlungsprozessen auf der oben beschriebenen Mesoebene erforscht und analysiert werden können.

Ziel des Artikels ist es, vor dem Hintergrund der kommunikationswissenschaftlichen Mediatisierungstheorie, die Potenziale der Situationsanalyse für den medienpädagogischen Methoden-Diskurs herauszustellen. Zur Verdeutlichung der Potenziale der Situationsanalyse, sowie des Ansatzes der kommunikativen Figurationen, für die medienpädagogische Forschung wird eine eigene Beispielstudie zu den kommunikativen Figurationen des informellen Lernens herangezogen. Im Folgenden wird zunächst auf die Grundelemente der Mediatisierungsforschung eingegangen.

2. Grundelemente einer Mediatisierungsforschung

In der KMW werden – wie auch in der Mediensoziologie – zunehmend Ansätze verfolgt, welche die sozialen Praktiken sowie die Handlungsmöglichkeiten der Individuen im Sinne des Agency-Paradigmas untersuchen (Sewell 1992). Sowohl in der Publikumsforschung (Blumler und Katz 1974; Renckstorf und Wester 2001; Teichert 1972) als auch in den Cultural Studies (Certeau 2002; Hall 1973) wurden seit Anfang der 1970er Jahre Mediennutzende nicht mehr als willfährige und von den Medien gesteuerte Objekte betrachtet, sondern als handelnde und reflexionsfähige Personen. Dies geht einher mit dem ersten Medienkompetenzmodell, welches von Dieter Baacke als Gegenentwurf sowohl zur Bewahrpädagogik als auch zur kritisch-materialistischen Medienpädagogik entworfen wurde (Baacke 1973). Heute werden sowohl die Medienproduzierenden als auch die Mediennutzende als Akteurinnen und Akteure verstanden, welche mit Medien aktiv umgehen (Bonfadelli und Friemel 2014; Hasebrink 2003; Napoli 2010; Neumann-Braun 2005). Spätestens mit dem Aufkommen des Social Webs, aber eigentlich bereits mit der Demokratisierung von Produktionsmitteln wie dem Kassettenrekorder, dem Super-8-Film oder Videokameras, hat sich die klare Trennung zwischen Produzierenden und Konsumierenden aufgelöst, wie es Bruns mit dem Konzept des Produziers (Produzent und Nutzer) beschreibt (Bruns 2008; Bruns und Schmidt 2011).

Solch eine auf die Medienpraktiken fokussierte Forschung folgt überwiegend einem praxeologischen Ansatz (Schatzki et al. 2001), in dem die körperlich ausgeführten Praktiken bestimmend für die Konstitution sozialer Welten sind. Das Interesse liegt dabei auf dem «embodied doing», also dem in der physikalischen Gesamtheit des Körpers erlebten Tun. Dieses Tun wird nach Giddens (1984) hochkontextualisiert und häufig unbewusst in komplexen Handlungssituationen erlernt. Dieses praktische und überwiegend implizite Handlungswissen ist den Handelnden gerade nicht diskursiv erschliessbar, formt aber einen elementaren Teil des Habitus einer Person (Bourdieu 1992). Kommunikationspraxen sind somit verleblichte («embodied») Praktiken der Mediennutzung (Couldry 2004, 125). Aus einer sozialkonstruktivistischen Sicht heraus (Bongaerts 2007) schliesslich können wir diese als komplexe und hochkontextualisierte Handlungsmuster verstehen. Die Bedeutung von Kommunikationspraktiken hängt von sozialen Vereinbarungen ab und konstruiert die menschliche Realität bzw. ihre soziale Welt (Keppler 2005; Knoblauch 2013). Dieser praxeologische Turn der Sozial- und Kulturwissenschaften ermöglicht es, den wechselseitigen Prozess der Durchsetzung von Medienlogiken im Sinne der direkten und indirekten Mediatisierung nach Hjarvard (2013) (Metaebene) mit der Aneignung bzw. «Domestizierung» (Silverstone 2006) durch die Individuen (Mikroebene) in Verbindung zu setzen.

Kommunikationsmedien institutionalisieren, objektivieren und materialisieren Symbolsysteme und (Kommunikations-)Praktiken (Berger und Luckmann 1967; Couldry und Hepp 2016; Fornäs 2000; Knoblauch 2013). In diesem Sinne formen Medien durch ihre spezifischen Handlungsmuster Kommunikation. Vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung² stellt sich deshalb die Frage, welchen Einfluss diese Medien im Kontext komplexer Medienkonstellationen auf unsere Kommunikationsprozesse und damit auf die

2 Unter dem Begriff «tiefgreifende Mediatisierung» («deep mediatization») verstehen Hepp und das CoFi Research Network (2017) eine – insbesondere durch Digitalisierung vorangetriebene – Intensivierung des Prozesses der Mediatisierung.

soziale Konstruktion der Wirklichkeit haben und welche Bedeutung dies für Bildungsprozesse hat.

Dies kann auf drei Ebenen betrachtet werden: auf der Ebene der *Medienumgebung*, welche die aktuelle Gesamtheit aller zur Verfügung stehenden Medien darstellt; der Ebene der *Medienensembles*, welche die in einer «sozialen Domäne» («social domains», Hjarvard 2013, 17; siehe auch Hepp und Hasebrink 2017, 332f.) wie z.B. der Familie, der Schule oder der Arbeit genutzte Teilmenge der Medienumgebung beschreibt; schliesslich auf der Ebene des *Medienrepertoires*, welche die Auswahl der Medien meint, die ein Individuum in seinen alltäglichen Praxen einsetzt und sich aneignet (Hasebrink und Popp 2006; Hasebrink und Domeyer 2012). Dabei reichen diese Kommunikationspraktiken auf allen Ebenen über eine Vielfalt von Medien hinweg. Wenn wir z.B. für eine Klausur lernen, nutzen wir eigene schriftliche Aufzeichnungen und mit dem Smartphone gemachte Fotos von Folien aus Vorlesungen, Bücher, eBooks, PDFs, Videoaufzeichnungen von Vorlesungen, Online-Skripte, YouTube-Tutorials, Lernsoftware und viele andere Medienformen. Diese Vielfalt und ihre gegenseitigen Einflüsse sind in einer Analyse unserer Kommunikationsprozesse zu berücksichtigen.

Typisch für Forschungsprojekte im Mediatisierungsparadigma sind qualitative Methodenansätze, welche die u.a. in Einzel- und Gruppeninterviews, Medientagebüchern, visuellen Artefakten, Online-Texten, wie z.B. Kommentaren oder Blogbeiträgen, sowie ethnografischen Studien gewonnenen Daten im Sinne der Grounded Theory oder mittels der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der kritischen Diskursanalyse auswerten. Häufig werden Datenquellen im Sinne von Multi-Site-Studien kombiniert, ebenso Forschungsmethoden im Multi-Method-Design kombiniert und deren Daten trianguliert. Schliesslich ist auch die Integration quantitativer Forschungsmethoden denkbar, z.B. um die Durchdringung von Medien in den Medienrepertoires einer grösseren Benutzendengruppe mit standardisierten Befragungen zu erheben.

Vergleichbar zu subjektorientierten medienpädagogischen Forschungsansätzen (Schlör 2017) übernehmen Interviewpartnerinnen und -partner dabei eine durchaus gestaltende Rolle. So werden zur Bestimmung der Kommunikationsrepertoires in themenzentrierten Interviews «qualitative Netzwerkkarten» von den Interviewten zunächst selbst angefertigt, auf denen die Medien, Kommunikationspartnerinnen und -partner und Kommunikationsfunktionen ähnlich einer Concept Map visualisiert werden, um dann im Interview zur weiteren Erörterung genutzt zu werden (Hepp et al. 2012, 89ff.). Diese zunächst eigenerstellten Visualisierungen, welche wir hier in Anlehnung an die weiter unten vorgestellte Situationsanalyse als «*messy communicative repertoire maps*» bezeichnen, können für die weitere Auswertung auf Basis der qualitativen Auswertung strukturiert und geordnet werden («*ordered communicative repertoire maps*»).

Um für das umfassende Konzept der Mediatisierungstheorie und -forschung nun einen konkreten Analyseansatz zu bieten, schlagen wir im Folgenden das Konzept der Kommunikativen Figurationen vor und zeigen Möglichkeiten ihrer Erforschung auf.

3. Kommunikative Figurationen und ihre Erforschung

Abweichend von bisherigen Ansätzen in der KMW zielt das vom Communicative-Figurations-Research-Network entwickelte Forschungsparadigma auf eine *nicht-medienzentrierte* Analyse kommunikativer Prozesse *unter besonderer Berücksichtigung der Medien* (Hepp und CoFi Research Network 2017; Moores 2012; Morley 2009; Krajina et al. 2014). Analyseeinheiten sind *soziale Domänen*. Diese dienen nach Hepp und Hasebrink als «weiterer Oberbegriff für verschiedenste soziale Zusammenhänge, für «sinnhafte Bereiche» der Gesellschaft» (Hepp und Hasebrink 2017, 333). Diese Bereiche skalieren «von Paaren, Gruppen, Gemeinschaften und Organisationen

bis hin zu ganzen sozialen Feldern» (ebd., 333). Soziale Domänen umfassen u.a. Konzepte wie soziale Felder (Bourdieu 1993), (Sub)Systeme (Systemtheorie; Luhmann 2012, 4ff.), (kleine) Lebenswelten (Sozialphänomenologie; Luckmann 1970, 587; Schütz 1967, 139ff.) oder soziale Welten (Symbolischer Interaktionismus; Clarke 2011a, 384f.; Shibusani 1955, 566).

Bezogen auf Bildung können soziale Domänen also ganze Schulsysteme oder das System der beruflichen Ausbildung sein, aber auch Schulen, Nachhilfeeinrichtungen, Klassen und deren Peer-Vergemeinschaftungen sowie die am Ende des Beitrages beschriebenen Mediatisierungsvergemeinschaftungen des informellen Lernens. Wichtig für die Analyse der Kommunikationsprozesse ist, dass die Akteurinnen und Akteure in den jeweiligen sozialen Domänen aufeinander bezogene Praktiken teilen. Jede soziale Domäne besitzt deshalb eine typische «Akteurskonstellation» (Schimank 2010, 202ff.), in der alle relevanten Akteurinnen und Akteure sowie ihre Beziehungen zueinander beschrieben werden.

Was heisst das für medienpädagogische Forschungsprojekte? Ziel unserer theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der kommunikativen Figurationen soll es sein, die Veränderung *bildungsbezogener* sozialer Domänen nachvollziehbar zu machen. Es geht also nicht darum, einseitig die Wirkung von z.B. YouTube-Tutorials auf die Lernpraxis von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen, sondern vielmehr darum, 1) wie sich die Kommunikationspraxen des schulbezogenen Lernens von Schülerinnen und Schülern im Kontext einer tiefgreifenden Mediatisierung verändern, indem sie z.B. in WhatsApp-Gruppen Lösungen teilen, im Internet recherchieren, YouTube-Tutorials schauen und auf Lernplattformen Übungsaufgaben lösen; 2) welche Konsequenzen dies wiederum für das soziale Subsystem Schule und die Gestaltung von Klassenarbeiten, Unterricht und Leistungsüberprüfungen hat; 3) welche Veränderungen die Medien dabei erfahren, um sich z.B. den ausformenden Kommunikationspraxen anzupassen und neue Funktionalitäten und Geschäftsmodelle zu entwickeln.

Diese Netzwerke kommunikativer Praktiken werden von der Bremer und Hamburger Forschungsgruppe in Rückgriff auf den prozess-soziologischen Ansatz von Norbert Elias (1978) als *kommunikative Figurationen* bezeichnet (Hepp und CoFi Research Network 2017). Das Elias'sche Konzept der Figuration entstand aus seiner Auseinandersetzung mit zwei grundlegenden Problemen soziologischer Analyse: zum einen der Autonomie des Einzelnen bei gleichzeitiger Kodependenz (Gegenabhängigkeit) von Individuum und Gesellschaft, sowie der Unterscheidung zwischen sozialem Wandel und strukturellem Wandel. Nach Elias kann jede strukturelle Veränderung als ein sich transformierender Zusammenhang zwischen Individuen und Gesellschaft verstanden werden. Diese dynamischen Relationen bezeichnet er als Figurationen, die für ihn «Netzwerke von Individuen» sind (Elias 1978, 15). Aus einer kommunikations- und medienwissenschaftlichen Perspektive beschreiben wir mit *kommunikativen Figurationen* die kommunikativen Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit innerhalb beliebiger sinnhafter Bereiche der Gesellschaft durch spezifische Akteurskonstellationen und Medienensembles. Kommunikative Figurationen können dabei sowohl die Perspektive von Individuen, Vergemeinschaftungen als auch Organisationen umfassen. Wenn wir als Beispiel die Vergemeinschaftung der Familie betrachten und deren crossmediale Handlungspraxen beschreiben, wie z.B. die Nutzung des Smartphones und verschiedener Apps, das Festnetztelefonat mit den Grosseltern oder handschriftliche Nachrichten am Kühlschrank, sowie deren Akteurskonstellation, wie z.B. die Mitglieder von Patchworkfamilien und ihre wechselseitigen Kommunikationsbezüge, so ist zu erkennen, dass diese kommunikativen Praxen zentral für den Zusammenhalt der familiären Strukturen sind (Hasebrink 2014).

Zusammenfassend lässt sich jede kommunikative Figuration wie folgt beschreiben (Hepp und Hasebrink 2017):

1. Strukturelle Basis jeder kommunikativen Figuration ist eine *Akteurskonstellation*, ein Netzwerk von Akteurinnen und Akteure, die in einer bestimmten Machtbalance und durch aufeinander

bezogene kommunikative Praktiken wechselseitig miteinander verbunden sind.

2. Jede kommunikative Figuration ist gekennzeichnet durch einen *Relevanzrahmen*, der handlungsleitend für die Praktiken seiner Akteurinnen und Akteure sowie deren wechselseitige Ausrichtung aufeinander ist. Dieser Relevanzrahmen definiert das «Thema» und entsprechend die Sinnorientierung der kommunikativen Figuration.
3. Kommunikative Figurationen werden konstituiert durch *kommunikative Praktiken*, die verwoben sind mit weiteren sozialen Praktiken und sich auf ein Ensemble verschiedener Medien stützen.

Aus einer medienpädagogischen Forschungsperspektive können wir festhalten: die Mediatisierungstheorie fügt ein Bindeglied zwischen der Makroebene (Medien, Vergemeinschaftungen, Organisationen) und der Mikroebene (Individuum, Subjekt) ein, welches die Analyse der wechselseitigen kommunikativen Konstruktion lern- und bildungsbezogener Prozesse ermöglicht. Für aktuelle medienpädagogische Fragen nach einer diskursiven Vermittlung zwischen Gesellschaft, Medien und Individuum (Subjektivation) ist dies ein besonders vielversprechender Ansatz. Die Situationsanalyse nach Adele Clarke scheint hier eine geeignete Methode zur Erfassung, Analyse und visuellen Aufbereitung von kommunikativen Figurationen.

4. Situationsanalyse nach Adele Clarke

Aus einer forschungsmethodologischen Perspektive kann man in medienpädagogischen Forschungsprojekten zu kommunikativen Figurationen des Lernens und der Bildung an der in Mediatisierungsstudien häufig verwendeten Grounded Theory Methodologie (GTM) anschließen. Wie wir hier im Folgenden herausstellen möchten, eignet sich aus unserer Sicht insbesondere eine Weiterentwicklung der Grounded Theory (GT), nämlich die Situationsanalyse nach Adele

E. Clarke (Clarke 2005), welche die GT um zentrale Aspekte erweitert.³ Historisch betrachtet war die GT der erfolgreiche Versuch, im Kontext eines quantitativen Forschungsparadigmas der Soziologie der 1960er Jahre eine empirisch-qualitative Forschungsmethode zu etablieren. Ein besonderes Anliegen war es, die damals vom quantitativen Forschungsestablishment den qualitativen Methoden vorgeordnete Subjektivität hermeneutischer Deutungen durch systematische Datengewinnung und Analysemethoden zu entkräften sowie die induktiven/abduktiven Prozesse der Theoriebildung zu dokumentieren und nachvollziehbar zu machen. Forschung im Stil der GTM fokussiert insbesondere auf soziale Prozesse, nutzt als Daten überwiegend Interviews, Beobachtungen und Feldnotizen, welche über zu entwickelnde Kodiersysteme abstrahiert und systematisiert werden, um schliesslich kleinteilig geschnittene Theorien (bezogen auf die untersuchten Daten) zu entwickeln (Corbin und Strauss 2015). Durch die Zusammenführung einer grösseren Anzahl von GT-Studien mit ähnlichen Erkenntnisinteressen können formale Theorien mit einer grösseren sozialen Reichweite entwickelt werden. Besondere Merkmale der GT sind – ähnlich wie beim Design Based Research (Anderson und Shattuck 2012; Koppel 2017; Reinmann 2017) – ein iteratives und überwiegend exploratives Vorgehen, in dessen Verlauf die jeweilige Theorie entwickelt wird und gleichzeitig weitere bisher fehlende Analyseeinheiten identifiziert werden. GT ist also weniger als ein eng definiertes methodisches Inventar zu verstehen, sondern vielmehr als ein Forschungsstil.

Wieso nun eine neue Methode? Adele Clarke studierte und arbeitete seit den 1980er Jahren bei Anselm Strauss in den Pflegewissenschaften an der UCSF und übernahm später seinen Lehrstuhl. Dort integrierte sie neben konstruktivistischen und interaktionistischen Perspektiven zunächst feministische und später auch postmoderne,

3 Adele Clarke war Schülerin von Anselm Strauss, der einer der Begründer der GT war (Glaser und Strauss 1967). Strauss war Schüler von Herbert Blumer, der den symbolischen Interaktionismus begründete (Blumer 1969). Blumer bezog sich dabei auf seinen akademischen Lehrer George Herbert Mead.

poststrukturalistische und interpretative Perspektiven in ihre Forschungsarbeit und entwickelte aus der folgenden Auseinandersetzung mit der GTM die Situationsanalyse (Clarke 2005; Clarke et al. 2018). Knapp zusammengefasst verfolgt sie damit die folgenden fünf Hauptziele:

4.1 Rekonstruktion von Situationen

Das *zentrale Untersuchungsziel* der Situationsanalyse ist die Rekonstruktion der Komplexität von Situationen.⁴ Dabei löst Clarke die Dichotomie von Situation und Kontext auf, welche sich in der GT noch in der «Bedingungsmatrix» finden lässt. Sie argumentiert, dass die Bedingungen *der Situation in der Situation* seien und diese so *von innen heraus konstituieren* würden, statt sie von aussen zu beeinflussen (Clarke et al. 2018). Im postmodernen Theoriebezug stellt sie Komplexität, also z.B. Widersprüche, Heterogenitäten und Situiertheit, im Gegensatz zu klaren Kausalitätsbezügen heraus. Somit löst sie sich vom Kodierparadigma des axialen Kodierens der GTM und integriert in ihrer eigenen Version der situativen Bedingungsmatrix – der Situationsmatrix – zwei zentrale neue Aspekte der Situationsanalyse, nämlich Diskurse und nicht-menschliche Aktanten.

4.2 Einbezug von Diskursen

Als weiteren Weg der Analyse struktureller Prozesse neben der genannten «Bedingungsmatrix» entwickelten Strauss (z.B. 1978) und weitere die Sozialen Welten/Arenen Theorie, die Strauss selbst jedoch nicht mit der GT verknüpfte. Clarke versteht die Situationsanalyse daher als eine methodologische Weiterentwicklung der GT und Sozialen Welten/Arenen Theorie als solche sowie der Integration

4 Clarke bezieht sich auf das Situationskonzept des symbolischen Interaktionismus nach Herbert Blumer, der eine Situation als den Moment definiert, in dem die teilnehmenden Personen die jeweiligen Bedeutungen gemeinsam aushandeln (Blumer 1973, 84). Die Situation wird also erst durch Interaktionen der Teilnehmenden konstituiert, sie existiert nicht unabhängig von den Akteurinnen und Akteuren.

beider (Clarke et al. 2018). Sie arbeitet zudem einige Parallelen zwischen Strauss' Soziale Welten/Arenen Theorie und der Diskurstheorie Foucaults heraus. Foucault geht davon aus, dass Macht in Form von Diskursen zirkuliere und durch die alltäglichen Praktiken der Menschen – z.B. durch ihr Handeln gemäss den Vorstellungen einer gesellschaftlichen Norm («technology of the self», Foucault 1988) – reproduziert und so in seiner Wahrheit und scheinbaren Natürlichkeit immer wieder bestätigt und verfestigt werde. Individuen sowie Kollektive würden durch Diskurse konstituiert werden, indem sie selbst aktiv gemäss diskursiv zirkulierenden Vorstellungen handeln würden (ebd.). Clarke et al. (2018) argumentieren, dass Diskursformationen wie auch soziale Welten aus widersprüchlichen Diskursen bestehen würden, die dort permanent ausgehandelt, gewertet und positioniert werden. Sowohl Diskursformationen als auch soziale Welten können demnach als Zusammenschlüsse von machtvolleren bzw. einflussreicheren und weniger machtvollen Personen, die gewisse Interpretationen, Werte und Normen teilen, verstanden werden. Als Konsequenz dieser Überlegungen erweitert Clarke die GTM im Rahmen der Situationsanalyse explizit um den analytischen Einbezug von Diskursen und die Analyse von Diskurspositionen. Wie auch Foucault – verdeutlicht durch seinen Begriff des Dispositif⁵ – fokussiert Clarke in der Situationsanalyse die Analyse von Relationen (Machtbeziehungen, Bedeutungszuweisung etc.) zwischen einzelnen Elementen (Diskursen, Medien, Personen), nicht die Analyse der Elemente an sich (Clarke et al. 2018).

4.3 Einbezug Nicht-menschlicher Elemente und Aktanten

Als nächsten Schritt ergänzt Clarke die GT – und die Soziale Welten/Arenen Theorie – um die poststrukturalistische Beschäftigung mit der Handlungsfähigkeit des Nicht-Menschlichen in Anlehnung an den Pragmatismus, den Interaktionismus und die Science & Technology Studies (STS), insbesondere die Actor-Network-Theory

5 Verstanden als «the system of relations that can be established between these [Diskurse, Institutionen, Gesetze, Moralvorstellungen etc.; eigene Anm.] elements» (Foucault 1980).

(ANT), die u.a. von Latour (1987) entwickelt wurde (Clarke et al. 2018). Dabei betont Clarke, dass Objekte im Pragmatismus und Interaktionismus seit jeher berücksichtigt werden würden und in diesen Arbeiten – wie auch bei Foucault und in der Situationsanalyse – die Analyse der Relationen zentral sei. Jedoch seien Objekte dabei nie explizit einbezogen und die Analyse ihrer Handlungsfähigkeit nicht methodologisch ausgearbeitet worden. Auch Böschen et al. (2015) weisen darauf hin, dass sich die meisten Publikationen zur Material Agency – verschiedener Disziplinen und bezogen auf unterschiedliche soziale Phänomene⁶ – auf die Konzeptualisierung, nicht aber auf Möglichkeiten einer methodologischen Annäherung fokussieren würden. Dabei sei es sowohl die zentrale Anforderung als auch die zentrale Schwierigkeit für die empirische Auseinandersetzung mit Material Agency, Wege zu finden, die Verstrickung von materieller und menschlicher Handlungsfähigkeit zu untersuchen.

Kirchhoff (2009) stellt zwei Positionen innerhalb der Material-Agency-These entgegen: Konstituieren ein materielles Objekt und ein/e menschliche/r AkteurIn gemeinsam eine Aktivität und erfüllen sie dabei die gleichen Funktionen, verstehe der *weak view* das materielle Objekt und den/die menschliche/n AkteurIn als kausal gekoppeltes System, demzufolge auch das materielle Objekt bei der Analyse der betreffenden Aktivität berücksichtigt werden müsse. Der *strong view*, dem er u.a. die ANT zuordnet, gehe unter den gleichen Bedingungen einen Schritt weiter und konstatiere, dass es keinen auf ihrer ‚Materialität‘ basierenden prinzipiellen Unterschied zwischen den beiden geben müsse. Kategorien wie «technologisch» und «sozial» werden hierbei als fließend verstanden, der Fokus liegt auf der Relationalität zwischen den Kategorien, die entsprechende Handlung wird als Ergebnis der Kooperation innerhalb des Netzwerks betrachtet (Latour 1999). Zu nennen ist hier auch die Material Engagement Theory (MET; Malafouris 2013). Der MET zufolge

6 Beispiele für Auseinandersetzungen mit Material Agency lassen sich u.a. bezogen auf Mensch-Maschine-Interaktion (z.B. Fink und Weyer 2014), Tourismus (z.B. Ren 2010), Arbeitsplatz (z.B. Suchman 2007) und Umweltbewegungen (z.B. Lockie 2004) finden.

übernehmen geschaffene (materielle) Umgebungen «an active role in the structure of agency» (Ransom 2017, 2). Diese explizite Einbindung nicht-menschlicher Elemente und Aktanten, wie sie in den hier erwähnten strong views vertreten werden, stellt nicht nur eine wichtige Passung zwischen Situational Analysis und der Mediatisierungsforschung her, sondern gibt auch wichtige Impulse für die medienpädagogische Forschung und Theoriebildung.

Die zunehmende Verbreitung von softwarebasierten Medien lässt den Unterschied zwischen menschlichen Akteurinnen und Akteuren sowie nicht-menschlichen Aktanten noch kleiner erscheinen. Software kann als durch den menschlichen Akt des Programmierens in (Programm-)Code encodierte Agency verstanden werden. Wenn ein Programm läuft, stellt sich die Frage, wer AkteurIn oder Aktant ist. Die laufende Software? Oder der/die ProgrammiererIn? Und da sich die Software ja in der Hardware materialisiert (als Prozessor-Design, als in Chipdesigns implementierte Algorithmen z.B. zur Video-Komprimierung und -Dekomprimierung) bzw. als Software-Download oder -Update die Praxen der Hardwarenutzung verändern kann (z.B. durch eine neue App auf dem Smartphone oder eine neue Funktion in einem Update) müssen alle technischen Medien in die Analyse aufgenommen werden.

Die Situationsanalyse scheint hier eine geeignete Methode, um alle in der Situation – und speziell für die Interaktion in der Situation (siehe Strübing 2018) – relevanten Elemente (nicht-menschliche) und (menschliche) als kommunikative Figuration herauszuarbeiten und in ihren Relationen analytisch greifbar zu machen. Unter Einbezug der Diskurs-Theorie nach Foucault werden dabei auch explizit Machtverhältnisse berücksichtigt und analysierbar gemacht.

Analytisch besonders vielversprechend für Fragen der Medienpädagogik scheinen hier u.a. Fragen nach dem damit einhergehenden (Empowerment). Tutorials oder Erklärvideos (siehe Definitionen Wolf 2015) beispielsweise, haben das Potential, Laien-Produzierende

durch ihre eigene Handlung – ermöglicht durch Medien – zu einer Art Expertinnen- und Experten-Status zu verhelfen bzw. diesen zu kommunizieren, während sich Nutzende durch ihre selbstbestimmte Aneignung der auf diese Weise medial kommunizierten Kompetenzen oder Wissensinhalte potenziell selbst zu Expertinnen und Experten bilden können. Dabei werfen diese mit der Mediatisierung einhergehenden Möglichkeiten der Mediennutzung neue Fragen nach dem veränderten Verhältnis formalen und informellen Lernens und den sich so (potenziell) transformierenden Machtverhältnissen zwischen Expertinnen und Experten (z.B. Lehrpersonen) und Laien (z.B. Schülerinnen und Schüler) auf. Eine weitere Frage ist, wie (bzw. ob) sich die Handlungsfähigkeit von Produzierenden, Medien und Nutzende unterscheidet, wie sie sich wechselseitig beeinflusst, wer also wie zur Handlungsfähigkeit aller anderen Elemente einer Situation beiträgt.

4.4 Identifikation von impliziten / zum Schweigen gebrachten / versteckten Akteurinnen und Akteure

Im gesamten Forschungsprozess der Situationsanalyse sollte sich der/die Forschende immer wieder die Fragen stellen, was oder wer zusätzlich relevant sein könnte, aber noch nicht genannt wurde, und warum diese/r AkteurIn, dieser nicht-menschliche Aktant, diese Diskursposition keine Erwähnung findet. Clarke (z.B. 2005) nennt diese Akteurinnen, Akteure und Aktanten *implicated/silent actors/actants*. Dies können zum einen Personen sein, die physisch anwesend sind, aber nicht erhört, sondern ignoriert und/oder übersehen werden; zum anderen Personen, die physisch nicht anwesend sind, aber innerhalb der sozialen Welt diskursiv konstruiert werden. Die zentralen analytischen Fragen dabei sind «Whose constructions of whom/ what exist? Which are taken as the <real> constructions or the ones that matter most in the situation by the various participants? Which are contested? Whose are ignored? By whom?» (Clarke et al. 2018, 77). Das Konzept der *implicated actors and actants* sollte dabei als Ausgangslage dienen, um die Machtverhältnisse innerhalb sozialer

Welten sowie die Situiertheit von weniger machtvollen Akteurinnen, Akteure und Aktanten und die Konsequenzen, die dies für alle Akteurinnen, Akteure und Aktanten innerhalb der Situation hat, zu analysieren.

4.5 Visualisierung durch Karten

Alle bisherigen Überlegungen integrierend, entwickelt Clarke drei Typen von Maps, die das Material im Analyse-Prozess zugänglich machen sollen: *Situationsmaps*, *Soziale Welten/Arenen Maps* und *Positionsmaps*. Diese visuelle Darstellung lehnt sich an soziologische Karten der Chicago School of Sociology und damit auch an die Sozialen Welten/Arenen von Strauss an. Diese im nächsten Kapitel zu beschreibenden Karten dienen insbesondere der Unterstützung des Forschungsprozesses, können jedoch auch zur Ergebniskommunikation beitragen.

Die Praxis des Mappings innerhalb der Situationsanalyse wird im Folgenden entlang einer Beispielstudie von Wolf und Wudarski (2017) verdeutlicht.

5. Maps der kommunikativen Figurationen des informellen Lernens

Das Ziel der hier exemplarisch beschriebenen Studie «Kommunikative Figurationen des informellen Lernens» (Wolf und Wudarski 2017) war die Untersuchung des autodidaktisch-informellen Lernens von Amateurinnen und Amateuren in zwei ausgewählten Domänen. Das Projekt war explizit als eine interdisziplinäre Kombination aus Medien- und Kommunikationsforschung sowie Bildungsforschung konzipiert (sensu Drotner und Erstad 2014). Als Lerndomänen dienten zwei Praxisdomänen DIY (Do It Yourself) / MAKER sowie MOG (Multiplayer-Online-Gaming), welche sich durch überwiegend informelle Lernkulturen und eine hohe Beteiligung von Amateurinnen und Amateuren beschreiben lassen, welche aber unterschiedlich

enge Bezüge zur Digitalisierung haben (Wolf und Wudarski 2017, 131f.).

Die *grundlegende Frage* der Studie war, ob und auf welche Weise Amateurinnen und Amateure in einer sich verändernden Medienumgebung neue Zugänge der Selbstexpertisierung wahrnehmen oder schaffen. Der Diskurs zu diesem Thema reicht von euphorischen Beschreibungen einer potentiellen Ermächtigung (Ito et al. 2009; Thomas und Brown 2011; Gee 2013) bis hin zu kulturpessimistisch-ablehnenden Positionen (Keen 2007; Carr 2011; Lanier 2013; Selwyn 2013) und empirischen Studien, welche zumindest Zweifel an der Breite des Phänomens aufkommen lassen (Gibbons 2008; Ragnedda und Muschert 2013; Lane 2009; Friesen und Lowe 2012). Basierend auf dem theoretischen Modell kommunikativer Figurationen sollten mittels einer *Kombination* von GTM und Situationsanalyse folgende Ziele erreicht werden:

- Figurative Rekonstruktion der Selbstexpertisierung in zwei Domänen;
- Vergleich dieser Figurationen zwischen den Inhaltsdomänen;
- Identifikation von (Diskurs-)Arenen des informellen Lernens;
- Identifikation von Diskurspositionen.

Da sowohl Situationsanalyse als auch GTM keine Vorgaben zur Datensammlung machen, ist zunächst zu klären, welche Datenerhebungsformen sich zur empirischen Erforschung kommunikativer Figurationen des Lernens anbieten. Als mögliche Formen wurden zunächst identifiziert: (1) Interviews mit Lernenden; (2) Teilnehmende Beobachtung in analogen Lernkontexten; (3) Netnographische Analysen von mediatisierten Lernkollektiven; (4) (Online-)Fragebogenerhebungen in abgegrenzten Lernkollektiven und Communities; (5) Lern- und Medientagebücher bzw. automatisiertes Tracking digitaler Nutzungsprozesse; (6) Digital Methods, insbesondere Data Scraping, also das Sammeln von Daten wie z.B. Kommentaren, Likes oder Playlists auf digitalen Online-Medien.

Zentrale *Datenerhebungsmethoden* in der hier beschriebenen Studie waren überwiegend Interviews, teilnehmende Beobachtung und Netnographie. Nur so konnten sowohl die analoge, passiv-digitale als auch die aktiv-digitale Nutzung rekonstruiert werden. *Interviews* sind dabei besonders geeignet, die Breite individueller Kommunikationsrepertoires zu erschliessen (Klein et al. 2016). Die *teilnehmende Beobachtung* ist für das Erfassen impliziter und nicht-bewusster Lern- und Mediennutzungsprozesse wichtig. So hatten z.B. Lernende in der Domäne DIY-Trendsportarten in Interviews von einer kritischen Einstellung zu sozialen Medien sowie einer reduzierten Nutzung berichtet, in der teilnehmenden Beobachtung in offenen Werkstätten oder Skateparks wurde jedoch offensichtlich, dass insbesondere Filme sowie Informationen über neues «Gear» laufend auf mobilen Geräten angeschaut, geposted, geliked und kommentiert wurden und für das Erlernen neuen Wissens oder als Inspiration für neue Lernprojekte eine zentrale Rolle einnehmen. *Netnographische* Analysen erkunden die digitalen Spuren der Lernkommunikation mediatisierter Lernkollektive (Wolf und Breiter 2014): Individuen dokumentieren online ihre Problemlöse-Prozesse, machen diese somit für andere findbar und helfen sich dadurch gegenseitig. Über die Online-Analyse dieser Kommunikationspraxen lassen sich insbesondere die öffentlichen und weit verbreiteten Teile kommunikativer Figurationen in Form der Kommunikationsensembles und Akteurskonstellationen nachzeichnen sowie Diskurse analysieren.

Fragebogenerhebungen, Tagebücher und Data Scraping wurden in der hier vorgestellten Studie nicht genutzt, sie dienen insbesondere einer datenmässigen quantitativen Unterfütterung der bereits vorgestellten Erhebungsmethoden, indem z.B. durch eine Online-Erhebung die Häufigkeit der Nutzung einzelner Elemente eines domänenspezifischen Medienensembles erhoben wird. Data Scraping kann allerdings auch als Basis für weitere qualitative Analysen genutzt werden, wenn z.B. Diskussionen in Foren zu Lernthemen für eine qualitative Inhaltsanalyse oder eine kritische Diskursanalyse extrahiert werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Arten von Maps anhand von Ergebnissen der Studie von Wolf und Wudarski (2017) vorgestellt und veranschaulicht.

5.1 Situationsmaps/-karten des informellen Lernens

Clarke benennt ein ganzes Set möglicher Elemente einer Situation. Für diese sollen im Folgenden einige wenige Beispiele aus den Situationsmaps der Lerndomänen DIY_MAKER und MOG (Wolf und Wudarski 2017) gegeben werden:

Individuelle menschliche Elemente / Akteurinnen und Akteure: dies sind zunächst natürlich alle Interviewpartnerinnen und -partner, aber auch deren Kommunikations-, Lernpartnerinnen und -partner, besonders bekannte Personen, wie z.B. «Let's Play»-YouTuberinnen und YouTuber oder Tutorial-Produzierende;

1. *Nicht-menschliche Elemente / Aktanten: dies können z.B. Trainings-Bots in Spielen sein, Selektionsalgorithmen auf YouTube, Fablabs, Live-Streaming, Spielmechanismen, vielfältige Medienformate und Onlinedienste wie z.B. Twitch oder TeamSpeak;*
2. *Kollektive menschliche Elemente / Akteurinnen und Akteure: Facebook-Gruppen, Spielefirmen, Clans, Hersteller, Forenmitglieder, Vereinsmitglieder;*
3. *Implizite / zum Schweigen gebrachte Akteurinnen und Akteure / Aktanten: weibliche Spielerinnen;*
4. *Diskursive Konstruktionen individueller oder kollektiver menschlicher Akteurinnen und Akteure: süchtige Videospieleplayerinnen und -spieler, Celebrity-Gamerinnen und -Gamer, «Nerds», kreative Makerinnen und -Maker, profitorientierte Computerspiel-Publisher;*
5. *Diskursive Konstruktionen nicht-menschlicher Aktanten: spielzeitverlängernde Computerspielgestaltung, Jugendschutz;*
6. *Politische/wirtschaftliche Elemente: In-App-Purchases, Maker-Kodex, Datenschutz;*
7. *Soziokulturelle / symbolische Elemente: Gender, Hacker-/Maker-Kultur;*

8. *Temporale & räumliche Elemente*: offene Werkstätten, E-Sport-Events;
9. *Zentrale Streitpunkte und Debatten*: Kommerzialisierung, Teilen;
10. *Verwandte / zugehörige Diskurse*: Gewalt in Spielen; und
11. ggf. *andere Elemente*.

In der Analyse kommunikativer Figurationen sind die ersten Versionen der Situationsmaps zunächst ein Annähern an die zu betrachtende Figuration. *Aus unserer Sicht erscheint die Erstellung von Situationsmaps in jeder GTM-Studie – und insbesondere bei medienpädagogischen Forschungsprojekten – sinnvoll*, da sie bei der Strukturierung des Untersuchungsraumes sowie dem Theoretical Sampling wertvolle Dienste leisten, auch wenn man die Situationsmap nur für die Analyse nutzt und weitere Arten von Maps der Situationsanalyse nicht erstellt. Um nun diese Figurationen innerhalb ausgewählter Lerndomänen aus einer situativen Perspektive zu rekonstruieren bzw. zwischen diesen zu vergleichen, bedarf es Multi-Site-Studien, also eines Untersuchungsdesigns, welches eine Datenerhebung an verschiedenen «Orten» (Material) umfasst. Dies ist notwendig, um getrennte Teile einer Figuration zu entdecken. In der Studie von Wolf und Wudarski waren dies neben überwiegend teilnehmenden Beobachtungen und ad-hoc-Interviews in Clan-Häusern/-Wohnungen, E-Sport Events, Fablabs, offene Workshops und Fachgeschäfte sowie Netnographie auf einer Vielzahl von Webseiten und in Apps.

Zum Beispiel konnten Wolf und Wudarski (2017) in der Domäne des Handarbeitens ältere Lernende identifizieren, welche nur analoge Medien wie gedruckte Zeitschriften und Bücher, mündliche Kommunikation mit Familienmitgliedern und Freundinnen in Privathaushalten sowie mit Besitzerinnen und Besitzern bzw. Angestellten in Strickwarenläden bzw. -abteilungen zum Lernen nutzten. Eine andere Gruppe überwiegend junger, ausschliesslich weiblicher Lernerinnen wurde über YouTube auf das Stricken aufmerksam, nutzte dann wachsende digitale Medienrepertoires wie z.B. Pinterest, Blogs und Craftsy, aber keinerlei analoge Medien. Um eine umfassende Beschreibung der Konfiguration zu entwickeln, war es also

im Sinne eines Theoretical Samplings notwendig, «analoge» Orte zu erkunden, um wichtige Offline-Bereiche einer Lernfiguration zu entdecken, und umgekehrt (siehe auch Positionsmaps weiter unten). Auch fanden Wolf und Wudarski dort Lernende, welche Online-Medien nur passiv nutzten, diese jedoch ausdrückten und in ihre analogen informellen Lerngruppen einführten. In sich anschließenden, vertiefenden Interviews mit jüngeren Lernenden mit eigenen YouTube-Channels oder Blogs konnte herausgearbeitet werden, dass diese teilweise aktiv das Wissen z.B. ihrer älteren «Nonliner»-Verwandten in analogen Kommunikationskontexten erkundeten oder alte Bücher aus dem Antiquariat suchten, um dieses Wissen dann wieder auf ihren YouTube-Kanälen oder Blogs in Form von Tutorials zu teilen.

In dem Projekt wurden aus den Situationsmaps verschiedene «Schnitte» angefertigt, welche insbesondere zur Analyse der Medienensembles dienten. Situationsmaps sind gute Werkzeuge, um die Situationen zu «befragen», allerdings eignen sie sich bei hinreichender Komplexität weniger zur Darstellung in ihrer Ganzheit. Bezogen auf eine spezifische Fragestellung, wie z.B. die Konstituierung von domänenspezifischen Medienensembles in ihrer Widersprüchlichkeit, Heterogenität oder Fragmentierung, sind sie sehr hilfreich.

Ausgehend von kommunikationsbezogenen Situationsmaps der einzelnen Interviewpartnerinnen und -partner verdichtet man schrittweise zu einem hochaggregierten Schnitt durch die kollektive Situation. Abbildung 1 zeigt als Beispiel einen Vergleich der hochaggregierten Medienensembles der beiden Lerndomänen DIY_MAKER und MOG. Durch die Erstellung und Analyse der Situationsmaps umfassen diese nicht nur «klassische» oder «digitale» Medien wie Bücher, Facebook oder Webseiten. Vielmehr werden weitere nicht-menschliche Elemente / Aktanten sowie temporale und räumliche Elemente als Teil des Medienensembles verstanden. So konstituieren im DIY_MAKER-Medienensemble Ebay und Online-Shops, aber auch Kataloge, Pinterest, Thingiverse sowie Repositorien, Werkstätten

und Messen kollektive Lernräume. Eine Werkstätte im Kontext des informellen Lernens ist somit nicht nur ein Raum zur direkten Kommunikation, sondern ein Medium zur reziproken oder produzierten Medienkommunikation, in dem z.B. die dort angeordneten und zur Verfügung gestellten Geräte als Aktanten für die informellen Lernprozesse dienen, man face-to-face voneinander lernt, Tutorials produziert oder durch die sich in Produktion befindlichen Projekte der anderen Akteurinnen und Akteure zu eigenen Lernprozessen angeregt wird.

Weitere «Dimensionen» einer Situationsmap des informellen Lernens sind die Akteurinnen und Akteure / Aktanten sowie deren kommunikativen Praxen. Zu der obigen Darstellung könnte man also die Medienaktivität hinzufügen und als einen ersten einfachen analytischen Schritt zwischen konsumptiver und produzierender Nutzung von Medien (aktiv/passiv) unterscheiden, also z.B. Lesen vs. Schreiben von Twitter-Beiträgen oder Lesen vs. Bearbeiten von Wiki-Artikeln. Innerhalb des hier betrachteten Kommunikationsensembles waren diese Aktivitätstypen weitaus differenzierter. So kann z.B. das Schreiben eines Blogs das einfache Posten von Beiträgen sein, es kann aber auch intensive Interaktion mit anderen Bloggerinnen, Blogger und Lesenden über Kommentare, Backlinks oder Blogparaden bedeuten. So können auch bei gleicher Zusammensetzung eines Medienensembles unterschiedliche Nutzendengruppen anhand ihrer verschiedenen Nutzungsaktivitäten der gleichen Medien identifiziert werden.

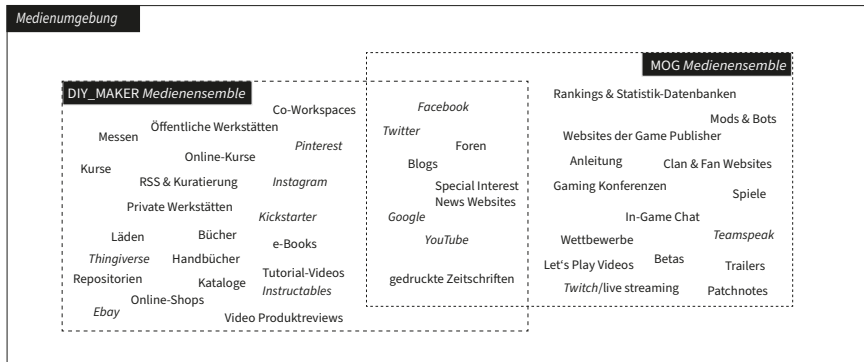


Abb. 1.: Hochaggregierte Map der Medienensembles der beiden Lerndomänen DIY_MAKER und Multiuser Online Gaming (MOG). Quelle: Wolf und Wudarski 2017; eigene Übersetzung.

Die Situationsmap scheint insgesamt eine geeignete Methode zu sein, um die Zusammenhänge zwischen allen hier in Einzelschritten erhobenen Elementen zu integrieren und die Daten so für die Analyse greifbarer zu machen. Speziell die Verstrickung von Menschen und Kommunikationsmedien in ihren Handlungen könnte mithilfe einer Situationsmap abgebildet und so analytisch zugänglicher gemacht werden.

5.2 5.2 Soziale Welten/Arenen Maps des informellen Lernens

Soziale Welten/Arenen Maps umfassen alle Diskurse, Identitäten, geteilte Werte, Handlungsorte, Beziehungen etc., die im Verlauf eines Projektes herausgearbeitet werden. Clarke et al. (2018, 148) definieren Soziale Welten als

«groupings of varying sizes, each of which has (a life of its own) that is distinctively collective [...]. Participants in social worlds generate shared perspectives that form the basis for both individual and collective identities.»

Dabei gibt es nicht nur Differenzen zwischen sich unterscheidenden sozialen Welten («interworld differences»), sondern auch innerhalb einer sozialen Welt («intraworld differences») bezüglich einzelner Perspektiven und Eigenschaften. Diese Unterschiede können zu

Aufspaltungen führen, die Bucher (1962) als Segmente oder Subwelten bezeichnet. Arenen bestehen aus vielfältigen sozialen Welten. In ihnen werden vielfältige Probleme diskutiert und Konflikte ausgetragen (Strauss 1978). Da in Arenen viele unterschiedliche soziale Welten aufeinandertreffen, können Arenen, die über einen langen Zeitraum bestehen, als ‹Orte› vielfältiger und komplexer Diskurse verstanden werden. Um eine spezifische soziale Welt verstehen zu können, ist es unerlässlich 1) *die Arenen zu verstehen, in die die soziale Welt eingebunden ist*; 2) *die anderen sozialen Welten zu verstehen, auf die sie in den Arenen trifft, sowie die Diskurse, die dort verhandelt werden* (Clarke et al. 2018).

Soziale Welten/Arenen Maps werden auf Basis des Datenmaterials des gesamten Projektes erstellt. Wird während des Prozesses bereits mit der Erstellung dieser Maps begonnen, sollten diese im weiteren Verlauf immer wieder überarbeitet und die ursprünglichen Maps zur Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses aufbewahrt und Memos verfasst werden. In ihrer Untersuchung sozialer Arenen fokussierten Wolf und Wudarski (2017) die Akteurinnen und Akteure in den kommunikativen Figurationen des informellen Lernens und deren Diskurse: Lernende als individuelle Akteurinnen und Akteure, Gruppen von gemeinsam problemlösenden Lernenden als kollektive Akteurinnen und Akteure, kommerzielle Akteurinnen und Akteure wie Verlage und Trainings anbietende.

In der MOG-Akteurskonstellation werden die meisten (relevanten) Spiele von kommerziellen Firmen produziert. MOG stellen einen grossen Markt für Computerspiele dar, erfordern aber neben der kostspieligen Entwicklung auch weitere ressourcenintensive Dienste wie Server. Selbst aus der Gemeinschaft der Spielenden entwickelte «Community-Mods» (nicht kommerzielle Spielerweiterungen) wurden kommerzialisiert, so wie das populäre MOBA Defense of the Ancients (Dota) oder das FPS Counter Strike. Durch ihre wettbewerbsorientierte Struktur sind MOGs besonders für die

Umsetzung als E-Sport mit hohen Preisgeldern geeignet. Zusammen mit einer professionellen Presseberichtserstattung hat sich in der Akteurskonstellation von MOG dadurch eine starke Diskursarena der Kommerzialisierung entwickelt, in der mittlerweile auch spiefremde Marken als Sponsoren agieren. Beispielhafte Diskurse sind z.B. der Streit um neue Geschäftsmodelle der Spieleindustrie in Form von F2P (Free 2 Play), DLC (Downloadable Content) und IAP (In-App-Purchases) und ihre Auswirkungen auf die Gestaltung von Spielen. Es finden sich verschiedene Positionen von Kritik aus dem Journalismus (Spielepresse) bezüglich der Zerstörung des Spielpasses bis hin zu Optimierungsdiskussionen der Spieleentwickler. Aktuell wurde in dieser Diskursarena sogar der Gesetzgeber aktiv, als das Verbot von sogenannten «Loot-Boxen» diskutiert und in einigen Ländern rechtlich umgesetzt wurde.

Eine weitere Diskursarena ist das *Meta-Game*. In dieser werden alle Spielmechanismen und deren Änderung diskutiert. Spiele-Entwickelnde befinden sich im Zentrum sowohl der Kommerzialisierungs- und der Meta-Game-Arena. Ihre Aufgabe ist es, die Spiele für die Spielenden (Spass) und die Produktionsfirmen (Gewinn) möglichst attraktiv zu gestalten. Im Zentrum der Diskursarena des *Lernens* befinden sich ernsthafte bzw. wettbewerbsorientierte Amateurspielerinnen und -spieler, welche untereinander ihr Wissen austauschen, und kommerziell orientierte Twitch-Streamerinnen, -streamer und Let's Play-Produzierende auf YouTube. Gelegenheits-spielerinnen und -spieler (casual player) und nicht wettbewerbsorientierte Hobbyspielerinnen und -spieler beteiligen sich weniger an lernrelevanten Meta-Game-Diskursen. Mit einem höheren Wissen über das Meta-Game werden auch Spielende einflussreicher auf den Meta-Game-Diskurs und können dadurch die Entwicklung von zukünftigen Patches und Spielen beeinflussen. Hier finden sich dann auch indirekt mit dem Spielen berührte Akteurinnen und Akteure, wie z.B. Eltern, Partnerinnen und -partner bzw. ein jeweils fehlendes soziales Umfeld, welche Teil des Meta-Game-Diskurses zu Sucht/Exzessivem Spielen sind. In Abbildung 2 sind die in drei relevanten

Diskursarenen, Kommerzialisierung, Meta-Game und Lernen, beteiligten Akteurinnen und Akteure angeordnet. Horizontal ergeben sich verschiedene Machtpositionen von Spielen über Analysieren hin zu Beeinflussen und Definieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Akteurinnen und Akteure über Lernen von einfachen Casual Players zu einflussreichen Let's Player-innen entwickeln können, und dass die einzelne Machtposition von Millionen von Spielenden über geteilte ablehnende Positionen z.B. zum DLC/IAP in der Summe zu neuen Machtbalancen führen können (z.B. durch Kaufboykott bzw. niedrigere Umsatzzahlen), welche dann zu Korrekturen auf Seiten der Game Publisher und damit der Spieleentwickler führen.

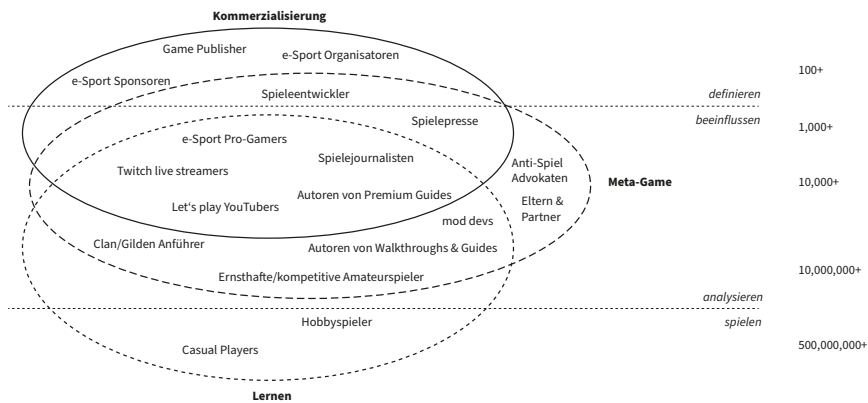


Abb. 2.: Akteurinnen und Akteure des Lernens und relevante Diskursarenen beim Multiplayer Online Gaming. Quelle: Wolf und Wudarski 2017; eigene Übersetzung.

Im Vergleich dazu formen sich bei DIY_MAKER (siehe Abbildung 3) deutlich egalitärere Akteurskonstellationen heraus, da es weder Ranglisten noch andere wettbewerbsorientierte Elemente gibt. Zum Beispiel erklärte eine vegane Foodbloggerin, dass sie das meiste von den Kommentaren und Ideen ihrer Lesenden lerne, die oft ihre Rezepte veränderten, erweiterten und ihr neues Wissen über Kommentare teilten. Zwar fand sich auch in dieser Lerndomäne eine Soziale Arena der Kommerzialisierung, die aber viel kleiner ist und eine geringere Machtposition aufweist als bei MOG. Während die Computerspielebranche riesig ist (so machte z.B. das Spiele-Unternehmen

Electronic Arts laut eigenen Angaben 4,85 Mrd. \$ Umsatz in 2017), sind wichtige MAKER-Projekte wie z.B. die Physical-Computing-Plattform Arduino Open Source Projekte, welche nicht primär auf eine kommerzielle Umsatz- oder Gewinnmaximierung zielen. Da es sehr viele unterschiedliche Interessen und Projekte in DIY_MAKER gibt, sind darüber hinaus die involvierten Firmen kleiner und wenig bestimmend. Die zentrale Diskursarena in der DIY_MAKER-Akteurskonstellation ist «Teilen und Gemeinschaft», da die meisten Innovationen und Lernressourcen kollaborativ erstellt werden, so dass selbst die kommerzielle DIY_MAKER-Presse an diesen Aktivitäten des Teilens teilnimmt.

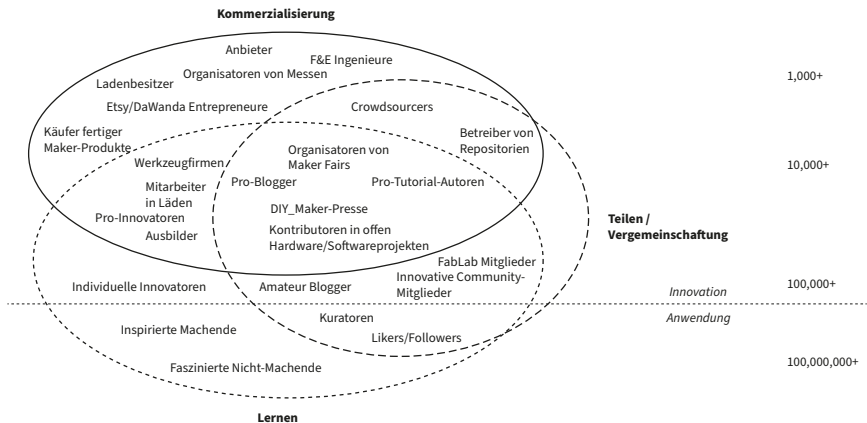


Abb. 3.: Akteurskonstellation in der Lerndomäne DIY_MAKER. Quelle: Wolf und Wudarski 2017; eigene Übersetzung.

5.3 Positionsmaps des informellen Lernens

Positionsmaps widmen sich vollständig der Visualisierung von verschiedenen Diskurspositionen – auch der nicht genannten – innerhalb der relevanten Diskurse und der Herausarbeitung von Ähnlichkeiten und Unterschieden. Ziel ist es dabei, die Diskurse zu ihren eigenen Bedingungen und in ihren eigenen Worten abzubilden. Positionsmaps tragen so dazu bei, die Heterogenität und Konflikte innerhalb eines Diskurses deutlich zu machen und die gegensätzlichen Perspektiven der Beteiligten zu systematisieren. Als hilfreiche

Fragen für die Analyse von Diskursen nennen Clarke et al. (2018) u.a. *Warum sprechen Menschen darüber? Warum scheint es für sie so wichtig zu sein? und Wer innerhalb meines Datenmaterials nimmt eine gegensätzliche Position ein? Warum? Wie kann das Verhältnis zwischen den Positionen beschrieben werden?* Insgesamt liegt der Fokus bei Positions- sowie Soziale Welten/Arenen Maps – in Abgrenzung zu einer positivistischen Ausrichtung der Grounded Theory nach Strauss und Glaser – auf der Rekonstruktion und Herausarbeitung von Komplexität, insbesondere Variationen und Differenzen (Clarke 2011b).

Während also Situationsmaps vor allem der Darstellung der Komplexität dienen, fokussieren Positionsmaps eher auf die poignante Gegenüberstellung, aber auch die Identifizierung möglicher von den Forschenden selbst übersehener bzw. nicht entdeckter Positionen, was im Sinne des theoretischen Sampling der GTM zu weiteren Suchbewegungen im untersuchten Forschungsfeld anregen sollte. Nachfolgend ist in Abbildung 4 ein einfaches Beispiel für die Positionsmaps der Expertisierungsmotivation in Multiplayer-Online-Games dargestellt. Die Expertisierungsmotivation in MOG ist aus vielerlei Perspektiven interessant. So ist es für Spieleproduzierende wichtig, ein Spiel entwickeln zu lassen, welches herausfordernd, aber erlernbar ist. Pädagoginnen und Pädagogen beobachten häufig fasziniert die Energie, die von ihren Schülerinnen und Schüler in das Erlernen eines Spieles gesteckt wird und fragen sich, was sie daraus für ihren Unterricht lernen können; für «Serious Games»-Entwickelnde ist es das zentrale Ziel ihrer Lernspiele.

Aus der Social Arena Map wurden dazu zwei dominante Diskursarenen, Wettbewerb und Kommerzialisierung/Kosten, herausgelöst und auf der Positionsmap vier Positionen auf Basis des Datenmaterials identifiziert. Die hier dargestellte Positionsmap in Abbildung 4 hätte wahrscheinlich auch aus einer qualitativen typisierenden Inhaltsanalyse entwickelt werden können – so nah sind die Positionen an typischen Interviewpositionen – vorausgesetzt, die Analysedimensionen wären vorgegeben gewesen.

+	Besser werden um ein/e stärkere/r Spieler/in zu sein	Trainieren, um zu gewinnen
Wettbewerb		
-	Mehr vom Spiel erleben	Viel Spielen ohne zu bezahlen
	- Kommerzialisierung / Kosten +	

Tab. 1.: Positionsmap «Diskursive Positionen der Expertisierungsmotivation in MOG». Quelle: eigene Darstellung.

Die Positionsmap in Abbildung 5 dagegen zeigt für DIY_MAKER durch die explizite Aufnahme des Kommerzialisierungs-Diskurses Positionen, die erst im Laufe der Situationsanalyse durch Theoretical Sampling identifiziert wurden. So erscheint Teilen und Kommerzialisierung zunächst widersprüchlich zu sein. Durch die gezielte Erweiterung der Analyse konnten allmählich mehrere Positionen identifiziert werden. So dient z.B. das offene Repository «Thingiverse» mit 3D-Druck-Konstruktionen der Druckerfirma MakerBot zunächst einmal der Steigerung des Nutzwertes von 3D-Druckern (also dem Produkt der Firma MakerBot, obwohl die Druck-Konstruktionen auch mit anderen 3D-Druckern der Konkurrenz genutzt werden können). In beiden Maps zeigen sich die Vielfältigkeit und auch mögliche Widersprüche in den beiden Lerndomänen, was genau die Zielsetzung einer Situationsanalyse ist.

+	Zu einer besseren Gesellschaft beitragen	Customer Education & Empowerment zur Marktentwicklung
Teilen / Verge-meinschaftung	Gemeinsam Projekte bewältigen, die man einzeln nicht schafft	Crowdsourcing erfolgreich umsetzen
-	Dinge haben, die man sich sonst nicht leisten kann oder die es so nicht gibt	Eigene Ideen vermarkten
	- Kommerzialisierung / Kosten +	

Tab. 2.: Positionsmap «Diskursive Positionen der Expertisierungsmotivation in DIY/MAKER». Quelle: eigene Darstellung.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden zunächst die Konsequenzen der kommunikationswissenschaftlichen Mediatisierungstheorie für die medienpädagogische Theorieentwicklung hinterfragt. Das besondere Potenzial dieses Ansatzes liegt in der Hervorhebung der Betrachtung von Medien als Systemelementen auf einer Mesoebene, welche nicht mehr aus der kommunikativen Konstruktion der Gesellschaft – und damit auch der Bildung – analytisch herausgelöst werden können. Ein Denken und Forschen über Bildung ohne Medien scheint vor diesem Hintergrund nicht mehr sinnvoll.

Herausgearbeitet werden konnte ebenso, dass nach vielen sozialwissenschaftlichen «Turns» die praxeologischen, situativen und sozialkonstruktivistischen Ansätze der Mediatisierungstheorie eine gute Passung haben zu den Erkenntnis- und Modellierungsinteressen sowohl der subjekt- und handlungsbezogenen als auch der kritischen und bildungsorientierten Ansätze der Medienpädagogik. Als eine paradigmatische Theorieentwicklung wurde das Konzept der kommunikativen Figurationen der Bremer und Hamburger Forschungsgruppe «Communicative Figurations» (Hepp und CoFi Research Network 2017) als Form einer nicht-medienzentrierten Analyse kommunikativer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Medien vorgestellt. Wie diese Position aus der Medienpädagogik aufzugreifen ist, beschreibt der Beitrag anhand eines Forschungsprojektes zum informellen Lernen (Wolf und Wudarski 2017). Dabei wird die forschungsmethodologische Frage in den Vordergrund gerückt. Anknüpfend an die GTM wird der Ansatz der Situationsanalyse nach Adele Clarke beschrieben, welcher eine entscheidende Erweiterung der GTM vornimmt, die eine hohe Passung zum Erkenntnisinteresse und theoretischen Bezugsrahmen unseres Forschungsinteresses aufweist. Basierend auf dem Ziel, die Komplexität und Widersprüchlichkeit von Situationen herausarbeiten zu wollen, werden in der Situationsanalyse Diskurse und nicht-menschliche Elemente und Aktanten in die Analyse einbezogen. Dieser auch für die Kommunikationswissenschaft neue Ansatz integriert also Fragen nach Human/Material Agency und Dis-/Empowerment in die

Forschungsmethodik und sucht explizit nach impliziten oder versteckten Akteurinnen und Akteuren. Hierfür werden Visualisierungen in Form von Maps/Karten zur Darstellung der qualitativen Auswertungsmethoden vorgeschlagen, die die Diskussion von Ergebnissen erleichtern können.

In der Darstellung der Ergebnisse konnte innerhalb dieses Beitrages nur eine Annäherung an die Vielschichtigkeit der Methode geleistet werden, um erste Potentiale der Methodik zu verdeutlichen. Insbesondere halfen die Situationsmaps beim Analysieren des Datenmaterials sowie beim Theoretical Sampling in einer komplexen Multi-Site-Studie. Die Integration von Theorien zur Material Agency und zum Material Engagement erweitert die bisherigen methodischen Ansätze der kommunikationswissenschaftlichen qualitativen Netzwerkanalyse, um die kommunikativen Konstruktionsprozesse der beteiligten Akteurinnen, Akteure und Aktanten systematischer zu analysieren. Schliesslich führt die Diskursanalyse der Sozialen Arenen sowie der Positionsmaps zu einer in der Medienpädagogik äusserst wichtigen kritischen Auseinandersetzung mit den Aushandlungsprozessen zwischen Menschen, Kommunikationspraxen, Bildung und Medien. Insofern bietet die Situationsanalyse sowohl für kommunikations- und medienwissenschaftliche als auch für medienpädagogische Forschungsprozesse, am besten jedoch für deren Kombination, eine äusserst interessante methodische Plattform.

Literatur

- Anderson, Terry, und Julie Shattuck. 2012. «Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?» *Educational Researcher* 41 (1): 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten.» In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–35. Bonn: Bundeszentrale fuer politische Bildung.

- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1967. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London [u.a.]: Penguin.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumer, Herbert. 1973. «Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus». In *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, herausgegeben von Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 80–101. Reinbek: Rowohlt.
- Blumler, Jay G., und Elihu Katz. 1974. *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research*. London et al.: Sage.
- Bonfadelli, Heinz, und Thomas N. Friemel. 2014. *Medienwirkungsforschung: Grundlagen und theoretische Perspektiven*. 5. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Bongaerts, Gregor. 2007. «Soziale Praxis und Verhalten: Überlegungen zum Practice Turn». *Zeitschrift für Soziologie* 36 (4): 246–260.
- Bösch, Stefan, Jochen Glaser, Martin Meister, und Cornelius Schubert. 2015. «Introduction: Material Agency as a Challenge to Empirical Research». *Nature and Culture* 10 (3): 257–68.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity.
- Bruns, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York: Peter Lang.
- Bruns, Axel, und Jan-Hinrik Schmidt. 2011. «Prodsusage: A closer look at continuing developments». *The New Review of Hypermedia and Multimedia* 17 (1): 3–7.
- Bucher, Rue. 1962. «Pathology: A Study of Social Movements within a Profession». *Social Problems* 10 (1): 40–51. <https://doi.org/10.2307/799406>.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carr, Nicholas G. 2001. *The Shallows: What the Internet is Doing to our Brains*. New York: W. W. Norton.
- Certeau, Michel de. 2002. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: California University Press.
- Clarke, Adele E. 2005. *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. London et al.: Sage.
- Clarke, Adele E. 2011a. «Social Worlds». In *The Concise Encyclopedia of Sociology*, herausgegeben von George Ritzer und J. Michael Ryan, 384–85. Malden: Wiley-Blackwell.

- Clarke, Adele E. 2011b. «Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 2. Aufl., 207–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_10.
- Clarke, Adele E., Carrie Friese, und Rachel S. Washburn. 2018. *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. 2. Aufl. Thousand Oaks, CA et al.: Sage.
- Corbin, Juliet, und Anselm Strauss. 2015. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Couldry, Nick. 2004. «Theorising Media as Practice». *Social Semiotics* 14 (2): 115–32.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2016. *The mediated construction of reality*. Cambridge, UK et al.: John Wiley & Sons.
- Drotner, Kirsten, und Ola Erstad. 2014. «Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies». *International Journal of Learning and Media* 4 (2): 19–34.
- Elias, Norbert. 1978. *What Is Sociology?* London: Hutchinson.
- Fink, Robin D., und Johannes Weyer. 2014. «Interaction of Human Actors and Non-Human Agents. A Sociological Simulation Model of Hybrid Systems». *Science, Technology & Innovation Studies* 10 (1): 47–64.
- Fornäs, Johan. 2000. «The Crucial in Between: The Centrality of Mediation in Cultural Studies». *European Journal of Cultural Studies* 3 (1): 45–65.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Herausgegeben von Colin Gordon. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel. 1988. «Technologies of the Self». In *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, 16–49. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Friesen, Norm, und Shannon Lowe. 2012. «The Questionable Promise of Social Media for Education: Connective Learning and the Commercial Imperative». *Journal of Computer Assisted Learning* 28 (3): 183–94.
- Gee, James P. 2013. *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning, and Literacy*. 2. Aufl. 27. New York: Peter Lang.
- Gibbons, Michael C., Hrsg. 2008. *EHealth Solutions for Healthcare Disparities*. New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-72815-5>.

- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge et al.: Polity.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Hall, Stuart. 1973. «Encoding and Decoding in Television Discourse. Centre for Contemporary Cultural Studies». *Occasional Papers 7*: 1–12.
- Hasebrink, Uwe. 2003. «Nutzungsforschung». In *Öffentliche Kommunikation: Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft*, herausgegeben von Günter Bentele, Hans-Bernd Brosius, und Otfried Jarren, 101–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80383-2_6.
- Hasebrink, Uwe. 2014. «Die kommunikative Figuration von Familien: Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag». In *Die Zukunft der Familie: Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft*, herausgegeben von Marina Rupp, Olaf Kapella, und Norbert F. Schneider, 225–40. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Hasebrink, Uwe, und Hanna Domeyer. 2012. «Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments». *Participations: Journal of Audience & Reception Studies 9* (2): 757–83.
- Hasebrink, Uwe, und Jutta Popp. 2006. «Media Repertoires as a Result of Selective Media Use. A Conceptual Approach to the Analysis of Patterns of Exposure». *Communications 31* (3): 369–387.
- Hepp, Andreas. 2005. «Kommunikative Aneignung». In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos und Claudia Wegener, 67–79. Konstanz: UTB (UVK).
- Hepp, Andreas, Matthias Berg, und Cindy Roitsch. 2012. «Die Mediatisierung subjektiver Vergemeinschaftungshorizonte: Zur kommunikativen Vernetzung und medienvermittelten Gemeinschaftsbildung junger Menschen». In *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 227–56. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_9.
- Hepp, Andreas, und CoFi (Communicative Figurations) Research Network. 2017. «Transforming Communications. Media-Related Changes in Times of Deep Mediatisation». Working Paper No. 16. Zugriff 12.12.2018. http://www.zemki.uni-bremen.de/fileadmin/redak_zemki/dateien/Kofi-Arbeitspapiere/CoFi_EWP_Hepp-Research-Network.pdf.

- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «How to Research Cross-Media Practices? Investigating Media Repertoires and Media Ensembles». *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 23 (4): 362–77.
- Hjarvard, Stig. 2013. *he Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge.
- Hugger, Kai-Uwe. 2012. «Bildung im gegenwärtigen Mediatisierungsprozess». *Kulturelle Bildung Online*. 2012. Zugriff 12.12.2018. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildung-gegenwaertigen-mediatisierungsprozess>.
- Ito, Mizuko, Sonja Baumer, Matteo Bittanti, danah boyd, Rachel Cody, Becky Herr-Stephenson, Heather A. Horst, u. a. 2009. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge MA: MIT University Press Group.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Digitale Medien und digitale Netzwerke: Herausforderungen für die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung». In *Nürnberger Forum der Kinder- und Jugendarbeit 2015*, herausgegeben von Bernd Kammerer, 101–19. Nürnberg: emwe-Verlag.
- Jörissen, Benjamin. 2017. «Subjektivation und ‹ästhetische Freiheit› in der post-digitalen Kultur». *Kulturelle Bildung Online*. 2017. Zugriff 12.12.2018. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>.
- Keen, Andrew. 2007. *The Cult of the Amateur: How Blogs, MySpace, YouTube, and the Rest of Today's User-Generated Media Are Destroying Our Economy, Our Culture, and Our Values*. New York: Doubleday.
- Keppler, Angela. 2005. «Medien und soziale Wirklichkeit». In *Mediensoziologie: Grundfragen und Forschungsfelder*, herausgegeben von Michael Jäckel, 91–106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80675-8_7.
- Kirchhoff, Michael. 2009. «Material Agency: A Theoretical Framework for Ascribing Agency to Material Culture». *Techné: Research in Philosophy and Technology* 13 (3): 206–20.
- Klein, Juliane, Uwe Schimank, und Michael Walter. 2016. «How to Interview about Media Repertoires as Tacit Components of Practices – Problems and Empirical Experiences». *Communicative Figurations Working Paper*, Nr. 12. Zugriff 12.12.2018. <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00105155-1.pdf>.
- Knoblauch, Hubert. 2013. «Communicative Constructivism and Mediatization». *Communication Theory* 23 (3): 297–315.

- Koppel, Ilka. 2017. *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung: Eine Design-Based Research-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15769-2>.
- Krajina, Zlatan, Shaun Moores, und David Morley. 2014. «Non-Media-Centric Media Studies: A Cross-Generational Conversation». *European Journal of Cultural Studies* 17 (6): 682–700.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Lane, Andy. 2009. «The Impact of Openness on Bridging Educational Digital Divides». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 10 (5).
- Lanier, Jaron. 2013. *Who Owns the Future?* New York: Simon & Schuster.
- Latour, Bruno. 1987. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Latour, Bruno. 1999. *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Lockie, Stewart. 2004. «Collective Agency, Non-Human Causality and Environmental Social Movements A Case Study of the Australian «Landcare Movement»». *Journal of Sociology* 40: 41–57.
- Luckmann, Benita. 1970. «The Small Life-Worlds of Modern Man». *Social Research* 37 (4): 580–96.
- Luhmann, Niklas. 2012. *Theory of Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Lundby, Knut. 2014. «Mediatization of Communication». In *Mediatization of Communication*, herausgegeben von Knut Lundby, 3–35. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Malafouris, Lambros. 2013. *How things shape the mind: A theory of material engagement*. Cambridge: MIT Press.
- Meyen, Michael. 2009. «Medialisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 57 (1): 23–38. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2009-1-23>.
- Moores, Shaun. 2012. *Media, Place and Mobility*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Morley, David. 2009. «For a Materialist, Non-Media-Centric Media Studies». *Television & New Media* 10 (1): 114–16.
- Napoli, Philip M. 2010. *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences*. New York: Columbia University Press.

- Neumann-Braun, Klaus. 2005. «Strukturanalytische Rezeptionsforschung». In *Qualitative Medienforschung : Ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos und Claudia Wegener, 58–66. Konstanz: UVK.
- Ragnedda, Massimo, und Glenn W. Muschert. 2013. *The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective*. London: Routledge.
- Ransom, Tailer G. 2017. «Process, habit, and flow: a phenomenological approach to material agency». *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 18 (1): 19–37. <https://doi.org/10.1007/s11097-017-9541-z>.
- Reinmann, Gabi. 2017. «Design Based Research». In *Gestaltungsorientierte Forschung - Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Dorothea Schemme und Hermann Novak, 49–61. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ren, Carina. 2010. «Non-Human Agency, Radical Ontology and Tourism Realities». *Annals of Tourism Research* 38 (3): 858–81.
- Renckstorf, Karsten, und Fred Wester. 2001. «The «Media Use as Social Action» Approach: Theory, Methodology, and Research Evidence So Far». *Communications* 24 (4): 389–420.
- Schatzki, Theodore R., Karin Knorr-Cetina, und Eike von Savigny, Hrsg. 2001. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schimank, Uwe. 2010. *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 4. Aufl. Weinheim et al.: Juventa-Verlag.
- Schlör, Katrin. 2017. «Subjektorientierte medienpädagogische Forschung mit Familien in belasteten Lebenslagen – Chancen und Herausforderungen visueller Forschungsmethoden». *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. Zugriff 11.02.2019. <http://publ.forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/i/user/34>.
- Schorb, Bernd. 2011. «Zur Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 81–94. München: kopaed.
- Schutz, Alfred. 1967. *The Phenomenology of the Social World*. St. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Selwyn, Neil. 2013. *Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times*. London: Routledge.
- Sewell, William H. 1992. «A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation». *American Journal of Sociology* 98 (1): 1–29.
- Shibutani, Tamotsu. 1955. «Reference Groups as Perspectives». *American Journal of Sociology* 60 (6): 562–69.

- Silverstone, Roger. 2006. «Domesticating Domestication. Reflections on the Life of a Concept». In *Domestication of Media and Technology*, herausgegeben von Thomas Berker, Maren Hartmann, Yves Punie, und Katie J. Ward, 229–48. London: Open University Press.
- Strauss, Anselm L. 1978. «A Social Worlds Perspective». *Studies in Symbolic Interaction* 1: 119–28.
- Strübing, Jörg. 2018. «Situationsanalyse: Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne». In *Handbuch Interpretativ forschen*, herausgegeben von Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch, und Boris Traue, 681–706. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Suchman, Lucy A. 2007. *Human-Machine Reconfigurations: Plans and Situated Actions*. 2. Aufl. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Teichert, Will. 1972. ««Fernsehen» als soziales Handeln. Zur Situation der Rezipientenforschung: Ansätze und Kritik». *Rundfunk und Fernsehen* 20 (4): 421–39.
- Thomas, Douglas, und John S. Brown. 2011. *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington KY: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Thompson, John B. 1995. *Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tulodziecki, Gerhard. 2007. «Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 102–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_5.
- Wolf, Karsten D. 2015. «Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?» *merz | Medien + Erziehung* 59 (1): 30–36.
- Wolf, Karsten D., und Andreas Breiter. 2014. «Integration informeller und formaler Bildungsprozesse zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen am Beispiel draufhaber.tv». In *Lernen im Web 2.0 – Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium*, herausgegeben von Ulrich H. Hoppe, Nicole C. Krämer, Tina Ganster, Nicole Sträfling, und Nils Malzahn, 85–101. Bonn: BIBB.

Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, und Wibke Duwe. 2011. «Medienbildung als Prozess der Unsgestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung». In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 137–58. München: kopaed.

Wolf, Karsten D., und Urzula Wudarski. 2017. «Communicative Figurations of Expertization: DIY_MAKER and Multi-Player Online Gaming (MOG) as Cultures of Amateur Learning». In *Communicative Figurations: Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*, herausgegeben von Andreas Hepp, Uwe Hasebrink, und Andreas Breiter, 123–49. Cham: Palgrave Macmillan/Springer Nature.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Understanding Digital Media

10 Thesen zu ethnografischen Verfahren im Hinblick auf die Online-Forschung

Dan Verständig und Jens Holze

Zusammenfassung

Ausgehend davon, dass digitale Medien konstitutiv für soziale und kulturelle Räume sind, thematisiert der Beitrag theseenartig zwei zentrale Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Online-Forschung. Zum einen wird die Bedeutung von onlineethnografischer Forschung im Horizont digitaler Medialität diskutiert, die als eine Methodologie den Blick auf die Formstrukturen von digitalen Medien und deren kulturellen und sozialen Rahmungen ermöglicht. Zum anderen erfordert der Umgang mit digitalen Daten eine methodische und methodologische Reflexivität hinsichtlich ihrer strukturellen Einbettung und Beschaffenheit. Hierbei wird gezielt auf die Frage abgezielt, wie man mit den technologischen Infrastrukturen überhaupt umgeht und welche Rolle nicht nur Daten, sondern auch digitale Methoden für die Erziehungswissenschaft spielen. Beide Thesen stehen in einer Wechselbeziehung. Es geht im Beitrag darum, die Verschränkungen deutlich zu machen und für einen reflexiven Umgang mit digitalen Daten, Methoden und Methodologien zu plädieren.



Understanding Digital Media – 10 Theses on Ethnographic Methods with regard to Online Research

Abstract

Based on the fact that the digital media are constitutive for social and cultural spaces, the contribution establishes two theses on educational online research. On the one hand, the importance of online ethnographic research in the horizon of digital mediality is discussed, which, as a methodology, enables a view of the formal structures of digital media and their cultural and social frameworks. On the other hand, the handling of digital data requires a methodological and methodological reflexivity with regard to their structural embedding and nature. This thesis specifically addresses the question of how to deal with technological infrastructures, and how to think about not only data, but also digital methods for educational science. Both theses are interrelated, where the point is to make the entanglements visible and to plead for a reflexive use of digital data, methods and methodologies.

Einleitung

«We shape our tools and thereafter our tools shape us»

Mit diesen Worten fasste einst John Culkin (1967, 70), ein Freund und Kollege Marshall McLuhans, dessen Einsichten zusammen. Wir Menschen beschreiben uns über unseren Fortschritt und über unsere Technologien, die uns diesen Fortschritt ermöglichen und zugleich ein Motor für weitere Entwicklungen sein können. Es ist daher keine neue These, dass sich Gesellschaften über Technologien definieren und an Optimierungsprozessen messen. Das Internet kann dabei als zeitgenössische Technologie begriffen werden, die massgeblich auf diese Selbstbeschreibungsprozesse einwirkt. Die Online-Forschung bietet hier einen möglichen Zugang zur Deutung der Prozesse und theoretischen Rückbindung, sie ist jedoch gleichzeitig ganz grundlegend von der rasanten Entwicklung des Netzes einerseits und hohen

Dynamik der forschungsmethodischen und methodologischen Fragen andererseits geprägt (vgl. Consalvo und Ess 2011; Dutton 2014). Trotz der hohen Entwicklungsdynamik und Heterogenität der jeweiligen sozialen, kulturellen und politischen Ausprägungsformen des Digitalen lässt sich ein gemeinsamer Nenner bestimmen. Es ist der Code (vgl. Lessig 1999), der diesen digitalen Architekturen zu Grunde liegt und die Infrastruktur sowie die immer komplexer werdende «Algorithmizität» (Stalder 2016) umspannt.

Entgegen bisheriger Bestrebungen im Rahmen einer erziehungswissenschaftlich fundierten Online-Forschung, die sich in erster Linie vorwiegend entlang der Untersuchung von Nutzungsweisen im Anschluss an digitale und vernetzte Technologien verorten lassen, soll es in diesem Beitrag darum gehen, die Infrastruktur des Netzes aus einer strukturtheoretischen Perspektive in Anlehnung an Jörissen und Marotzki (2009) sowie Jörissen (2014, 2016) in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, inwieweit die Betrachtung der digitalen Infrastrukturen helfen kann, die Qualität des Digitalen methodisch aber auch methodologisch genauer in den Blick zu nehmen.

Der Beitrag widmet sich dieser Schwerpunktsetzung entlang der Diskussion um ethnografische Verfahren Online (vgl. hierzu u.a. Marotzki 2003, 2008; Kozinets 2006, 2010) und stellt dazu zwei Thesen¹ auf, die in diesem Beitrag diskutiert und argumentativ dargelegt werden sollen. Ziel ist es, aus bildungstheoretischer Perspektive die Relevanz einer Online-Ethnografie, also einer Ethnografie, die in der Lage ist, soziale Phänomene vor dem Hintergrund einer digitalen Medialität zu erschliessen, zu begründen, aber auch für die Notwendigkeit einer fortlaufenden methodischen Weiterentwicklung im

1 Der Titel des Beitrags geht auf den Vortrag im Rahmen der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE 2017 in Magdeburg zurück. Das Wortspiel 10 – also 2 im Binärformat – zu verwenden bietet sich eher für die Dramaturgie eines Vortrags als für diesen Aufsatz an. Es ist trotzdem noch im Beitragstitel verblieben, da die Argumentationsfigur des Textes auf die Reflexivität der Strukturen abhebt und dies eine passende Ergänzung hierzu darstellt.

Kontext von Algorithmizität und sich verändernder digitaler Plattformen zu plädieren. Damit verfolgt der Beitrag gleichzeitig zwei Zielsetzungen. Erstens soll auf die methodische Entwicklung von ethnografischen Verfahren im Netz abgezielt werden und danach gefragt werden, wie sich Ethnografie zu digitalen medialen Artefakten verhält. Es geht also um Methodenentwicklung. Zweitens soll der Blick auf die oftmals unsichtbaren Strukturen gerichtet werden, die sich hinter den sichtbaren Repräsentationsformen durch digitale Medien ergeben. Es geht also um Softwarecode. Unter der Annahme, dass dieser ebenfalls als ethnografisches Artefakt verstanden werden kann, wird gefragt, welche Herausforderungen sich hieraus hinsichtlich der ethnografischen Forschung ergeben.

Erste These: Digitale Medienstrukturen sind kulturell spezifisch. Ethnografische und strukturelle Elemente ermöglichen die Interpretation von Bedeutung im Kulturraum Internet.

Ausgehend vom Konzept der Strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009) kann das Internet als zugrundeliegende Plattform für einen umfassenden Prozess der Digitalisierung verstanden werden, der seit Ende des 20. Jahrhunderts beobachtet werden kann (vgl. Holze 2017; Verständig 2017). Darunter ist eine neue Stufe eines kontinuierlichen Medialisierungsprozesses zu verstehen, der als ein Phänomen der Moderne und Postmoderne neben (oder gar in Verschränkung mit) anderen Metaprozessen wie der Globalisierung betrachtet werden kann. In der daraus resultierenden digitalen Medialität (vgl. Jörissen 2014) ergeben sich qualitative Veränderungen für eine Vielzahl von Konzepten aus den Sozial- und Kulturwissenschaften und eben auch für die Erziehungswissenschaften, aus deren Perspektive heraus hier argumentiert wird. So wird angenommen, dass Medialität ein konstitutives Element von Bildung darstellt, dass Bildungsprozesse in der digitalen Medialität mit ihren jeweils anderen Formen der Vergemeinschaftung und

Formen von digitalen Sozial- und Kulturräumen, anders gerahmt sind als in einer Welt dominanter analoger Medienarchitekturen.

Medien als Umwelten

Die Argumentation dafür geht im Kern auf den Literatur- und Medienwissenschaftler Marshall McLuhan zurück, der mit seinem Aphorismus «Das Medium ist die Botschaft» ausgehend vom Werk Harold Innis' für die Struktureffekte von Medien argumentierte und damit kurzzeitig globale Popularität erreichte, die bis heute anhält. Dabei legte er zunächst einen Medienbegriff zugrunde, der nicht an die Kommunikationsfunktion der Medien gekoppelt ist, sondern das Medium als Erweiterung oder «Ausweitung unserer eigenen Person» (McLuhan 1992, 17) versteht. McLuhans Fokus lag dabei spezifisch nicht auf Inhalten von Medien – dem Programm oder den Kommunikationsgegenständen – sondern auf der Form des Mediums und den sich daraus ergebenden strukturalen Effekten. So sei das elektrische Licht nur durch seine Anwesenheit in der Lage, dafür zu sorgen, dass der Tag/Nacht-Zyklus durchbrochen werden kann und Aktivitäten aller Art auch nachts möglich sind. Ob es sich dabei um ein Baseballspiel oder einen gehirneingriff handele, die aufgrund von elektrischer Beleuchtung ermöglicht werden, spiele eine untergeordnete Rolle. Ferner sagt er, «dass der (Inhalt) jedes Mediums immer ein anderes Medium ist» (ebd., 18). Jedes Medium spannt demnach eine neue Umgebung auf, welche wieder zum Hintergrund für weitere Medien werden kann. In komplexen Medienumwelten beeinflussen sich die Medien so auch gegenseitig. McLuhan verweist in seinem späteren Werk immer wieder auf das gestaltpsychologische Konzept von Figur und Hintergrund: Beide sind füreinander konstitutiv, jedoch hat unsere beschränkte Sinneswahrnehmung Probleme, beides gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Insbesondere der Hintergrund wäre im Gegensatz zur Figur nahezu immer unsichtbar:

«The figure is what appears and the ground is always subliminal. Changes occur in the ground before they occur in the figure» (Logan 2013, 29).²

Im Verständnis McLuhans, und das scheint heute mehr denn je anschlussfähig, spannen Medien aber als solche immer neue Umgebungen auf, sie «umwelten» uns und sind konstitutiv für unser Selbst- und Weltverhältnis. Erst neue Medien und die durch sie erzeugten Umgebungen ermöglichen uns jedoch überhaupt, die vorherige Medienumgebung wahrzunehmen, weil dann der vorherige Hintergrund zur Figur vor einem neuen Hintergrund wird.

Elektrische Medien sieht McLuhan als neues mediales Paradigma, als neue Ära nach der Gutenberg-Galaxis. Den Begriff der digitalen Medien kannte McLuhan zwar nicht, verweist aber immer wieder auf Elemente wie die aufkommende Computertechnologie und die Automatisierung. Robert K. Logan argumentiert insbesondere, dass McLuhan viele der digitalen Phänomene lange vor ihrer Entstehung prophezeit habe (vgl. Logan 2013, 153ff.). Digitalis im Lateinischen bedeutet «zum Finger gehörend» und wurde – auf das Zählen mit den Fingern verweisend – auch als «Ziffer» gedeutet. Diese Brücke zum Tastsinn wäre für McLuhan sicher ein gefundenes Fressen, vermutete er doch, dass im elektrischen Zeitalter vormals tribale Strukturen und ein allumfassender Gemeinschaftssinn (den er meist mit dem Tastsinn verband) im sogenannten audio-taktilen Raum³, dem Gegenentwurf zu einem primär visuell dominierten Raum der Gutenberg-Galaxis, zurückgewonnen werden würden:

2 Logan bezieht sich auf ein Zitat aus privater Konversation McLuhans, das online an dieser Stelle zu finden ist: <http://imfpu.blogspot.com/2008/12/magritte.html>.

3 Als akustischen Raum oder Audial-Tactile Space bezeichnet McLuhan den Raum tribaler Gesellschaftsformen, dessen Reichweite und Verbreitung gleichförmig in alle Richtungen geschieht und der den Gegenentwurf zum singulären Fokus auf das Visuelle, der durch die Schrift etabliert wurde, darstellt (vgl. McLuhan 1969, 23ff.).

«Ours is a brand-new world of allatonceness. 'Time' has ceased, 'space' has vanished. We now live in a global village...a simultaneous happening. We are back in acoustic space. We have begun again to structure the primordial feeling, the tribal emotions from which a few centuries of literacy divorced us» (McLuhan 1967, 63).

Insofern kann man digitale Medien als den aktuell dominanten Modus elektrischer Medien begreifen, die auch alle anderen Medien erfassen und alte (analoge) Medien obsolet machen, eines der «Laws of Media» von McLuhan (vgl. McLuhan und McLuhan 1989). Dies bedeutet nicht, dass physische Bücher oder analoge Technologien wie Schallplatten, VHS oder Mikrofilm plötzlich verschwinden, aber ihre Rollen und ihre Relevanz verändern sich und sie bleiben mitunter nicht die dominanten medialen Formen, sondern wandeln sich, wie schon erläutert, vom Hintergrund zur Figur. Viele Phänomene der digitalen Medien mögen auf Ebene der Figur ähnlich aussehen, wie schon zuvor bekannte Phänomene, aber sie finden vor einem neuen Hintergrund statt, der zu einer anderen Qualität führen kann. Das ist der Wandel, vor dem sich alle Wissenschaften und insbesondere die Bildungswissenschaft mit ihren Gegenständen neu in Beziehung setzen sollten.

Wir befinden uns folglich in einer digitalen Medialität (vgl. Jörissen 2014). Vor diesem Hintergrund macht eine Unterscheidung zwischen online und offline immer weniger Sinn, vielmehr leben wir in einer von digitalen oder digitalisierten Medien durchzogene Realität, in der diese Grenzen immer mehr verschwimmen. Dies stellt auch einen neuen Ausgangspunkt für qualitative Forschungsmethoden insbesondere vor dem Konzept von Digital Humanities dar (vgl. Berry 2012). So scheint ein Fokus auf die Strukturen von Onlinediensten auf dieser Basis von steigender Bedeutung, stellen Sie doch sowohl eine Figur vor einem komplexen Hintergrund digitaler und elektrischer Medien als auch Hintergrund für konkret zu beobachtende Phänomene in einem meist komplexen Dualismus

dar. Gleichzeitig werden die technischen Rahmenbedingungen für ein sich weiter dynamisch entwickelndes Internet immer komplexer und dessen Präsenz im Alltag kann als ubiquitär angenommen werden, wobei es aber in unterschiedlichen Formen auf einer Vielzahl von Endgeräten beheimatet ist und mannigfaltige Nutzungspraktiken hervorbringt.

Mediale Umwelten als Teil von Ethnografie

Die online-ethnografischen Strukturmerkmale nach Marotzki (2003) sind als Ergebnis einer empirischen Studie von Online-Communities entstanden und werden auch heute noch zur Strukturanalyse von Vergemeinschaftungsplattformen im World Wide Web verwendet. Diese sozio-technischen Strukturmerkmale waren und sind als Kontext für neue Handlungspraxen in Online-Gemeinschaften relevant, denn sie stellen die Kommunikations- und Partizipationsstrukturen zur Verfügung, in deren Rahmen Menschen handlungsfähig sind. Sie haben dabei durchaus Erneuerungen erfahren, die den technischen und strukturalen Entwicklungen des Internet der letzten 14 Jahre punktuell Rechnung tragen (vgl. z.B. Jörissen und Marotzki 2009). Um (sub-)kulturelle Praktiken begreifbar zu machen, die in diesen digitalen Medienumgebungen entstehen, scheint ein online-ethnografischer Ansatz insbesondere geeignet, da Praktiken, Bedeutungen und Zusammenhänge anhand von teilnehmender Beobachtung dokumentiert, interpretiert und rekonstruktiv analysiert werden können. Insbesondere stellen dabei Innovationen im Bereich der Infrastruktur⁴, Verknüpfungen zwischen verschiedenen Diensten und die dem Internet eigene Dynamik der Unbestimmtheit des Mediums Herausforderungen dar. Dafür benötigt ein online-ethnografischer Zugang eine steigende Flexibilität im Umgang mit einem sich immer weiter ausdifferenzierenden Internet, aber auch eventuell eine verstärkte Betrachtung von Algorithmen und Software für die Merkmale von soziographischen Strukturen oder

4 Gemeint sind hier beispielsweise Mobile Apps oder Responsive Designs, die auf unterschiedlicher Hardware und damit ganz verschiedenen Endgeräten laufen.

Regelsystemen. Gleichzeitig entstehen auf den genannten Plattformen immer komplexere Sozialstrukturen, die von aussen fremd wirken mögen, es aber für die Beteiligten natürlich nicht sind. Ethnografisch erschliesst sich daher sowohl aus der Umgebung als auch aus den Bedeutungszuweisungen der Beteiligten, die immer kulturell gerahmt sind, die Sinnhaftigkeit, die wir erfassen und verstehen können wollen.

Insofern kann die Online-Ethnografie trotz der steigenden Popularität von Social Network Sites und Plattformen in Anschlag gebracht werden. Die Anschlussfähigkeit ergibt sich aus der Annahme, dass soziale Phänomene in verschiedenen Plattformen über die Abbildung klassischer Gemeinschaftsstrukturen systematisch in den Blick genommen werden können, wenn ein ethnografischer Blick auf soziale Phänomene im Netz eingenommen wird. Eine klare Abgrenzung kann allerdings nicht mehr auf technischer Ebene erfolgen, da sich Communities auch auf einen Verbund verschiedener Dienste erstrecken und sowohl online als auch offline organisiert sind. Was dazu auffordern kann, den Fokus der Forschung auch während des Vorgehens stets zu triangulieren und kritisch-reflexiv zu hinterfragen.

In Anlehnung an Wellman kann festgehalten werden, dass sich die erste Phase der Internet Studies primär auf ethnografische Beobachtungen gestützt hat (vgl. Wellman 2004). Daran anschliessend gehen wir davon aus, dass aufgrund der sich weiterentwickelnden technologischen Umwelten auch für das mittlerweile stark diversifizierte Netz sich weiterhin Bedarf für ethnografische Zugänge abzeichnet. Dies zeigt sich bei einer Vielzahl an Phänomenen, wir wollen es beispielhaft kurz an Let's-Play-Videos illustrieren. Hierbei handelt es sich um eine ursprünglich subkulturelle Praxis des Spielens digitaler Spiele mit/vor einem Online-Publikum entweder in aufgezeichneten Videos oder im Livestream. Let's Play als Genre

ist beim Massenpublikum mittlerweile überaus beliebt⁵, Let's Player sind prominent auch in den Massenmedien präsent und einige wenige erfreuen sich eines signifikanten kommerziellen Erfolgs. Plattformen wie YouTube und Twitch haben sich auf die formalen Bedarfe dieses Genres eingestellt, das Live-Streaming des eigenen Spiels ist mittlerweile häufig fester Bestandteil schon der Spielsoftware oder der jeweiligen Plattformen.⁶ Die Schwelle, das eigene Spiel mit einem weltweiten Publikum zu teilen, ist insofern konstant niedriger geworden, gleichzeitig ergeben sich daraus auch Potentiale für subversive Praktiken (vgl. Verständig und Holze 2016). Die Motivation, die Praktiken und die Bedeutung bestimmter Elemente im Kontext von Let's Plays sind von der Gamer-Subkultur abhängig und nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. So ist beispielsweise das Schreiben des Buchstaben «F» im Livechat eines Streams eine Form der Respektsbezeugung, die auf eine entsprechende Szene des Multiplayer-Shooters Call of Duty: Advanced Warfare basiert.⁷

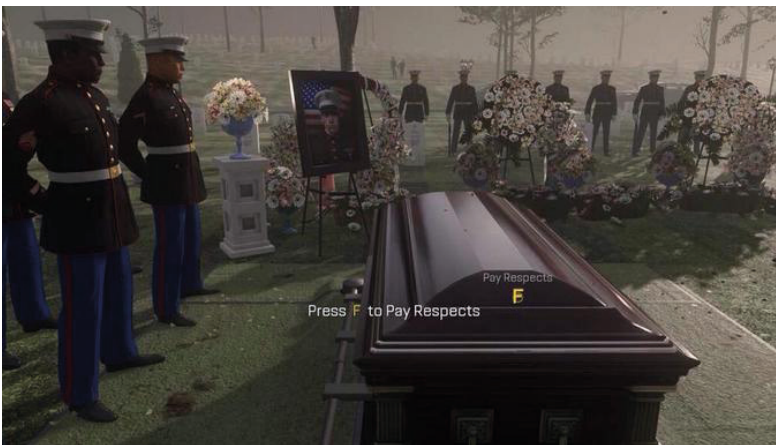


Abb. 1.: Szene aus Call of Duty: Advanced Warfare (Activision 2014). Quelle: Eigener Screenshot.

- 5 Drei der 25 deutschen YouTube-Kanäle mit den meisten Abonnenten sind auf Let's Plays spezialisiert, wie man der folgenden Übersicht entnehmen kann: <https://socialblade.com/youtube/top/country/de/most-subscribed>.
- 6 Beispielsweise über Steam Broadcasting oder NVidia Shield.
- 7 Vgl. <https://knowyourmeme.com/memes/press-f-to-pay-respects>

Solche und ähnlich codierte Praktiken lassen sich meist nicht aus dem jeweiligen Kontext heraus verstehen, denn die Praktik ist nicht länger an das konkrete Spiel gebunden, sondern hat sich als Meme rekontextualisiert. Damit wird deutlich, dass – ähnlich zu vielen anderen ethnografischen Beobachtungen – viele scheinbar oberflächliche Praktiken auf komplexe kulturell verschlüsselte Bedeutungen verweisen können. Hier wird ebenfalls deutlich, dass technologische Elemente für das Verstehen ebenfalls von zentraler Bedeutung sein können. Dies ist lediglich ein Beispiel aus der Gaming-Subkultur, das den generellen Mechanismus der Rekontextualisierung von Bedeutung in digitalen Medien illustrieren soll. Es macht aber deutlich, dass solche Bedeutungsgehalte oft nicht direkt aus den jeweiligen Kontexten erschlossen werden können, sondern nur kontextübergreifend verstanden werden können.

Der Umgang mit der digitalen Medialität bei der ethnografischen Kartographierung solcher Phänomene setzt also einen reflektierten Umgang mit ihr voraus. Das betrifft nicht zuletzt die grosse Sphäre der digitalen Daten, die einer derartigen Betrachtung notwendigerweise vorausgeht und die daher Gegenstand unserer zweiten These ist.

Zweite These: Der Umgang mit digitalen Daten erfordert methodische und methodologische Reflexivität hinsichtlich ihrer strukturellen Einbettung und Beschaffenheit.

Diese These ist grundsätzlich keine neue und stellt die Forschung in spezifischen Vorhaben immer wieder vor ganz individuelle Herausforderungen, weshalb eine solche These für die Online-Forschung jedoch von gesteigerter Bedeutung ist, lässt sich entlang der Qualität von digitalen Strukturen beschreiben. Dies trifft einerseits auf die konkrete mediale Ausprägung zu und andererseits wirkt sich das Digitale in seinen rekonfigurierbaren Zusammenhängen auch

im Ganzen auf einzelne Kontexte aus, wie wir entlang der Diskussion um Digitalität und digitale Medialität bereits aufgezeigt haben. Die Analyse medialer Strukturen stellt einen geeigneten Weg dar, um mediale Phänomene zu hinterfragen und verstehend einordnen zu können. Während beim Film oder Fernsehen die Dekonstruktion des Produktionsprozesses helfen kann, ist eine solche Leistung im Hinblick auf das Digitale nur schwer möglich, scheint er gleichzeitig jedoch in irgendeiner vergleichbaren Form erforderlich. Es ist daher keine Überraschung, dass angesichts der fortschreitenden Digitalisierung mehr und mehr die Forderung nach Programmierkenntnissen im Sinne einer gestalterischen Selbstermächtigung und Hinterfragung digitaler Architekturen aufkommt.

Will man nun Online-Forschung durch eine erziehungswissenschaftliche Brille sehen, dann stellt sich die Frage, was den digitalen Medien überhaupt zugrunde liegt und wie sie sich nicht nur auszeichnen, sondern was sie erst konstituiert. Hier erscheint die von Brügger (2011) vorgenommene Unterscheidung in zwei allgemeine Ausprägungen von Web Material vor dem Hintergrund digitaler Medien recht treffend:

«It is digital and it is present on the Internet. It can therefore be considered a sub-set of, on the one hand, digital media (e.g. e-print, e-books, computer game consoles, CD-ROM/DVDs, etc.), and, on the other hand, the Internet (an infrastructure with a variety of protocols, software types, etc. – Usenet, Gopher, Internet relay chat, email, etc.)» (ebd., 25).

Diese Unterscheidung ist deswegen hilfreich, da das Internet, als Netz der Netze mit seiner Infrastruktur, seinen vielfältigen Diensten und den zugrunde liegenden Protokollen analytisch in den Blick genommen wird. Die Infrastruktur wird insbesondere in medienpädagogisch orientierter Online-Forschung in erster Linie so verstanden, als dass es um die Betrachtung von Nutzungs- und Anwendungskontexten, also um Umgangsweisen und Praktiken im Anschluss an die Technologie geht, bisher jedoch abgesehen von

wenigen Ausnahmen danach gefragt wurde, wie sich die digitalen Technologien in soziale, kulturelle und politische Kontexte bereits aufgrund ihrer der Technologie eingeschriebenen Werte auszeichnen. Angesichts der Digitalisierung und der immer tiefer greifenden Verflechtung von Code, Algorithmen, Soft- und Hardware in allen gesellschaftlichen Bereichen steht die Forderung nach Medienkompetenzvermittlung vor einer besonderen Herausforderung.

Es geht schliesslich darum, Prozesse und Phänomene zu erklären, die sich einerseits der Sichtbarkeit des einzelnen entziehen. Beispielsweise dann, wenn algorithmische Selektions-, Priorisierungs- oder automatische Entscheidungsprozesse und ihre Auswirkungen thematisiert werden. Andererseits tragen derartige Systeme und Prozesse nicht nur zur Komplexitätssteigerung bei, sie erfahren diese gleichzeitig und zwar dann, wenn algorithmische Strukturen Kontingenz hervorbringen und diese zugleich in irgendeiner Form operationalisieren (vgl. Crawford 2015). Dies geschieht jedoch ohne soziale Interaktion und Wertzuschreibungen, sondern in Verbindung zu sozialen, kulturellen und politischen Praktiken, wie Crawford ganz treffend auf den Punkt bringt:

«By looking beyond algorithms as fetishized objects, we can account for a wider range of actors: be it developers in cubicle farms, Twitter bots, Amazon book buyers, 4channers and Redditors. And we can also look to the ways people reverse engineer algorithms, acting in direct contestation, where the troll, the artist and the hacker become key players in an agonistic system» (ebd., 7).

Doch Programmcode entsteht nicht im sozialen Vakuum, sondern ist ebenso Bestandteil jener kulturellen und sozialen Einbettungen. Daher scheint es für die Forschung im Umgang mit digitalen Strukturen gewinnbringend zu sein, sich nicht nur mit den Phänomenen auf der Anwendungsoberfläche zu befassen, sondern auch danach zu fragen, wieso die medialen und digitalen Strukturen jene sind, die vorgefunden werden und wieso sie zu diesen geworden sind

(vgl. Chun 2006, 3f.). Eine derartig reflexive Haltung nimmt dann nicht nur den Veränderungsprozess von alten zu neuen Medien in den Blick, sondern kann gezielt dazu beitragen, Einordnungen vorzunehmen und Sinnhaftigkeiten zu reproduzieren oder zu verstehen.

Getting closer to the metal

Die Redewendung «closer to the metal» hat ihren Ursprung in der Softwareentwicklung und bedeutet so viel, wie näher an der Hardware zu entwickeln. Man arbeitet also weniger an Skriptsprachen oder auf abstrahierten Ebenen, sondern entwickelt direkt in Abhängigkeit zum Arbeitsspeicher oder dem Prozessor der Zielgeräte, um so eine höchstmögliche Performance der Software auf der laufenden Hardware zu ermöglichen.⁸ Wir halten diese Perspektive in Anlehnung an Brunton und Coleman (2014) auch für die Erforschung der Komplexität der sozialen Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen kulturellen Ebenen für relevant, denn erst wenn man tieferliegende Mechanismen und Praktiken überhaupt offenlegt, kann man den nächsten Schritt der Deskription angehen.

«When we peel back that deepest layer of materiality, we find people and practices underneath: populations of users, and the 'superusers' who operate close to the metal in their work, including system and net administrators (sys/net admins), hackers, and spammers in complex, contingent, ambiguous relationships» (Brunton und Coleman 2014, 77).

Mit kulturellen Ebenen sind die unterschiedlichen (sub-)kulturellen Ausprägungen gemeint, die sich entlang der sozialen Arenen abzeichnen lassen. Dies kann die subversive Nutzung digitaler Plattformen sein (vgl. hierzu Verständig und Holze 2016) oder die

8 Daneben kann hier auch die emanzipatorische Einstellung beschrieben werden, sich nicht nur gegenüber dem Prozess der Softwareentwicklung zu verorten, sondern sich reflexiv zu den potenziellen Anwendungsumgebungen zu verhalten.

unterschiedlich ausgeprägten Formen der intersubjektiven Auseinandersetzung entlang legitimerter Geltungskriterien.

Seaver (2017) plädiert in diesem Zusammenhang explizit dafür, Algorithmen als Artefakte zu verstehen, die in Verflechtung zu kulturellen Praktiken und ihrer Einbettung erst sinnstiftend rekonstruiert werden können. Dabei stelle ein ethnografisches Vorgehen ein geeignetes Verfahren dar, um in unterschiedlichen Fokussen auf die jeweiligen tieferliegenden Dynamiken hinzuweisen:

«Ethnography provides a useful orientation for entering and understanding worlds of meaning-laden practice, but conventional understandings of algorithms as defined by secret procedure suggest that ethnographic approaches are infeasible without a level of access that cannot realistically be obtained. The tactics I have laid out here are techniques for routing around that challenge; they work to enact algorithms not as inaccessible black boxes, but as heterogeneous and diffuse sociotechnical systems, with entanglements beyond the boundaries of proprietary software» (ebd., 10).

Algorithmen können demzufolge nicht nur in Kultur, sondern vielmehr auch selbst als Kultur verstanden werden (vgl. ebd., 4). Code ist also ein ethnografisches Artefakt. Damit gemeint ist nicht nur die Software, die schliesslich die Anwendung zur Sichtbarkeit verhilft, sondern schon der Quellcode, der dieser Anwendung zugrunde liegt. Code ist nicht gesetzt, er entsteht im Zusammenspiel von Konzept, Design und Kultur (vgl. Jörissen und Verständig 2016). Daher ist der Umgang mit Code bei der Online-Forschung zumindest immer implizit ein Thema. Das Spektrum der Fokussierung ist dabei recht hoch, es kann die funktionale Leistung von Quellcode betreffen, die Kommentare im Quellcode, die Metadaten um ein Projekt herum oder das Verhältnis von laufender Softwareanwendung und implementierter Idee bzw. Konzeption. Gerade der letzte Aspekt ist von gesteigerter Bedeutung und zugleich herausfordernd, da Algorithmen im Feld eben nicht das sind, was man im Lehrbuch lesen

kann und die Komplexität des Zusammenspiels verschiedener automatisierter Prozesse und Systeme hier ergänzend zur Übersetzung von Implementation (Quellcode) zur Anwendung (Software) hinzukommt.

Nachfolgend sind einige beispielhafte Einblicke aufgelistet, die diesen Punkt verdeutlichen sollen. Es handelt sich um Kommentare im Quellcode sowie die soziale Auseinandersetzung und Aushandlung über Code im vorletzten Beispiel, bei dem ein Skript für einen beachtlichen Zeitraum von 1.000 Stunden gestoppt wird, wenn ein bestimmter Mitarbeiter als Administrator auf der Anwendungsebene aktiv ist.

```
1 // Happy debugging suckers
```

```
1 // It was hard to write
2 // so it should be hard to read.
```

```
1 /*
2  * You may think you know what the following code does.
3  * But you don't. Trust me.
4  * Fiddle with it, and you'll spend many a sleepless
5  * night cursing the moment you thought youd be clever
6  * enough to "optimize" the code below.
7  * Now close this file and go play with something else.
8  */
```

```
1 # This is becoz you messed with me the other day
2 if current_admin.name == "#{my_x_employer}"
3     sleep(1000 * 3600)
4 end
```

```
1 // they made me write it, against my will
```

Abb. 2.: Beispiele für Code Kommentare. Quelle: Eigene Darstellung.

Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ist in technologischen Umgebungen keineswegs neu, sondern vielmehr ein fester Bestandteil, wie man am Beispiel von Gaming-Kulturen zeigen kann. So ist beispielsweise das Cheating nicht nur dadurch charakterisiert, dass man eine Aufgabe durch Zuhilfenahme

externer Quellen oder einen Gegenspieler aufgrund einer den Rahmenbedingungen vorgesehenen Handlung überlistet, sondern dass man gleichzeitig die Rahmenbedingungen des Spiels verändert (vgl. Thiedeke 2007; Consalvo 2011). Gerade Wallhacks und Aimbots sind im Online-Gaming präsent und zugleich verpönt, sie basieren auf Skripten und Software, die dazu dienen, das vorherrschende Spielsystem zu unterwandern.

Beobachtungen des Digitalen – Beobachtungen im Digitalen

Was das für Soziale Medien bedeuten kann, lässt sich anhand des Microblogging-Dienstes Twitter beschreiben, dabei ist es zunächst ganz unerheblich, ob das Forschungsdesign ein qualitatives, quantitatives oder geprägt von Mixed Methods ist. Twitter als Unternehmen ist nicht zuletzt aufgrund der recht offenen Konzeption und des anschlussfähigen Umgangs mit den Daten durch die Bereitstellung einer umfangreichen Schnittstelle in den Fokus der Online-Forschung gerückt. Ein Tweet kann beispielsweise so aussehen:



Abb. 3.: Darstellung eines Tweets auf Twitter.com. Quelle: Eigener Screenshot.

Ein Tweet jedoch besteht aus mehr als nur maximal 280 Zeichen, da dem Tweet verschiedene Attribute, Beschreibungs- und Metadaten zugeordnet sind. Man kann beispielsweise die Geoposition oder Geräteinformationen bekommen und somit zu womöglich aussagekräftigerem Interpretationsmaterial gelangen auch mit Fokus auf die Online Forschung. Ein Tweet kann beispielsweise wie folgt aussehen:

```
{
  „created_at“:“Thu Apr 06 15:24:15 +0000 2017“,
  „id“: 850006245121695744,
  „id_str“: „850006245121695744“,
  „text“: „1/ Today we’re sharing our vision for the future
of the Twitter API platform!nhttps://t.co/XweGngmxLP“,
}
```

Hier werden lediglich das Erstellungsdatum, die ID und der Text im JSON-Format ausgegeben. Ergänzend dazu kann der Ort des Tweets als Attribut ebenfalls übergeben werden:

```
„place“:
{
  „attributes“: {},
  „bounding_box“:
  {
    „coordinates“:
    [
      [
        [-77.119759, 38.791645],
        [-76.909393, 38.791645],
        [-76.909393, 38.995548],
        [-77.119759, 38.995548]
      ],
      „type“:“Polygon“
    ],
    „country“:“United States“,
    „country_code“:“US“,
    „full_name“:“Washington, DC“,
    „id“:“01fbe706f872cb32“,
    „name“:“Washington“,
    „place_type“:“city“,
    „url“:“http://api.twitter.com/1/geo/id/0172cb32.json“
  }
}
```

Es sind die digitalen Objekte und ihre Attribute, die uns die Daten so zusammenlegen, wie wir sie auf der Anwendungsoberfläche schliesslich sehen. Schnittstellen ermöglichen es verschiedenen Akteuren mit den Daten zu arbeiten und diese für eigene Vorhaben weiterzuverarbeiten.

Digitale Methoden?

Es steht ausser Frage, dass hier die kommerziellen Interessen – nicht zuletzt von Twitter selbst – eine entscheidende Rolle spielen. Dennoch stellt die Öffnung durch die Schnittstellen eine Zugangsmöglichkeit zur Beobachtung und Rekontextualisierung dar. Diese Beobachtung kann unter Zuhilfenahme digitaler Methoden erfolgen und verbindet damit eine der zentralen Besonderheiten von Big Data, nämlich das Vorkommen qualitativer und quantitativer Daten zugleich. Die Medienpädagogik stellt hier wichtige Fragen, wie man beispielsweise durch die Arbeiten von Dander (2014) formuliert findet, wenn er den Weg von der «Macht der Daten» zur «Gemachtheit von Daten» beschreibt und damit auf eine lange Tradition machttheoretisch höchst relevanter Aushandlungsprozesse im Umgang mit Informationen und Wissen hinweist. Wie sich die Gemachtheit der Daten im spezifischen Feld verhält, kann empirisch erforscht werden, indem man eben jene Daten ins Verhältnis zueinander setzt, somit die Narrative des Sozialen entschlüsselt und schliesslich dahinter liegende Prozesse sichtbar macht.

Eingeräumt werden muss hier natürlich, dass derartige Forschungsvorhaben nur durch die Entwicklerschnittstellen erst möglich sind. Bis vor einiger Zeit konnte man derartige Analysen auch entlang von Facebook und verschiedenen individuellen Datensätzen machen. Die Anwendung Netvizz des Medienwissenschaftlers Rieder (2013) kann hier als Beispiel genannt werden, sie wurde jedoch vor dem Hintergrund der Debatte um personenbezogene Daten, eine mögliche De-Anonymisierung und den Schutz der individuellen Privatsphäre, sowie den Änderungen der allgemeinen

Geschäftsbedingungen von Facebook um immer mehr Möglichkeiten gekürzt. Hier zeigt sich vor allem auch die Abhängigkeit zu Unternehmen, die diese Daten und den Zugang zu ihnen bereitstellen. Werden Rahmenbedingungen eines Angebots geändert, müssen digitale Analysewerkzeuge darauf reagieren. Wie die Daten gemacht werden, ist dann also nicht nur von den jeweiligen Akteuren im Anschluss an die Software abhängig, sondern man ist vor allem auch auf die Öffnung der Erbauer und Entwickler dieser Umgebungen angewiesen. Eine Möglichkeit des Umgangs mit möglichen Restriktionen bieten digitale Methoden dann, wenn man die Ausgaben und Ergebnisse, die geschlossene algorithmische Systeme liefern, im Sinne des Reverse Engineerings zurückverfolgt und dekonstruiert und dabei, Seaver (2017) folgend, vor allem auch kulturelle Implikationen und soziale Lagerungen sichtbar macht.

Durch eine Hinwendung zu Digital Methods können auch in einer erziehungswissenschaftlich orientierten Online-Forschung neue Perspektiven eingenommen werden, indem zunächst unsichtbare Gegenstände und Phänomene sichtbar gemacht werden können. Gleichzeitig sind sie ein Mittel der Befähigung, denn durch den Einsatz digitaler Werkzeuge, Techniken und Methoden können digitale Daten in einer besonderen Weise aufbereitet, dokumentiert und ins Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Digitale Methoden und Werkzeuge können aber nicht nur genutzt werden, sondern gleichzeitig auch weiterentwickelt und erneut einem breiteren Kreis von Forschenden zugänglich gemacht werden. Dies kann beispielsweise über Open Source Repositorien, über SourceForge oder GitHub⁹ geschehen. Ein besonderes

9 Siehe hierzu auch <https://sourceforge.net/> bzw. <https://github.com/>. Im Unterschied zum Online-Dienst SourceForge zur Verwaltung von Softwareprojekten steht bei GitHub nicht der Quelltext im Mittelpunkt des Konzepts, sondern die User mit ihren Repositories und Projektaktivitäten. Damit wird bei GitHub ein Fokus auf die soziale Interaktion, Projektkooperation und Teilnahme an fremden Projekten gelegt.

Merkmal des Digitalen ist die Veränderbarkeit und der Rekontextualisierungsspielraum. Man kann also digitale Frameworks erweitern, verändern und diese für spätere Forschungsvorhaben anderen Interessenten bereitstellen. Damit wird das Digitale auch reflexiv im Sinne der Forschung gewendet. Zugleich können hierüber neue Erkenntnisse im Umgang mit Methoden und Methodologien gewonnen werden, da die Repositories gleichzeitig ein erster Schritt der Dokumentation sind. Das heisst gleichzeitig auch, dass digitale Methoden hinsichtlich der Leistungsfähigkeit geprüft werden müssen. Schliesslich sei ein zentrales Thema der Online-Forschung das «kritische Prüfen neuer Methoden und Instrumente» (Welker 2014, 23).

Fazit und Ausblick

Von der Ausgangsposition einer strukturalen Online-Ethnografie haben wir nun mit zwei Thesen auf einige Herausforderungen hinsichtlich methodischer und methodologischer Fragen im Umgang mit digitalen Daten hingewiesen, die wir hier zusammenfassen wollen. Unserer Diskussion lagen folgende Thesen zugrunde:

- Ethnografische und strukturelle Elemente ermöglichen die Interpretation von Bedeutung und die Kartografierung heterogener digital-sozialer Kulturräume
- Digitale Daten in ihrer Qualität zu erfassen kann durch Reflexivität im Umgang mit dem Material gelingen

Die erste These verweist darauf, dass eine Ethnografie, die versucht soziale Organisation im Kontext einer digitalen Medialität zu verstehen, dies sowohl anhand der Teilnehmenden als auch anhand einer von Menschen gemachten sozio-technischen Umgebung tun sollte. Praxen, die zur Herstellung und Entwicklung einer Online-Plattform führen, wie die Strukturmerkmale aus der Online-Ethnografie Marotzkis gezeigt haben, bilden ggf. eine neue Dynamik aus, weil sie bestimmte Nutzungen ermöglichen oder behindern könnten.

Die zweite These zielt auf die wandelbaren Materialitäten des Digitalen ab, die als komplexe Simulationen von Materialität verstanden werden können:

«Das besondere – und historisch neue – Moment digitaler Medialität liegt auf dieser Ebene des Materiellen begründet: Digitalität de- und recodiert das materielle Moment von Mediatisierungsprozessen. Sie verdoppelt damit den oben dargestellten Prozess der Mediatisierung. Insofern bedeutet Digitalität eine ‹Mediatisierung von Mediatisierungen› (Mersch 2002, 69)» (Jörissen 2014, 505f.).

Dieses veränderte Verhältnis von Medialität verbunden mit einem bedeutenden Komplexitätszuwachs muss reflektiert werden und wirkt sich insofern auf den Modus von ethnografischer Methodologie aus, als dass sich Beteiligte dieses Verhältnisses nicht explizit bewusst sein müssen.

Beide Thesen stehen im engen Verhältnis zueinander, denn sie verweisen auf die tieferliegenden Implikationen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und sollen somit auf die Auswirkungen hindeuten, denen sich die Forschung in digitalen Räumen konfrontiert sieht. Beide Thesen dienen darüber hinaus als Aufforderung zur methodischen und methodologischen Reflexion ethnografischer Verfahren vor dem Hintergrund des Digitalen.

Eine Erweiterung der ethnografischen Perspektive auf die Infrastrukturen, die den digitalen Sphären zugrunde liegen, scheint uns hilfreich, um Prozesse und Phänomene sichtbar zu machen, die einer klassischen Perspektivsetzung zunächst womöglich verborgen bleiben könnten. Gemeint ist damit auch, die Entstehungskontexte der digitalen Daten in den Blick zu nehmen. Das heisst, dass Online-Forschung aus einer erziehungswissenschaftlichen oder medienpädagogischen Perspektive sich nicht nur auf die Anschlusspraktiken und Handlungsweisen im Vollzug beziehen kann, sondern auch den Blick «closer to the metal» wagen sollte. Ethnografische Verfahren

bieten hier eine geeignete Möglichkeit, sich den Strukturen des Digitalen zuzuwenden.

Literatur

- Berry, David M. 2011. *The Philosophy of Software: Code and Mediation in the Digital Age*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Berry, David M., Hrsg. 2012. *Understanding Digital Humanities*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230371934>.
- Brügger, Niels. 2011. «Web Archiving – Between Past, Present, and Future». In *The Handbook of Internet Studies*, herausgegeben von Mia Consalvo und Charles Ess, 24–42. Malden: Wiley-Blackwell.
- Chun, Wendy H. K., Anna W. Fisher, und Thomas Keenan, Hrsg. 2015. *New Media, Old Media: A History and Theory Reader*. 2. Aufl. New York, London: Routledge.
- Consalvo, Mia. 2009. *Cheating: Gaining Advantage in Video Games*. First MIT Press paperback edition. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- Consalvo, Mia, und Charles Ess, Hrsg. 2011. *The Handbook of Internet Studies (Handbooks in communication and media)*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Crawford, Kate. 2015. «Can an Algorithm Be Agonistic? Ten Scenes from Life in Calculated Publics». *Science, Technology, & Human Values* 41 (1): 77–92.
- Culkin, John M. 1967. «A Schoolman's Guide to Marshall McLuhan». *Saturday Review* 50 (11): 51–53.
- Dander, Valentin. 2014. «Von der <Macht der Daten> zur <Gemachtheit von Daten>. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik.» *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, (3). <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf>.
- Dutton, William H. 2014. *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Holze, Jens. 2017. «Digitales Wissen: bildungsrelevante Relationen zwischen Strukturen digitaler Medien und Konzepten von Wissen». Dissertation zur Erlangung des Dr. phil., Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 503–13. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin. 2016. ««Digitale Bildung» und die Genealogie digitaler Kultur: historiographische Skizzen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25: 26–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Jörissen, Benjamin, und Dan Verständig. 2016. «Code, Software und Subjekt». In *Das umkämpfte Netz: Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 37–50. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kozinets, Robert V. 2006. «Netnography». In *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, herausgegeben von Victor Jupp, 193–95. London: Sage.
- Kozinets, Robert V. 2010. *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: Sage.
- Lessig, Lawrence. 2010. *Code: Version 2.0*. New York: SoHo Books.
- Logan, Robert K. 2013. *McLuhan Misunderstood: Setting the Record Straight*. Toronto: Key Publishing House Incorporated. [Kindle Edition].
- Marotzki, Winfried. 2003. «Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 3, herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold, und Claudia De Witt. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried. 2008. «Internet Communities». In *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*, herausgegeben von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 402–10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_40.
- McLuhan, Marshall. 1969. *Counterblast*. Toronto: McClelland and Stewart.
- McLuhan, Marshall. 1992. *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf: Econ.
- McLuhan, Marshall, und Quentin Fiore. 1967. *Medium Is the Massage: An inventory of effects*. 1. Aufl. London: Penguin Books.
- McLuhan, Marshall, und Eric McLuhan. 1988. *Laws of Media*. Toronto: University of Toronto Press.

- Rieder, Bernhard. 2013. «Studying Facebook via data extraction: the Netvizz application». In *WebSci '13 Proceedings of the 5th Annual ACM Web Science Conference*, 346–55. New York: ACM.
- Seaver, Nick. 2017. «Algorithms as culture: Some tactics for the ethnography of algorithmic systems». *Big Data & Society* 4 (2): 2053951717738104. <https://doi.org/10.1177/2053951717738104>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thiedeke, Udo. 2007. «Trust, but test!: das Vertrauen in virtuellen Gemeinschaften». Zugl.: Mainz, Univ., Habil.-Schr., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2901059&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Verständig, Dan. 2017. «Bildung und Öffentlichkeit – Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität». Dissertation, Magdeburg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:ma9:1-10090>.
- Verständig, Dan, und Jens Holze. 2016. «It's not just a game – Subversive Praktiken in digitalen Spielkulturen». In *Phänomen Let's Play-Video: Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns*, herausgegeben von Judith Ackermann, 225–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12936-1_16.
- Welker, Martin. 2014. «Normalisierung und Ausdifferenzierung von Online-Forschung – Eine Einführung». In *Handbuch Online-Forschung: Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen*, herausgegeben von Martin Welker, Monika Taddicken, Jan-Hinrik Schmidt, und Nikolaus Jakob, 14–41. Köln: Herbert von Hellem Verlag.
- Wellman, Barry. 2004. «The Three Ages of Internet Studies: Ten, Five and Zero Years Ago». *New media & society* 6 (1). <http://homes.chass.utoronto.ca/~tkennedy/Courses/2P26/Wellman%202004.pdf>.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

«There is much about Wraith that you do not know»

Medienbildungspotenziale eines literarischen Rollenspiels zur Science-Fiction-Serie Stargate Atlantis

Wolfgang Reißmann

Zusammenfassung

Aus kommunikationssoziologischer Sicht ist die in der Alltagspraxis von Individuen und Gruppen situierte Perspektivierungsarbeit eine Voraussetzung für Medienbildungsprozesse. Fan Fiction und transformatives Werkschaffen begünstigen solche Arbeiten, insofern ihre Praxis ein beständiges Oszillieren zwischen Vorlage und Neuschöpfung, verschiedenen medialen Formen, Vergangenheit und Gegenwart sowie diversen Beteiligungsrollen nahelegt. Im Mittelpunkt des Beitrags steht vor diesem Hintergrund ein literarisches Rollenspiel, das eine Gruppe von Fans auf Basis der Science-Fiction-Serie Stargate Atlantis initiiert hat und das im Rahmen einer Studie zu kooperativ verfassten transformativen Fanwerken medienethnografisch begleitet wurde. Exemplarisch werden Medienbildungspotenziale des Rollenspiels auf den Ebenen des Grenz-, Handlungs-, Wissens- und Biografiebezugs herausgearbeitet. Aus der Warte der Spezies der Wraith verfasst, nehmen die Spielerinnen und Spieler eine fundamentale Perspektivumkehrung vor und manövrieren spielend durch Herrschafts- und Machtverhältnisse.

«There is much about Wraith that you do not know». Potentials for Media Education in a literary Role-playing Game for the Science Fiction Series Stargate Atlantis

Abstract

From the point of view of communication sociology, the perspectivation work situated in the everyday practice of individuals and groups is a prerequisite for media education processes. Fanfiction and transformative working favour perspectivation work, insofar as they suggest a constant oscillation between existing material and new creation, between various media forms, between past and present, as well as between various participation roles. Against this background, the contribution focuses on a literary role play initiated by a group of fans on the basis of the science fiction series Stargate Atlantis. This role play was accompanied by media ethnography as part of a study on cooperative transformative fan works. The role plays's potentials for media education are worked out exemplarily on the levels of «boundary reference», «action reference», «knowledge reference» and «biographical reference». Written from the perspective of the Wraith species, the players make a fundamental reversal of perspective and playfully navigate through relations of domination and power.

1. Alltägliche Perspektivierungsarbeit als Basis für Medienbildung

Medienbildung ist ein Ansatz, der in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft über die Abgrenzung zu konventionellen Lerntheorien sowie die Reformulierung bildungsphilosophischer Traditionen unter den Vorzeichen postmoderner und mediatisierter Lebensverhältnisse eingeführt ist. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass ein rezentes Bildungsverständnis nicht (mehr) über Inhalte oder kanonisches Wissen zu definieren sei, sondern struktural auf die *Flexibilisierung, Dezentrierung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen* zu zielen habe. Insofern damit überhaupt

Kompetenzen¹ adressiert sind, dann vor allem die Kompetenz des Subjekts, mit Kontingenz, Unbestimmtheit, Pluralität und Heterogenität umzugehen. Das impliziert keine relativistische Position der Nichtfestlegung/-bewertung oder postmoderner Beliebigkeit, aber: «Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten (...)» (Jörissen und Marotzki 2009, 21).

Wenn Flexibilisierung, Dezentrierung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen den bildungstheoretischen Zielhorizont spannen, dann lässt sich darauf aufbauend als Voraussetzung für Medienbildung eine in der Alltagspraxis der Individuen und Kollektive situierte *Perspektivierungsarbeit* ableiten. Bildung wird möglich, wenn Subjekte und Gruppen andere, ihnen bislang fremde Perspektiven und Weltsichten kennenlernen, sie sich in andere kulturelle Verortungen, Sinnhorizonte, Handlungs- und Verhaltensmuster einfühlen und selbst-reflexiv Stellung zu den so gemachten Erfahrungen beziehen.

Kommunikationssoziologisch sind Perspektivübernahme und -koordination anthropologische Techniken, ohne die Kommunikation zwischen sowie innerhalb von Menschen und von Menschen mit und über Medien nicht denkbar ist. Mindestens darf das für die Kommunikationszugänge angenommen werden, die sich dem Symbolischen Interaktionismus verpflichtet fühlen. Selbstverständlich aber ist nicht jede in kommunikativer Interaktion getätigte Perspektivübernahme schon bildungsrelevant. Bildungsrelevant wird

1 In der fachlichen Kontroverse haben Medienbildung und Medienkompetenz bekanntlich symptomatischen Charakter. Als eigenständige Strömung wurde Medienbildung recht scharf vom Begriff der Medienkompetenz abgegrenzt. Die Reduktion des Begriffs der Medienkompetenz auf lerntheoretische und entwicklungspsychologische Verkürzungen wird m.E. jedoch weder dessen kommunikations- und handlungstheoretischen Wurzeln gerecht noch der mit ihm seit den 1970er Jahren verbundenen handlungsorientierten Medienarbeit, deren Prinzipien nicht weniger auf das Ermöglichen von Unbestimmtheit, das Infragestellen des Bestehenden und die Anregung zur Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen zielen.

die (kommunikative) Konfrontation mit der sozialen und materiellen (Um-)Welt dann, wenn sie nicht auf routineartige Praxis und Vollzug beschränkt bleibt, sondern die geleistete Perspektivierungsarbeit den Subjekten als solche verfügbar wird, sie sie sich gewissermaßen als Erfahrung kognitiv und/oder ästhetisch zum Gegenstand machen.

Beide Prozesse, Kommunikations- wie Bildungsprozesse, vollziehen sich unter den Bedingungen von Medialität. Das gilt für die Gegenwart wie für die Vergangenheit. In Prozessen der Medienbildung kann, muss es aber nicht um die Medien selbst gehen. Anregungs- und Orientierungspotenziale speisen sich aus dem, was medial artikuliert ist, und was man mit und in Medien erleben kann (wenn man beispielsweise fernsieht, mit anderen spricht, spielt oder medienvermittelt zusammenarbeitet). Und sie speisen sich aus dem, wie Medien artikuliert sind und wie sie ihre eigene Geworden- und Gemachtheit als Medien erfahrbar machen (von Repräsentations- und Darstellungsmustern, über Kanalspezifika zu Game Play, Interface-Design oder Datenästhetik). Gleichsam zwischen dem (sich selbst bildenden) Subjekt und dem medialen Objekt als Gegenüber und Vermittler, sind Anregungs- und Orientierungspotenziale zudem in den *Praktiken des Medienumgangs* selbst eingelagert. Diese Praktiken werden in spezifischen Kulturen, Praxismgemeinschaften und sozialen Welten ausgebildet.

2. Fan Fiction als spezifische Medienkultur

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen literarische Werke von Fans, die auf bereits bestehenden medialen Werken aufbauen. Diese modifizierten, erweiterten oder neuen Erzählungen werden *Fan Fiction* genannt. In ihren Schriften bedienen sich die Autorinnen und Autoren der Figuren, Narrationen und/oder Welten bekannter Werke. In «pairings» bringen sie beispielsweise bestehende oder selbst erfundene Figuren in romantischen und sexuellen Beziehungen zusammen. Im Subgenre der «Slash»-Geschichten sind gleichgeschlechtliche, häufig homoerotische Beziehungen zentraler Inhalt.

Ein pejoratives Vorurteil reduziert Fan Fiction auf Sex-Geschichten. Das wird ihrer Vielfalt nicht gerecht. Ein euphemistisches Vorurteil rückt Fan Fiction per se in die Nähe von Gesellschafts-, Medienkritik und Identitätspolitik (ethnische Herkunft, Milieu, LGBTQTI). Auch das lässt sich nicht verallgemeinern. Fan Fiction ist weder per se tiefschürfender oder oberflächlicher als die Vorlagen, auf die sie sich bezieht (zumal «Qualität» normativ erst einmal definiert werden müsste). Tatsache ist allerdings, dass Fan Fiction-Autorinnen und -Autoren bestehende Werke gern gegen den Strich rezipieren bzw. verfassen und sie diese *anders* machen.

Wenngleich heute mit digitalen Medien assoziiert und realisiert, ist Fan Fiction kein Produkt der Digitalisierung oder aktueller Mediatisierungsschübe. Sie durchzieht mindestens die Mediengeschichte der vergangenen 130 Jahre (Cuntz-Leng und Meintzinger 2015). Unter analogen Bedingungen waren Fanzines, postalische Netzwerke und Conventions die zentralen Verbreitungsmedien. Mit Internet und WWW sind Mailinglisten und Foren rasch wichtig geworden. Seit der Jahrtausendwende prägen neben unzähligen *Tumblr-Blogs* und privaten Seiten grosse Archivplattformen wie *Archive of Our Own (Ao3)*, *Fanfiction.net*, *FanFiktion.de* oder *Animexx.de* die Fan Fiction-Landschaft.

Als eigenständige Medienkultur ist Fan Fiction am Kreuzungspunkt von literarischer Textproduktion und den diversen Fandoms zu lokalisieren, auf die sich diese Produktion bezieht. Soll heissen: Zum einen sind das Interesse am Schreiben und das transformative Werkschaffen Ausgangspunkt für Vergemeinschaftung. Zum anderen sind die Autorinnen und Autoren selbst Fans bestimmter medialer Produkte und Franchises. Entsprechend identifizieren sie sich mit der (über Fan Fiction hinausgehenden) Fankultur um *Harry Potter*, *Star Trek*, *Yu-Gi-Oh* etc.

Fan Fiction reiht sich in die Liste der Phänomene ein, die in die «remix culture» und die «participatory culture» subsumiert werden. Folgt man den «new literacy studies» (Knobel und Lankshear

2008) und den akademischen Vorreitern der Partizipationskultur, sind Spielen, Simulieren, Aneignen, Multitasking, verteilte Kognition, kollektive Intelligenz, Beurteilen, transmediales Navigieren, Networking und Verhandeln (z. B. Jenkins et al. 2006, 4) Basisfähigkeiten, um in digitalen Medienkulturen zu bestehen. In diesem Sinn ist *Fan Fiction ein Lern- und Trainingsfeld* unterschiedlichster Fähigkeiten. Hervorgehoben werden in der bestehenden Forschung die Potenziale für die Ausdifferenzierung von (schrift-/fremd-)sprachlichen und narrativen Fähigkeiten sowie die für Fan Fiction charakteristische Einbindung in ein Peer-to-Peer-Mentoring, etwa über die verbreitete Zusammenarbeit mit so genannten «beta reader(s)» (zumeist befreundete Autorinnen und Autoren), die als Lektoren und Editoren am Produkt mitwirken (Black 2008).

In einer bildungsbezogenen Sicht sind vor allem jedoch die Potenziale von Fan Fiction in den Mittelpunkt zu rücken, die Perspektivierungsarbeiten und dabei mögliche selbst-reflexive Erfahrungen begünstigen. Aus einer laufenden Studie, deren Ergebnisse sich für eine bildungsbezogene Relektüre anbieten², lassen sich mindestens vier Relationen ableiten, die Perspektivierungsarbeiten nahelegen:

- *Vorlage/Neuschöpfung*: Fan Fiction-Autorinnen und -Autoren wechseln permanent zwischen Vorlage («Canon») und darauf aufbauender *Fantasie* («Fanon»). Sie eignen extensiv und intensiv Wissensordnungen zum jeweiligen Fandom an, die in der eigentätigen Konstruktion und Produktion von Figuren, Beziehungen, Handlungssträngen und Welten zugleich überschritten und überschrieben werden.
- *Form/Form*: Fan Fiction-Autorinnen und -Autoren sind in ihrem Alltag mit Medienwechseln unterschiedlichster Art konfrontiert:

2 Die Studie ist nicht in bildungsbezogener Absicht initiiert, sondern Bestandteil des interdisziplinären Teilprojekts B07 «Medienpraktiken und Urheberrecht» des Sonderforschungsbereichs «Medien der Kooperation» an der Universität Siegen. Im Mittelpunkt stehen transformative und kooperative Praktiken von Fans, deren rechtliche Bewertung sowie rechtspolitische Überlegungen zur Ausbalancierung urheberrechtlicher Interessen verschiedener Akteursgruppen.

z.B. in der Überführung oft dominant audiovisuell geprägter Vorlagen in die Form der Literatur; in Übersetzungsarbeiten, weil in englischer Sprache rezipiert und/oder geschrieben wird; in der mehrgleisigen Publikation ihrer Geschichten in verschiedenen Plattformen mit verschiedenen Klassifikationssystemen, Interfaces/Layouts und Plattformpolitiken; als Leserinnen, Leser, Autorinnen und Autoren im Wechsel zwischen spezifischen Schreibgenres.

- *Früher/Heute*: Fan Fiction-Autorinnen und -Autoren begegnen in diachroner Hinsicht ihren bereits verfassten und publizierten Geschichten und damit ihren vergangenen Autor-Selbsten und Fantasien.
- *Rolle/Rolle*: Fan Fiction-Autorinnen und -Autoren wechseln zwischen verschiedenen Beteiligungsrollen: Sie sind ‹konsumierende› und produzierende Fans. Sie sind Leserinnen, Leser, Autorinnen, Autoren, Lektorinnen, Lektoren sowie Kommentatorinnen und Kommentatoren. Institutionalisierte bzw. verfestigte Bearbeitungs- und Interaktionsschlaufen produzieren Feedback.

Diese vier in der Alltagspraxis und den Umgangspraktiken angelegten Relationen des «Doing» Fan Fiction erzwingen weder umfassende Transformationen im Selbst- und Weltverhältnis, noch, als Vorstufe und Bedingung, bleibende und bewegende Erfahrungen, die aus der alltäglichen Perspektivierungsarbeit als Fan und AutorIn resultieren. Die praktische Grundstruktur von Fan Fiction macht solche Prozesse, so die These, aber *wahrscheinlich*. Am Beispiel eines literarischen Rollenspiels und der dabei produzierten Texte soll das im Folgenden illustriert werden.

3. Mit den Augen der Wraith sehen: Ein Rollenspiel zu Stargate Atlantis

Eine der Teilstudien des genannten Projekts fokussiert eine *Role-play/RP-Gruppe*, die von Februar bis August 2017 medienethnografisch begleitet wurde.

In ihrer literarischen Gestalt ist RP eine Form des kollektiven Schreibens, in der – je nach Blickwinkel – *schreibende Spielerinnen und Spieler* oder *spielende Autorinnen und Autoren* gemeinsam Geschichten kreieren. Im Projekt betrachten wir literarische RPs als eine (per se) kollektive Form bzw. Verwandte von Fan Fiction; neben Partner- und Mitmachgeschichten; neben Schreibformen, die dem traditionellen Konzept des Individualautors verbunden bleiben; neben spezifischen Rahmungen wie Schreib-Wettbewerben (die sich wiederum auf die diversen Schreibformen beziehen).³ RPs werden vornehmlich in chatförmigen Mediumgebungen gespielt, aber auch per Forum oder Messenger. Die Spielenden sind für einen oder mehrere Charaktere verantwortlich, aus deren Perspektive Erzähltext und Figurenrede verfasst werden. Im Dialog der Figuren entsteht aufeinander aufbauend so der gemeinsame Text.

Die Grenzen zwischen eher literarischen RPs und textbasierten MUDs (Multi User Dungeons) und Pen & Paper-Rollenspielen verlaufen fließend. Beim literarischen RP stehen eher die Story- und Charakterentwicklung im Mittelpunkt. Spezifische Canon- und Fanon-Vorgaben begrenzen dabei das Geschehen. MUDs und Pen & Paper-Rollenspiele bestimmen sich stärker über spezifische Spielregeln (z.B. in der Interaktion der Charaktere oder Aktions- und Angriffsvarianten).

3 Diese deduktive Subsumtion läuft den Alltagsheuristiken der Fans gelegentlich zuwider. Oft werden RP (kollektiv, Spielen als zentraler Referenzpunkt) und Fan Fiction (eher individual, Schreiben als zentraler Referenzpunkt) als abgegrenzte Tätigkeitsfelder bestimmt.

3.1 *Stargate Atlantis, die Wraith und die Gruppe*

Das begleitete RP ist im *Stargate* Fandom angesiedelt und handelt von der Spezies der *Wraith*⁴, die in der militärischen Science-Fiction-Serie *Stargate Atlantis* (5 Staffeln; 2004-2008) bedeutsam ist. *Stargate Atlantis* ist ein Ableger der Serie *Stargate – Kommando SG 1* (10 Staffeln; 1997-2007), die selbst auf den 1994 veröffentlichten Kinofilm *Stargate* (Regie: Roland Emmerich) zurückgeht. *Stargate Atlantis* baut auf der Entdeckung der verloren geglaubten Stadt der Antiker in der 7. Staffel von *Stargate SG 1* auf. Sie beschreibt die daraufhin ins Leben gerufene Expedition in die Pegasus-Galaxie, die seit einem Krieg zwischen Antiker und *Wraith* vor über 10.000 Jahren von den *Wraith* dominiert wird. Letztere sind antagonistisch als permanente Bedrohung der *Atlantis* Expedition eingeführt.

Zum Basis-Canon-Wissen gehört, dass die insektenartige Spezies in *Hives* organisiert ist, die von Königinnen bzw. Queens hierarchisch regiert werden. Während die Königinnen weiblich sind (nur in Ausnahmefällen gibt es männliche *Hivemaster*), sind alle anderen *Wraith* männlich. Sie differenzieren sich in *Blades* als kämpfende Akteure sowie *Clevermen* als technisch-wissenschaftliches Personal, das für die Raumschiffe und die technische Infrastruktur verantwortlich ist.

Die Serie *Stargate Atlantis* ist aus der Sicht der handelnden Menschen erzählt, deren Wissen zu den *Wraith* beschränkt ist. *Wraith* werden, z.B. in Angriffs- und Kampfszenen, meist stereotyp gezeichnet. Gleichzeitig sind in der Vorlage Momente angelegt, die die Fan Community beschäftigen und neuralgisch für Fan-Extensionen zu den *Wraith* sind. So etwa Episode 7 der 3. Staffel mit dem Titel «Ein ungewöhnlicher Verbündeter» (deutsch) bzw. «Common Ground» (englischer Originaltitel). Lieutenant Colonel John Sheppard wird hier gemeinsam mit einem *Wraith*, den er Todd nennt, von *Acastus Kolya* (vom Volk der *Genii*, in mehreren Folgen Sheppards

4 Da es sich um eine Spezies handelt, in der die Abhängigkeit vom Kollektiv zentral ist, steht das Wort «*Wraith*» gleichermassen für Singular und Plural.

Gegenspieler) gefangen gehalten. Um sich zu befreien, verbünden sich Sheppard und Todd.

Wraith ernähren sich von Menschen. In einem *Feeding* genannten Prozess nehmen sie ihnen Lebenskraft. Todd stärkt sich an John Sheppard und kann so Kolyas Männer im Kampf bezwingen, die ihm dann wiederum als Energiequelle dienen. So ist er fähig, dem ohnehin und durch das Feeding weiter geschwächten John Sheppard das sogenannte *Gift of Life* zu spenden. Wraith verfügen über diese Fähigkeit, physische Wunden und Krankheiten heilen zu können. In den Genuss dieses Geschenks kommen aber nur «Brüder» und enge Verbündete. Es ist also ein aussergewöhnlicher Vorgang, dass ein Wraith einem Menschen Gift of Life gibt. Auch Sheppard hat nicht ernsthaft daran geglaubt, dass Todd Wort hält. Im Rahmen der Episode kommt es zu Annäherungen der beiden Charaktere. Sheppard ist sich sicher, dass ihn sein Team nicht im Stich lassen wird. Wraith sind ohne ihr Kollektiv, den Hive, nicht denkbar. Diese Parallele veranlasst Todd zu dem Kommentar, dass Sheppard einem Wraith ähnlicher sei als er denke, woraufhin Sheppard entgegnet, dass er nicht sicher sei, ob ihm das gefallen soll. Darauf Todd im englischen Original:

«There is much about Wraith that you do not know Sheppard».

Dieser Satz aus Episode 03.07 kann als Leitmotiv der RP-Gruppe betrachtet werden. Im Vergleich zur Vorlage des Serien-Canon nimmt die Gruppe eine *fundamentale Perspektivumkehrung* vor. In ihrem RP sind alle Hauptcharaktere Wraith-OCs. Das Kürzel OC steht für «original character», d.h. für selbst kreierte und gestaltete Figuren. Das RP führt die Wraith-Figuren aus der relativen Ges(ch)ichtslosigkeit des Canon heraus, indem es ihnen Individualität, komplexe Beziehungsstrukturen und narrative Tiefe verleiht.

Mitglieder der Autorinnen- und Autoren- bzw. Spielgruppe sind Natalie (29 Jahre zum Beginn der Beobachtung), Mario (31 Jahre),

Nadja (24 Jahre)⁵ und Svenja (26 Jahre). Mario, Natalie und Svenja sind befreundet und wohnen in einer mittelgrossen deutschen Stadt. Nadja ist Kanadierin und lebt dort ebenfalls in einer mittelgrossen Stadt. Svenja ist zugleich studentische Mitarbeiterin im Projekt und seit vielen Jahren Fan Fiction-Autorin und Rollenspielerin.⁶ Die Ursprungsgruppe hat sich über ein RP im *Star Trek* Fandom kennengelernt. Nach einer anfänglichen Beobachtungs- und Einfindungsphase nimmt Svenja aktiv am Schreib- und Spielprozess der Gruppe teil. Das Fandom ist neu für sie.

Gespielt wird das RP translokal in «virtual rooms» der Chat-Plattform *Chatzy*. Schreib- und Spielsprache ist Englisch. Im Nachgang archiviert Mario den jeweils entstandenen Textkorpus in bereinigter Form (u.a. löscht er die in Klammern ausgezeichnete Meta-Kommunikation während des Spielens) als RP Log im *Stash*, ein Zwischenspeicher der Plattform *Deviant Art*. Diese Logs sind nur per Link einsehbar. Im Beobachtungszeitraum entstehen ca. 200 RPs (folgend: Episoden genannt), die in wechselnder Besetzung gespielt werden. Die einzelnen Episoden entstehen meist innerhalb von fünf bis zehn Stunden. In seltenen Fällen wird unterbrochen und eine Episode am Folgetag zu Ende gebracht.

Methodisch folgt die Teilstudie den Prinzipien der digitalen Ethnografie (Hine 2015), mit einem autoethnografischen Fokus auf die während der aktiven Partizipation gemachten Erfahrungen. Zugleich besteht eine Besonderheit der Studie im beständigen Wechsel zwischen autoethnografischer Teilnahme und Analyse im Team.

5 Natalie, Mario und Nadja sind anonymisierte Namen. Svenja wird als studentische Mitarbeiterin des Projekts nicht anonymisiert.

6 Ohne Svenja Kaisers Engagement und Teilhabe wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Ihr gebührt an dieser Stelle ein ebenso grosser Dank wie allen Gruppenmitgliedern, die uns Einblick in ihre Fantasiewelt und ihren Spielalltag gaben. Gleiches gilt für Lisa Theresa Schröter und Moritz Stock, die zusammen mit Svenja Kaiser und Wolfgang Reißmann den Kern der Auswertungs- und Interpretationsgruppe bilden.

Anhand der Protokolle und der Screenshots zu den Spielsessions ‚partizipiert‘ die Interpretationsgruppe in einem nachträglichen Akt gleichsam sekundär am Spielgeschehen. Dieses spezifische Arrangement hat sich als produktive Quelle wechselseitiger Befremdung erwiesen. Die Primärerfahrungen der Ethnografin bilden den Ausgangspunkt. Nicht weniger relevant sind jedoch die Reaktionen und Perspektiven der Mitglieder der Interpretationsgruppe, die (von aussen) an das Material herangetragen helfen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen.

3.2 «Welcome to Hive Fairweather»: Ausgewählte Medienbildungspotenziale des RP

In ihrer Einführung in den Medienbildungsansatz explizieren Jörisen und Marotzki (2009, 31-37) vier Dimensionen einer strukturalen Medienanalyse. Die vier lebensweltlichen Orientierungen des *Grenzbezugs* (Reflexion auf Grenzen der Rationalität und elementarer Existenzbedingungen), des *Handlungsbezugs* (Reflexion auf ethische und moralische Grundsätze), des *Wissensbezugs* (Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens) sowie des *Biografiebezugs* (Reflexion auf eigene Identität und ihrer biografischen Bedingungen) leiten die folgenden Ausführungen und bildungsbezogenen Relektüren der Daten interpretativ an.

Gegenstand der Analyse sind die Texte ausgewählter RP-Episoden, an denen exemplarisch Medienbildungspotenziale herausgearbeitet werden. Das Augenmerk liegt primär auf der Was-Perspektive, aus Gründen des Platzmangels nur sekundär auf der Wie-Perspektive (zur Unterscheidung siehe oben). Nicht minder relevante Aspekte der formal-dramaturgischen Gestaltung z.B. der Episoden-«Opener», Episoden-Abschlüsse, Figurenwechsel, der Einführung von Charakteren, der Fokalisierung, sowie die detaillierte Rekonstruktion von Canon- und Fanon-Referenzen im Textkorpus oder die Differenz von Spieler- und Charakterwissen können nur am Rande behandelt werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick zu den folgend thematisierten OCs.

Hives	Figuren
<p><i>Fairweather</i> = Hive, auf dem zumeist gespielt wird. Hier haben Blades das Sagen. Den thematisierten Episoden vorausgegangen ist eine Rebellion der unterdrückten Clevermen.</p>	<p><i>Wallflower</i> (gespielt von Natalie) = die noch junge Königin des Hives Fairweather.</p> <p><i>Cinder</i> (gespielt von Mario) = Cleverman, der sich mit Luckless angefreundet hat.</p> <p><i>Luckless</i> (gespielt von Svenja) = Cleverman, dessen Hive vernichtet und der neu in den Hive Fairweather aufgenommen wurde.</p>
<p><i>Cyclone</i> = Hive, der während der Rebellion eine vermittelnde Rolle hat. Sein vorübergehender Hivemaster, Caprice, nimmt die von Fairweather geflüchteten Clevermen auf, unterstützt Wallflower aber auch dabei, die angespannte Situation zu klären und eine Rückkehr der Clevermen zu ermöglichen.</p>	<p><i>Deepwater</i> (gespielt von Nadja) = Cleverman, der als Abgesandter des Hives Cyclone mit Wallflower Kontakt aufnimmt.</p>

Tab. 1.: Überblick zu den im Fliesstext genannten Hives und Figuren. Quelle: Eigene Darstellung.

Grenzbezug: Was is(s)t der Wraith?

Die Welt aus der Sicht der Wraith zu beschreiben, erfordert das Einfühlen in die Beschaffenheit und die Lebensbedingungen einer anderen Spezies. Ein Beispiel hierfür ist das Sujet des Feeding. Wie erwähnt ernähren sich Wraith von Menschen. Sie betrachten Menschenvölker als ihre Herden. Von Zeit zu Zeit schwärmen sie aus, um ihre Vorräte aufzufrischen (*Culling*). Teilweise leben Menschen aber auch an Bord der Raumschiffe. Diese *Worshippers* beten die Wraith an. Sie dienen ihnen und werden im Gegenzug am Leben gelassen. Mithin betrachten Wraith *Worshippers* als Kuscheltiere bzw. «pets».⁷ Nicht alle Hives akzeptieren sie auf ihren Schiffen, weil sie Schwierigkeiten haben mit der Ambivalenz, diese zugleich als Wesen mit Gefühlen und als Nahrung zu betrachten.

⁷ Siehe zu dieser Ambivalenz z.B. den Eintrag «wraith worshipper» des *Stargate Wiki*: http://stargate.wikia.com/wiki/Wraith_worshipper.

Auch im RP sind Nahrung und Feeding immer wieder Thema, meist beiläufig, manchmal zentral gestellt. So in der Episode «Deepwater convinces Queen Wallflower to feed» vom 24.06.2017⁸, die auf dem Hive *Fairweather* spielt. Vorausgegangen ist eine Rebellion der Clevermen gegen die Blades. Diese Rebellion ist im Beobachtungszeitraum ein plotbestimmendes Ereignis (mehr dazu im nächsten Abschnitt). Ein Grossteil der Clevermen hat das Schiff verlassen und die junge Königin *Wallflower*⁹ gerät in Folge fortwährender Attacken mit ihrem dezimierten Hive in Bedrängnis. Zusätzlich werden die Vorräte knapp und die Konkurrenz mit anderen Hives verstärkt den Druck. *Wallflower* (gespielt von Natalie), fühlt sich, so stellt sich im Laufe der Episode heraus, für die schlechte Lage ihres Hives verantwortlich und versagt sich angesichts der angespannten Lage zu essen: «Feeding herself while her men were hungry and restricted didn't seem right».

Deepwater (gespielt von Nadja) ist ein abgesandter Cleverman des verbündeten Hives *Cyclone*, auf dem *Wallflowers* Clevermen Zuflucht gefunden haben. Er soll vermitteln und die wenigen nach der Rebellion auf dem Schiff verbliebenen Clevermen anleiten. Ein Handlungsstrang der Episode besteht in der Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung der beiden mit offenem Ausgang. Die Rahmenhandlung ist, dass er sich um Gesundheit und Kraft der Königin sorgt. *Deepwater* möchte *Wallflower* dazu bewegen, sich zu stärken, um regieren und entscheiden zu können. Das gelingt ihm schliesslich.

In ihrem Einflechten von Feeding-Szenen in die Geschichte bleibt die Gruppe der Canon-Logik treu. Anders als Menschen können sich *Wraith* nicht für ihre Ernährungsweise entscheiden. Sie sind auf diese Nahrungsquelle angewiesen. Die Originalserie beschäftigt

8 Die Datumsangaben beziehen sich auf die im Stash-Gruppenarchiv gespeicherten Versionen der Episoden..

9 Bei der Namensgebung der Charaktere und dem Prinzip ihrer Gestaltung bezieht sich die Gruppe auf das Canon der Bücher zu *Stargate Atlantis*.

sich häufiger damit, ob die DNA der Wraith nicht so verändert werden könne, dass sie sich anders ernähren. Das wäre also die Lösung aus Sicht der menschlichen Akteure. Im RP wird hingegen konsequent aus Wraith-Sicht gespielt und Empathie, wie in der besagten Episode, für die Belange und Bedürfnisse (hier: Hunger, Schwäche, Leistungsfähigkeit der Königin) der Wraith-Akteure erzeugt. Die primäre Funktion des Menschen ist, lebendig konserviert als Nahrungsmittel in der Vorrats- und Speisekammer zu lagern. Man sorgt sich um den Menschen so wie um eine knappe Ressource.

Es ist nicht so, dass in der Gruppe aus der Verhaltensanlage der Wraith weitschweifende ethische Debatten resultieren. Alles ereignet sich im belastbaren Wirklichkeitsmodus des Spielens. Gleichwohl sind Anschlussstellen für weiterführende Reflexionen gegeben: Der Mensch, der traditionell anderen Spezies die Plätze und Funktionen anweist, ist im RP selbst objektiviert und instrumentalisiert. In der selbstverständlichen Fortführung der Canon-Logik trotz der Perspektivumkehrung des RPs liegt die besondere Spannung: Als Menschen, die Wraith spielen, welche sich von Menschen ernähren, sind die Spielerinnen und Spieler gleichsam Herrschende und Beherrschte in Person-Figur-Union.

Solche in der Spielanlage des RP angelegten Potenziale der Befremdung zu elementaren Fragen der Existenzbedingungen (des Menschen wie anderer Spezies und Akteursgruppen) beschränken sich nicht auf das Thema Nahrung. Ein weiteres für Science-Fiction und das analysierte RP typisches Sujet besteht in der cyborgartigen Verwobenheit von biologischem Körper, Technik und Medien und der fragilen Abhängigkeit der Wraith von einer funktionierenden technologischen Infrastruktur.

Handlungsbezug: Niederknien, verbeugen oder rebellieren?

Die in den rund 200 im Beobachtungszeitraum entstandenen RP-Episoden in Gänze zu überblicken, ist kaum möglich. Jede einzelne Episode ist es Wert, auf ihre je spezifischen Beziehungs-, Ereignis- und

Handlungsstrukturen und Dynamiken analysiert zu werden. Dies vorausgeschickt sei in Bezug auf Handlungsbezüge auf drei wiederkehrende und übergreifende Auffälligkeiten aufmerksam gemacht: zum einen auf die Grundspannung zwischen Blades und Clevermen untereinander, zum anderen zwischen beiden Gruppen und den Königinnen der Hives; und zum dritten auf die extensive Beschreibung der Innenwelten der Charaktere in Handlungs- und Bewährungssituationen.

Anders als im Canon begegnen sich Blades und Clevermen im für das RP zentralen Hive Fairweather in einer streng hierarchischen Beziehung, in der die Blades das Sagen haben. Diese Grundspannung durchzieht viele Episoden, unabhängig von deren Rahmenhandlung. Dramaturgisch ist diese Spannung ein *Movens*, das die Geschichte vorwärtstreibt, indem fortlaufend Konflikte entstehen.

Ein plotbestimmendes Ereignis, auf das schwach gerichtet¹⁰ zugespitzt wurde, ist die erwähnte Rebellion. Die Clevermen waren der schlechten Behandlung auf Fairweather überdrüssig und haben schliesslich das Angebot des verbündeten Hives Cyclone angenommen, dort unterzukommen und sich vor der Gewalt der Blades zu schützen.¹¹ Vorausgegangen ist (unter anderem) eine Attacke auf

10 «Schwach gerichtet» weil das RP der Gruppe von Situativität und Spontaneität lebt. Besprochen und verabredet werden lediglich grössere Plotlinien sowie kurz vor den einzelnen Episoden deren Ausgangsdispositionen. Die prinzipielle Offenheit der Geschichte und die damit einhergehende Spannung (Wie geht es wohl weiter?) sind wichtige Motive, überhaupt zu spielen.

11 Die gegenläufige Namensgebung «Fairweather» («Schönwetter») vs. «Cyclone» («Wirbelsturm») ist ein bewusst gestaltetes Element des World Building der Gruppe. Laut Natalie spielt die Gruppe mit den so gesetzten Zuschreibungen aber auch. *Eigentlich* müsste das Leben auf Cyclone viel chaotischer und die Beziehungen «zerrütteter» sein. Die Geschichte beweist das Gegenteil. Fairweather spielt doppeldeutig zudem auf den Typus des «fair weather friend» an, also des «Schönwetterfreunds». Das kennzeichnet nicht unbedingt die tatsächlichen sozialen Beziehungen auf Fairweather, kann aber als Hinweis auf Konflikte unterhalb der Oberfläche gelesen werden.

Luckless. In der Episode «Versed tries to get a report by Cinder + Luckless» vom 20.06.17 sollen die beiden Clevermen Luckless (gespielt von Svenja) und Cinder (gespielt von Mario) dem Blade Versed (gespielt von Natalie) berichten, was genau bei dem Angriff geschehen ist. Die Episode illustriert gut, wie defensiv Clevermen gegenüber Blades agieren. Obgleich selbst Opfer des Angriffs, von dem zu diesem Zeitpunkt alle Charaktere noch annehmen, ein oder mehrere äussere Angreifer attackierten den Hive, entfalten die beiden ihren Bericht nur vorsichtig und zaghaft. Luckless hat eine Drohne gesehen, beeilt sich aber, etwaige kausale Ableitungen aus dieser Aussage zu relativieren: «But I don't want to go as far and say this leads to anything. I just didn't want to keep that information away». Diese zurückhaltende Art ist nicht nur ein persönlicher Charakterzug von Luckless. Schon in den ersten Episoden, in denen Svenja aktiv mit Luckless spielt, wird ihm als Charakter (und Svenja als Spielerin) deutlich gemacht und spüren gelassen, dass man sich in der Interaktion mit Blades besser nicht zu weit aus dem Fenster lehnt. Umgekehrt ist der Ton der Blades den Clevermen gegenüber oft von direktiven Ansprachen und Befehlen gekennzeichnet. Dass das RP bei dieser Asymmetrie nicht stehenbleibt, zeigt die Rebellion und die nachfolgende Flucht der Clevermen, die zwischen der oben und hier zitierten Episode stattfinden.

Hierarchische Beziehungen und die Fragen, welche Handlungs- und Gestaltungsräume bestehen und wie weit Grenzen verschoben und in Frage gestellt werden können, ziehen sich durch das gesamte RP, nicht nur im Verhältnis von Blades und Clevermen. Ein Handlungsstrang der oben genannten Episode um Wallflower (Queen) und Deepwater (Cleverman) besteht im Vertrautwerden der beiden, wohl wissend, dass damit Konventionen verletzt werden. Deepwater steht nicht nur hierarchisch unter der Queen, sondern gehört einem anderen Hive an. In der sich anbahnenden Beziehung (als Lesende werden wir im Ungefähren gelassen über deren potenziell romantischen Charakter) sind Grenzverletzungen auf verschiedenen Ebenen impliziert. Eine Szene innerhalb der Episode besteht in

der Modulation bzw. dem Wechsel des üblichen Verhaltensrahmens. Wallflower fordert Deepwater auf, nicht zu knien. Übersetzt bedeutet das, die üblicherweise notwendigen Ehrerbietungsrituale zu unterlassen. Gleichwohl bleibt der Spielraum beschränkt: «A simple bow suffices». Es schliesst sich eine (auch aus Figurenperspektive) spassig kodierte Szene an, in der Deepwater zur Belustigung der Queen verschiedene Weisen des Verbeugens durchspielt – «testing the bounds somewhat».

Wallflower ist in punkto Hierarchie auch darüber hinaus ein interessanter Charakter. Nach dem Tod der alten Königin ist sie noch nicht lange Queen von Fairweather. In vielen Episoden wird ihr Innen- und Seelenleben beschrieben. Immer wieder tritt ihre Unsicherheit zu Tage. Oft weiss Wallflower nicht, ob sie in der Rolle der Queen angemessen agiert, fragt sich, ob sie zu weich auftritt und ihre Untertanen den Respekt verlieren, wenn sie sich nicht den antizipierten Gepflogenheiten entsprechend verhält. Gleichzeitig scheint sie sich das starre Korsett des antizipierten Anforderungsprofils einer führungsstarken und erfolgreichen Königin *nicht* anziehen zu wollen und einen dritten, eigenen Weg zu suchen.

Die Beschreibung der Gedankenwelt, das Hadern mit den sozialen Verhältnissen und Rangordnungen, das Spiegeln in den antizipierten und interpretierten Deutungen und Reaktionen der Anderen nimmt im RP breiten Raum ein. Nur selten lösen sich die Ambivalenzen in einem Happy End auf. Vielmehr sind sie spielbestimmend und sind Teil des World Buildings der Gruppe. Das Leben der Wraith in der Pegasus-Galaxie, es ist kompliziert.

Wissen und Biografie: Komplexe statt glatte Charaktere!

Wissen erschliessen, aneignen und reproduzieren ist eine Grundbedingung des RP-Spielens. Ohne umfangreiches Wissen sind die Autorinnen und Autoren nicht spielfähig. Für Svenja bestand die Schwierigkeit zu Beginn nicht nur darin, sich Basiswissen zum

transmedial erzählten Canon anzueignen, also die Serie zu schauen, Bücher zu lesen und Fan-Wikis zu studieren. Zusätzlich musste sie sich auch in das komplexe Netz an Figuren, Beziehungen und Handlungssträngen als gruppenspezifisches Fanon einarbeiten, das die Gruppe vor ihrem Eintritt bereits etabliert hatte. Sich kompetent in der Geschichte bewegen zu können, ist wichtig. Wer zu wenig vom Canon und Fanon weiss, kommt im Wortsinn nicht mit und stört den Fluss des Spiels.

Bildungsbezogen sind vor allem jene Momente relevant, in denen subjektive Wissensaufschichtungen in den Fluss geraten, sich relativieren oder konkurrieren. Inwiefern das in den Köpfen und Körpern der Spielerinnen und Spieler geschieht oder sich eigene biografische Erfahrungen im Schreibspiel manifestieren, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nur ansatzweise nachvollzogen werden. Gleichwohl ist auch solchen Prozessen in mindestens zweifacher Weise der Nährboden bereitet:

Zum einen ist in spielmethodischer Hinsicht die Diskrepanz von Spielerwissen und Figurenwissen konstitutiv. Die Figuren wissen prinzipiell weniger als die Spielerinnen und Spieler. Mithin besteht der Reiz gerade darin, die Charaktere mit den nächsten Ereignissen, Krisen, Dramen und Volten zu konfrontieren und zu schauen, wie diese für sich und in Interaktion miteinander umgehen und was sich daraus wiederum für den Fortgang der Geschichte ergibt. Die Diskrepanz von Autor-/Spieler-Wissen und Figurenwissen betrifft freilich ebenso andere Formen des literarischen Schreibens. Dadurch, dass die Story im RP aber prinzipiell ergebnisoffen und situativ vorangetrieben wird, überraschen sich die Spielerinnen, Spieler und Figuren immer wieder auch gegenseitig mit unvorhergesehenen Handlungs- und Verhaltensmustern und Wendungen. Zumindest das RP dieser Gruppe führt gewissermassen zwangsläufig dazu, Wissensgefüge als relativ, vorläufig und in Bewegung zu betrachten.

Zum anderen sind Irritationen und Transformationen von Orientierungen und Wissensbeständen auf der Ebene der Figuren selbst angelegt. Ihre Erfahrungen und ihre Entwicklung stehen oft im Mittelpunkt. Die Begegnung zweier einander fremder oder noch wenig bekannter Charaktere führt nicht selten zu längeren biografischen Dialogen. In der oben vorgestellten Episode um Wallflower und Deepwater regt die Queen den Cleverman an, ihr seine Geschichte zu erzählen. In diesem Fall mündet das in einen hypothetischen Dialog, warum Deepwater kein Blade geworden sei, worauf wiederum das Thema Hierarchie und Macht Eingang in das Gespräch findet. Er habe sich immer auf seine Arbeit als Techniker und Wissenschaftler konzentriert und sich aus den «decision-making ranks» herausgehalten. Er habe gesehen, was Macht aus Wraith machen kann und wie einsam Macht macht: «It seems lonely». In der sich anschließenden Passage lenkt Deepwater das Gespräch in eine andere Richtung: «{By the way,} he said, {what is your hive's policy on worshippers?}».¹² Wallflower gibt sich unwissend, was Worshippers sind (siehe Abschnitt Grenzbezug) und lässt sich aufklären. Als Leserinnen und Leser wohnen wir einem Irritationsmoment bei. Wallflower registriert mit Interesse, dass Deepwater die menschliche Frau an Bord seines Schiffes selbst entscheiden lassen würde, ob diese mit ihm zu Wallflowers' Hive käme. Hierarchisch betrachtet hätte sie der Anweisung des Wraith einfach Genüge zu leisten. Diese kleine, nicht weiter ausgeführte Passage reiht sich ein in das Mosaik an Erfahrungen und Selbstreflexionen, die Wallflower zu der Person machen, die sie ist: sensibel und offen für Orientierungen, Dinge ein wenig anders zu machen und zu handhaben.

Die NPCs (non-playable characters) ausgenommen wissen beinahe alle Hauptfiguren von krisenhaften Ereignissen und wechselhaften Biografien zu berichten. Komplexe Charaktere, die sich einer einfachen Gut-/Böse-Dichotomie entziehen, dominieren das RP.

12 Wraith sind telepathische Wesen. Die Gruppe nutzt geschweifte Klammern, um telepathische Kommunikation zu kennzeichnen und doppelte Anführungszeichen für verbale Kommunikation.

4. Abschliessende Diskussion und Reflexion

Durch die Brille des Medienbildungsansatzes wurde in diesem Beitrag auf ein literarisches RP geschaut, das in einem anderen Forschungszusammenhang entstanden ist, sich aber für eine bildungsbezogene Relektüre anbietet. Abschliessend sollen die exemplarisch herausgearbeiteten Medienbildungspotenziale eine reflektierende Einordnung erfahren, auch selbst-reflexiv mit Blick auf eigene Orientierungen, die sich in die Deutung einschreiben.

Fan Studies wird oft (und manchmal zu Recht) der Vorwurf gemacht, ihren Gegenstand zu zelebrieren und die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung von Fanhandeln zu überhöhen. Dass die Partizipation und eigentätiges produktives Handeln von Fans wertvoll sind, wird nicht selten damit begründet, dass sich Fans bilden bzw. Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die hilfreich sind für das (Über-)Leben in der Mediengesellschaft. Ob das der Fall ist, hängt aber nicht allein davon ab, was Fans tatsächlich tun und erfahren, sondern ebenso davon, wie Forschende Bildung (und Kompetenz) definieren und welche expliziten und impliziten Prämissen sie einführen. Im Rahmen des Diskurses um Medienbildung betrifft das die «Fallhöhe», ab wann eigentlich von einer «grundlegenden» Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses zu sprechen sei, ebenso wie die Frage, ob Bildung per se in etwas «Neues» münden müsse (oder mitunter nicht Beharrung gelegentlich die bessere Bildung sei), und ob die Richtung von Bildungsprozessen seitens der Forschung nicht normativ zu bewerten und mehr oder weniger wünschenswerte Transformationen zu unterscheiden seien (Koller 2016).

Die Ausführungen zum hier ausschnitthaft porträtierten und analysierten Wraith-RP verdeutlichen zunächst, dass im RP-Spielen/Schreiben permanent Perspektivierungsarbeit vollzogen wird. In der Logik der hier vorgetragenen Argumentation ist damit zumindest eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse erfüllt. Perspektivierungsarbeit ist freilich ebenso für andere Formen der

literarischen Textproduktion konstitutiv. Das Verfassen fiktionaler Texte impliziert beinahe immer, aus der Warte von Charakteren zu denken, zu fühlen, sie in Ereignisse, Handlungsketten und in Welten zu platzieren, die selbst wiederum gestaltet werden. Die dialogische Grundsignatur von RP und das kollektive Verfassen von Texten geht über diese Disposition jedoch hinaus. Das für interpersonale Kommunikation charakteristische, wechselseitige Zuführen und Einnehmen von Perspektiven in einem per se offenen, nicht absehbaren Prozess verbindet sich hier mit medientextuellen Perspektivierungsarbeiten, wie sie in der Medienkulturproduktion von Spiel-, Schrift- und anderen Werken stets zu leisten sind.

Mit Blick auf die normative Valenz meiner/unserer Deutungen ist eine tendenziell optimistische, in Teilen anwaltliche Interpretationsrichtung der Geschichtegehalte nicht zu leugnen. Das liegt einerseits an der Kenntnis der spielenden Personen, begründet sich andererseits aus dem Wissen darum, dass Fan Fiction-Autorinnen, -Autoren sowie RP-Spielerinnen und -Spieler noch heute in ihrem Interesse oft belächelt werden. Wir hingegen sind beeindruckt von der immensen kreativen Energie, die die Gruppe im Spielmodus freisetzt. Freilich aber steht es jeder und jedem frei, zu anderen Schlüssen zu kommen. Wo ich/wir das RP als eine kritische Beschäftigung mit Hierarchie und Macht deuten, könnte gegenläufig z.B. gefragt werden, warum, wo doch die Möglichkeit besteht, nicht eine alternative, utopische Welt ohne diese Machtgefälle geschaffen wurde.¹³

Unabhängig von der Valenz der Deutung schliesst sich die bildungsbezogene Frage an, ob sich durch das Spielen dieses RPs oder durch RP-Spielen generell die Selbst- und Weltverhältnisse der Autorinnen und Autoren wandeln. Die Begleitinterviews zur Gruppe unterstreichen die grosse Bedeutung von RP im Alltag und der Lebensgeschichte der Spielerinnen und Spieler, die sich ebenso abseits des Spiels ständig mit möglichen Szenarien und Fortführungen der

13 Um eine banale, aber treffende (Teil-)Antwort gleich mitzuliefern: Perfekte Welten eignen sich nicht zum Spielen. Es braucht Spannung, Konflikt und Kontroverse.

Geschichte beschäftigen. Es liegt nahe, dass das permanente Jonglieren, Bearbeiten und Ausgestalten von und mit Figuren, Ereignissen, Handlungsketten und Welten Spuren hinterlässt. Vermutlich blicken die Autorinnen und Autoren tatsächlich anders auf sich und die Welt als sie es ohne diese – in der hier portraitierten Gruppe seit vielen Jahren gelebt – Medienpraxis tun würden. Was diese Praxis mit jeder/jedem Einzelnen genau macht und gemacht hat, in welcher Weise sie sich mit und an ihr gebildet haben, können wir (in diesem Projekt, mit anderem Fokus) nur bedingt nachvollziehen. Arbeiten in den Fan Studies, die mit Performance-Ansätzen argumentieren – allen voran Lancaster (2001) mit seiner Pionierarbeit zu *Babylon 5* – stehen vorschnellen Transfer-Thesen allerdings ohnehin skeptisch gegenüber (nicht zuletzt in Folge der langatmigen Stigmatisierung von Fanhandeln in den diversen Gewalt-, Nerd- und Eskapismusdiskursen). Demnach ist das Spielen, Imaginieren und Fantasieren als Wirklichkeitsmodus eigenen Rechts ernst zu nehmen, auch dahingehend, nicht immer gleich umfassende Lern- und Bildungsprozesse am Werke sehen zu wollen, die auf andere Modalitäten des In-der-Welt-Seins und andere Lebensbereiche ausserhalb des Spiels ausstrahlen (was selbstverständlich nicht ausgeschlossen ist, kommt es doch auf die Präge- und Irritationskraft von – wo immer – gemachten Erfahrungen an). Diesen Gedankengang weiterführend liegt neben dem Potenzial von RP und anderen Faneigenproduktionen, selbst-reflexive Prozesse zu stimulieren, ein bildungsbezogen relevantes Momentum im übergreifenden *Enskillment*, Perspektivierungsarbeiten vorzunehmen. Entsprechende Fähigkeiten sind nicht schon selbst die Bildung (und gehen über Medienkompetenz im engeren Sinn hinaus), aber bahnen ihr gewissermassen den Weg, machen sie wahrscheinlicher. Dafür jedenfalls ist RP-Spielen ein Trainingsparcours par excellence.

Literatur

- Black, Rebecca W. 2008. *Adolescents and online fan fiction*. New York et al.: Peter Lang.
- Cuntz-Leng, Vera, und Jacqueline Meintzinger. 2015. «A brief history of fan fiction in Germany». *Transformative Works and Cultures* 19. <https://doi.org/10.3983/twc.2015.0630>.
- Hine, Christine. 2015. *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Huntingdon: Bloomsbury.
- Jenkins, Henry, Ravi Purushotma, Margaret Weigel, Katie Clinton, und Alice J. Robison. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Zugriff 16.09.2012. <http://www.digitalllearning.macfound.org>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knobel, Michele, und Colin Lankshear. 2008. «The Art and Craft of Endless Hybridization». *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52 (1): 22–33.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–61. Wiesbaden: Springer VS.
- Lancaster, Kurt. 2001. *Interacting with Babylon 5. Fan Performances in a Media Universe*. Austin: University of Texas Press.

Acknowledgement

Die in diesem Artikel präsentierte Forschung ist im Rahmen des Projekts B07 «Medienpraxis und Urheberrecht» des von der DFG geförderten Sonderforschungsbereichs 1187 «Medien der Kooperation» an der Universität Siegen entstanden.

Jahrbuch Medienpädagogik 15:
Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung:
Herausforderungen und Perspektiven
Herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi
Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß und Klaus Rummler

Möglichkeitsräume für bildende Begegnungen im Internet gestalten

Medienpädagogische Perspektiven für Soziale Netzwerke am Beispiel einer Online-Lernumgebung

Tobias Hölterhof

Zusammenfassung

Soziale Netzwerke sind für die Medienpädagogik äusserst interessante Plattformen und Dienste im Internet, die Kontakte und Relationen von Nutzenden ermöglichen und abbilden. Neben der Analyse solcher Plattformen rückt ihre Gestaltung in den Fokus medienpädagogischer Forschung, wenn Online-Umgebungen zur Unterstützung pädagogischen Handelns eingesetzt werden. Doch wie können solche Plattformen als Bildungsumgebungen fruchtbar gestaltet werden? Was sind allgemeine Perspektiven für den Einsatz solcher Systeme? Der Beitrag entwickelt aus der von Otto F. Bollnow vorgelegten bildungs- und existenzphilosophischen Erörterung von Begegnungen eine Bildungsperspektive für Soziale Netzwerke. Diese Perspektive versteht Soziale Netzwerke als Möglichkeitsräume für Begegnungen: Sie strukturieren soziale Relationen und bieten Kommunikationswerkzeuge sowie Wahlmöglichkeiten. Doch hierfür müssen Soziale Netzwerke entsprechend gestaltet sein. Im Schnittfeld von Medienpädagogik und Webtechnologie stellt der Beitrag Ansätze für die prototypische Gestaltung solcher Plattformen aus einem modularen Content Management System vor. Er diskutiert Eigenheiten und Spezifika eines solchen



Gestaltungsprozesses, welcher im Sinne dieser Bildungsperspektive das Aufspannen eines sozialen Möglichkeitsraumes fokussiert um Soziale Netzwerke zu Orten der Begegnung werden zu lassen.

Creating Opportunities for Encounters on the Internet: Media Educational Perspectives for Social Networks as exemplified by an online-learning Environment

Abstract

Social network sites are interesting online platforms for education, enabling contacts and relations of users. Beside analysing those platforms, when they are used to support pedagogical action their design moves into the focus of educational research. But how to design social network sites fruitful as educational environments? What are general perspectives for using such systems? This article develops an educational perspective for social networks sites referring to Bildung as a general educational issue. It draws on the philosophical discussion of encounter as Bildung presented by Otto F. Bollnow. Following this perspective, social networks sites may be framed as spaces of possibilities for encounters: they structure social relationships, offer options as well as communication tools to realise those options. But therefore social network sites must be designed accordingly. In the intersection of education, media and web technology the article presents approaches for prototyping such platforms using a modular content management system. It discusses characteristics of a design process following the mentioned educational perspective and focussing on the development of a space of possibilities for encounter in order to foster social network sites as a place of encounter.

1. Soziale Netzwerke als Gegenstand medienpädagogischer Gestaltung und Analyse

Als Soziale Netzwerke werden zwei verschiedene Phänomene bezeichnet, die beide medienpädagogisch von Bedeutung sind. Zunächst handelt es sich im Kontext des Internets um spezifische Plattformen und Dienste, die soziale Relationen unter Teilnehmenden abbilden und entsprechend dieser Relationen eine individualisierte Online-Umgebung bereitstellen. Solche Plattformen werden auch als «Social Network Sites» bezeichnet (vgl. boyd und Ellison 2007). Diese Plattformen werden aus unterschiedlichen Perspektiven wie etwa Medienerziehung, Medienkompetenz oder Medienbildung im Kontext pädagogischen Forschens und Handelns relevant (vgl. Hölterhof 2017b; Jörissen und Marotzki 2009; Meder 2007b; Pietraß 2009). Andererseits werden im Kontext der Soziologie auch soziale Relationen oder Verbindungen zwischen Menschen ganz allgemein als soziale Netzwerke bezeichnet, wie etwa Bekanntschaften oder Freundschaften. Insbesondere die soziale Netzwerkanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode deckt solche Strukturen auf. Diese beiden Bezeichnungen sind theoretisch zwar verschieden, besitzen aber in der medienpädagogischen Gestaltung von Online-Umgebungen eine gemeinsame Relevanz: Social Network Sites sind die Plattformen und Umgebungen im Internet, auf denen soziale Netzwerke im Sinne der Verbindung von Teilnehmenden stattfinden und gefördert werden können. Dabei rückt eine solche Vernetzung der Teilnehmenden über Online-Plattformen in den Fokus medienpädagogischen Handelns (vgl. Kerres et al. 2016).

Zwei Beispiele sollen die Verbindung von Online-Plattform und Vernetzung der Teilnehmenden als Gegenstand medienpädagogischer Gestaltung und Praxis verdeutlichen (siehe Abbildung 1). Die religionspädagogische Online-Plattform «rpi-virtuell» verbindet eine Datenbank frei verfügbarer Bildungsmedien mit einem Sozialen Netzwerk, welches es Teilnehmenden ermöglicht, ein eigenes Profil und eigene Gruppen anzulegen (vgl. Heinen et al. 2014). Das

Angebot ist offen im Internet verfügbar, richtet sich insbesondere an Religionspädagoginnen sowie -pädagogen und verfolgt das Ziel, neben der Bereitstellung und Verlinkung von Inhalten auch eine Vernetzung der entsprechenden Akteure zu fördern. Ein anderes Beispiel stellt die Online-Lernumgebung «OnlineCampus» dar (vgl. Hölterhof 2018a; Kerres et al. 2011; Kerres und Rehm 2015). Sie dient der Durchführung von Online-Studiengängen und ist demnach eine geschlossene Plattform, welche den Teilnehmenden Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Ziel ist hier die Förderung von sozialen Lernprozessen über das Internet. Beide Plattformen bieten die für Soziale Netzwerke charakteristischen Eigenschaften, dass Nutzende hier eigene Profile anlegen und Relationen zu anderen Nutzenden herstellen können. Sie bilden damit soziale Strukturen ab und gestalten Umgebungen, in denen Informationen und Inhalte in einer sozialen Online-Plattform eingebettet werden (vgl. boyd und Ellison 2007; Röll 2010).

Diese Annäherungen an Soziale Netzwerke als Plattformen und Umgebungen im Internet sind geprägt durch eine gestaltungsorientierte Perspektive auf medienpädagogische Forschung (vgl. Kerres und de Witt 2011; Tulodziecki et al. 2013, 2014). Modelle und Erörterungen eines solchen Forschungsprozesses systematisieren den Bezug zur Praxis anhand der inkrementellen Entwicklung und Evaluation von Prototypen (vgl. Akker 2006; Easterday et al. 2014; Tulodziecki et al. 2013, 212; 2014, 13). Typische Phasen dieses Prozesses beinhalten zunächst eine Konzeption, dann eine prototypische Umsetzung bzw. Anwendung, Evaluation sowie schliesslich Revision und Überarbeitung. Ziel dieses Prozesses ist es, sowohl Theorieentwicklung zu fördern als auch den Prototypen durch die Iterationen zu verbessern. Der Prozess findet als Zusammenwirken oder Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern statt (vgl. Tulodziecki et al. 2014, 13).

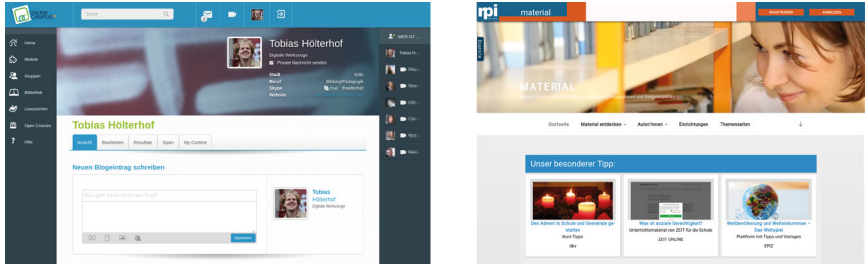


Abb. 1.: Zwei Beispiele für die medienpädagogische Gestaltung Sozialer Netzwerke im Internet: Links die Online-Lernumgebung «OnlineCampus», rechts die religionspädagogische Online-Plattform «rpi-virtuell.de». Quelle: eigene Screenshots.

Indem die derart entwickelten Angebote und Plattformen eine Vernetzung der Teilnehmenden ermöglichen und durch entsprechende Aktivierung die Kommunikation oder Kollaboration der Teilnehmenden gezielt fördern, entsteht eine Interaktionsstruktur, die anhand einer sozialen Netzwerkanalyse untersucht werden kann. Die Spuren sozialer Interaktionen sind in solchen Online-Umgebungen weniger flüchtig und werden oft langfristig in einer Datenbank gespeichert. In alltäglichen Situationen und ausserhalb von Online-Plattformen sind solche Interaktionen oftmals schwerer zu erfassen und zu erforschen. Insbesondere in der Phase der Evaluation kann eine soziale Netzwerkanalyse Charakteristika der auf den Plattformen realisierten Interaktions- und Kommunikationsstruktur erforschbar machen, etwa hinsichtlich der Zentralität oder Konzeption der Interaktion zentraler Personen und Akteure (vgl. Freeman 1978). Sofern die Vernetzung von Teilnehmenden als konzeptionelles Ziel medienpädagogischer Gestaltung fokussiert wird, können solche Netzwerkanalysen Rückschlüsse auf Gestaltungsprozesse zulassen.

Soziale Netzwerke bezeichnen im Kontext der Soziologie soziale Strukturen, die als gerichtete Beziehungen zwischen sozialen Entitäten gewissermassen den Gegenstandsbereich der Soziologie selbst darstellen (vgl. Rürup et al. 2015, 79). Als solches beschreiben sie im Kontext der Medienpädagogik die soziale Eingebundenheit des Handelns in und mit Medien. Eine wesentliche Eigenschaft der

sozialen Netzwerkanalyse ist ihre Fokussierung auf Relationen. Während klassische sozialwissenschaftliche Forschung überwiegend Eigenschaften von Individuen erfassen, werden hier in einer Adjazenzmatrix die Nachbarschaften oder Beziehungen der Akteure dargestellt. Das soziale Netzwerk im Rahmen dieser Methode bezeichnet demnach eine Menge von Akteuren oder Knoten sowie deren Verbindungen untereinander (vgl. Hölterhof 2018b; Rürup et al. 2015, 21; Wasserman und Faust 1994, 9). Auf diese Weise können etwa Soziogramme als Graphen erstellt sowie die Positionen von Individuen in einer sozialen Struktur analysiert werden. Verbindungen stellen etwa Interaktionen von Teilnehmenden auf der Plattform dar, wie etwa das Antworten in einem Forum.

Die soziale Netzwerkanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode gilt als theoretisch offen. Sie impliziert somit weder eine spezifische Theorie des Sozialen, noch einen Netzwerkbegriff, der Veränderungen in der menschlichen Sozialität konstatiert. Die grafentheoretische Beschreibung eines Netzwerks bildet die logische und mathematische Basis für die empirische Sozialstrukturanalyse, deren Ergebnisse jedoch in den Kontext einer Theorie eingeordnet werden müssen, um die sozialen Dynamiken verständlich werden zu lassen (vgl. Schweizer 1996, 112). Insofern stellt sich aus der Perspektive einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung die Frage nach einem theoretischen Rahmen, aus dem heraus solche sozialen Analysen interpretiert und eingeordnet werden können. Der vorliegende Beitrag möchte aus einer bildungsphilosophischen Erörterung der Begegnung Aspekte eines solchen Rahmens ableiten, die insbesondere Soziale Netzwerke als Orte der Bildung fokussieren.

2. **Begegnungen in Sozialen Netzwerken als Aspekt medienpädagogischer Konzeption**

Zur Einordnung des anthropologischen Phänomens der Begegnung in einen medienpädagogischen Kontext ist es zunächst gewinnbringend, sich diesem Phänomen aus einer bildungsphilosophischen Perspektive zu nähern. Da Medien schliesslich auch anthropologische Funktionen übernehmen, können dann Aspekte des Phänomens in den Bereich des Internets übertragen werden (vgl. Spanhel 2014). Dieses Vorgehen ermöglicht es auch, Konzeptions- und Gestaltungsprozesse als medienpädagogische Online-Forschung in einem bildungstheoretischen Rahmen zu verorten und hieraus Aspekte für die Gestaltung von Online-Plattformen abzuleiten. Einen solchen bildungstheoretischen Rahmen können etwa Krisen oder Kontingenzerfahrungen darstellen, die im Kontext transformativer Bildungstheorien untersucht werden (vgl. Koller 2011, 109f.). Diesen Erlebnissen werden prägende Erfahrungen zugeschrieben, die sich letztlich auch im Handeln der Personen manifestiert. Die pädagogische Bedeutung dieser existenziellen und krisenhaften Charakteristik des menschlichen Daseins wird von Otto F. Bollnow als unstetige Bildung konkretisiert. Er folgt dabei einem Ansatz, der pädagogische Impulse aus der Existenzphilosophie ableitet. Dabei stellt er einer stetigen Auffassung von Bildung im Sinne einer allmählichen Vervollkommnung unstetige Formen menschlichen Werdens entgegen, die Sprünge und Inkonsistenzen aufweisen (vgl. Bollnow 1977, 22; Koskela 2012, 54). Diese Unstetigkeit bezieht sich auf unvorhergesehene und spontane Veränderungen in einem Prozess, der jedoch gleichsam ein spezifisch menschliches Potenzial der Transformation darstellt.

Insbesondere erörtert Bollnow die Begegnung als eine solche un-stetige Form der Bildung und enthüllt sowohl die Begegnung mit Menschen als auch die Begegnung mit Themen und Inhalten als sprunghafte, erschütternde und unvorhersehbare Momente, die ein Potenzial hin zu Engagement und Transformation beinhalten (vgl.

Bollnow 1977, 99). Auf diese Weise rückt in der Begegnung etwas Fremdes und Wirklichkeitserweiterndes in die Aufmerksamkeit des Daseins und wird aus einem Blickwinkel erfahrbar, welcher zuvor noch nicht bekannt war. Obgleich Begegnung zunächst ein soziales Phänomen bezeichnet, nämlich die Begegnung von Menschen, so verweist es im Kontext dieser existenziellen Pädagogik auf eine spezifische Form der Berührung und der Betroffenheit, die als solche auch gegenüber Themen oder historischen Personen auftreten kann. Dieses *Objekt der Begegnung* ist durch ein «gegen» charakterisiert. Es beinhaltet demnach etwas Unabhängiges und Unbekanntes, das nicht selbstverständlich ist und demnach einen gewissen Widerstand besitzt. Eine Begegnung kann somit als Metapher verstanden werden, die einen inneren und existenziellen Prozess als räumliches Geschehen ausdrückt und dabei nicht nur die Begegnung mit Personen, sondern auch mit Themen oder Ideen bezeichnet (vgl. ebd., 97f.).

Das Unbekannte in der Begegnung muss jedoch zuvor erfahren werden. Insofern ist die Begegnung abhängig von Strukturen, die den *Möglichkeitsraum* für Begegnungen charakterisieren: Es muss zunächst die «Breite der Möglichkeiten» erfahren werden (Bollnow 1977, 124). Begegnung als spontaner, unplanbarer und unstetiger Prozess kann also nur in Bezug auf etwas stattfinden, was zuvor erlebt oder kennengelernt wurde. Handelt es sich um soziale Begegnungen mit anderen Menschen, so ist hier auch eine soziale Struktur angesprochen, die etwa durch soziale Netzwerkanalysen beschreibbar und empirisch untersuchbar wird. Insbesondere die Eigenheit computervermittelter Kommunikation, soziale Erfahrungen in der Reziprozität mehrerer Interaktionen zu ermöglichen, unterstreicht die Strukturgeprägtheit von Begegnungen in Online-Umgebungen. An die Stelle einer unmittelbaren und augenblicklichen Wahrnehmung einer anderen Person tritt demnach eine andauernde Progression mehrerer Interaktionen (vgl. Walther 1992, 80). Ein solcher Austausch hinterlässt Spuren in den Datenbanken der Systeme und formt gleichsam einen *Möglichkeitsraum* für Begegnungen. Insbesondere stellt Kommunikation und Zusammenarbeit hier eine

anthropologische Funktion von Medien dar, die durch das Internet unterstützt werden kann. Insofern können Begegnungen mit Themen oder Personen durch das Internet unterstützt werden.

Neben der Strukturierung von Begegnungen durch den Möglichkeitsraum der vorhergehenden Erfahrung sowie durch das Objekt der Begegnung wird für Bollow eine Begegnung ferner durch die Unstetigkeit des Phänomens sowie durch das Engagement der involvierten Menschen konstituiert (vgl. ebd., 99f.). Die *Unstetigkeit* verweist auf eine Offenheit des Prozesses: er ist zwar strukturiert durch den Möglichkeitsraum vorhergehender Erfahrung, jedoch nicht hierdurch determiniert. Entsprechend kann auch die Existenzphilosophie als die philosophische Denkrichtung, der Bollnow in seinen Ausführungen zu einer existenziellen Pädagogik folgt, als eine Philosophie dargestellt werden, die das transformative Potenzial menschlichen Handelns und Erlebens betont (vgl. Hölterhof 2017b). Die Begegnung als existenzielles Phänomen mit Themen und Personen besitzt demnach eine Ergebnisoffenheit. Diese Offenheit liegt darin begründet, dass die Existenzphilosophie den Menschen in einem besonderen Mass ein Interesse und eine Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Existenz zuschreibt. Ronald Hitzler sieht demnach für den Kontext soziologischer Forschung in der Existenzphilosophie eine theoretisch-praktische Strategie, einer Tendenz der «Verdinglichung des Gegen-Standes» entgegenzuwirken (Hitzler 1982, 154). Eine solche Verdinglichung kann etwa darin bestehen, die Lernenden oder Teilnehmenden in medienpädagogischen Konzeptionen und Analysen nicht als Subjekte und Handelnde zu begreifen.

Aus der Perspektive medienpädagogischer Gestaltung und Konzeption kann diese theoretisch-praktische Strategie der Existenzphilosophie fruchtbar gemacht werden, indem die sozialen Umgebungen mit einer gewissen Offenheit für eigengeleitete Prozesse gestaltet werden. Begegnungen sind demnach singuläre Geschehnisse und abhängig von der jeweiligen Situation und auch von der Annahme durch die Teilnehmenden selbst. Auch Soziale Netzwerke

im Internet sind Orte spontanen und sozialen Handelns, die nicht gänzlich durch Instruktionen und Strukturen bestimmt sind, sondern Momente der Spontaneität und Unstetigkeit in der Begegnung mit neuen und unbekanntem Themen und Personen beinhalten. Solche Momente zeichnen nach Otto F. Bollnow bildende Begegnung aus. Demnach verlangt eine Begegnung auch einen gewissen *Einsatz* vom Dasein: etwa als Interesse. Angesprochen ist hier die Bereitschaft des Daseins, sich auf eine Begegnung einzulassen und sich in ihr zu bewähren. Bollnow weist darauf hin, dass eine bildende Begegnung einen Menschen auf die Probe stellt, dass ein Dasein diese Begegnung in der Freiheit seiner Existenz annehmen muss (vgl. Bollnow 1977, 100). Diese Charakterisierung bildender Begegnungen zeigt den performativen Charakter der Existenz. Die menschliche Existenz ist demnach in ihrer konkreten Ausgestaltung ein durch das Dasein selbst geformtes Gebilde (vgl. Hölterhof 2017a, 204).

Zusammenfassend kann die Begegnung als existenzielles Phänomen nach Bollnow durch folgende Aspekte charakterisiert werden:

- Breite der Erfahrung: Diese steckt den Möglichkeitsraum für Begegnungen ab und strukturiert mögliche Begegnungen, ohne sie zu determinieren.
- Objekt der Begegnung: Gegenstände der Begegnung sind Themen, Menschen oder auch historische Personen, die in der Begegnung als unbekannt, fremd aber wirklichkeitserweiternd erlebt werden.
- Unstetigkeit des Begegnungsprozesses: Existenzielle Begegnungen besitzen eine Offenheit hinsichtlich der Gestalt, der Form und der Folgen dieser Begegnung für das erlebende Subjekt.
- Einsatz bzw. das Engagement des involvierten Subjekts: Eine Begegnung besitzt Momente des Ausprobierens, des Wagnis und stellt das Subjekt auf die Probe.

Das Phänomen einer bildenden Begegnung, die im Rahmen zuvor erfahrener Möglichkeiten stattfindet und das Potenzial besitzt, in einem spontanen Augenblick Erschütterung,

Wirklichkeitserweiterung und Engagement einer dieser Möglichkeiten gegenüber zu entwickeln, beschreibt ein Erlebnis, welches auch in medialen Umgebungen handlungswirksam werden kann. Soziale Netzwerke als Online-Plattformen können Eindrücke und Erlebnisse von Menschen sowie von Themen vermitteln. Das Internet ist demnach eine Umgebung, die mannigfaltige Inhalte und Informationen zu Themen bereithält, die in Sozialen Netzwerken erlebt, mitgeteilt und eingebettet werden. Diese Aspekte zeigen, dass Soziale Netzwerke im Internet eine gewisse Eignung besitzen, solche Möglichkeitsräume aufzuspannen. Eine gestaltungsorientierte medienpädagogische Online-Forschung kann die Konzeption sozialer Netzwerke als solche Möglichkeitsräume für Begegnungen konkretisieren, erproben und weiterentwickeln.

3. Gestaltung Sozialer Netzwerke im Internet als Möglichkeitsräume für Begegnung

Medienpädagogische Online-Forschung als gestaltungsorientierte Bildungswissenschaft zu verstehen bedeutet, neben der Analyse Sozialer Netzwerke im Internet sich diesen Plattformen und Dienste auch als Gegenstand der Gestaltung anzunähern. Damit sind nicht nur technologische Gestaltungsdimensionen angesprochen, sondern auch die Umsetzung und Implementierung pädagogischer und didaktischer Strukturen, Anreize und Handlungsmöglichkeiten. Im Bezug auf die technologische Gestaltung kommt den Möglichkeiten und Grenzen der Webtechnologie ein besonderer Stellenwert zu, denn sie bestimmt Rahmenbedingungen der zu erprobenden Online-Umgebung. Die Verwendung und modulare Erweiterung bestehender Frameworks wie etwa Content Management-Systeme bietet insbesondere für Prototypen einen interessanten Kompromiss aus Breite der Gestaltungsfreiheit bei vergleichsweise geringer Komplexität des Entwicklungsprozesses hin zu einem Prototyp. Doch die Verfügbarkeit sozialer Kollaborations- und Kommunikationsangebote auf Online-Plattformen bedingt noch nicht deren Verwendung.

Anreize und Motivationen sind weitere Gestaltungsdimensionen, die die Online-Umgebungen mit Leben füllen und Aktivitäten der Teilnehmenden begünstigen. Anhand der oben aufgeführten Charakteristika bildender Begegnungen sollen im Folgenden Gestaltungsimpulse für Soziale Netzwerke als Möglichkeitsräume für solche Begegnungen herausgearbeitet werden. Dabei wird die Konzeption und Umsetzung des «OnlineCampus» als Beispiel herangezogen, einer Lernumgebung für Online-Studienprogramme im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Dass Online-Umgebungen zumindest Anteil an alltäglichen und authentischen Möglichkeitsräumen für Begegnungen mit Themen und Personen haben, wird im Kontext der Medienbildung erörtert (vgl. Hölterhof 2017b; Jörissen und Marotzki 2009; Meder 2007b; Pietraß 2009). Insbesondere kann hierbei hervorgehoben werden, dass das Internet als Kommunikations- und Informationsumgebung einen Zugang zu den oben genannten Gegenständen für Begegnungen darstellt. Auch die oben erwähnten Beispiele zeigen, dass Online-Umgebungen Möglichkeitsräume für Themen und Personen aufspannen. Insbesondere ist es ein Charakteristikum Sozialer Netzwerke im Internet, dass sie eine Vielfalt an Themen, Kontexten und Handlungen fokussieren (vgl. boyd und Ellison 2007). So gibt es Soziale Netzwerke für den Austausch von Fotos, Videos, Blogs, Nachrichten etc. Als Möglichkeitsraum für Begegnung ist diese Heterogenität interessant, denn diese stellt mögliche Gegenstände für Begegnungen dar.

Für die medienpädagogische Gestaltung eigener Sozialer Netzwerke als Plattformen im Internet kann diese Vielfältigkeit als Beispiel für Konzeptionen und Implementierungen dienen. Diesbezüglich ist für eine eigene Gestaltung zunächst herauszustellen, welche Formen und Typen von Inhalten und Informationen neben sozialen Kontakten als mögliche Gegenstände der Begegnung auf einer Plattform fokussiert werden. Im Kontext der Lernumgebungen «OnlineCampus» werden etwa neben Lerninhalten und Lernmaterialien, die

im Kontext von Kursen und Modulen bereitgestellt werden, auch wissenschaftliche Artikel importiert. Diese Artikel dienen der Unterstützung eigengeleiteter und forschender Lernprozesse, wie sie für hochschulisches Lernen charakteristisch sind. Als Soziales Netzwerk sind diese Inhalte stets in den Kontext sozialer Relationen und Umgebungen eingebettet. So können sie etwa geteilt und kommentiert werden.

Für die technische Implementierungen eines solchen Sozialen Netzwerks bietet es sich an, modulare Systeme als Frameworks zu verwenden. So können etwa durch Erweiterung von Content oder Learning Management-Systemen viele Gestaltungskonzepte umgesetzt werden, ohne die Umgebung vollständig neu zu programmieren. Insbesondere stellen solche Frameworks eine Sammlung bereits programmierter und erprobter Erweiterungen zur Verfügung, die in Prototypen integriert werden können. Der «OnlineCampus» nutzt das Content Management-System *Drupal* in Kombination mit diversen Modulen, insbesondere jedoch *Organic Groups*. Dieses Modul erlaubt es, dass Teilnehmende der Plattform eigene Gruppen gründen und damit eigene soziale Relationen auf der Plattform erzeugen können. Viele Learning Management-Systeme verwenden den Kurs als zentrales sozialstrukturierendes Konzept und organisieren soziale Relationen häufig in Abhängigkeit zu Kursen. Die Dominanz des Kurses in der Gestaltung einer Lernumgebung erschwert jedoch das Gründen freier sozialer Strukturen unter den Teilnehmenden (vgl. Hölterhof und Kerres 2011). Die Fokussierung von Gruppen, die durch die Teilnehmenden frei gegründet werden können, soll dieser Dominanz entgegenwirken und den sozialen Austausch im Lernkontext fördern. Die Konzeption einer Lernumgebung als Soziales Netzwerk kann freiere soziale Strukturen realisieren, um die Dominanz des Kurses als sozialstrukturierendes Prinzip abzuschwächen und hierdurch Räume für eigene Kontakte und Beziehungen zu schaffen. Insbesondere wählbare und durch die Lernenden frei erstellbare Gruppen erscheinen hierbei interessant, um Kommunikationsprozesse jenseits von Kursen und Lehrangeboten zu ermöglichen.

Die in der Plattform implementierten Inhalte sowie deren soziale Eingebundenheit in Lernprozesse stellen mögliche Gegenstände der Begegnung dar. Viele Modelle für Online- und Blended-Learning stellen die Lerninhalte als wesentliche Elemente von Konzeption und Gestaltung der Online-Lernumgebungen heraus (vgl. Garrison und Kanuka 2004; Halverson et al. 2014; Kerres und Witt 2003). Doch betonen sie dabei weniger das transformative Potenzial, welches die Aneignung solcher Inhalte auch in Online-Umgebungen auszeichnen kann (vgl. Garrison und Kanuka 2004; Mezirow 2000). Indem sie als mögliche Gegenstände für Begegnungen verstanden werden, rückt die Rolle einer eigengeleiteten und engagierten Aneignung von Inhalten ins Zentrum der Konzeption. Insbesondere Web Based Trainings und interaktive Lerninhalte folgen häufig eng strukturierten Lernpfaden und bieten wenig Anreize für eigene Explorationen und Engagement. Solche Inhalte als Elemente eines Möglichkeitsraumes für Begegnung aufzufassen und zu gestalten bedeutet, diese Inhalte für soziale Lernerlebnisse und aktive Konstruktionsprozesse der Subjekte zu konzipieren. Daher setzen Lernaufgaben im «OnlineCampus» Anreize für eigene und soziale Konstruktionsprozesse. Sie regen eine persönliche Auseinandersetzung mit Themen etwa als Einzel- oder Gruppenarbeit an und weisen dabei oft Peer-Feedback-Elemente auf, die in den Online-Foren der Plattform diskutiert werden. Peer-Feedback kann ein mediendidaktisches Gestaltungselement darstellen, welches Kommunikations- und Kollaborationsprozesse anregt (vgl. Topping 1998, 2009).

Das Phänomen der Begegnung ist nach Bollnow ferner durch einen offenen und un stetigen Prozess charakterisiert. Inwieweit Momenten dieser Unstetigkeit im formalen und zielgerichteten Lehr- und Lernprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung tatsächlich eine angemessene Bedeutung zugeschrieben wird, ist zum grossen Teil eine studienorganisatorische Rahmenbedingung, die die Konzeption einer Online-Plattform überschreitet. Hinzu kommt, dass zwischen Lernprozessen und transformatorischen Bildungsprozesse zwar Überschneidungen bestehen, aber durchaus auch

Unterschiede festgestellt werden können (vgl. Iske und Meder 2010; Meder 2007a). Demnach ist dieses Charakteristikum am Beispiel einer Lernumgebung nur eingeschränkt zu verorten. Aber dennoch können Momente der Unstetigkeit etwa als Offenheit, Selbstbestimmung und Partizipation in einer medienpädagogischen Konzeption berücksichtigt werden (vgl. Hölterhof und Schiefner-Rohs 2014) und so ansatzweise auch im Rahmen der Gestaltung einer Online-Umgebung integriert werden. Insofern kann die Gestaltung sozialer Strukturen durch die Teilnehmenden auf der Plattform bereits als partizipatives Moment gesehen werden, welches Selbstbestimmung und Offenheit in der Anpassung an die eigene Situation ermöglicht. Auch die Offenheit für eigene Kommentare und Reflexionen zu Inhalten und Themen können durch eine Online-Umgebung gestaltet und gefördert werden. Die Konzeption einer Online-Umgebung als Möglichkeitsraum für Begegnungen kann demnach als partizipative Umgebung spezifiziert werden, die im Kontext sozialer Strukturen sowohl soziale als auch thematische Erfahrungsmöglichkeiten anbietet, als auch die eigene soziale Wahl und die informelle Fortführung von Kommunikationsprozesse integriert.

Als medienpädagogischer Gestaltungsprozess stellt neben der Konzeption und der Umsetzung schliesslich auch die Analyse ein wesentliches Element eines gestaltungsorientierten Forschungsprozesses dar. Content Management-Systeme speichern ihren Zustand in einer Datenbank, die für eine solche Analyse der Online-Umgebungen herangezogen werden kann. Die Praxis zeigt jedoch, dass für eine solche Analyse die Rohdaten dieser Datenbank hypothesengeleitet aufbereitet werden müssen, um sie sodann in Forschungs- und Analysesoftware importieren zu können. Es muss eine Befehlssequenz entwickelt werden, welche die Rohdaten aus den unterschiedlichen Tabellen der Datenbank kombiniert und zusammenfügt. So speichert beispielsweise das Drupal-Modul *Organic Groups* die Zugehörigkeit der Nutzenden zu Gruppen in mehreren Datenbanktabellen, aus denen zunächst die erforderlichen Daten extrahiert werden müssen. Es bieten sich auch hier modulare und

programmierbare Systeme an, da diese auf die Spezifika der eingesetzten Frameworks angepasst werden können. Ein Export der Datenbank erlaubt die Rekonstruktion auch der sozialen Strukturen der Plattform zu einem gewissen Zeitpunkt, etwa im Rahmen einer sozialen Netzwerkanalyse. Programmierbare Forschungswerkzeuge bieten darüber hinaus die Möglichkeit, die Datenbank ohne Export direkt anzusprechen. Die wissenschaftliche und statistische Analysesoftware R besitzt Funktionen, mit denen direkt Rohdaten vom Datenbankserver abgerufen werden können.

4. Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Ansätze für die Gestaltung einer Online-Plattform als Soziales Netzwerk vor dem Hintergrund eines existenziellen Phänomens der Begegnung vor. Otto F. Bollnow deckt im Rahmen seiner existenziellen Pädagogik die Begegnung als Form un stetiger Bildung auf, welche auf spontane, erschütternde und unvorhersehbare Momente verweist, die zu Engagement und Transformation führen können (vgl. Bollnow 1977). Für die so aufgezeigte anthropologische und existenzielle Bedeutung von Begegnungen sind auch Kontingenz- und Fremdheitserfahrungen charakteristisch. Eine solche Konkretisierung bildender Begegnungen fokussiert ergebnisoffene und partizipative Erfahrungsräume, die mit dem persönlichen Engagement der Teilnehmenden einhergehen. Diese Charakterisierung des Begegnungsphänomens lässt Eigenheiten erkennen, die im Hinblick auf Soziale Netzwerke im Internet interessant erscheinen. Dabei sind Soziale Netzwerke im Internet Plattformen oder Umgebungen, in denen soziale Relationen zwischen den Teilnehmenden abgebildet werden. Sie zeichnen sich durch eine hohe Personalisierung aus, etwa indem Teilnehmende ein eigenes Profil anlegen können und Verbindungen zu anderen Teilnehmenden aufbauen können. Als solche sozialen Plattformen fokussieren sie bestimmte Themen oder Aktivitäten und repräsentieren Gegenstände, die für mögliche Begegnungen relevant werden können. Eine für Lern- und Bildungsprozesse relevante Funktion von sozialen Netzwerken im

Internet besteht etwa in der Vernetzung der Teilnehmenden durch Kommunikations- und Kollaborationsprozesse, in denen Eindrücke mit und Erlebnisse von Lerninhalten und anderen Teilnehmenden ermöglicht werden. Insbesondere in der sozialen Eingebundenheit ihrer Inhalte strukturieren sie Begegnungserfahrungen und können somit als Möglichkeitsraum für Begegnungen interpretiert werden.

Medienpädagogische Online-Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung fokussiert die Konzeption, prototypische Umsetzung und Evaluation von Online-Umgebungen. Auf diese Weise werden auf der Grundlage einer medienpädagogischen Konzeption Erlebnisräume im Internet gestaltet und entwickelt. Eine Erörterung der Begegnung als existenziellem Phänomen kann für diese Gestaltungsprozesse fruchtbar gemacht werden, indem Online-Umgebungen als Möglichkeitsräume für Begegnungen gestaltet werden. Am Beispiel der Lernumgebung «OnlineCampus», die für weiterbildende Studienprogramme an der Universität Duisburg-Essen entwickelt und eingesetzt wird, werden solche konzeptionellen Aspekte erörtert und Ansätze ihrer Realisierung durch Webtechnologie diskutiert. Es stellt sich heraus, dass der Einsatz eines Content Management-Systemes als Framework für die Implementierung eines Sozialen Netzwerks ein Kompromiss zwischen Komplexität der Programmierung und Gestaltungsfreiraum der Konzeption darstellt. So können für Lernplattformen typische Lerninhalte und Lernmaterialien wie etwa Texte, Video oder Web Based Trainings eingebettet werden in soziale Erfahrungsräume, die stärker eigengeleitete und forschende Lernprozesse fokussieren. Ferner ist es möglich, den Teilnehmenden der Plattform anhand frei wählbarer Gruppen, eigener Profile sowie anderen Partizipations- und Kollaborationsmöglichkeiten einen selbststrukturierten Erfahrungsraum zur Verfügung zu stellen, der weniger durch die Dominanz einer Kurs- oder Modulstruktur geprägt ist.

In diesen und ähnlichen Aspekten verfolgt die Gestaltung der als Soziales Netzwerk realisierten Online-Umgebung die Konkretisierung eines Möglichkeitsraums für Begegnung als existenzielles und anthropologisches Phänomen. In der Fokussierung ihrer existenziellen Bedeutung überschreitet eine solche phänomenologische Erörterung des Lernens im Internet viele Modelle des Blended Learning und verortet Lernprozesse vor dem Hintergrund transformatorischer Bildungsprozesse.

Literatur

- Akker, Jan Van den, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney, und Nienke Nieveen. 2006. *Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1977. *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. 5. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- boyd, Danah M., und Nicole B. Ellison. 2007. «Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship». *Journal of Computer-Mediated Communication* 13 (1): 210–30. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.
- Easterday, Matthew W., Daniel R. Lewis, und Elizabeth M. Gerber. 2014. «Design-based research process: Problems, phases, and applications». *Learning and Becoming in Practice*, 1:317–24. <https://www.isls.org/icls/2014/Proceedings.html>.
- Freeman, Linton C. 1978. «Centrality in Social Networks Conceptual Clarification». *Social Networks* 1 (3): 215–39. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7).
- Garrison, D. Randy, und Heather Kanuka. 2004. «Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education». *The Internet and Higher Education* 7 (2): 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Halverson, Lisa R., Charles R. Graham, Kristian J. Spring, Jeffery S. Drysdale, und Curtis R. Henrie. 2014. «A Thematic Analysis of the Most Highly Cited Scholarship in the First Decade of Blended Learning Research». *The Internet and Higher Education* 20: 20–34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>.

- Heinen, Richard, Tobias Hölterhof, Michael Kerres, und Annabell Preussler. 2014. «Expertise: Analyse des Status-Quo und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der religionspädagogischen Internet-Plattform <Rpi-Virtuell>». (Expertise im Auftrag des Comenius-Instituts). <https://learninglab.uni-due.de/publikationen/3521>.
- Hitzler, Ronald. 1982. «Den Gegen-Stand verstehen: Zur Idee des Individuellen in der Sozialwissenschaft». *Soziale Welt* 33 (2): 136–56.
- Hölterhof, Tobias. 2017a. «Die existenzielle Wende. Impulse einer philosophischen Idee für die Medienpädagogik». In *Wenden: Interdisziplinäre Perspektiven auf das Phänomen turn*, herausgegeben von Sandra Aßmann, Peter Moormann, Karina Nimmerfall, und Mirjam Thomann, 201–17. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8_17.
- Hölterhof, Tobias. 2017b. «Sören Kierkegaard und das Internet: Partizipation und Engagement als Hinweis auf Medienbildung». In *Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik 2014-2015*, herausgegeben von Alessandro Barberi, Thomas Ballhausen, Christian Berger, Petra Missomelius, Katharina Kaiser-Müller, Ruth Sonderegger, Christian Swertz, und Christine W. Trültzsch-Wijnen, 341–47. Wien: new academic press.
- Hölterhof, Tobias. 2018a. «Digitale Optionen für agile und unetstetige Bildungsprozesse: Gestaltung einer sozialen Lernumgebung für die Hochschullehre». In *Digitalisierung und Hochschulentwicklung: Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.*, herausgegeben von Barbara Getto, Patrick Hintze, und Michael Kerres, 106–18. Münster New York: Waxmann.
- Hölterhof, Tobias. 2018b. «Soziale Netzwerkanalyse von Lernnetzwerken im Internet». In *Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien*, herausgegeben von Florian Kiefer und Jens Holze, 83–100. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_5.
- Hölterhof, Tobias, und Michael Kerres. 2011. «Modellierung sozialer Kommunikation als Communities in Social Software und Lernplattformen». In *INFORMATIK 2011: Informatik schafft Communities*, herausgegeben von Hans-Ulrich Heiß, Peter Pepper, Holger Schlingloff, und Jörg Schneider, 434. Bonn: Köllen (Lecture Notes in Informatics).

- Hölterhof, Tobias, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen». In *Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 283–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_13.
- Iske, Stefan, und Norbert Meder. 2010. «Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien». In *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, 21–37. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_2.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, Michael, Tobias Hölterhof, und Axel Nattland. 2011. «Zur didaktischen Konzeption von <Sozialen Lernplattformen> für das Lernen in Gemeinschaften». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2011.12.09.X>.
- Kerres, Michael, Tobias Hölterhof, und Martin Rehm. 2016. «Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen». In *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel: Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne*, herausgegeben von Dieter Münk und Marcel Walter, 141–70. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_8.
- Kerres, Michael, und Martin Rehm. 2015. «Soziales Lernen im Internet – Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten». *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 52 (1): 33–45. <https://doi.org/10.1365/s40702-014-0112-2>.
- Kerres, Michael, und Claudia De Witt. 2003. «A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements». *Journal of Educational Media* 28 (2–3): 101–13. <https://doi.org/10.1080/1358165032000165653>.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2011. «Zur (Neu)Positionierung der Mediendidaktik. Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20: 259–70. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X>.

- Koller, Hans-Christoph. 2011. «Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse». In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, herausgegeben von Ines Maria Breinbauer und Gabriele Weiß, 108–23. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koskela, Jani. 2012. *Discontinuity as Theoretical Foundation to Pedagogy. Existential Phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's Philosophy of Education*. Tampere: University of Oulu.
- Meder, Norbert. 2007a. «Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs». *Spektrum Freizeit*, 119–35.
- Meder, Norbert. 2007b. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 55–73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_3.
- Mezirow, Jack. 2000. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pietraß, Manuela. 2009. «Medienbildung». In *Handbuch Bildungsforschung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, 3. Aufl., 499–512. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_26.
- Röll, Franz Josef. 2010. «Social Network Sites». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 209–24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9_12.
- Rürup, Matthias, Heinke Röbbken, Marcus Emmerich, und Imke Dunkake. 2015. *Netzwerke im Bildungswesen: eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizer, Thomas. 1996. *Muster sozialer Ordnung: Netzwerkanalyse als Fundament der Sozialethnologie*. Berlin: D. Reimer.
- Spanhel, Dieter. 2014. «Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 121–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_6.
- Topping, Keith. 1998. «Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities». *Review of Educational Research* 68 (3): 249–76. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>.

- Topping, Keith J. 2009. «Peer Assessment». *Theory Into Practice* 48 (1): 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie - Empirie - Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014. «Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>.
- Walther, Joseph B. 1992. «Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective». *Communication Research* 19 (1): 52–90. <https://doi.org/10.1177/009365092019001003>.
- Wasserman, Stanley, und Katherine Faust. 1994. *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Autorinnen und Autoren

Barberi, Alessandro, Dr. phil., studierte unter anderem Geschichte in Kombination mit Literaturwissenschaft, Philosophie, Politologie in Wien. Er promovierte über «Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik». Derzeitig ist er Vorsitzender der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) sowie Mitglied der American Educational Research Association (AERA). Neben seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Wien ist er als Chefredakteur der Zeitschrift MEDIENIMPULSE tätig.

Bastian, Jasmin, Dr. phil., studierte Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Germanistik an der Universität Mainz, mit Aufenthalten in Japan und China, promovierte 2013 bei Stefan Aufenanger zur familialen Leseförderung. Seit 2015 ist sie Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Mainz. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Digitale Medien in der Familie, Kita, Schule und Hochschule, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Medienkompetenz- und Literacyforschung sowie der Medienwirkungsforschung und Forschung zu Wirkungsannahmen. E-mail: jasmin.bastian@uni-mainz.de, Web: <https://www.medienpaedagogik.uni-mainz.de>.

Bettinger, Patrick, Dr. phil. (Jg. 1984) forscht und lehrt als Juniorprofessor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. Er promovierte 2017 zum Thema «Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen». Seine Schwerpunkte

liegen im Bereich der qualitativen Methoden und Methodologien der Sozial- und Medienforschung sowie Lern- und Bildungsprozessen im Kontext digitaler Medialität. Mail: patrick.bettinger@uni-koeln.de | Web: www.patrick-bettinger.de.

Fromme, Johannes, Dr. (Jg. 1956), studierte Englisch, Sport und Erziehungswissenschaft an der PH Westfalen-Lippe, promovierte 1985 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld und wurde von dieser Fakultät 1995 auch habilitiert. Er ist seit 2002 Professor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Mitbegründer des Magdeburger BA- und MA-Studienprogramms Medienbildung. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mediensozialisation und Medienkulturen im Zeitalter digital-vernetzter Medien, Digital Game Studies, Arbeits- und Handlungsfelder der Medienbildung sowie Aktive Medienarbeit im Kontext digitaler Technologien. E-Mail: jfromme@ovgu.de, Web: <https://www.meb.ovgu.de>.

Hölterhof, Tobias, Prof. Dr. (Jg. 1978) ist seit März 2019 Professor für Erziehungswissenschaft am Fachbereich Gesundheitswesen der Katholischen Hochschule NRW. Zuvor war er Postdoc und Forschungsgruppenleiter am LearningLab der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte fokussieren Formen digitaler Bildung wie etwa die Gestaltung sozialer Online-Lernumgebungen sowie philosophische und bildungstheoretische Perspektiven auf das Internet. E-Mail: t.hoelterhof@katho-nrw.de.

Holze, Jens, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik und Medienbildung des Institut I: Bildung, Beruf, Medien der Fakultät für Humanwissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er lehrt und forscht in den Bereichen Internet/Web Studies, Filmanalyse und Digitale Subkulturen im Kontext der Strukturalen Medienbildung und promovierte 2017 zur Frage der Auswirkungen von digitalen Medien auf Konzepte von Wissen, Wissenserwerb und -generierung. Aktuelles Forschungsthema ist

die Weiterentwicklung empirischer Forschungsmethoden mit Blick auf digitale Medialität insbesondere in den Bereichen Online-Ethnografie und strukturelle Filmanalyse.

Iske, Stefan, Dr. (Jg. 1970), studierte Diplompädagogik an der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Jugend-, Erwachsenen-, Weiterbildung sowie Informatik im Bildungs- und Sozialwesen und promovierte 2007 an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2016 ist er Professor für Pädagogik und Medienbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und lehrt schwerpunktmässig im BA- und MA-Studiengang Medienbildung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Medienbildung und Biographie, der Medienbiographie(n) sowie sozialer und digitaler Ungleichheiten. Gegenstände in Forschung und Lehre bilden z.B. Film, Fotografie und interaktive Medien.

Leik, Therese, studiert im Master Medienbildung: audiovisuelle Kultur und Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und ist studentische Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik und Medienbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen dort im Bereich der Digitalisierung und Algorithmisierung, der Online-Werbung und der Filmbildung.

Pietraß, Manuela, Universitätsprofessorin, Dr. phil., M. A.; Studium der Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU); Promotionsstipendium; Promotion und Habilitation an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik (LMU). Venia Legendi: Pädagogik. W3-Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an der Universität der Bundeswehr München. 2016-2018 Vorsitzende der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Seit Mai 2019 Vorsitzende des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags.

Rehfeld, Steffi, M.A. hat in Magdeburg den BA- und den MA-Studiengang Medienbildung absolviert, war im Anschluss zweieinhalb Jahre als freiberufliche Redakteurin und Lehrkraft tätig und ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Fromme an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Sie arbeitet aktuell an einem ethnografisch angelegten Promotionsprojekt zur japanischen Medienkultur. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Film- und Game Studies sowie Genderkonstruktionen in Medien. E-Mail: steffi.rehfeld@ovgu.de.

Reißmann, Wolfgang, Dr. (Jg. 1981), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) im DFG-geförderten Sonderforschungsbereich 1187 «Medien der Kooperation» (Universität Siegen), Projekt B07 «Medienpraktiken und Urheberrecht». Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediatisierungs- und Mediensozialisationsforschung, der Bildkommunikation und Visuellen Kultur sowie der Fan- und Kooperationsforschung. E-Mail: reissmann@sfb1187.uni-siegen.de.

Rummler, Klaus, Dr. phil., M.A. (Jg. 1975), Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Arbeitswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeitsgebiete: Medienpädagogik und Medienbildung sowie Open Access im akad. Publikationswesen. Leiter des Forschungsbereichs Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift *MedienPädagogik*. Vorsitzender der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Link-Convenor des Network 6. Open Learning: Media, Environments and Cultures der European Educational Research Association (EERA). E-Mail: klaus.rummler@phzh.ch.

Schmidt, Jan-Hinrik, Dr. (Jg. 1972), ist Senior Researcher für digitale interaktive Medien und politische Kommunikation am Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut in Hamburg. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Onlinemedien, und hier insbesondere in den Veränderungen, die soziale Medien wie

Facebook, Twitter oder YouTube für Beziehungen, Informationsverhalten, politische Teilhabe und gesellschaftliche Öffentlichkeit bringen. E-Mail: j.schmidt@hans-bredow-institut.de | Web: <http://www.schmidtmitdete.de>.

Swertz, Christian, Prof. Dr. phil., (<http://swertz.at>) studierte Erziehungswissenschaft, Informationswissenschaft und Psychologie in Düsseldorf. Er hat 2000 in Bielefeld über Computer und Bildung promoviert und ist seit 2004 Universitätsprofessor für Medienpädagogik an der Universität Wien (<http://medienpaedagogik.univie.ac.at>). Seit 2009 ist er Redaktionsmitglied der Medienimpulse (<http://www.medienimpulse.at>). Seine Forschungsschwerpunkte sind die Bildungstheorie und die Mediendidaktik der neuen Medien im schulischen und außerschulischen Bereich, die von ihm in Forschungs-, Entwicklungs- und Anwendungsprojekten realisiert werden.

Verständig, Dan, Dr. phil., ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung in der digitalen Welt an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seine Forschungsschwerpunkte lassen sich in der Betrachtung von Lern- und Bildungsprozessen im Horizont digitaler Medialität verorten. Dabei spielen die digitalen Infrastrukturen eine wichtige Rolle für die Betrachtung von Fragen der Bildung. Damit bewegt sich das Forschungsinteresse im Rahmen von Bildungs- sowie Medientheorie und Algorithmenforschung. E-Mail: dan.verstaendig@ovgu.de | Web: <https://www.ebdw.ovgu.de>.

Wahl, Johannes, Dr. (Jg. 1985), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der medienpädagogischen Kontextualisierung pädagogischer Professionen, des lebenslangen Lernens und seiner Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern sowie der Verzahnung qualitativer und quantitativer Ansätze der empirischen Sozialforschung. E-Mail: wahl@em.uni-frankfurt.de | Web: http://www.uni-frankfurt.de/55826643/Dr_-Johannes-Wahl.

Wegmann, Konstanze, M.A. (Jg. 1990) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Medienpädagogik – Didaktik multimedialer Lernumgebungen der Universität Bremen sowie des ZeMKI-Labs Medienbildung und Bildungsmedien. Aktuell erforscht sie in ihrer Dissertation mithilfe der Situationsanalyse die Bildung junger Erwachsener im Bereich des nachhaltigen Konsums in informellen Kontexten. E-Mail: kwegmann@uni-bremen.de.

Wolf, Karsten D., Prof. Dr. (Jg. 1967) ist Professor für Medienpädagogik – Didaktik multimedialer Lernumgebungen an der Universität Bremen sowie Leiter des ZeMKI-Labs Medienbildung und Bildungsmedien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lernen mit Erklärvideos, Digitale Grundbildung, Mediatisierung der Bildung, Design Based Research, formatives und summatives E-Assessment sowie die Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Umgebungen. E-Mail: wolf@uni-bremen.de.

Zimmer, Sebastian (Jg. 1984), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Methoden, insbesondere im Bereich von Mixed & Multi (Methods) Research, sowie wirtschaftlicher Regional- und Clusterforschung. E-Mail: s.zimmer@em.uni-frankfurt.de | Web: <http://www.uni-frankfurt.de/55829130/Sebastian-Zimmer>.

15

Der Sammelband widmet sich dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Online-Forschung. Den Ausgangspunkt bildet die Frage, welche Bedeutung die umfassende Mediatisierung und Digitalisierung beinahe aller Lebensbereiche für Gesellschaft und Individuen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive hat. In den Fokus gerückt werden hier die mit dem digitalen Wandel verbundenen theoretisch-begrifflichen wie empirisch-methodischen Herausforderungen für die (medienpädagogische) Forschung, insbesondere die Online-Forschung.

Die bisherigen erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Diskurse zur Forschung im und mit dem Internet können als verstreut und disparat bezeichnet werden. Ziel dieses Bandes ist es daher zum einen, die (medien-) pädagogischen Zugänge zur Online-Forschung zu bündeln, zu diskutieren und zu bilanzieren. Zum anderen werden die Herausforderungen des skizzierten Wandels für die Online-Forschung in theoretisch-methodologischer, methodischer und forschungsthematischer Hinsicht in den Blick genommen.



EUR: 15,90 € [DE]

ISBN: 978-3-9821757-0-6

DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15.X>