



Michi Sebastian Fujii | Nadia Kutscher |
Henrike Friedrichs-Liesenkötter | Jana Hüttmann (Hrsg.)

Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung

Eine multilokale Ethnografie im (digitalen)
Alltag junger Geflüchteter

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7302-7 Print

ISBN 978-3-7799-7303-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8725-3 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-7303-4

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

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

Inhalt

Danksagung	7
Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter	
<i>Jana Hüttmann & Michi S. Fujii</i>	8
Method(-olog-)ische Aspekte der Erforschung von Bildungsteilhabe unter der Beteiligung digitaler Medien	
<i>Michi S. Fujii & Nadia Kutscher</i>	27
Situative Aneignung, Artefaktpotenzialitäten und institutionelle Rahmung: Bildungsteilhabe als verteilte Praxis. Die BIGEDIB-Teilstudie Köln	
<i>Michi S. Fujii, Nadia Kutscher, Antonia Dold & Till Mülheims</i>	58
Bildungsarrangements, Praktiken und Zuschreibungen im Kontext von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements. Die BIGEDIB-Teilstudie Lüneburg	
<i>Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Jana Hüttmann, Niko Engfer & Pia Grimpo</i>	156
Bildungsteilhabe unter der Beteiligung digitaler Medien – Eine Frage von Passungsverhältnissen	
<i>Michi S. Fujii, Nadia Kutscher, Henrike Friedrichs-Liesenkötter & Jana Hüttmann</i>	221
Literatur	251
Die Autor*innen	267

Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter

Jana Hüttmann & Michi S. Fujii

Weltweit nimmt die Zahl von geflüchteten¹ Menschen kontinuierlich zu. Insgesamt befanden sich über 108 Millionen Menschen – so viele wie nie zuvor – und darunter etwa 41 % Kinder und Jugendliche (vgl. UNHCR 2023, S. 18) auf der Flucht (vgl. UNHCR 2023, S. 2). Die Hintergründe und Anlässe für die Flucht sind vielfältig und stehen häufig in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. So geht es um politische Verfolgung, Armut, Gewalt oder auch Naturkatastrophen infolge des Klimawandels (vgl. Zetter 2019, S. 19 ff.). Was davon unabhängig alle (jungen) Menschen nach ihrer („gelungenen“) Flucht gemeinsam haben, ist das Ankommen bzw. die Herausforderung des Sich-Zurechtfindens im sogenannten „Aufnahmeland“. ² Gesellschaftspolitisch stellen sich in diesem Zusammenhang Fragen von Bildung und Teilhabe dieser jungen Menschen an ihrem neuen Lebensort. Dabei geht es um ihre Möglichkeiten, am sozialen Leben teilzuhaben, ein autonomes Leben zu führen und auch um die Teilhabe an Bildungsmöglichkeiten, nicht nur im Sinne formaler Bildung (z. B. Schulbesuch oder Ausbildung), sondern auch als non-formale und informelle Bildung (im Sinne von Alltagsbewältigung, vgl. Rauschenbach 2009). Zugleich können die Teilhabebedingungen junger Geflüchteter angesichts multipler struktureller Benachteiligungslagen (z. B. durch asylrechtliche Bestimmungen, vgl. Emmerich/Hormel/Jording 2017) als prekär bezeichnet werden. In Deutschland ist die Frage nach Bildung, Inklusion und Teilhabe von jungen Geflüchteten insbesondere infolge des syrischen Bürgerkriegs verstärkt in den Blick gerückt, nachdem im Jahr 2015 mehr als eine

1 In diesem Band wird der Begriff „Geflüchtete“ (bzw. „junge Geflüchtete“) verwendet, wenn die Erfahrung des Geflüchtetseins aus dem Herkunftsland als relevanter Aspekt betont und unterschiedliche Phasen der Flucht adressiert werden. Vom Begriff „Flüchtling“ distanziert sich die Autor*innengruppe, da er wegen seiner normativen Konnotationen (z. B. einer durch den Diminutiv (die Endung „-ling“, generisches Maskulinum) hervorgebrachten Herabsetzung und Infantilisierung, vgl. Kersting 2020, S. 2 f.) und auch wegen seines rechtlichen Bedeutungshorizonts gemäß Genfer Menschenrechtskonvention (EMRK) kontrovers diskutiert wird.

2 Die geläufige Bezeichnung „Aufnahmeland“ wird an dieser Stelle nicht vorbehaltlos aufgegriffen. So ist aus Sicht der Autor*innen zu hinterfragen, inwiefern diese Bezeichnung angesichts von oftmals teilhabeeinschränkenden gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen für Geflüchtete semantisch passend ist. Der vorliegende Band bemüht sich daher darum, auch alternative Beschreibungsformen zu nutzen.

Million Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind (vgl. UNHCR 2016). Diese Debatte setzt sich gegenwärtig im Zusammenhang des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine und der damit verbundenen Fluchtbewegungen fort.

Mit Blick auf die Ermöglichung von Bildung(-steilhabe) werden digitale Medien für (junge) Geflüchtete als besonders relevant erachtet (vgl. UNICEF 2017). Diese Relevanz betrifft insbesondere die Postmigrationsphase, also die Zeit nach der Flucht. Während dieser Phase sind das Ankommen im ‚Aufnahmeland‘ und damit verbunden vielfältige Anforderungen im Alltag zu bewältigen: Verstehen und Erschließen des ‚Aufnahmelandes‘ und seiner verschiedenen Systeme, in denen sich der Alltag organisiert, Bewältigung oftmals prekärer Lebenslagen sowie Zutrinkommen mit der räumlichen Distanz zu oder dem Verlust der eigenen Familie etc. (vgl. Mancini et al. 2019). Das Smartphone stellt dabei ein „Schlüsselmedium“ (Kutscher/Kreß 2018, S. 325) dar, das für (junge) Geflüchtete bei Aneignungs- und Teilhabeprozessen eine Rolle spielt (vgl. Kutscher/Kreß 2017; Friedrichs-Liesenkötter/Hüttmann/Müller 2020; Fujii/Kutscher 2022). Im Kontrast hierzu zeigen sich jedoch zugleich Hindernisse und Risiken zur Nutzung digitaler Medien durch (junge) Geflüchtete. So sind vor dem Hintergrund sozialer bzw. digitaler Ungleichheitslagen (vgl. Alam/Imran 2015; Gillespie et al. 2016) die Voraussetzungen für eine entsprechende unterstützende Nutzung digitaler Medien aufgrund ungleicher Kapitalausstattungen (vgl. Bourdieu 1997) äußerst unterschiedlich gegeben, da soziales oder auch kulturelles Kapital erforderlich sind, um auch digitale Medien (bildungs-)teilhabebefähigend zu nutzen (vgl. Kutscher 2019), wie es zuletzt auch im Zuge der Digitalisierung von Bildungsangeboten während der COVID-19-Pandemie sichtbar wurde (vgl. UNESCO 2021; Europäische Kommission 2020). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass digitale Medien (z. B. WhatsApp, Facebook, Instagram), sich sogar gegensätzlich als (wenngleich alternativen) datenschutzprekäre Räume gerade für Geflüchtete erweisen (vgl. Kutscher/Kreß 2015, S. 57), da diese Räume auch mit Infrastrukturen der Überwachung verbunden sind (vgl. Metcalfe/Dencik 2019) und somit die Ermöglichung von Autonomie im Zusammenhang mit Digitalität grundlegend in Frage stellen (vgl. Fujii/Kutscher/Niermann 2022).

Mit Blick auf die Bildungsrelevanz digitaler Medien für junge Geflüchtete rücken als Voraussetzungen dafür neben individuellen Fähigkeiten insbesondere strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt. So wird die digitale Mediennutzung junger Geflüchteter durch Organisationsgrenzen überschreitende Bezüge, innerorganisationale Normen und subjektive Voraussetzungen geprägt (vgl. Kreß/Kutscher 2020, S. 578).

Gerade der Alltag junger Geflüchteter in Deutschland ist durch Bezüge zu und Abhängigkeiten von diversen Institutionen und Organisationen charakterisiert (z. B. Ausländeramt, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Polizei, Jobcenter, ehrenamtliche Vereine etc.). Bildungsorte wie die Kinder- und Jugendhilfe und die Schule stellen in diesem Zusammenhang Erfahrungsräume dar, die zur

Befähigung eines ‚kompetenten‘ Umgangs mit digitalen Medien und zur Gestaltung eines ‚gelingenden‘ Lebens beitragen sollen (vgl. Helbig/Kutscher 2017, S. 533), aber auch limitierend wirken können (vgl. Kutscher/Kreß 2015, S. 54 ff.). Die Diskussion um Chancen und Potenziale digitaler Medien spiegelt sich an dieser Stelle in Bildungsprogrammatiken wider (vgl. Unicef 2017; UNESCO 2021; Europäische Kommission 2020), nach denen der Kompetenzerwerb mit dem Ziel der selbstbestimmten und verantwortungsvollen Nutzung digitaler Medien als zentrales Ziel benannt wird (z. B. zuletzt DigitalPakt Schule, vgl. BMBF 2019). Inwiefern digitale Medien jedoch Bildungschancen im Rahmen unterschiedlicher institutioneller sowie informeller Kontexte eröffnen können, ist allgemein sowie insbesondere mit Blick auf junge Geflüchtete kaum erforscht.

1. Forschung zur Bedeutung digitaler Medien im Rahmen von Fluchtmigration und ihrer Relevanz für Bildung und Teilhabe

Vor diesem Hintergrund rücken mehrere Forschungsgegenstände in den Blick: junge Geflüchtete, digitale Medien und die Bedeutung unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten. Ausgehend davon können in einer hier vorgeschlagenen Systematisierung zwei ‚große‘ Forschungsfelder identifiziert und rekonstruiert werden. Dies ist einerseits die *Bedeutung von digitalen Medien im Rahmen von Fluchtmigration* und andererseits die *Relevanz von digitalen Medien für Bildung und Teilhabe*.

1.1 Fluchtmigration und digitale Medien

Empirische Studien und Reviews verweisen seit den 2000er Jahren zunehmend auf die hohe und mitunter ambivalente Bedeutung digitaler Medien für Geflüchtete (vgl. Witteborn 2018, S. 21). Seit 2015 hat im Zuge der Fluchtbewegungen des Arabischen Frühlings und des syrischen Bürgerkriegs auch die Forschung zu diesem Themenfeld stark zugenommen. Die Relevanz digitaler Medien für (Flucht-)Migration manifestiert sich auch in entsprechenden Begriffsthematisierungen. So spricht Diminescu von „connected migrants“ (Diminescu 2019) als Ausdruck einer Kultur der Vernetzung und des Kontakthaltens von Geflüchteten während und nach der Flucht. Dekker et al. beziehen sich mit der Bezeichnung „smart refugees“ (Dekker et al. 2018) nicht nur auf die besonders häufige Nutzung des Smartphones während der Flucht, sondern auch auf die Bedeutung der Endgeräte als kommunikative und informative Ressourcen, die bei der Findung ‚smarter‘ Migrationsstrategien unabdingbar sind. In diesem Zusammenhang etabliert sich auch der Forschungsschwerpunkt der „digital migration studies“ (Leurs/Smets 2018), die interdisziplinäre Bezugspunkte u. a. aus Soziologie und

Politikwissenschaft, Kulturanthropologie, Humangeographie und Kommunikationswissenschaften versammeln.

Mancini et al. (2019) zeigen ausgehend von dieser Interdisziplinarität auf, dass sich das Forschungsfeld der „digital migration studies“ bislang als fragmentiert und unübersichtlich erweist. Der Fokus der meist explorativen und qualitativen Untersuchungen liegt auf der alltäglichen digitalen Mediennutzung Geflüchteter mit ihren Mobiltelefonen. Studienübergreifend wird hierbei die zentrale Bedeutung des Smartphones für Geflüchtete im Alltag festgestellt. Im Fokus stehen Chancen und Gefahren während der Flucht, der Erhalt und die Erweiterung von sozialen Beziehungen und von *Agency* sowie Fragen von Gesundheit und Bildung als auch mit der digitalen Mediennutzung einhergehende Ambivalenzen nach der Flucht (vgl. Patil 2019). Studien von Wall, Campell und Janbek (2019) sowie Berg (2022) weisen hierbei etwa auf die „Informationsprekarität“ von Menschen während und nach der Flucht hin. Durch das Zusammenspiel von fehlenden Lese- und Sprachkenntnissen, fehlendem Nutzungswissen über digitale Medien, aber auch und insbesondere nicht vorhandenen Zugängen zu digitalen Medien wird die Zielgruppe gegenüber dem Risiko von Fehlinformationen, Stereotypisierungen und Gerüchten als besonders vulnerabel erachtet. Als Konsequenzen unzureichender Informationen oder Fehlinformationen für Geflüchtete werden finanzieller Ruin, Verlust oder dauerhafte Trennung von der Familie angeführt (vgl. Borkert/Fisher/Yafi 2018). In diesem Zusammenhang sind Studien mit Fokus auf die Gruppe junger Geflüchteter und zu ihrer digitalen Mediennutzung bislang unterrepräsentiert (vgl. Alencar 2020, S. 2), da sich ein Großteil der vorliegenden Studien auf die gesamte Altersspanne von Geflüchteten konzentriert und die besondere Situation junger Menschen damit nicht im Fokus steht (vgl. Neag 2021, S. 65).

In Anknüpfung an bisherige Überblicksarbeiten (vgl. Alencar 2020; Mancini et al. 2019) arbeitet Moran (2022) die Studienlage zu den komplexen, vielschichtigen Erfahrungen und Praktiken von Geflüchteten im Kontext digitaler Medien auf. Bezugnehmend auf Awad und Tosells (2019) Forderung zur Erweiterung einer bislang oft utilitaristischen Forschungsperspektive auf die Smartphone-Nutzung Geflüchteter, fordert sie, die digitale Mediennutzung unter den Bedingungen unterschiedlicher Alltagskontexte zu beforschen. Hiermit sollen soziale, rechtliche und institutionelle Rahmungen ebenso wie individuelle Ausgangslagen (z. B. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Sexualität) stärker berücksichtigt werden, welche die Erfahrungen der (Flucht-)Migration und digitalen Mediennutzung prägen. Darüber hinaus stellt Moran eine Fokussierung bisheriger Studien vorrangig auf syrische Geflüchtete fest (vgl. u. a. Emmer/Kunst/Richter 2020), womit Forderungen nach mehr Diversität in der zukünftigen Forschung der

„digital migration studies“ einhergehen (vgl. Moran 2023, S. 301)³. Neben Moran heben weitere Autor*innen zudem die Notwendigkeit hervor, in der Erforschung von digitalen Medien und Flucht verstärkt methodische und ethische Aspekte zu reflektieren (vgl. Leurs/Smets 2018), u. a. aufgrund der Gefahr eines „homogenisierenden Blick[s]“ (Smets 2019, S. 100) auf Geflüchtete, der droht, defizitäre und pauschalisierende Vorstellungen über die Forschungsteilnehmenden zu reproduzieren.

Vorliegende Forschungsarbeiten zu digitalen Medien und Fluchtmigration differenzieren die Nutzung digitaler Medien in Phasen vor, während und nach der Flucht. Hierbei fokussieren die meisten empirischen Studien vor allem die Phasen während und nach der Flucht (vgl. Gillespie/Osseiran/Cheesman 2018). In Bezug auf diese Differenzierung werden unterschiedliche Bedeutungen digitaler Medien zur Flucht thematisiert. Emmer, Kunst und Richter (2020) zeigen mit Blick auf die Phase vor der Flucht, dass neben Handys und Smartphones auch das Fernsehen und Radio sowie Printmedien (wie Zeitungen) relevant für die Planung und Organisation der Flucht werden. Während der Flucht werden Mobiltelefone für Geflüchtete überlebenswichtig (vgl. Gillespie/Osseiran/Cheesman 2018). So werden diese Geräte als unerlässliches Kommunikationsmittel im Kontakt mit anderen Flüchtenden, zur Familie und Freund*innen sowie Schlepper*innen deutlich und zudem u. a. als Navigationsinstrument für Fluchtrouten genutzt (vgl. u. a. Kutscher/Kreß 2015; Gillespie et al. 2016; Gillespie/Osseiran/Cheesman 2018). Mit dieser Mobilfunknutzung geht zugleich die Gefahr einer (staatlichen) Überwachung und Kontrolle einher (z. B. durch Geheimdienste, vgl. Fiedler 2016, S. 10 ff.). In der Postmigrationsphase sind insbesondere das Smartphone und digitale Dienste relevant für die Kommunikation mit Familie und Freund*innen aus dem Herkunftsland (vgl. Fiedler 2016) sowie zur Orientierung und beim Zurechtkommen in der neuen Lebenswelt (vgl. Müller/Friedrichs-Liesenkötter 2018; Fujii/Kutscher 2022). Dabei zeigen sich auch unabhängig vom Geflüchtetenstatus „jugendtypische Nutzungsweisen digitaler Medien“ (Kutscher/Kreß 2015, S. 51). Studien zu sozialer Ungleichheit im Zusammenhang von Digitalität thematisieren außerdem über die unterschiedlichen Fluchtphasen hinweg die eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten Geflüchteter angesichts ungleich verteilter Kapitalien (vgl. u. a. Alam/Imran 2015; Kutscher/Kreß 2015; Richter/Emmer/Kunst 2018). So variieren beispielsweise die für die Kommunikation und Informationssuche herangezogenen Social Media-Dienste, aber auch die Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien sind ungleich verteilt. Dies lässt sich teils strukturell über die (technische) Infrastruktur des Herkunftslandes, aber

3 Ferner wird zum einen ein Großteil der Studien von westlichen Forschenden durchgeführt und es rücken zum anderen nur in sehr wenigen Fällen Fluchtbewegungen in afrikanischen Ländern und fast ausschließlich der globale Norden in den Blick (vgl. Moran 2022).

auch und vor allem über die subjektive Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital erklären (vgl. Kutscher/Kreß 2015).

In Bezug auf die Postmigrationsphase weisen empirische Erkenntnisse darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien junge Geflüchtete dabei unterstützen kann, sich in ihrem Lebensumfeld zurechtzufinden (vgl. Michalovich 2021). Diese Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe wird beispielsweise in der Eröffnung eines niederschweligen Zugangs zu diversen Informationsquellen (vgl. Kutscher/Kreß 2018) und in der Beförderung des Spracherwerbs mittels verschiedener Apps gesehen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2017; Kutscher/Kreß 2015). Unterschiedlich gelagerte Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien können dabei mit ungleichen Teilhabechancen in der ‚Aufnahmegesellschaft‘ einhergehen, so dass sich die Frage nach einer institutionellen Bearbeitung der Kompensation von Ungleichheitslagen stellt (vgl. Kutscher 2017, S. 211). Im Hinblick auf die Entwicklungen im Zusammenhang der COVID-19-Pandemie wurde darüber hinaus eine Verschärfung von digitalen Ungleichheiten deutlich, die besonders auch (junge) Geflüchtete betraf. Diese Verschärfung wurde u. a. in Bezug auf die eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten von Geflüchteten zu digitalen Medien und Internet und ihre begrenzten kompensatorischen Ressourcen (vgl. Berg 2022) sowie Benachteiligungen hinsichtlich der Teilhabe an schulischer Bildung (vgl. Fujii et al. 2020; Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020) diskutiert.

Mit Blick auf institutionelle Kontexte als eine Rahmung der digitalen Mediennutzung junger Geflüchteter liegen vereinzelt Forschungsbefunde vor. Insgesamt wird hierbei die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter überwiegend in Bezug auf den formalen Bildungskontext der Schule thematisiert (vgl. Korntheuer 2016; Ausnahmen u. a. Pastoor 2017). Ein Desiderat zeichnet sich hier insofern ab, da vor allem die subjektiven Fähigkeiten der Nutzenden fokussiert und strukturelle Bedingungen vernachlässigt werden (vgl. Mancini et al. 2019; Neag 2021). Hinsichtlich non-formaler Bildungskontexte werden ambivalente Bedeutungen digitaler Medien insofern thematisiert, dass sie in den pädagogischen Institutionen für die Adressat*innen begrenzt zugänglich sind und erzieherischen Regeln unterliegen, während zugleich die Mediennutzung kaum fachlich begleitet und reflektiert wird (vgl. Kreß/Kutscher 2020, S. 578). Eine explizitere empirische Befassung mit der Bildungsfrage im Kontext digitaler Mediennutzung in non-formalen Settings findet sich bislang nicht. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass unterschiedliche institutionelle Bildungskontexte (z. B. Schule) und der informelle Bereich privater Mediennutzung (z. B. mit Peers) Bezüge zueinander aufweisen, indem beispielsweise Lehrkräfte im Kontext der Flucht erworbene Mediennutzungsstrategien und Kenntnisse der Jugendlichen als Anknüpfungspunkt für Medienbildung im Unterricht einbeziehen. Diese vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen können Anknüpfungspunkte für Bildungsgelegenheiten wie die Vermittlung weiteren medienbezogenen Wissens darstellen (vgl. Bruinenberg et al. 2019), allerdings wird hierzu bislang nicht systematisch geforscht. Es besteht al-

so eine Forschungslücke in Bezug auf die unterschiedlichen (institutionellen und subjektiven) Rahmenbedingungen der digitalen Mediennutzung mit Blick auf die Gruppe (junger) Geflüchteter.

1.2 Bildung, Teilhabe und digitale Medien

Die Relevanz digitaler Medien für Bildung und Teilhabe ist Gegenstand aktueller politischer und auch medialer Diskurse (vgl. Europäische Kommission 2020; UNESCO 2021). Mit Blick auf die verschiedenen Bereiche, in denen die Bildungsrelevanz digitaler Medien untersucht wird, liegen unterschiedliche Forschungsstände vor. Differenziert werden kann im Folgenden zwischen formalen (Schule), non-formalen (Kinder- und Jugendhilfe) und informellen (Freizeit/Familie) Bildungsorten.

Für den formalen Bildungskontext Schule liegen vor allem quantitative Erhebungen zu medienbezogenen Fähigkeiten und strukturellen Bedingungen vor. Zuletzt haben insbesondere die COVID-19-Pandemie und der damit einhergehende Digitalisierungsschub zu Bestandsaufnahmen über Digitalisierungsentwicklungen an Schulen in Deutschland beigetragen: Beispielsweise untersuchte die Vodafone Stiftung Deutschland (2020) zu Beginn der COVID-19-Pandemie im Rahmen einer bundesweiten Telefonbefragung von 310 Lehrer*innen, inwieweit Schulen die Nutzung digitaler Medien schon vor den Schulschließungen ausreichend vorangetrieben haben.⁴ Weitere Erhebungen erfassen die digitale Medienausstattung an Schulen sowie medienbezogene Nutzungshäufigkeit und -arten von Schüler*innen und Lehrer*innen im Unterricht (vgl. BITKOM 2015; Bertelsmann Stiftung 2017; Eickelmann et al. 2019; Initiative D21 2016, 2021; mfps 2022; Lorenz/Eickelmann 2022).⁵ Fokussiert werden zudem computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen (vgl. Eickelmann et al. 2019) bzw. Lehrer*innen (vgl. Bos et al. 2016) sowie die Rolle eines medienbezogenen Habitus (vgl. Biermann 2009; Henrichwark 2009). Untersuchungen

4 In der Befragung gaben mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in Deutschland (60,2 %) Schulformen und -stufen übergreifend an, dass in der eigenen Schule die Nutzung digitaler Möglichkeiten vor der Schulschließung noch nicht weit fortgeschritten war und somit auf die neue Situation nicht ausreichend reagiert werden konnte (vgl. Vodafone Stiftung 2020, S. 11).

5 Der Länderindikator 2021 (vgl. Lorenz et al. 2022) stellt u. a. Unzufriedenheiten von Lehrer*innen mit der digitalen Ausstattungssituation (vor allem Anschluss an schnelles Internet) fest. Diese Ausstattung wird als ausbaubedürftig eingeschätzt, um pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden. Hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien wird im Vergleich zur vorherigen Erhebung von 2017 aufgezeigt, dass diese (mit der COVID-19-Pandemie) deutlich zugenommen hat, sich jedoch im internationalen Vergleich weiterhin als problematisch erweist. Im Kontext divergierender habitueller Orientierungen von Lehrkräften und Kindern bzw. Eltern wird auch die Bedeutung eines medienbezogenen Habitus hervorgehoben (vgl. Biermann 2009; Henrichwark 2009).

zum Einsatz spezifischer digitaler Medien im Unterricht beziehen sich u. a. auf den Einsatz von Tablets mit Fokus auf Unterrichtskonzepte im Kontext von BYOD (*bring your own device*) (vgl. Kammerl et al. 2016), zu Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz von Tablets (vgl. Aufenanger/Bastian 2017), auf die Funktion des interaktiven Whiteboards zur Moderation von Unterrichtsgesprächen (vgl. Mercer/Hennessy/Warwick 2010) und den didaktischen Nutzen von 3-D-Druck-Technologien im Mathematikunterricht (vgl. Dilling/Witzke 2020). Auch liegen Befunde zu Bedingungen für gelingende Digitalisierungsprozesse an Schulen vor (vgl. Herfurth/Fereidooni 2022). Als zentrale Faktoren werden dabei die systematische Integration digitaler Medien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (mit dem Ziel des Aufbaus einer digitalisierungsspezifischen Medienkompetenz), aber auch die Frage angemessener Ausstattung und schulübergreifender fördernder Infrastrukturen genannt (vgl. Herfurth/Fereidooni 2022, S. 111). Dabei steht jedoch lediglich die Organisations- und Strukturebene von Schulen im Fokus, wohingegen individuelle Kompetenzen sowie Voraussetzungen der Schüler*innen unberücksichtigt bleiben. International vergleichende Studien (vgl. ICILS 2018; Eickelmann et al. 2019) machen wiederholt darauf aufmerksam, dass computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen eng mit der sozialen Herkunft bzw. einem Migrationshintergrund zusammenhängen und sich hier bestehende De-Privilegiertheiten im Sinne von digitaler Ungleichheit verfestigen können (vgl. Vennemann et al. 2019). Auch werden milieuspezifische Einstellungen von Lehr*innen neben weiteren Faktoren als maßgeblich relevant dafür eingeordnet, ob und wie digitale Medien im Schulkontext heterogenitätssensibel und schüler*innenorientiert eingesetzt werden können, um potenziellen digitalen Ungleichheitslagen entgegenwirken zu können (vgl. Drossel/Eickelmann/Vennemann 2020, S. 5 ff.).

Mit Blick auf die Gruppe junger Geflüchteter liegen vereinzelt qualitative Untersuchungen zur Bedeutung digitaler Medien im Bereich Schule vor. So wurde der Spracherwerb von geflüchteten Schüler*innen in sogenannten Willkommensklassen im Fach Biologie unter Einsatz von Tablets (vgl. Lindner/Fritsch 2022) und in Bezug auf soziale Medien (vgl. Bigelow et al. 2017) untersucht. Lindner und Fritsch (2022) verdeutlichen den unterschiedlichen Nutzen des Einsatzes digitaler Medien für alle beteiligten Akteur*innen (Schüler*innen u. a. zum Spracherwerb, Lehrkräfte u. a. zur Unterstützung der internen Organisation, Studierende u. a. zur Heterogenitätssensibilisierung). Bigelow et al. (2017) zeigen auf, dass insbesondere die mehrsprachige Peer-to-Peer- und somit freizeitliche private Nutzung sozialer Medien durch junge Geflüchtete Potenziale für den Erwerb von mehrsprachiger kritischer Lese- und Schreibfähigkeit im schulischen Kontext eröffnen kann. Sie weisen zudem auf die Notwendigkeit einer kontextübergreifenden Analyse des bildungsbezogenen Einsatzes digitaler Medien hin, ohne diese jedoch selbst entsprechend umzusetzen. Eine Betrachtung der Herausforderungen und potenziellen Gefahren zum Einsatz digitaler

Medien bleibt ebenfalls aus. Des Weiteren wird die Erstellung digitaler Medieninhalte (*Digital Storytelling*) durch junge Geflüchtete in Schulen kritisch in ihrer Eignung für Auseinandersetzungen über (Flucht-)Migration (vgl. Bruinenberg et al. 2019) und in Bezug auf daraus resultierende digitale Kompetenzen und Anknüpfungspotenziale für formale Bildungsprozesse diskutiert (vgl. Kendrick/Early/Michalovic 2022). Forschungsergebnisse verweisen hier auf Potenziale des *Digital Storytellings* für diverse Aspekte von Bildung (u. a. Sprachaneignung, Selbstrepräsentation bzw. -artikulation und Verarbeitung von Erlebtem). Hierbei wird das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten für die Erforschung von Bildung als zentral erachtet, ohne dieses jedoch systematisch zu untersuchen oder das formale Schulsetting zu verlassen. Es werden außerdem digitale Selbstlernmaterialien zum Fach Deutsch analysiert und in ihrem Potenzial für die individuelle Aneignung von Sprachkenntnissen für Geflüchtete diskutiert (vgl. Hartinger 2018). Neben Potenzialen, wie einem Zugang zur deutschen Sprache, deren Aneignung sich am Alltag der Zielgruppe orientiert, werden Limitationen, wie etwa die fehlende Vermittlung von Lernstrategien für die Nutzenden, deutlich. Mit Blick auf den medialen Diskurs zu digitalen Selbstlernangeboten für Geflüchtete wird deren ‚Glorifizierung‘ als universelle Lösung kritisiert und eine fachliche Begleitung digitaler Lernooptionen zur Entfaltung ihrer Potenziale als besonders bedeutsam herausgestellt (vgl. Hartinger 2018, S. 34, 39).

Des Weiteren sind Studien zu Möglichkeiten bzw. Hindernissen der Teilhabe von jungen Geflüchteten während der COVID-19-bedingten Schulschließungen zum *Homeschooling* vorzufinden (vgl. Fujii et al. 2020; Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020; Nanton/Doná 2021). Hierbei wird festgestellt, dass junge Geflüchtete auf der Basis der ihnen verfügbaren Kapitalien (z. B. soziale Unterstützung, digitale Medienausstattung, Deutschsprachkenntnisse) von Exklusion (beispielsweise von der Teilnahme am Schulunterricht) betroffen sind, sofern keine Kompensation durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe oder andere Formen sozialen Kapitals möglich ist.

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe finden sich zwar ähnlich wie im schulischen Bereich entsprechende politische Initiativen (Anfang der 2000er Jahre die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“ zeitlich fast parallel zu „Schulen ans Netz“ und aktuell neben dem „Digitalpakt Schule“ die durch die Jugend- und Familienministerkonferenz beschlossene „Digitalstrategie Kinder- und Jugendhilfe“), allerdings sind die jugendhilfebezogenen Initiativen bislang ressourcenmäßig weitaus weniger bzw. gar nicht ausgestattet. Die Entwicklungen in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und auch in weiteren Bereichen der Sozialen Arbeit werden zunehmend wissenschaftlich erforscht (vgl. Kutscher et al. 2020; Seelmeyer/Kutscher 2021, S. 23 f.). In diesem Zusammenhang verweist u. a. der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ausdrücklich auf Forschungs- und Gestaltungsbedarfe (vgl. BMFSFJ 2017, S. 303, 320, 445, 469 f.).

Systematische Bestandsaufnahmen zu Digitalisierungsentwicklungen in der Sozialen Arbeit und dem darin enthaltenen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe finden sich bislang nur rudimentär. In der bundesweiten Pulsbefragung „DIGITASA“ (vgl. Matthies et al. 2023) wurden Fach-, Führungskräfte sowie Auszubildende und ehrenamtlich Tätige in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit zu u. a. ihrer Nutzung digitaler Medien im Arbeitsalltag sowie Einschätzungen zur Bedeutung der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit befragt. Erste Analysen der Befragung machen deutlich, dass Digitalisierungsentwicklungen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bislang insbesondere administrative Prozesse sowie die Ebene der Kommunikation mit Adressat*innen bzw. der Fachkräfte untereinander betreffen. Eine Betrachtung der bildungsbezogenen Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien in der sozialarbeiterischen Tätigkeit bleibt bislang – abgesehen von medienpädagogischen Initiativen, die sich nur ausschnittsweise auf Felder der Sozialen Arbeit beziehen (vgl. Brinda et al. 2019) – aus. Auch mangelt es innerhalb der Theoriebildung Sozialer Arbeit bislang an Forschung zur komplexen Beteiligung der Akteur*innen in soziotechnischen Arrangements, in denen sich Teilhabe bzw. Exklusion konstituieren (vgl. Kutscher 2024). Untersuchungen beschäftigen sich zudem häufig mit der Bedeutung von digitalen Geräten, Dokumenten und Dokumentationssystemen für die Arbeit von Fachkräften mit Adressat*innen (vgl. Böhringer 2015; Ley/Seelmeyer 2018). Hierbei werden Herausforderungen wie die Frage der Priorisierung zwischen standardisierten Formularen und individuellem Unterstützungsbedarf der Klient*innen (vgl. Böhringer 2015, S. 263), aber auch Ambivalenzen im Hinblick auf den subjektbezogenen Nutzen für Fachkräfte herausgestellt.

Werden Digitalisierungsentwicklungen im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe fokussiert, so zeigt sich, dass mittlerweile Fachsoftwareanwendungen in der Falladministration, -dokumentation und -diagnostik etabliert sind (vgl. Ley 2019). Darüber hinaus spielen softwarebasierte Diagnostik- und Einschätzungsverfahren zur Risikoermittlung bei Kindeswohlgefährdung (vgl. Bastian/Schrödter 2015) eine Rolle. Gleichzeitig zeigt sich insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit eine medienpädagogische Befassung mit digitalen Medien und damit verknüpfter ‚Medienkompetenzvermittlung‘ (vgl. Siller/Tillmann/Zorn 2020). Mit Blick auf den Bereich der Online-Beratung (als eine der ersten Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Internet) sind sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen vorzufinden (vgl. Klein 2007; Kutscher/Zimmermann 2011; Weinhardt 2015). Weitere qualitative Studien (als Ausnahme vgl. Steiner/Luginbühl/Heeg 2019) beschreiben die Nutzung digitaler Medien im Bereich der stationären Erziehungshilfe im Zusammenhang mit Bildungs- und Teilhabechancen (vgl. Ackermann 2022; Beckmann/Binder/Lohse 2023; DigiPäd24/7 2022; Hajok 2023; Enssen/Nieding/Stöbe-Blossey 2023; Tillmann/Weßel 2021; Witzel 2015). Als relevante Faktoren werden hierfür u. a. das Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen sowie eines

medienbezogenen Habitus der Fachkräfte und eine Verankerung in Fort- und Weiterbildung thematisiert (vgl. Ackermann 2022). Auch die Bedeutung der sozialpädagogischen Rahmung und Begleitung der digitalen Mediennutzung junger Menschen wird dabei in ihrer Relevanz für die Ermöglichung von Teilhabeoptionen vielfach betont (vgl. u. a. DigiPäd24/7 2022). Hingewiesen wird angesichts der besonderen Relevanz digitaler Medien in stationären Einrichtungen zudem auf Handlungserfordernisse der Praxis (vgl. Kreß/Kutscher 2023). Diese betreffen den Einbezug der Bedarfe von Adressat*innen, eine ausreichende digitale Infrastruktur und hiermit verbunden eine Organisationskultur, die Kommunikationsregeln erfasst und die (medien-)pädagogische Handlungskompetenz in Heimen gezielt fördert. Als Forschungsdesiderat werden „die unterschiedlichen Rollen, Praktiken und Regeln wie auch die sich gegenseitig verstärkenden, behindernden oder ausgleichenden (Macht-)Prozesse und Mechanismen im Umgang mit digitalen Medien“ (Tillmann/Weßel 2021, S. 236 f.) zwischen verschiedenen Bildungskontexten angeführt. In Bezug auf Verselbstständigungsprozesse von Jugendlichen wird zudem die Relevanz einer systematischen Analyse des Zusammenspiels unterschiedlicher Alltagskontexte für zukünftige Forschungen betont (vgl. Tillmann/Weßel 2021).

Studien zur Bedeutung von digitalen Medien für junge Geflüchtete im spezifischen Kontext der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland liegen bislang nur vereinzelt vor (vgl. Kreß/Kutscher 2020). Hierbei wird u. a. die digitale Elternarbeit mit den Eltern im Herkunftsland untersucht. Im Zusammenhang des Kontakts stellen die digitalen Medien sowohl eine Brücke als auch eine Barriere dar, die u. a. Strategien des Umgangs mit der Medienvermitteltheit erforderlich macht (vgl. Kutscher/Kreß 2018). Zudem wird die Bedeutung einer pädagogischen Rahmung der Mediennutzung geflüchteter Jugendlicher durch Fachkräfte im non-formalen Bereich als relevant für die Entfaltung von Nutzungspotenzialen attestiert (vgl. Friedrichs-Liesenköter/Hüttmann/Müller 2020). Auch werden organisatorische Herausforderungen von Einrichtungen, wie Hardwareausstattung und Datenschutzfragen, thematisiert (vgl. Kreß/Kutscher 2020, 2023). Während diese Studien meist subjektive Perspektiven von Sozialpädagog*innen fokussieren und lediglich vereinzelt institutionelle und politische Rahmenbedingungen berücksichtigen, steht die konkrete Praxis der verschiedenen Beteiligten im Alltag kaum im Fokus, insbesondere wenn es um die Beteiligtheit der jungen Menschen selbst, aber auch die Materialität und Funktionalität digitaler Medien in diesem Zusammenhang geht. Dies gilt umso mehr, wenn systematisch mehrere Kontexte der Kinder- und Jugendhilfe und deren Bezüge zueinander das Erkenntnisinteresse bilden (vgl. Seelmeyer/Kutscher 2021, S. 26).

Zum Themenfeld Digitalisierung und informelles Lernen⁶ bzw. informelle Bildung finden sich eine Reihe von Trendstudien, die darauf hinweisen, dass der Bereich des Informellen grundsätzlich deutlich stärker in seiner Bedeutung für Bildung berücksichtigt werden sollte (vgl. u. a. mmb Institut 2017), da ein Großteil an digitaler Bildung in Form informellen Lernens stattfindet (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017). Studien verweisen daher auf die vielfältigen Potenziale informeller Lernumgebungen (u. a. für den digitalen Kompetenzerwerb) im Alltag junger Menschen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung macht deutlich, dass digitale Medien nur dann als Bildungsraum analysiert werden können, wenn in einer weiten Perspektive sowohl informationsbasiertes Handeln als auch Kommunikation und spielerisches Agieren junger Menschen im Kontext digitaler Medien berücksichtigt werden (vgl. BMFSFJ 2020, S. 297). Hiermit wird die Relevanz der kontextübergreifenden insbesondere auch informellen Bezüge für die Rekonstruktion von Bildung und Teilhabe daran hervorgehoben.

Im Zusammenhang von informellem Lernen bzw. informeller Bildung und Digitalisierung wird des Weiteren die Herausforderung einer Verschärfung von bereits bestehenden sozialen Ungleichheiten (etwa in Form unterschiedlicher Nutzungsweisen digitaler Medien, beruhend auf einer ungleichen Verteilung von Ressourcen im Sinne von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, vgl. Bourdieu 1997), im digitalen Raum diskutiert (vgl. Iske / Kutscher 2020; Kutscher 2019). So sind informelle Bildungsgeschehnisse im Rahmen individueller Mediennutzung (als subjektive Aneignung von Fähigkeiten und Wissen) zwar im Alltag von Relevanz, werden jedoch häufig u. a. in formalen Bildungssettings nicht oder nur begrenzt als legitimer Bildungserwerb anerkannt, sodass auf diese Weise Teilhabeoptionen eingeschränkt bzw. verhindert werden (vgl. Fujii / Kutscher / Niermann 2022, S. 43; Tillmann / Weßel 2021). Empirische Studien zeigen, dass beispielsweise Nutzungsweisen digitaler Medien formal höher gebildeter Nutzer*innen eine größere Varianz und höhere Anschlussfähigkeit an bildungsteilhaberelevante Anforderungen aufweisen (vgl. u. a. Paus-Hasebrink 2019). Zudem werden für den digitalen Kompetenzerwerb insbesondere informelle Lernorte (z. B. Familie) als besonders relevant angesehen, da hier vor allem lebensweltlich relevante Fähigkeiten und Wissen angeeignet werden (vgl. Tully 2007). Diese Lernorte können jedoch nicht ohne Weiteres Bildungsbenachteiligungen kompensieren, die auf unterschiedlich verfügbare Kapitalien der jeweils lebensweltlichen Bedingungen des Aufwachsens zurückzuführen sind (vgl. Bourdieu 1997). Insofern verdeutlichen Übersichtsarbeiten in Bezug

6 Informelles Lernen umfasst „didaktisch nicht organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. VIII). Diese Lernaktivitäten können auch bewusst und selbstorganisiert erfolgen.

auf digitale Ungleichheit, dass ein „souveräner Umgang mit digitalen Medien zusätzlich eine instruktionale Unterstützung durch professionelle Lehrpersonen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15) erfordert. So sollen zentrale Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien in der allgemeinbildenden Schule vermittelt werden. Diesem Anspruch kann Schule in ihrer Strukturierung und Regulation allein jedoch nicht gerecht werden. Es werden daher non-formale Angebote für die Ermöglichung dieser Aneignungsprozesse – konkret: pädagogische Begleitung durch die Kinder- und Jugendhilfe – potenziell bedeutsam, um individuelle Ausgangslagen zu berücksichtigen. So können non-formale Bildungsangebote sich gezielter an den Bedarfen, Fähigkeiten und Möglichkeiten ihrer Adressat*innen orientieren, um ihnen erweiterte Zugänge zu Ressourcen zu eröffnen (vgl. Kessl et al. 2004).

1.3 Forschungsdesiderata

Mit Blick auf die Gruppe (junger) Geflüchteter legen bisherige nationale und internationale empirische Studien vor allem einen Schwerpunkt auf Nutzungsgewohnheiten mit digitalen Medien. Hierbei wird zwar thematisiert, dass letztere die Bewältigung des Alltags unterstützen und Bildung befördern können. Inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen sich dies in den jeweiligen Situationen realisiert, ist bislang allerdings kaum erforscht. Auch zur Bedeutung unterschiedlicher institutioneller Kontexte in Relation zu den subjektiven Voraussetzungen von jungen Geflüchteten gibt es abseits erster Hinweise darauf, dass dies zu untersuchen sei (vgl. Pastoor 2017; Bruinenberg et al. 2019; Neag 2021), keine empirischen Erkenntnisse. Die im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung entwickelte Differenzierung zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten und -modalitäten spielt in der Erforschung von Bildungsteilhabe und Digitalisierung bislang ebenso wenig eine Rolle wie eine Institutionen- bzw. Organisationsgrenzen überschreitende Perspektive auf damit verbundene Bedingungen und Prozesse. Damit fehlen bis zur vorliegenden Studie Erkenntnisse, inwiefern und unter welchen Bedingungen digitale Medien in unterschiedlichen (institutionellen) Arrangements zur Bildungsteilhabe (junger) Geflüchteter unter Berücksichtigung ihrer ungleichen Ausgangslagen beitragen können. Dabei ist auch unklar, wie die unterschiedlichen Arrangements und ihre jeweiligen Rahmenbedingungen (z. B. institutionelle Logiken, Ziele und Zeitressourcen) in einem Verhältnis zueinander stehen. Eine kontextübergreifende, transorganisationale Betrachtung dieser unterschiedlichen mediatisierten Kontexte und ihrer Bedeutung für die Eröffnung von Bildungsteilhabemöglichkeiten für junge Menschen (und spezifischer junger Geflüchteter) sowie damit verbundenen wechselseitigen Bezüge und potenziellen Brüche zwischen diesen Kontexten steht bislang aus. Auch auf method(-olog)-ischer Ebene

gibt es bislang kaum Studien, die die Potenziale und Grenzen unterschiedlicher qualitativer Forschungszugänge für die Untersuchung von Digitalität im Alltag marginalisierter Gruppen reflektieren (vgl. Kutscher et al. 2022). Auch die empirische Studienlage zu bildungsrelevanten Praktiken und Arrangements und die Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen sowie digitaler Medien selbst in diesem Zusammenhang stehen noch am Anfang. Für diese Fragen versprechen ethnografische Perspektiven, Zugang zu den bislang unerforschten Mikromechanismen von Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Dabei kann in einer praxeologischen Ausrichtung – anders als über die Erhebung subjektiver Perspektiven und Erfahrungen – das Zusammenspiel von Artefakten und Akteur*innen die Beteiligung digitaler Medien an ‚Lern-, Bildungs- und Sozialisationsgeschehnissen‘ in den Blick genommen werden (vgl. Bettinger 2020). Solche Zugänge für die Erforschung des Zusammenspiels von Bildungsteilhabe stellen jedoch ein weitgehendes Forschungsdesiderat dar (vgl. Kutscher et al. 2022). An diesen Desiderata setzt die Studie „Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) an, die in diesem Buch vorgestellt wird.

2. Die BIGEDIB-Studie

Die Studie „Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) wurde als ein in den Jahren 2019 bis 2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundforschungsvorhaben der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Sie war in der Förderlinie des BMBF „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ angesiedelt (Förderzeitraum 2018 bis 2022), in der Fragen zur Bedeutung von Digitalisierungsentwicklungen und damit einhergehenden Anforderungen im Bildungswesen zur Entwicklung von Gestaltungskonzepten im Mittelpunkt standen (vgl. BMBF 2017). Zugleich knüpfte die BIGEDIB-Studie inhaltlich an deutschlandweite bildungspolitische Bestrebungen an, wie die Strategie der Kultusminister Konferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) und dem damit einhergehenden „DigitalPakt Schule“ (BMBF 2019) bzw. die „Digitalstrategie Kinder- und Jugendhilfe“ (JFMK 2022). Mit Bezug auf die Ziele der BMBF-Förderlinie rückte die BIGEDIB-Studie die empirische Untersuchung von Bedingungen für ein ‚Gelingen‘ von Digitalisierungsentwicklungen im Bildungsbereich für junge Geflüchtete in den Blick. Im Folgenden werden 1.) die Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse der Studie, 2.) das Untersuchungsdesign und 3.) die Relevanz der Verbundausrichtung sowie die Teilstudien dargestellt.

2.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Im Fokus des Erkenntnisinteresses der BIGEDIB-Studie stand die Exploration der Bedeutung digitaler Medien für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe junger Geflüchteter. Um die Frage inklusionsrelevanter⁷ Aspekte differenziert zu untersuchen, wurde im formalen, non-formalen und informellen Bildungsalltag der jungen Geflüchteten die Beteiligung digitaler Medien an verschiedenen Praktiken berücksichtigt. Dabei waren sowohl pädagogisch geplante, ‚explizite‘ (z. B. die unterrichtlich angeleitete Nutzung digitaler Medien) als auch ausdrücklich pädagogisch ungeplante, ‚implizite‘ (z. B. die alltägliche bzw. situative Nutzung digitaler Medien) Situationen und darin eingelagerte digitale Medienbezüge von Interesse. Die Studie zielte darauf ab, die unterschiedlichen Beiträge bzw. ‚Leistungen‘ digitaler Medien am Alltag der jungen Geflüchteten zu rekonstruieren, über die sich sowohl Chancen als auch Hindernisse für Bildungsteilhabe entfalten können. Methodologisch angeleitet wurde dieses Erkenntnisinteresse durch eine praxistheoretische Perspektive (vgl. Schatzki 2016), mit der sich der Blick auf die situative Praxis und ihre Bedingungen richtete. Um die heterogene und oftmals implizite Einbindung digitaler Medien und die vielschichtigen Verflechtungen der weiteren Beteiligten (Akteur*innen, Institutionen und weitere Artefakte) zu berücksichtigen, wurde unter einer Dezentrierung der Subjekte weniger nach ihren Handlungsmotiven und -optionen gefragt. Stattdessen war von Interesse, wie verschiedene (menschliche und nicht-menschliche) Partizipand*innen in einem teils komplexen Zusammenspiel an der Praxis beteiligt sind (vgl. Bollig 2013) und welche bildungsrelevanten Möglichkeiten bzw. Limitierungen daraus hervorgehen (z. B. in Bezug auf Lernen, gemeinsame Wissensproduktion, dem Erwerb von Fähigkeiten etc.). Vor diesem Hintergrund wurden auch Herausforderungen, Hindernisse, Brüche und Ambivalenzen in den jeweiligen (institutionellen) Bezügen (z. B. Normen, Konzepte, Pädagog*innen) und hiermit verknüpfte ethische wie pragmatische Fragen auf Seiten der Institutionen, Pädagog*innen und Adressat*innen untersucht. Das heißt, es wurden nicht nur individuelle und ressourcenabhängige Fähigkeiten (bzw. Kompetenzen) junger Menschen mit Fluchterfahrung betrachtet. Vielmehr wurden auch die Bedingungen institutioneller wie außerinstitutioneller Arrangements berücksichtigt, die sich als förderlich bzw. beeinträchtigend für Bildungsteilhabe herausstellen könnten. Dabei rückte auch die Ambivalenz informeller Bildungsorte (z. B. Freizeit und Familie) als einerseits lebensweltnahe Aneignungsräume und andererseits als Bereiche potenzieller Un-

7 Die BIGEDIB-Studie leitet den ihr zugrundeliegenden Inklusionsbegriff ausgehend von einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee ab. Zugrunde gelegt wird hiermit ein weites Inklusionsverständnis (vgl. Budde/Hummrich 2015). Dieses bezieht neben Behinderung auch weitere (exklusionsrelevante) Differenzkategorien mit ein (z. B. Geschlecht, Migration, soziale Herkunft) und geht von Differenzierungsgraden von Teilhabe bzw. Inkludiertheit aus.

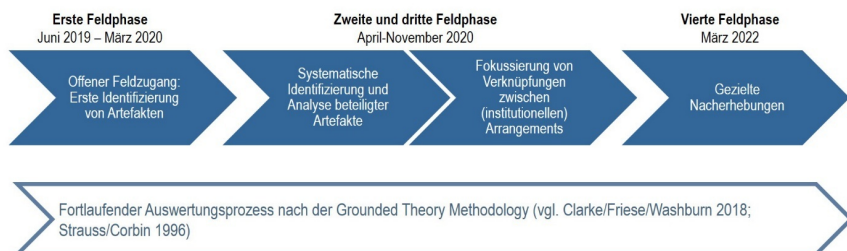
gleichheitsreproduktion in den Blick (vgl. Iske/Kutscher 2020). Ziel war es insofern, anhand der empirisch rekonstruierten Bedingungen Implikationen für eine nachhaltige und bildungsteilhabeförderliche Gestaltung digitalisierter Bildungsarrangements in Kinder- und Jugendhilfe und Schule für junge Geflüchtete herauszuarbeiten.

2.2 Untersuchungsdesign

Im Laufe von dreieinhalb Jahren wurde im Rahmen einer multilokalen (vgl. Falzon 2009) Ethnografie (vgl. Breidenstein et al. 2020) der (digitalisierte) Bildungsalltag von jungen Geflüchteten erforscht. Das empirische Feld erstreckte sich dabei auf Einrichtungen bzw. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Freizeit. Der Forschungsverbund bestand aus einem Team an der Universität zu Köln und an der Leuphana Universität Lüneburg. Diese nahmen jeweils eine spezifische Institutionenperspektive (Kinder- und Jugendhilfe in der Teilstudie Köln und Schule in der Teilstudie Lüneburg) als ihren Ausgangspunkt für den Eintritt ins Forschungsfeld ein (siehe die folgenden Beiträge zu den beiden Teilstudien i.d.B.). Von dort ausgehend wurden weitere (Bildungs-)Orte im Alltag der jungen Geflüchteten erschlossen. Diese unterschiedlichen institutionellen Zugänge beruhten nicht auf der Annahme, dass in den Institutionen jeweils andere oder getrennt voneinander zu betrachtende Bildungsprozesse stattfänden (beispielsweise nur formale Bildung am Ort Schule). Vielmehr folgte die BIGE-DIB-Studie der Differenzierung von miteinander verschränkten Bildungsorten und -modalitäten (formal – non-formal – informell), wie sie für den Nationalen Bildungsbericht erarbeitet worden waren (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 28 f.). Damit wurde es zum einen möglich, unterschiedliche institutionelle Bezüge und damit verbundene Logiken systematisch in den Blick zu nehmen. Zum anderen wurde aber (Medien-)Bildung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) damit auch insbesondere als entgrenztes und komplexes Geschehen (vgl. Erstad 2012) verstanden und nicht verengt im Sinne einer ‚Container-Perspektive‘ (vgl. für die Darstellung des Bildungsverständnisses den Beitrag von Fujii/Kutscher i.d.B.). So wurde beispielsweise angenommen, dass sowohl formale Bildungsarrangements der Schule wie auch non-formale Bildungsarrangements der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedliche Anteile an formalem, non-formalem und informellem Bildungsgeschehen aufweisen können, gleichzeitig aber die jeweiligen Rahmungen der formalen, non-formalen oder auch informellen Orte die dort jeweils stattfindenden unterschiedlichen Prozesse mitformen können. Die hier dargelegte Perspektive war somit transorganisational (vgl. Eßer/Schröer 2019) ausgerichtet und bewegte sich zwischen und jenseits einzelner Institutionen zur Fokussierung des Zusammenspiels von Bildungsorten und -modalitäten.

Die multilokale ethnografische Begleitung der Teilnehmenden in die unterschiedlichen Bereiche ihres Alltags („follow the people“, Marcus 1995) war eine Konsequenz der transorganisationalen Perspektive und fand im Rahmen mehrerer Feldphasen mit unterschiedlichen Erhebungsfoki statt (Breidenstein et al. 2020), zu denen parallel die Analyse der Daten erfolgte: die erste Feldphase diente zur Exploration des Felds; die zweite richtete sich auf die systematische Identifikation der beteiligten Artefakte; die dritte untersuchte die Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen (institutionellen) Arrangements und die vierte umfasste gezielte Nacherhebungen.⁸ Geplant war ursprünglich, in jeder der beiden Teilstudien je fünf junge Geflüchtete aus zwei Institutionen in ihrem Alltag zu begleiten. Aufgrund von Teilnahmeabbrüchen (u. a. aufgrund Veränderungen im Aufenthaltsstatus oder auch Umzügen und eines erschwerten Feldzugangs) wurden letztlich insgesamt 27 junge Geflüchtete im Alter zwischen 12 und 24 Jahren aus 14 Institutionen (acht Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in der Kölner Teilstudie und sechs Schulen in der Lüneburger Teilstudie) begleitet. Abbildung 1 veranschaulicht den Verlauf der Erhebungsphasen mit dem dazu parallel verlaufenden Datenauswertungsprozess.

Abbildung 1: Feldphasen der BIGEDIB-Studie



Das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung im Zuge der Feldphasen umfasste hauptsächlich teilnehmende Beobachtungen. Hierbei wurden

8 In Anbetracht der COVID-19-Pandemie als auch aufgrund von Personalvakanz kam es in beiden Teilstudien zu Abweichungen der ursprünglichen geplanten Datenerhebung. So wurden im Zuge des Lockdowns und der Kontaktbeschränkungen der COVID-19-Pandemie die jungen Geflüchteten und deren Bezugspersonen im Zeitraum von März 2020 bis April 2020 per Telefoninterviews über Einschränkungen in der Teilhabe ihres (Bildungs-)Alltag befragt. Aufgrund der unsicheren Lage und erschwerten Erhebungszugänge (z. B. in den Schulen und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen) fiel zudem die Entscheidung für die Zusammenlegung der zweiten und dritten Feldphase und deren zeitliche Ausdehnung von April 2020 bis November 2020, um flexibel auf die pandemiebedingten Umstände reagieren zu können. Außerdem erfolgte durch eine bewilligte Laufzeitverlängerung der BIGEDIB-Studie eine Nacherhebungsphase (zur jeweiligen Umsetzung vgl. die nachfolgenden Beiträge der beiden Teilstudien i.d.B.).

detaillierte und ausführliche Einblicke in die Praxis mit ihren Praktiken und Arrangements gewonnen. Daneben wurden ethnografische Gespräche und Interviews mit den verschiedenen Akteur*innen im Feld geführt, um zur Kontextualisierung der Beobachtungen auch darüber hinausgehende spezifische Informationen (z. B. Bildungsvorstellungen und -ziele) sowie Bedingungen institutioneller wie außerinstitutioneller Arrangements zu erfassen. Zusätzlich wurden über Artefaktanalysen (vgl. Lueger/Froschauer 2018) der an den Praktiken beteiligten (digitalen) Medien die in den Artefakten eingeschriebenen (Bildungs-)Potenziale in Relation zur sich vollziehenden Praxis untersucht.

Im Rahmen der ethnografischen Erhebung entstand über die Feldphasen hinweg ein umfassender Datenkorpus, der sich an beiden Standorten aus einer Vielzahl an Feldnotizen, Beobachtungsprotokollen, Foto- und Audioaufnahmen, Memos, Textdokumenten, Artefaktbeschreibungen und Daten sozialer Medien zusammensetzte.⁹ Angeleitet wurde die Datenerhebung und -auswertung durch die Grounded Theory Methodology zur Entwicklung anschlussfähiger analytisch-theoretischer Konzepte (vgl. Strauss/Corbin 1996). Des Weiteren wurden Situationsanalysen (vgl. Clarke/Friese/Washburn 2018) und die Interpretationen der Artefaktanalysen (vgl. Lueger/Froschauer 2018) ergänzend in die Datenauswertung miteinbezogen.

2.3 Verbundausrichtung

Die Verbundstruktur ermöglichte es in der BIGEDIB-Studie in den beiden Teilstudien unterschiedliche Perspektiven in der Datenauswertung zu fokussieren. Gemeinsame kontinuierliche Reflexionsbezüge waren insbesondere die Auseinandersetzung mit forschungsethischen Aspekten, die die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Fluchtmigrationsforschung und ihre Bedeutung für konkrete Machtverhältnisse im Forschungsprozess sowie den anwendungsorientierten Nutzen des Forschungsprozesses für Teilnehmende über den gesamten Verlauf der Verbundstudie thematisierten (vgl. von Unger 2018; s.a. die folgenden Beiträge i.d.B.).

Die spezifische Schwerpunktsetzung der beiden Teilstudien in den jeweils zugrunde gelegten sensibilisierenden Konzepten ermöglichte eine Theorien-Triangulation (vgl. Flick 2011, S. 14 f.) in Bezug auf die Forschungsfrage. So war für die Teilstudie Köln ausgehend von der neo-praxeologischen Perspektive ein Fokus auf die Analyse der ethnografischen Daten aus den Beobachtungen, ethnografischen Gesprächen, Situational Maps und Artefaktanalysen zentral. Erst im fortgeschrittenen Verlauf der Datenauswertung wurden auch theoretische

⁹ Detaillierte Informationen zu den erhobenen und analysierten Daten in den Teilstudien finden sich in den jeweiligen folgenden Beiträgen i.d.B.

Konzepte (z. B. der Medienbildung, vgl. Jörissen/Marotzki 2009) explizit eingebunden. In der Teilstudie Lüneburg wurden neben den Beobachtungsdaten vor allem Interviewdaten und die darin geäußerten Sinnzuschreibungen von Subjekten zu digitalen Medien stärker fokussiert und schon früher in der Auswertung theoretische Konzepte einbezogen, wie u. a. das Medienkompetenz-Konzept (vgl. Baacke 1996, 1997), hierbei vor allem Medienkritik (vgl. u. a. die Arbeiten von Ganguin, etwa Ganguin/Gemkow/Haubold 2020), Mediensozialisation und Identitätsarbeit sowie Medienbildung nach Jörissen/Marotzki (2009, 2010) sowie Fromme und Jörissen (2010). Zudem wurde aufgrund der Beobachtungen im Schulunterricht eine Fokussierung auf Aspekte der Mediendidaktik (vgl. u. a. Kerres 2022) vorgenommen. Vor diesem Hintergrund konnten über die jeweiligen Perspektiven der beiden Teilstudien unterschiedliche Schwerpunkte in der Rekonstruktion der Gelingensbedingungen mit Blick auf die Bedeutung digitaler Medien für Bildungsteilhabe bearbeitet werden.¹⁰

3. Aufbau des Buchs

Der nachfolgende Beitrag von Michi S. Fujii und Nadia Kutscher stellt eine Ausarbeitung der der BIGEDIB-Studie zugrunde liegenden Methodologie und Methodik dar. Neben der Auseinandersetzung mit der gewählten praxistheoretischen Forschungsperspektive werden hier die emergenten Herausforderungen in Bezug auf die Forschungsgegenstände diskutiert. In den beiden darauffolgenden Beiträgen werden die beiden Teilstudien Köln (Michi S. Fujii, Nadia Kutscher, Antonia Dold, Till Mülheims) und Lüneburg (Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Jana Hüttmann, Nico Engfer und Pia Grimpö) dargestellt. Der abschließende Beitrag des Buches präsentiert die standortübergreifenden Ergebnisse der Studie und diskutiert mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen.

¹⁰ Im Rahmen von zwei Expert*innenworkshops mit Wissenschaftler*innen aus dem Kontext Praxistheorie, Ethnografie, Fluchtmigration, Digitalisierung, Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Bildung wurden die theoretische und methodologische Perspektivierung der Daten mit Hilfe einschlägiger Expert*innen diskutiert und hilfreiche Impulse für den weiteren Interpretationsprozess gesammelt. Dies waren Prof. Dr. Dominik Farrenberg (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen), Prof. Dr. Udo Seelmeyer (Fachhochschule Bielefeld), Prof. in Dr. Ulrike Krause (Universität Osnabrück), Prof. in Dr. Anette Korntheuer (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) und Prof. Dr. Rudolf Kammerl (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg). Diesen *critical friends* gilt an dieser Stelle noch einmal besonderer Dank.

Method(-olog-)ische Aspekte der Erforschung von Bildungsteilhabe unter der Beteiligung digitaler Medien

Michi S. Fujii & Nadia Kutscher

Dieser Beitrag stellt die methodologische und methodische Verortung der BIGEDIB-Studie dar.¹ Im Folgenden werden die theoretischen Annahmen, an denen sich die Forschung im Rahmen dieser Studie orientierte (vgl. Cloos/Schulz 2011, S. 242), ausgehend von dem Ziel der Studie, bildungsteilhaberelevante Bedingungen digitalisierter Bildungsarrangements im Alltag junger Geflüchteter zu rekonstruieren, erläutert. Die Untersuchung erforderte angesichts des komplexen Gegenstands einen möglichst offenen erkenntnistheoretischen Zugang. Vor diesem Hintergrund wurde eine praxistheoretische Perspektive gewählt, die im Rahmen einer multilokalen Ethnografie verortet wurde. Gemäß dieser Perspektive steht in der Beobachtung und Teilnahme über unterschiedliche Lokalitäten hinweg das sich in Situationen Ereignende im Fokus. Dabei werden auch die jeweiligen Forschungsgegenstände, an die ein spezifisches Sozialitätsverständnis herangetragen wird, praxistheoretisch perspektiviert. Die vorliegende Studie orientierte sich in ihrem Zugang und Auswertungsvorgehen an der Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) unter Erweiterung durch den Ansatz der Situationsanalyse nach Clarke, Friese und Washburn (2018).

1. Ein praxistheoretischer Zugang zur Erforschung bildungsteilhaberelevanter Bedingungen

Das Anliegen der BIGEDIB-Studie, bildungsteilhaberelevante Bedingungen digitalisierter Bildungsarrangements im Alltag junger Geflüchteter zu rekonstruieren, erforderte eine offene Perspektive auf soziale Zusammenhänge, um das komplexe Zusammenspiel von menschlichen Akteur*innen, digitalen Medien und weiteren Artefakten in unterschiedlichen (institutionellen) Arrangements zu berücksichtigen und damit eine Praxis zu untersuchen, die dadurch erst hervorgebracht wird und sich sowohl als bildungsteilhabermöglichend als auch

1 Spezifische methodische und methodologische Aspekte der beiden Teilstudien werden in den darauffolgenden Kapiteln erörtert.

-einschränkend gestalten kann.² Dabei werden neben der ‚bewussten‘ und intendierten Nutzung digitaler Medien auch die alltäglichen, oftmals impliziten Impulse, die die verschiedenen Beteiligten – Menschen und Artefakte – in der Praxis setzen und insofern auch die Bedeutungen digitaler Medien und deren ‚Wirkungsweisen‘ am sozialen Geschehen in den Fokus gerückt. Vor diesem Hintergrund geht es somit nicht um sozial- oder auch technikdeterministische Perspektiven wie z.B. eine Fokussierung auf subjektive Deutungen einzelner menschlicher Akteur*innen (zu digitalen Medien) oder eine eingrenzende Perspektive auf ‚Personen, die etwas mit Medien machen‘. Der Zugang, alle Beteiligten gleichermaßen in den Blick zu nehmen, ermöglicht die Erforschung der Hervorbringung und ‚Wirkung‘ von Bedingungen für Bildungsteilhabe unabhängig von spezifisch subjektiven Deutungen, mit einem ‚Blick auf das Ganze‘, auf Zusammenhänge und Verwobenheiten, Brüche und Widersprüche zwischen Kontext, Beteiligten an der jeweiligen Praxis und dem, was daraus entsteht.

Als besonders gewinnbringend erweist sich hier die neo-praxeologische Perspektive auf das Geschehen von Praxis (vgl. Bollig 2013; Reckwitz 2003; Schatzki 2016). Dabei steht im Mittelpunkt die Annahme, dass alle an sozialen Phänomenen Beteiligten (Menschen, Artefakte, Institutionen und ihre Rahmenbedingungen etc.) diese Phänomene in ihrem Zusammenwirken gemeinsam bzw. verteilt hervorbringen. Vor diesem Hintergrund wird der Stellenwert von Artefakten (und damit digitalen Medien) explizit berücksichtigt. So wird von ‚in‘ den digitalen Medien eingelagerten Logiken bzw. „Gebrauchssuggestionen“ (Hirschauer 2016, S. 52, Herv. i. Orig.) oder auch Affordanzen (vgl. Gibson 1979; Zillien 2008) ausgegangen, mit denen ‚Aufforderungen‘ bzw. ‚Angebote‘, die sich aus der materiellen Beschaffenheit von Objekten ergeben, gemeint sind, die die jeweiligen zu beobachtenden Aktivitäten (mit) konstituieren, erleichtern, nahelegen, stören oder gar einschränken bzw. verhindern, ohne sie jedoch festlegend zu bestimmen. Die analytische Stärke des „Beobachtungskonstrukt[s]“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, S. 117) bzw. „Beobachterschema[s]“ (Hirschauer 2016, S. 60) dieser Praxistheorien liegt dabei in der konzeptuellen Offenheit ihres Vokabulars, mit dem das oben genannte Erkenntnisinteresse bearbeitet werden kann, ohne dass ausgeprägte theoretische Vorannahmen an die beforschten Gegenstände bzw. Akteur*innen herangetragen werden (vgl. Schäfer 2016, S. 14). So können mit diesem Zugang Phänomene wie Aneignung, Vermittlung, Lernen, oder Reflexion in Form von Praktiken sichtbar gemacht und auf ihre impliziten, regelhaften Anteile hin befragt sowie u. a. auch Diskrepanzen zwischen mit den Begriffen verbundenen Programmatiken und dem jeweils in der Praxis Vollzogenen herausgearbeitet werden (vgl. Bittner/Budde 2018, S. 33). Es verschiebt sich insofern der Fokus unter einer Dezentrierung der Subjekte von ihren sinnhaften

2 Zur Definition von Artefakten vgl. Kapitel 3 zur Artefaktanalyse in diesem Beitrag.

Zuschreibungen oder Orientierungen und richtet sich auf das in den Situationen von menschlichen Akteur*innen, Artefakten und Arrangements performativ Hervorgebrachte und die damit verbundenen Phänomene, in diesem Fall: Möglichkeiten der Bildungsteilnahme unter Beteiligung digitaler Medien im Alltag von jungen Geflüchteten. Ein Anspruch für das weitere method(-olog-)ische Vorgehen lautet daher: „Akteure sind zu dezentrieren, Artefakte und Techniken ernster und sprachlich verfügbares Wissen weniger ernst zu nehmen, Einverleibungen und Körperperformanzen zu beobachten“ (Lengersdorf 2015, S. 177).

Mit Blick auf das praxistheoretische ‚Grundvokabular‘ der BIGEDIB-Studie wird ‚das Soziale‘ anhand von Begriffen wie „Praxis“ und „Praktiken“ beschrieben. Praktiken werden dabei als fundamental soziales und zirkulierendes Repertoire an „Kulturtechniken“ (Reckwitz 2010, S. 190) verstanden, welches die Gesamtheit der Gesellschaft abbildet. Sie sind intelligibel, also von außen für andere verstehbar, da sie ein typisiertes und routiniertes Bündel an körperlich ‚aufgeführten‘ Aktivitäten darstellen (vgl. Reckwitz 2003, S. 289), in denen sich Sinn bildet und artikuliert wird (vgl. Bollig / Kelle 2014, S. 271). *Praktiken* werden in ihrem Sozialitätsverständnis insofern von „Handlungen“ unterschieden bzw. davon abgegrenzt, da Praktiken das menschliche Tun auf routinisiertes, implizites, meist nicht weiter reflektiertes und kollektiv geteiltes Wissen zurückführen. Demgegenüber werden *Handlungen* oftmals als Ausführungen von Entscheidungen und individuellen Plänen souveräner Akteur*innen konzipiert (vgl. Hirschauer 2017, S. 91) und sind besonders mit Intentionen der Subjekte verknüpft. Praktiken vollziehen sich in der *Praxis*, welche den kontingenten Ablauf bzw. Strom des körperlichen Aufführungs- bzw. Vollzugsgeschehens sämtlich möglicher Lebenstätigkeiten darstellt (vgl. Alkemeyer / Buschmann 2017, S. 271 f.). Als verkörperte Routinen stellt dabei nicht jedes menschliche Tun eine Praktik dar. Analytisch und zugleich idealtypisch wird vielmehr das Spektrum der sozial-gesellschaftlichen Vollzüge differenziert betrachtet. So werden isolierte, einzelne Körperbewegungen nicht als Praktiken, sondern als „Aktivitäten“ bezeichnet (vgl. Lengersdorf 2015, S. 189). Diese Einzelereignisse konstituieren jedoch „als folgenreiche Bewegungen von Körpern, Sprache und/oder Artefakten“ (Budde 2020, S. 63) wiederum Praktiken und sind beobachtbare Oberflächenphänomene, die zu Praktiken in einer spezifischen Art und Weise organisiert bzw. miteinander verknüpft werden und damit über das individuelle Tun einzelner hinausgehen (vgl. Schatzki 2012, S. 13), sodass sie über die jeweiligen Situationen hinweg (und auch vor diesen) bestehen und auch gleichermaßen in anderen Situationen Sinn ergeben (vgl. Lengersdorf 2015, S. 190; Ricken 2019, S. 36). Praxis wiederum stellt in diesem Zusammenhang ein nicht vorhersehbares Wechselspiel menschlichen Tuns dar, in dem sich Praktiken als regelmäßige und übersituative Hervorbringungen ereignen (vgl. Asmussen 2020, S. 48). Der Vollzug dieser beiden Modalitäten des Sozialen ist grundsätzlich materiell geprägt, da eine Angewiesenheit auf Performanzen durch menschliche Körper und Artefakte (und Dinge) besteht (vgl. Bollig /