



Bildung - eine Frage der Teilhabe?

**Die empirische Erforschung von Bildungsteilhabe am Beispiel
geflüchteter Jugendlicher**

Von der Fakultät Bildung

der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie

Dr. phil.

genehmigte Dissertation von

Jana Hüttmann

geboren am 09.05.1990 in Eutin

Eingereicht am: 05.06.2025

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 16.09.2025

Erstbetreuerin: Prof.in Dr.in Anke Karber, Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Philipp Sandermann, Leuphana Universität Lüneburg

Drittgutachter: Prof. Dr. Onno Husen, Universität Münster

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind wie folgt veröffentlicht:

Friedrichs-Liesenkötter, H., Lemke, F. & Hüttmann, J. (2021). Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher. In T. Damberger, I. Schell-Kiehl & J. Wahl (Hrsg.), *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität* (S. 179-192). Beltz Juventa.

Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (2023). Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag. In S. Ganguin, A. Elsner, J. Kühn, R. Wendt, T. Naab, K. Rummler, P. Bettinger, M. Schiefner-Rohs & K. D. Wolf (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Kommunikation und Konsens* (S. 169-195). OA Publishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X>

Fujii, M. S. & Hüttmann, J. & Kutscher, N. (2020). Informelle, non-formale und formale Bildung im Kontext digitalisierter Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher. Transorganisationale Perspektiven auf (Bildungs-)Teilhabe. In Kaspar, K./Becker-Mrotzek, M./Hofhues, S./König, J./Schmeinck, D. (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 370-375). Waxmann.

Hüttmann, J. & Fujii, M. S. (2024). Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter. In M. S. Fujii, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter & J. Hüttmann (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter* (S. 8-26). Beltz.

Hüttmann, J., Fujii, M. S. & Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! In *Medienimpulse*, 58(2), 1–30. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17>

Kutscher, N., Hüttmann, J., Fujii, M. S., Engfer, N. P. & Friedrichs-Liesenkötter, H. (2022). Educational participation of young refugees in the context of digitized settings. In *Information, Communication and Society*, 25(4), 570–586. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2021268>

Veröffentlichungsjahr: 2026

DOI: <https://doi.org/10.48548/pubdata-3174>

Inhaltsverzeichnis

<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>II</i>
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	<i>II</i>
1. BILDUNGSTEILHABE ALS GEGENSTAND DER BILDUNGSFORSCHUNG.....	1
2. VERORTUNG IM FORSCHUNGSVORHABEN BiGeDiB	4
2.1. <i>Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens</i>	5
2.2. <i>Darstellung und Verortung der Artikel des Promotionsvorhabens</i>	6
3. BILDUNGSTEILHABE – EINE THEORETISCHE ANNÄHERUNG.....	8
3.1. <i>Bildung als transformatorisches Geschehen</i>	9
3.2. <i>Teilhabe im Sinne reflexiver Inklusion</i>	12
3.3. <i>Definition eines weiten Bildungsteilhabe-Begriff</i>	13
3.4. <i>Zwischenfazit</i>	14
4. PRAXISTHEORETISCHE POTENZIALE FÜR DIE BETRACHTUNG VON BILDUNGSTEILHABE	15
4.1. <i>Möglichkeitsräume für Bildungsteilhabe rekonstruieren</i>	17
4.2. <i>Zwischenfazit</i>	19
5. FORSCHUNGSSTAND BILDUNGSTEILHABE UND (FLUCHT-)MIGRATION.....	20
5.1. <i>Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter</i>	21
5.2. <i>Zwischenfazit und Desiderate</i>	23
6. EMPIRISCHE IMPLIKATIONEN EINER PRAXISTHEORETISCHEN BETRACHTUNG VON BILDUNGSTEILHABE.....	24
6.1. <i>Relation verteilter Praktiken</i>	25
6.2. <i>Transformation als potenziell bildungsbedeutsames Geschehen</i>	29
6.3. <i>Praxis als zentraler Forschungsgegenstand</i>	34
6.4. <i>Zwischenfazit</i>	39
7. DISKUSSION UND AUSBLICK.....	41
8. LITERATURVERZEICHNIS	46
9. ANHANG.....	57

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verortung des Bildungsteilhabebegriffs.....	13
Abb. 2: Anknüpfungspunkte praxistheoretischer Perspektiven.....	18
Abb. 3: Zusammenführung der Bausteine 1, 2 und 6.....	25
Abb. 4: Zusammenführung der Bausteine 4, 5 und 7.....	30
Abb. 5: Zusammenführung der Bausteine 3 und 8.....	35

Abkürzungsverzeichnis

BiGeDiB:	Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungskontexten
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ:	Ministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend
KMK:	Kultusministerkonferenz
PISA:	Programme for International Student Assessment
SDG:	Social Development Goal

1. Bildungsteilhabe als Gegenstand der Bildungsforschung

„Bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen weltweit und ein Leben lang sicherstellen“ (Deutsche Unesco-Kommission, 2017, o.S.), besagt das vierte *Social Development Goal* (SDG) der Globalen Nachhaltigkeitsagenda der Weltgemeinschaft. Hiermit verknüpft ist, dass Bildung einen bedeutsamen Einfluss auf die Chancen von Menschen auf gesellschaftliche Teilhabe hat. Hierfür bedarf es Zugängen zu eben dieser Bildung im Sinne von Bildungschancen, die maßgeblich mit den Rahmenbedingungen für Bildung verknüpft sind. Zur Rekonstruktion und Modifizierung der Rahmenbedingungen werden belastbare Ergebnisse einer empirischen Bildungsforschung benötigt.

Aktuelle bildungspolitische Bestrebungen verfolgen hierfür das Ziel, Erkenntnisse für ein diversitätssensibles Bildungssystem zu generieren und dies für Zielgruppen wirksam zu machen, die intersektionalen und multidimensionalen Zugangs- und Teilhabebarrrieren ausgesetzt sein können (BMBF, 2023). Allerdings hat der starke Einfluss der quantitativen Leistungsvergleichsstudien (u. a. PISA) auf die bildungspolitische Debatte im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Feld kritische Diskussionen über die verwendeten Ansätze und Methoden, aber auch die daraus abgeleitete Politik- und Praxisrelevanz ausgelöst (Tillmann, 2016, S. 7). Die Kritik richtet sich dabei auf das zugeschriebene reduktionistische Bildungsverständnis der quantitativ-standarisierten Bildungsforschung, welches Schulleistungen und - Abschlüsse im „Dienst einer Ökonomisierung und Vermessung des Sozialen“ (Hummrich, 2018, S. 196) fokussiert. Forschungen wie die PISA-Studie belegen zwar empirisch u. a. die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens (Lewalter et al., 2023) und machen so auf Fragen zu multifaktorieller Bildungsungleichheit (Baader & Freytag, 2017) und damit verbundenen Fragen nach Teilhabe an Bildung aufmerksam. Insgesamt stehen aktuelle empirische Untersuchungen jedoch in der Kritik, strukturelle Fragen von Ungleichheit und gesellschaftlichen Wirkfaktoren nahezu auszublenden (Nittel, 2023) und eine „pure Deskription oder Reproduktion bestehender Verhältnisse“ (Simon, 2024, S. 200) zu manifestieren. Es wird auf substanzielle Forschungsbedarfe sowohl hinsichtlich der Ermöglichung eines sozial gerechten Bildungssystems (Kolleck, 2023, S. 57) als auch im Hinblick auf außerschulische Bildungskontexte sowie den Zusammenhang von sozialen Ungleichheiten und Bildungserwerb hingewiesen (Bachsleitner et al., 2022, S. 211).

Werden als zentrale Merkmale für empirische Bildungsforschung neben dem empirischen Zugriff auch der Bezug zum Bildungssystem (Tillmann, 2016, S. 6) in einem weiten Verständnis und damit sowohl Prozesse innerhalb des Systems als auch im Zusammenspiel mit anderen

gesellschaftlichen Teilbereichen verstanden (Zedler, 2002, S. 26), bedarf es einer Perspektive von Bildung, die über den formalen Kontext Schule hinausgeht. Der 11. Kinder- und Jugendbericht und auch die Forschungsbemühungen seit der COVID-19-Pandemie trugen dazu bei, dass Bildung verstärkt auf informelle Bildungsprozesse in lebensweltbezogenen Kontexten (Peergroup, Familie) untersucht wurde (Reinders et al., 2022, S. V). Weiterhin hat die empirische Bildungsforschung in Deutschland jedoch ihren deutlichen Fokus auf der Schule als zentrale Bildungsinstitution (Gräsel, 2022, S. 8). Systematische kontextübergreifende Erforschung unterschiedlicher Bildungskontexte sowie deren Schnittstellen, Brüche und Verbindungen und die daraus resultierenden Konsequenzen für Bildungsteilhabeoptionen in Deutschland stellen bislang ein Forschungsdesiderat dar. Damit verknüpft ist die Frage, welche theoretischen Perspektiven in der Erforschung von Bildung und Teilhabe von Nöten sind, um sich der multifaktoriellen Beschaffenheit von Bildungsteilhabe im Rahmen empirischer Forschungsvorhaben nähern zu können und welche Implikationen diese theoretischen Perspektiven für die methodologische Konzeption der Forschungsvorhaben mit sich bringen. Als empirisches Forschungsbeispiel zu Bildungsteilhabe, das an dieser Herausforderung verortet werden kann, dient im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Forschungsvorhaben *Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements* (BiGeDiB), das gleichzeitig Grundlage des vorliegenden Promotionsvorhabens ist. Das Forschungsvorhaben hatte die Erforschung und Rekonstruktion des Zustandekommens von Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter unter Einnahme einer praxistheoretischen Perspektive mit einer Fokussierung auf digitale Medien in unterschiedlichen Bildungskontexten zum Ziel. Es widmet sich dem Desiderat, welches bezüglich einer Bildungsorte und Kontexte übergreifenden Perspektive zur Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter¹ bislang vorliegt (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 20). Die im Kontext des Forschungsvorhabens veröffentlichten Artikel werden im vorliegenden Rahmenpapier vorgestellt und in einen Zusammenhang gestellt.

Dieser Arbeit liegt als Gegenposition zur häufigen Fokussierung formaler Bildung in der empirischen Bildungsforschung ein erweiterter Bildungsbegriff zu Grunde, der Bildungsrelevantes nicht nur in Bezug auf formale qualifikatorische Bildung, sondern auch als non-formale und informelle Bildung (Rauschenbach et al., 2004) umfasst und verschiedene Orte und Modi von Bildung einschließt (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies berücksichtigend wird Bildungsteilhabe verstanden als Schaffung und aktive Gestaltung von

¹ Für das vorliegende Rahmenpapier wird in Anknüpfung an die BiGeDiB-Studie die Bezeichnung „Geflüchtete“ verwendet. Grund hierfür ist die Distanzierung von der Bezeichnung „Flüchtling“ welche unter anderem in dessen rechtlichem Bedeutungshorizonts gemäß Genfer Menschenrechtskonvention (EMRK) aber auch in normativen Konnotationen (u.a. potenzielle Herabsetzung; Kersting, 2020, S. 2) begründet ist.

Möglichkeitenräumen für erweitertes Bildungsgeschehen und die Persönlichkeitsentwicklung über eine sich bildende Aneignung von Welt (Deppe, 2017, S. 370; Hummrich et al., 2024, S. 367) und der wechselseitigen kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Umwelt. Konstitutiv für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe sind dabei Teilhabechancen, die sich im Zusammenspiel von teilhabeermöglichenden Zugängen und aktiver Gestaltung eben dieser Teilhabe als performative Möglichkeitenräume gestalten (Hummrich et al., 2017, S. 280). Hieran anschließend diskutiert das Rahmenpapier die Frage, ob ein transformatorisches Verständnis von Bildung und gleichzeitig „die Berücksichtigung gesellschaftlicher, gemeinschaftlicher, sozialer oder materieller Ko-Konstitutionen und Bedingungen in Bildungsprozessen“ (Asmussen, 2020, S. 2), wie sie eine praxistheoretische Perspektive auf Bildung vorsieht, eine theoretische Grundlange darstellt, um sich Bildungsteilhabe adäquat zu nähern. Auch wirft eine praxistheoretische Perspektive Fragen an die empirische Erforschung (Asmussen, 2020, S. 376) von Bildungsteilhabe auf, denen sich die vorliegende Arbeit² widmet. Die grundlegende Forschungsfrage des Dissertationsvorhabens ist hierfür: *Wie kann Bildungsteilhabe empirisch erforscht werden, um dabei soziales Geschehen zu rekonstruieren, das zur Herstellung von Bildungsteilhabe im Sinne reflexiver Inklusion beiträgt?* Ziel des Dissertationsvorhabens ist es, Erkenntnisse zu der empirischen Erforschung von Bildungsteilhabe, verstanden im Sinne reflexiver Inklusion, zu generieren. Hierbei wird auf theoretischer Ebene ein Fokus auf die Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf Bildung und Bildungsteilhabe gesetzt. Fernerdient die exemplarische Betrachtung der Erforschung von Bildungsteilhabe im Forschungsvorhaben BiGeDiB dazu, empirische Implikationen für die Erforschung von Bildungsteilhabe mit den zuvor auf theoretischer Ebene generierten Anknüpfungspunkten abzugleichen.

Um sich der Forschungsfrage zu nähern, werden nach einer grundlegenden Darstellung des Forschungsvorhabens BiGeDiB sowie dessen Erkenntnisinteresse in Kapitel 2 die für dieses Promotionsvorhaben grundlegenden sechs Artikel zum einen inhaltlich vorgestellt und zum anderen zu der Forschungsfrage des Rahmenpapiers in Bezug gesetzt, sowie mögliche Unterfragen zur Beantwortung der Forschungsfrage abgeleitet. Kapitel 3 und 4 widmen sich einer theoretischen Verortung des verwendeten Bildungsteilhabebegriffs und praxistheoretischen Potenzialen hierfür. Das folgende Kapitel 5 schafft mit der Darstellung des Forschungsstands zur Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher und der Verortung des BiGeDiB Forschungsprojektes die Grundlage für die Betrachtung in Kapitel 6, das auf Basis praxistheoretischer Arbeiten Asmussens zu Bildung (2020) empirische Implikationen zur Erforschung von Bildungsteilhabe

² Mit Arbeit wird in diesem Rahmenpapier die Gesamtheit des Promotionsvorhabens, das Rahmenpapier inklusive der sechs Fachartikel, verstanden.

erarbeitet und diese mit dem Vorgehen der BiGeDiB Studie in Relation setzt. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 7. Die Schlussbetrachtung hat das Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse auf die Fragestellung der Arbeit hin einzuordnen, Limitierungen des Vorgehens aufzuzeigen und Potenziale anschließender Betrachtungen und Forschungsarbeiten deutlich zu machen. Zusätzlich erfolgt die Reflexion des Vorgehens der Arbeit und der Blick auf zukünftige Forschungsbedarfe. Das Rahmenpapier vertieft die Inhalte der sechs zu Grunde gelegten Artikel und erweitert diese um eine kumulierte Analyse und Einordnung in Bezug auf das hier aufgezeigte Forschungsdesiderat.

2. Verortung im Forschungsvorhaben BiGeDiB

*Dieses Kapitel stellt das Forschungsvorhaben *Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements*“ (BiGeDiB) als Grundlage des vorliegenden Promotionsvorhabens dar. Es erfolgt eine bündige Darstellung des Projekts mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Forschung und Grundzüge der methodologischen Ausrichtung der Studie (2.1). Die sechs Fachartikel des Promotionsvorhabens werden darauf basierend kurz vorgestellt und in Bezug auf die Forschungsfrage des Rahmenpapiers verortet (2.2).*

Mit Fragen der Bildungsteilhabe beschäftigte sich das Forschungsvorhaben *Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements* (im Folgenden BiGeDiB), welches als Verbundforschungsvorhaben der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg von 2019 bis 2022 realisiert wurde. Die zusammenfassende Betrachtung der Fachartikel 1 und 6 verdeutlicht, dass es Ziel der BiGeDiB-Studie war, konkrete Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe für junge Geflüchtete in digitalisierten Bildungskontexten empirisch zu rekonstruieren (Fujii et al., 2020; Hüttmann & Fujii, 2024). Die BiGeDiB-Studie setzt inhaltlich an bildungspolitischen Bestrebungen in Deutschland wie der Strategie der Kultusminister-Konferenz ‚Bildung in der digitalen Welt‘ (KMK, 2016; 2022) und dem damit einhergehenden ‚DigitalPakt Schule‘ und dem ‚DigitalPakt 2.0‘ (BMBF, 2024) an. Sie ist ferner anschlussfähig an Bildungsprogrammatiken (UNESCO 2021), die die Diskussion um einen selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien für den Kompetenzerwerb widerspiegeln (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 21). Verortet ist die Studie in der Förderlinie des BMBFs ‚Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen‘ (2018 bis 2022), welche über die gesamte Lebensspanne und verschiedene Bildungskontexte hinweg die Bedeutung von Digitalisierungsentwicklungen und damit verknüpften Anforderungen im Bildungswesen zur Entwicklung von Gestaltungskonzepten auf Basis empirischer Daten untersucht (BMBF, o.J.). Im Folgenden werden das Forschungsvorhaben mit seinem Erkenntnisinteresse und dem inhaltlichen Fokus

auf Bildungsteilhabe, das dazu erarbeitete Forschungsdesign sowie die methodologische Ausrichtung des Vorhabens auf Grundlage der Fachartikel 1 und 6 skizziert.

2.1. Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens

Zieldimension des Forschungsvorhabens war es, die Ermöglichung von Bildungsteilhabe von jugendlichen Geflüchteten empirisch genauer zu untersuchen. Fachartikel 1 und 6 machen deutlich, dass es von besonderem Interesse war, inwiefern sich die Bedingungen außerinstitutioneller und auch institutioneller Arrangements als förderlich oder beeinträchtigend für Bildungsteilhabe gestalteten. Die Studie zielte somit darauf ab,

anhand der empirisch rekonstruierten Bedingungen Implikationen für eine nachhaltige und bildungsteilhabeförderliche Gestaltung digitalisierter Bildungsarrangements in Kinder- und Jugendhilfe und Schule für junge Geflüchtete herauszuarbeiten (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 23).

Der Fokus lag hierbei auf digitalisierten Bildungsarrangements sowie der Rekonstruktion der Einflussfaktoren für bildungsteilhabe-relevantes Geschehen. Hierzu gehören ermöglichende Faktoren, aber auch hemmende, die sich unter Beteiligung digitaler Medien im Alltag der geflüchteten Jugendlichen realisieren. Diese Bildungsarrangements wurden dabei über den formalen Kontext der Schulbildung hinaus untersucht, um eine separierende Perspektive zu vermeiden (Hüttmann et al., 2020). Vielmehr wurde der Logik von miteinander verschränkten formalen, non-formalen und informellen Bildungsorten und Bildungsmodalitäten gefolgt (Rauschenbach et al., 2004, S. 28), um so Prozesse der (Medien-)Bildung (Jörissen & Marotzki, 2009) als ein entgrenztes und komplexes, vielschichtiges, das gesamte Leben umfassendes Geschehen (Erstad, 2012) zu begreifen. Dies bedeutete, dass das Forschungsvorhaben auf der Grundannahme basierte, dass der formale Bildungskontext der Schule ebenso wie der non-formale Bildungskontext der Kinder- und Jugendhilfe jeweils verschiedene Anteile an informeller, non-formaler und formaler Bildungspraxis aufweisen können. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die sich herauskristallisierende Ambivalenz informeller Bildungsorte (wie Familie oder Peers) in ihrer doppelten Rolle „als einerseits lebensweltnahe Aneignungsräume“ (Hüttmann & Fujii 2024, S. 22) gelegt und gleichsam „Bereiche potenzieller Ungleichheitsreproduktion“ (Hüttmann & Fujii 2024, S. 22) gelegt. Um das konkrete Zusammen- und Wechselspiel, aber auch sich darin vollziehende Brüche und Diskontinuitäten dieser Orte und Modalitäten zu untersuchen, wurde daher eine transorganisationale Perspektive (Eßer & Schröder, 2019) für die ethnografische Forschung eingenommen (Fujii et al., 2020, S. 372). Die methodologische Untermauerung des Erkenntnisinteresses im Rahmen einer praxistheoretischen Perspektive (Schatzki, 2016) ermöglichte es, sich mit Blick auf die situative Praxis zusätzlich zu einer Dezentrierung der Subjekte mit den multiplen Verwobenheiten der beteiligten digitalen Medien

mit weiteren unterschiedlichen Akteur*innen innerhalb der Praxis zu rekonstruieren und der Frage nachzugehen, welche bildungsrelevanten Chancen und Begrenzungen aus den hier performativ hervorgebrachten Praktiken emergieren.

Als sensibilisierende Konzepte dienten für die Betrachtung von Bildungsteilhabe unter anderem ein breiter (Medien-)Bildungsbegriff (Jörissen & Marotzki, 2009), ein entgrenztes Verständnis von Bildung (Rauschenbach 2009, S.47) sowie der Medienkompetenz-Begriff nach Baacke (1996). Auch spielte der Ansatz der Bewältigung von Alltag als informelle Bildungspraktik (Alkemeyer & Buschmann, 2017) eine Rolle, wobei auch Aspekte wie Lernen, gemeinsame Wissensproduktion sowie der Erwerb von Fähigkeiten relevante Beobachtungspunkte waren (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 22). Insgesamt macht die Gegenüberstellung der Fachartikel 1 und 6 im Hinblick auf die Darstellung des Forschungsvorhabens im zeitlichen Verlauf des Vorhabens (Artikel 1 zu Beginn des Vorhabens und Artikel 6 nach Abschluss des Vorhabens) den Zugewinn an Erkenntnis und differenzierter Perspektive auf das Vorgehen deutlich.

2.2. Darstellung und Verortung der Artikel des Promotionsvorhabens

Das Promotionsvorhaben umfasst sechs im Rahmen des BiGeDiB-Forschungsprojektes veröffentlichte Fachartikel. Diese bilden den Verlauf des Forschungsvorhabens und den erreichten Erkenntnisgewinn über die Laufzeit hinweg ab. Das Rahmenpapier nimmt auf diese Artikel Bezug, indem es eine kumulierte Betrachtung und Analyse der Artikel vornimmt, diese theoretisch erweitert und im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage zur empirischen Erforschung von Bildungsteilhabe diskutiert. Im Folgenden werden die sechs Artikel dafür prägnant dargestellt und in Bezug auf die für das vorliegende Dissertationsvorhaben leitende Forschungsfrage verortet. Hierbei werden jeweils zwei Artikel mit ähnlicher Thematik vorgestellt und mit den jeweiligen Kapiteln im Rahmenpapier in Bezug gesetzt. Zudem werden aus den Artikeln emergente Unterfragen zur Beantwortung der Forschungsfrage der Arbeit abgeleitet.

Artikel 1 und 6: Vorstellung und Verortung des Forschungsvorhabens BiGeDiB

Der relativ zu Beginn des Forschungsvorhabens veröffentlichte Artikel 1 mit dem Titel „Informelle, non-formale und formale Bildung im Kontext digitalisierter Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher“. Transorganisationale Perspektiven auf (Bildungs-)Teilhabe“ (Fujii et al., 2020) (siehe Anhang I) sowie der am Projektende des Vorhabens als Sammelbandbeitrag erschienene Artikel 6 „Erforschung der Relevanz von digitalen Medien für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter“ (Hüttmann & Fujii, 2024) (siehe Anhang VI) bilden eine Klammer in Bezug auf die Vorstellung und Verortung des Forschungsvorhabens. So werden in beiden Artikeln der Forschungsstand (einmal zu Beginn und einmal zum Ende des Vorhabens) dargestellt und die

BiGeDiB-Studie in ihrer grundlegenden Konzeption abgebildet. Während Artikel 1 einen stärkeren Fokus auf den formalen Schulkontext hat, bildet Artikel 6 als Einleitungsbeitrag des Sammelbandes zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse ein umfangreiches Bild des Forschungsstandes zur (digitalen) Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter. Er rekonstruiert den aktuellen Forschungsstand im Rahmen der Systematisierung der zwei Forschungsfelder „Bedeutung von digitalen Medien im Rahmen von Fluchtmigration“ und die „Relevanz von digitalen Medien für Bildung und Teilhabe“. Zudem werden das Forschungsvorhaben und der Aufbau der Abschlusspublikation zusammenfassend dargestellt. Die beiden Artikel die Grundlage der Vorstellung des Forschungsvorhabens BiGeDiB in Kapitel 2 und spielen in Kapitel 5 (Forschungsstand Bildungsteilhabe Jugendlicher Geflüchteter) eine zusätzliche Rolle.

Die vorliegende Arbeit vertieft zudem das dem Forschungsvorhaben BiGeDiB zugrunde gelegte weite Verständnis von Bildung und erweitert dieses inhaltlich um ein weites Verständnis von Bildungsteilhabe. Was dann wiederum die theoretische Diskussion der Anknüpfungspunkte praxistheoretischer Perspektiven auf einen weiten Teilhabebegriff in Kapitel 4 eröffnet und sich der Unterfrage widmet: *Welche Rolle kann ein weites Bildungsverständnis für die theoretische Betrachtung von Bildungsteilhabe einnehmen und welche Anknüpfungspunkte bietet eine praxistheoretische Perspektive hierbei?*

Artikel 2 und 3: Forschungsstand und praxistheoretische Potenziale

Der Artikel 2 mit dem Titel „Teilhabe?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie“ (Hüttmann et al., 2020) (siehe Anhang II) sowie der Artikel 3 „Educational participation of young refugees in the context of digitized settings“ (Kutscher et al., 2022) (siehe Anhang III) beschäftigen sich beide mit methodologischen Fragestellungen des Forschungsvorhabens. In Artikel 2 ist hierfür ein stärkerer Fokus auf die forschungsbezogenen Herausforderungen im Zuge der COVID-19-Pandemie gesetzt: Der Artikel thematisiert die Bildungssituation junger Geflüchteter in Zeiten der Pandemie und daran anknüpfende Fragen der Bildungsteilhabe. Insbesondere die Ungleichheitsdimensionen im Digitalen sowie deren potenzielle Verschärfung sind dabei Gegenstand der Analyse, die auf Basis von ethnografischen Interviewdaten erfolgte. Artikel 3 hingegen diskutiert die grundlegende methodische und methodologische Ausrichtung der Studie in Bezug auf den Forschungsstand. Auf der Analyse dieser beiden Artikel aufbauend widmet sich Kapitel 5 (Forschungsstand) der Frage: *Was lässt sich am Beispiel der Erforschung von Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher erkennen?* und Kapitel 6 (Implikationen eines praxistheoretischen Verständnisses von Bildungsteilhabe) der Frage: *Welche Anknüpfungspunkte zeigen sich aus dem*

Forschungsvorhaben BiGeDiB in Bezug auf die Erforschung von Bildungsteilhabe?, um sich so der Beantwortung der grundlegenden Fragestellung der Arbeit zu nähern.

Artikel 4 und 5: Methodologie und Ergebnisse des BiGeDiB-Vorhabens

Artikel 4 mit dem Titel „Teilhabe durch Digitalität? Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher“ (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2021) (siehe Anhang IV) thematisiert mittels ethnografischer Spuren des Forschungsvorhabens die rekonstruierten Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe junger Geflüchteter wobei der zentrale Fokus auf dem Bildungskontext Schule und darin eingelagerten möglichen Bezugspunkten zu mediatisierten Lebenswelten der Jugendlichen liegt. Artikel 5 „Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements: Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag“ (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2022) (siehe Anhang V) beschäftigen sich ebenfalls mit (vorläufigen) Ergebnissen der BiGeDiB-Studie. Ausgehend von dem formalen Schulkontext werden in Artikel 4 neben methodologischen Implikationen Erkenntnisse und Hinweise für den weiteren Forschungsverlauf, aber auch weitere Forschungsvorhaben gewonnen. Artikel 5 zeigt anhand von exemplarisch gewählten Analysen einzelner Protokollsequenzen aus den Feldaufenthalten und einer Strukturierung dieser ersten Analyseergebnisse Bedingungen für die Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Kapitel 6 (Implikationen eines praxistheoretischen Verständnisses von Bildungsteilhabe) baut auf den Erkenntnissen der beiden Artikel auf und setzt sie in Relation zu den im Rahmen des Promotionsvorhabens abgeleiteten drei praxistheoretischen Anknüpfungspunkten für eine empirische Erforschung für Bildungsteilhabe. Hierbei ist die folgende Unterfrage in Bezug auf die grundlegende Forschungsfrage erkenntnisleitend: *Welche forschungsbezogenen Implikationen hat eine praxistheoretische Perspektive auf Bildung(-steilhabe)? Welche Limitationen zeigen sich hierbei?*

Die abschließende Diskussion fasst die Erkenntnisgewinne der Analysen der Fachartikel sowie die diese erweiternde Arbeit des Rahmenpapiers zusammen und setzt sie mit zukünftigen Forschungsbedarfen in Relation.

3. Bildungsteilhabe – eine theoretische Annäherung

Dieses Kapitel stellt die theoretische Fundierung des Begriffs Bildungsteilhabe dar und nähert sich dazu den relevanten Begriffen Bildung und Teilhabe theoretisch. Die aufgeführten Überlegungen zu einer theoretischen Annäherung an Bildungsteilhabe stellen eine konzeptionelle Erweiterung der Fachartikel dar, in denen von einem weiten Bildungsbegriff ausgegangen wurde.

Eine Betrachtung des Zusammenspiels von Bildung und Teilhabe setzt meist an dem formalen Bildungskontext der Institution Schule an. So wird chancengerechte schulische Teilhabe im Sinne formal bildungsbezogener Inklusion oftmals als selbstverständliches gesellschaftliches Ziel gewertet. Dies zeigt sich daran, dass das Recht auf Bildung in der UN-Kinderrechtskonvention und der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist (Krappmann et al., 2009, S. 17). Gleichzeitig kommt es im Zuge des meritokratischen Prinzips dazu, dass im Rahmen scheinbarer (schulischer) Teilhabe durch Gleichbehandlung ungleicher Mechanismen strukturelle und institutionelle Ausschlussmechanismen verstärkt werden (Hormel, 2010, S. 190). Diese Feststellung ist anschlussfähig an Bourdieus Arbeiten zu Habitus und Kapitalien (Bourdieu, 1974), in denen er die Grenzen einer sozial ausgleichenden Funktion der Institution Schule in Bezug auf Teilhabe deutlich macht. Bildungsungleichheit im Sinne „strukturell ungleich verteilte[r] Bildungschancen, Bildungsentscheidungen, Bildungsbeteiligungen, Bildungslaufbahnen und Bildungsabschlüsse[n]“ (Kelle et al., 2017, S. 64) wird daher verstärkt als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung gefordert. Insgesamt zeigen sich die enge Verknüpfung der beiden Begrifflichkeiten Bildung und Teilhabe und dabei entstehende Herausforderungen und Wechselwirkungen, denen sich das folgende Kapitel theoretisch nähert.

3.1. Bildung als transformatorisches Geschehen

Anknüpfend an Ansätze transformatorischer Bildungstheorien, welche von wechselseitigen gesellschaftlichen, sozialen und materiellen Bedingungen und Ko-Konstitutionen im Bildungsgeschehen ausgehen (Nohl, 2011; von Rosenberg, 2011), wird Bildung³ hier als ein unabgeschlossenes, prozesshaftes und mehrdimensionales Orientierungsgeschehen definiert, in dem sich Sichtweisen auf die umgebende Welt und damit auch das Subjekt selbst wechselseitig verändern bzw. transformieren. Eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses kann nicht losgelöst von den umgebenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden (Bettinger, 2018). Die Definition von Bildung als Moment der Krise, in welcher sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis der agierenden Person als nicht mehr ausreichend darstellt (Marotzki, 1990), muss jedoch ausgeweitet werden, um monokausale Erklärungen der performativen Transformation zu vermeiden. Bildung wird dabei auch „als Prozess betrachtet, dessen Ziel [...] auch in der Persönlichkeitsbildung und der kritischen Auseinandersetzung mit

³ Zu Bildung als Grundbegriff der Pädagogik ist in den letzten Jahren eine immense Anzahl an theoretischen Überlegungen erwachsen, weswegen mit Relevanzsetzungen und Perspektivierungen gearbeitet wird (u. a. Bettinger, 2018). Diese Arbeit versteht den Bildungsbegriff als unverzichtbar für die erziehungswissenschaftliche Debatte (Koller, 2012) und hat das Ziel, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung in ein produktives Wechselverhältnis zu setzen (Rosenberg, 2011, S. 11).

gesellschaftlichen Strukturen liegt“ (Korntheuer, 2016, S. 26). Es geht also nicht darum, Bildung als in Kompetenzen ‚katalogisiert‘ zu fassen, sondern vielmehr als „unterschiedliche Dimensionen (Wissenslagerung, Handlungsoptionen, Grenzerfahrungen und Biografie) der Gestaltung eines selbstbestimmten und eigenständigen Lebens, die durch Aneignungsprozesse ‚verinnerlicht‘ werden“ (Fujii & Kutscher, 2024, S. 31-32). Das hier zugrunde liegende Bildungsverständnis geht somit über die formale Betrachtung aus dem Kontext qualifikatorischer Schulbildung hinaus und setzt damit den Ansatz um, Bildung als ort- und zeitlos zu begreifen und daher als entgrenzt zu denken (Rauschenbach, 2009, S. 47). Gleichzeitig ist die Subjektgebundenheit eines solchen Bildungsbegriffs zentral: „Bildung in diesem Sinne ist somit ort- und zeitlos, lässt sich nur entgrenzt denken, ist lediglich an die raum-zeitlichen Verstreungen jeder einzelnen Person gebunden. Das macht ihre Subjektgebundenheit aus“ (Rauschenbach, 2009, S. 47). Wird Bildung also im Zusammenspiel von Subjekt und erweiterter umgebender Umwelt und Gesellschaft begriffen, gerät das Verhältnis von Aneignung und Anerkennung eben dieser in den Fokus (Walther, 2014, S. 97). Dieser Perspektive folgend kann für eine subjektbezogene Dimension von Bildung zusammengefasst werden, dass sich das handlungsfähige Subjekt hier in einem reziproken Verhältnis durch subjektive Aneignungsaktivität von Umwelt und damit verbundene stetige Momente des In-Verhältnis-Setzens selbst zu dem macht, was es ist (Fujii et al., 2021, S. 40). Für die soziale Dimension von Bildung zeigt sich die besondere Bedeutung der Anerkennung individueller Praxen, also der Anerkennung der Lernprozesse und Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses durch das Subjekt selbst wie auch durch ein gesellschaftliches Gegenüber. Dies untermauert, dass Bildung in einer sozialen Dimension in gesellschaftliche soziostrukturelle und -kulturelle Praktiken eingebettet ist (Fujii et al., 2021, S. 41). Bildung wird wie in Fachartikel 6 dargestellt in einem weiten Verständnis begriffen, welches sich innerhalb des Zusammenspiels verschiedener Orte und Modalitäten vollzieht (Rauschenbach et al., 2004). Bildungsrelevantes wird in einer ausdifferenzierten Perspektive hinsichtlich formaler, non-formaler und informeller Bildungsformen (Rohs, 2015) beleuchtet und ist somit anschlussfähig an die Standards der Nationalen Bildungsberichterstattung (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Als informelles Bildungsgeschehen werden so sich im familiären oder freizeitlichen Kontext realisierende Aneignungs- und Bewältigungsprozesse, die keine pädagogische oder institutionelle Rahmung haben, verstanden. Hierbei geht es um unbewusste, aber auch bewusste Formen des Lernens wie ein „(freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMBF, 2004, S. 29), das darauf abzielen kann, Handlungsfähigkeit im Alltag zu erweitern, indem *soft skills*, wie etwa soziale Kompetenzen, erlangt werden (Baumbast et al., 2012, S. 18). Als non-formales

Bildungsgeschehen werden potenzielle Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Fähigkeiten begriffen, die in der Rahmung der Kinder- und Jugendhilfe oder weiteren nicht-schulischen pädagogischen Bildungsangeboten verortet sind. Orte non-formaler Bildung realisieren sich als zur Schulbildung „komplementär (ergänzen die Leistungen des formalen Bildungssystems), supplementär (Lernende erweitern zu einem späteren Zeitpunkt ihre Kenntnisse und Fähigkeiten) und substitutiv (non-formale Bildungsprozesse treten an die Stelle formaler Bildung)“ (Tippelt, 2010, S. 255). Die differenzierte Betrachtung von Bildung begreift hier unterschiedliche Orte als relevant, wobei sich deren Organisiertheit und Funktion unterscheiden (Tippelt, 2010, S. 254). Diese Orte von Bildung sind nicht als abgrenzbar und in sich abgeschlossen zu betrachten, vielmehr sind die Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bildungsmodalitäten von besonderer Relevanz. So wird die potenzielle Brückenfunktion non-formaler Bildungskontexte (Kessel et al., 2004) für die Überwindung bildungsbezogener Ungleichheit betont.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird auf Problemlagen in Zusammenhängen von Bildung und Gerechtigkeit verwiesen (Wimmer et al., 2017). So erfährt in der theoretischen Auseinandersetzung zu Bildung auch die Frage nach Bildungsbenachteiligung forschungstheoretische Aufmerksamkeit. Es zeigt sich die zentrale Bedeutung Bildungsbenachteiligung multiperspektivisch und aus verschiedenen Disziplinen zu betrachten, da diese „interdisziplinär eng mit bildungssoziologischen Theorien verknüpft [ist], dadurch im pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs und Kontext vielschichtig und komplex und [...] sozial und politisch determiniert [ist]“ (Majcen, 2023, S. 68). Als Gegenstück zu einer Betrachtung bildungsbezogener Ungleichheiten kann das Konzept Bildungsgerechtigkeit gefasst werden. Bei der Analyse von Bildungsgerechtigkeit wird deutlich, dass es einer Perspektive bedarf, die auch Aspekte wie individuelle Entwicklungen einbezieht und damit über die quantitativ erfassbaren Faktoren, wie etwa in Bildungsmonitorings umgesetzt, hinausgeht (Robak, 2017, S. 407). Charakterisierungen von Bildungsgerechtigkeit als „fuzzy concept“ (Dietrich et al., 2013, S. 12), also als auf undefinierte Art und Weise mit Themen wie Bildungsungleichheit, Chancengleichheit sowie Anerkennung, *Capability* und Autonomie in Verbindung stehend, machen deutlich, dass sich unter dem Thema Bildungsgerechtigkeit in einem unscharfen Bild vielfältige und -schichtige Fragen summieren. Anhand dieser exemplarischen Ausführungen zu den unterschiedlichen Begrifflichkeiten wird deutlich, dass der dargestellte weite Bildungsbegriff, der von einer Einbettung in gesellschaftliche soziostrukturelle und -kulturelle Praktiken ausgeht (Fujii et al., 2021, S. 41), auch die Frage mit sich bringt, wie Teilhabe an Bildung ermöglicht wird. Dem Aspekt der Teilhabe widmet sich daher der folgende Absatz.

3.2. Teilhabe im Sinne reflexiver Inklusion

Der Teilhabebegriff, verstanden im sozialwissenschaftlichen Sinne, basiert grundlegend auf den zwei gegenläufigen Kategorien der Zugehörigkeit und der Ungleichheit (Bartelheimer, 2004), die für das Zustandekommen von Teilhabe aufeinander bezogen sind, deren Verhältnis jedoch uneindeutig ist. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Kontexte weisen eine positive Konnotation in Bezug auf Teilhabe auf (Dietrich, 2017, S. 30). Teilhabe gestaltet sich mehrdimensional und kann sich auf unterschiedliche Aspekte wie Bildung, bürgerliche Rechte, soziale Beziehungen oder den Arbeitsmarkt beziehen (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2021, S. 181). Am Beispiel schulischer Teilhabe, die sich auf formale (Regelunterricht), non-formale (Teilhabe an extracurricularen Angeboten) und informelle (Beziehungen zu Mitschüler*innen und Peers) Teilhabe beziehen kann, wird diese Mehrdimensionalität deutlich (Reinhardt & Becker, 2025, S.116). Die hier vorgenommene Betrachtung von verschiedenen Teilhabeformen und –qualitäten der Zugehörigkeit spiegelt die Dynamik des Begriffs wider, „da sich im Laufe der Zeit Formen und Qualitäten, Widersprüchlichkeiten und Ergänzungen, prekäre und stabile Modalitäten von Teilhabe immer wieder verändern können“ (Dietrich 2017, S. 30). Die vorliegende Arbeit begreift Teilhabe aufbauend auf dem weiten Bildungsbegriff des BiGe-BiD-Vorhabens in einem Verständnis, das über die bloße Teilnahme im Sinne formaler Inklusion in Institutionen (z. B. Schule) hinausgeht (u. a. Hummrich et al., 2024, S. 367). Der verwendete Inklusionsbegriff, verstanden in einer Dialektik zu Exklusion, geht von einem Postulat einer universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee aus. Zugrunde gelegt wird damit ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion (Budde & Hummrich, 2015), das neben der Kategorie Behinderung auch weitere (exklusionsrelevante) Differenzkategorien miteinbezieht (z. B. Geschlecht, Migration, soziale Herkunft/soziales Milieu). Hierbei kommt zum Ausdruck, dass entlang von Zuschreibungen unterschieden bzw. „differenziert“ wird und diese Differenzen somit soziale Konstruktionen widerspiegeln und keine objektiven Eigenschaften. Von deren Überschneidung sowie daraus resultierenden Positionierungen entstehen dann unterschiedliche Differenzierungsgrade von Inkludiertheit und somit Teilhabe. Weswegen reflexive Inklusion als grundlegende Perspektive gefordert wird:

Reflexive Inklusion zielt [...] sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich, 2013, o.S.).

Teilhabe wird daran anschließend definiert als aktive Zugehörigkeit, die eine formale Teilnahme voraussetzt, und welche dem entgegensteht, was Bourdieu die „intern

Ausgeschlossenen“ (Bourdieu 1998)⁴ nennt und Stichweh (2009) als „inkludierte Exklusion“ fasst. Mit einer aktiven Gestaltung von Zugehörigkeit ist es möglich zu verhindern, dass aus „formaler Inklusivität“ „interne Exklusivität“ (Hummrich et al., 2024, S. 368) wird. Im Hinblick auf Teilhabe an Bildung ist somit eine analytische Unterscheidung zwischen Teilhabe und Teilnahme zielführend, wobei eine systematische Verbindung „von Teilnahme und Teilhabe mit Konzepten der Gerechtigkeit und in ihnen ruhenden Anerkennungs-, Missachtungs- und Machtverhältnissen“ (Hummrich et al., 2024, S. 384) im Hinblick auf die Einbettung von Bildung in soziostrukturelle Praktiken an Bedeutung gewinnt.

3.3. Definition eines weiten Bildungsteilhabe-Begriff

Die in den vorausgegangenen Abschnitten beschriebenen Begriffe der Bildung und Teilhabe werden für eine Definition von Bildungsteilhabe unter Verwendung der beschriebenen Aspekte zusammengeführt und erweitern so die theoretischen Arbeiten der in den Fachartikeln.

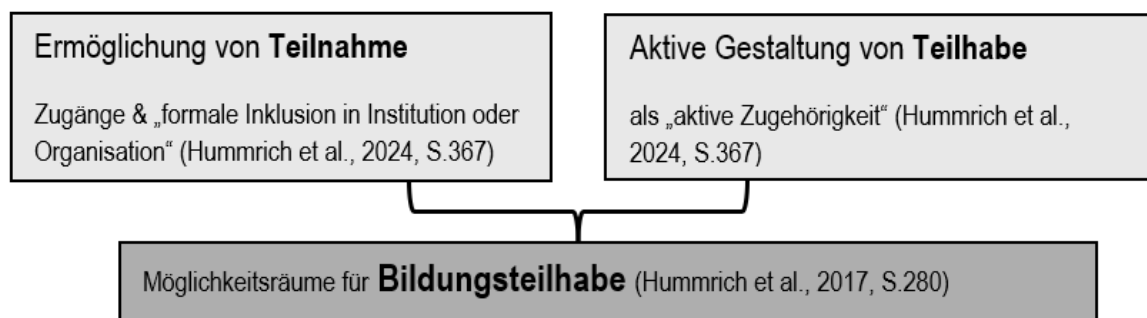


Abbildung 1: Darstellung zentraler Begrifflichkeiten (eigene Darstellung)

Bildungsteilhabe wird im Kontext dieser Arbeit verstanden als das Zusammenspiel von vorhandenen Zugängen und der aktiven Inanspruchnahme und Gestaltung von Möglichkeitsräumen für erweitertes Bildungsgeschehen wie beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung über eine sich bildende Aneignung von Welt (Deppe, 2017, S. 370). Die hier benannten Möglichkeitsräume sind dabei eng mit potenziellen Bildungsteilhabechancen verknüpft. Teilhabechancen an Bildung können definiert werden

als durch Platzierungen und Verortungen im Kontext eines (Sozial-)Raumes bedingte (Handlungs-)Optionen der Partizipation an Bildung, die sich im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion eröffnen oder verschließen und durch die jeweils gültigen (Zugehörigkeits-)Ordnungen strukturiert sind, diese aber auch mit hervorbringen (Hummrich et al., 2017, S. 280).

Bildungsteilhabe kann somit als sich über den institutionalisierten Kontext formaler Bildung hinaus performativ realisierend verstanden werden, als ein Baustein gesellschaftlicher Teilhabe,

⁴ Bourdieu verdeutlicht, dass es im Kontext Schule keine vollständige Exklusion geben kann, jedoch strukturelle Benachteiligungen vorliegen, die dann zu der Form der „intern Ausgeschlossenen“ führen (Bourdieu, 1998, S. 527).

für dessen theoretische Betrachtung intersektionale Zusammenhänge und Perspektiven⁵ als in besonderem Maße zielführend benannt werden. „Die Forderung nach einer gerechten Teilhabe an Bildung ist (dabei) ebenso präsent wie diejenige nach einer gesellschaftlichen Teilhabe durch Bildung“ (Dietrich 2017, S. 32). Es wird deutlich, dass sich Bildung und Teilhabe in einem dialektischen Verhältnis zueinander befinden und wechselseitig als einander konstituierend definiert werden können. Bildungsteilhabe wird zusammenfassend charakterisiert „als sich formenden Prozess komplexer Faktorenlagen“ (Korntheuer 2016, S. 39). In dem für die vorliegende Arbeit zu Grunde gelegten Verständnis von Bildungsteilhabe laufen die Charakteristika des zuvor herausgearbeiteten weiten, transformatorischen, Orte und Modalitäten übergreifenden Bildungsverständnisses mit dem Ansatz von bildungsbezogener Teilhabe im Sinne reflexiver Inklusion zusammen. Für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe ist dabei relevant, inwiefern Bildungsteilhabe fördernde Faktoren oder Geschehen, aber auch Bildungsteilhabe hindernde Faktoren im Hinblick auf bildungsbedeutsames Geschehen zum Tragen kommen. Bildungsteilhaberelevantes Geschehen gestaltet sich transorganisational, mehrdimensional und reflexiv. Für die Erforschung von sozialem Geschehen in Bezug auf Bildungsteilhabe zeigt sich somit das Zusammenspiel dessen, was das Zustandekommen von Möglichkeitsräumen für eine bildungsbezogene Teilnahme als Teilhabechancen ausmacht, sowie die aktive Inanspruchnahme eben dieser Möglichkeitsräume relevant.

3.4. Zwischenfazit

Für eine theoretische Fundierung des Bildungsteilhabebegriffs erweist sich die theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten von Bildung und Teilhabe sowie deren Wechselspiel als ertragreich. Bildung wird, in Anlehnung an das Verständnis transformatorischer Bildungstheorien, ausgehend von gesellschaftlichen, sozialen und materiellen Bedingungen und Ko-Konstruktionen im Bildungsgeschehen, das sich orts- und modalitätenübergreifend realisiert, als zentraler und relevanter Begriff für die pädagogische Debatte (Koller, 2012; Rosenberg, 2011) verstanden und wird in der Dialektik zwischen subjektbezogener Aneignung und gesellschaftlicher Anerkennung ebendieser verortet. Mit Bildung verbundene Fragen zur Bildungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit verdeutlichen die Relevanz einer Frage nach Teilhabe an Bildung, wobei sich ein weiter Begriff von Teilhabe im Sinne reflexiver Inklusion (Budde & Hummrich, 2003) als anschlussfähig präsentiert haben. Im Hinblick auf die erste Unterfrage

⁵ Für die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit ermöglicht eine intersektionale Perspektive in der Analyse, dass „gut nachvollzogen werden kann, dass die Feststellung einer Benachteiligung noch wenig Aufschluss über die zugrunde liegenden Mechanismen der Herstellung von Ungleichheit gibt“ (Iller, 2017, S. 441). Diese zugrunde liegenden Mechanismen können dann aus der Perspektive Bildungsteilhabe ver hindernder Faktoren gefasst werden.

der vorliegenden Arbeit: *Welche Rolle kann ein weites Bildungsverständnis für die theoretische Betrachtung von Bildungsteilhabe einnehmen und welche Anknüpfungspunkte bietet eine praxistheoretische Perspektive hierbei?* wurde deutlich, dass eine bildungstheoretische Fundierung des zugrunde liegenden theoretischen Verständnisses von Bildungsteilhabe notwendig ist, um im Sinne eines produktiven Wechselspiels von Theorie und Praxis eine wichtige Basis für weitere Überlegungen zur Erforschung von Bildungsteilhabe in der qualitativen Bildungsforschung zu schaffen. Wird Teilhabe im Zusammenspiel mit aktiver Gestaltung von Teilhabechancen als Möglichkeitsräume für bildungsbezogene Teilhabe verstanden, wird es möglich, die Einbettung von bildungsbedeutsamem Geschehen in soziostrukturelle Praktiken und damit Hinweise auf Teilhabeermöglichendes zu rekonstruieren. Das vorliegende Verständnis von Bildungsteilhabe vereint ein weites, transformatives Bildungsverständnis mit dem von Teilhabe im Sinne reflexiver Inklusion und gestaltet sich somit entgrenzt als transorganisational, mehrdimensional und reflexiv. Besonders relevante Anknüpfungspunkte für die theoretische Betrachtung sind neben einem weiten, Orte und Modi übergreifenden Verständnis von Bildung insbesondere Teilhabechancen auf Bildung im Sinne von Möglichkeitsräumen, die sich im Zusammenspiel von Teilnahme und deren aktiver Gestaltung in Form von Teilhabe realisieren. Diese gilt es bei der Rekonstruktion Sozialen Geschehens, wie in der Forschungsfrage verankert, zu erfassen. Den praxistheoretischen Anknüpfungspunkten für dieses Vorhaben widmet sich Kapitel 4.

4. Praxistheoretische Potenziale für die Betrachtung von Bildungsteilhabe

Das Kapitel nimmt eine Fokussierung praxistheoretischer Perspektiven auf Bildungsteilhabe vor. Hierfür wird ein Überblick zur Betrachtung von praxistheoretischen Perspektiven auf Bildung als Grundlage gewählt, um dann praxistheoretische Anknüpfungspunkte einer Betrachtung von Bildungsteilhabe zu rekonstruieren.

Praxistheorien wird für die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren „eine enorme, Subdisziplinen übergreifende Konjunktur“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 35) zugesprochen, wobei sich praxistheoretische⁶ Ansätze in diversen Bereichen der Erziehungswissenschaft finden (Budde & Eckermann, 2021; Breidenstein, 2008). Dies zeigt auch ein praxistheoretisches Begriffsinstrumentarium in empirischen Beiträgen aus der Unterrichts- und Professionsforschung (Bennewitz, 2015; 2020; Budde et al., 2018), wobei praxistheoretisch inspirierte, erziehungswissenschaftliche Forschung von Heterogenität gekennzeichnet ist (Bittner et al., 2017, S. 9). Die hier vorliegende Arbeit verortet sich in der Theorie sozialer Praktiken, welche „Praktiken-

⁶ Die Begriffe ‚praxistheoretisch‘ und ‚praxeologisch‘ werden hier synonym verwendet, da im praxeologischen Diskurs sowie angesichts der hohen Heterogenität innerhalb des Feldes von keiner grundlegenden Bedeutungsdifferenz ausgegangen wird (Schäfer, 2013).

Arrangements-Bündel“ (Bittner et al., 2017, S. 11) fokussieren und blickt dafür auf bildungsbedeutsame sowie für Bildungsteilhabe ermöglichende Praktiken, die sich in ihrer Gesamtheit als Praxis realisieren. Praktiken werden dabei als „*Menge an Doings und Sayings*“ (Schatzki, 2002, S. 77) und als Verknüpfungen von Materialien, Kompetenzen und Bedeutungen verstanden, in deren wechselnden Relationen sich die Dynamik des Sozialen offenbart (Shove, 2012). Praktiken stellen als soziales und zirkulierendes Repertoire an „Kulturtechniken“ (Reckwitz, 2010, S. 190) ein typisiertes und routiniertes Bündel an körperlich umgesetzten Aktivitäten dar (Reckwitz, 2003, S. 289), wodurch sie aus einer Außenperspektive von anderen im Rahmen des abgebildeten Sinns (Bollig & Kelle, 2014, S. 271) verstanden werden. Das konkrete Tun als Praktik ist untrennbar mit dem umgebenden Arrangement als Praxis, die damit soziales Geschehen abbildet, verbunden und bedingt sich wechselseitig.

Wie Fachartikel 3 deutlich macht, liegt das Potenzial einer praxeologischen Perspektive, wie sie in der BiGeDiB-Studie verwendet wurde, auf der Fokussierung von praktischen Vollzügen in der Praxis und ihrer impliziten Logik unter Berücksichtigung der Materialität der Entitäten (Kutscher et al. 2022, S. 575). Die folgenden Überlegungen zur praxistheoretischen Verortung von Bildung und Teilhabe an dieser erweitern die Ergebnisse des Artikels. Eine praxistheoretische Perspektive auf Bildung ermöglicht,

dass ein relationales Verständnis des Verhältnisses von Subjekt und Sozialem eine neue und differenzierte Sichtweise auf pädagogische Phänomene bereitstellt und gleichzeitig weitere Aspekte wie Körperlichkeit und Artefakte als ko-konstruktiv für das Soziale und das Subjekt in die Analyse einbezieht (Asmussen 2020, S. 5).

Hier wird die Relevanz der Annahme von „Kontextualität jeglicher Praxis und eine[r] holistische[n] Perspektive auf die Bedeutung von Handlungen“ (Schäfer, 2013, S. 19) und somit die Vermeidung einer isolierten Betrachtung von einzelnen Praktiken deutlich (Stern, 2003, S. 186). Ein damit einhergehendes „modifiziertes Verständnis des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 282) ist aus praxistheoretischer Perspektive von besonderer Relevanz für die Rekonstruktion sozialen Geschehens. Es wird davon ausgegangen, dass sich Subjektivität im Rahmen ‚verteilter Praktiken‘⁷ (Bollig, 2013) bildet, aber auch im stetigen Wechselspiel der Entitäten innerhalb von Praxis verändert und Konturen erlangt (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129). Damit einher geht somit eine Dezentrierung des Subjektes bei gleichzeitiger Fokussierung der Praktiken und Artefakte (Lengersdorf, 2015, S. 177) innerhalb der Praxis. In Bezug auf Bildung wird angenommen, dass Subjekte durch ihre Teilnahme an Bildungsprozessen praktisches Wissen erlangen können, das eine übersituative Befähigung zur Bewältigung und Gestaltung zukünftiger Praxis ermöglichen kann (Fujii & Kutscher, 2024, S. 33). Für zukünftige Praxis und darin

⁷ Unter ‚verteiltern Praktiken‘ wird aus partizipatorischer Perspektive davon ausgegangen, dass unterschiedliche Anteile der Teilnehmenden eines Arrangements für den Vollzug von Praktiken beitragen (Bollig, 2013).

eingelagerte Anforderungen und Erwartungen bedeutet dies für das Subjekt, so agieren zu können, „dass die Reaktionen als sinnvolle, angemessene und somit kompetente Antworten Anerkennung finden“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 277). Ein Verständnis von Praxis als „körperlichen Vollzug sozialer Phänomene“ (Hirschhauer, 2004, S. 46) und somit als kontingenten Ablauf des körperlichen Vollzugsgeschehens sämtlicher möglicher Lebenstätigkeiten (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 271) ermöglicht es, die Kontingenz von Praxis und Prozesshaftigkeit von Bildung aus praxeologischer Perspektive zu erfassen (Bettinger, 2018). Aspekte wie Befähigung, Bildung oder Reflexion der Akteur*innen können so in den Fokus geraten, wobei die regelhaften und impliziten Anteile relevant sind, aber auch die Praxis in ihrer Gesamtheit, um auch potenzielle Brüche und Diskontinuitäten zu den mit den jeweiligen Begriffen verbundenen Programmatiken zu erfassen (Bittner & Budde, 2018, S. 33). So kann als Befähigung zu konkreten Lebenssituationen der Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen definiert werden. Aus praxistheoretischer Perspektive werden „Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 272), wenn sie auf in der Situation entstehende Anforderungen angemessen, sinnvoll und dadurch kompetent reagieren können (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 277).

4.1. Möglichkeitsräume für Bildungsteilhabe rekonstruieren

Im Hinblick auf Teilhabe an Bildungsprozessen rückt die Frage in den Fokus, inwiefern hervorgebrachte Praxis sich als bildungsteilhabeermöglichend oder -einschränkend entfaltet. Anknüpfend an die Annahme von Teilhabechancen als Möglichkeitsräume für Teilhabe (Hummrich et al., 2024, S. 366) wird deutlich, dass nicht allein subjektbezogene Arbeit an Selbstermächtigung, welche insbesondere für marginalisierte Gruppen durch strukturelle Bedingungen begrenzt sein kann⁸, für eine Betrachtung von Bildungsteilhabe ausreichend ist. Institutionalisierte Beziehungen und Räume zur Ermöglichung und Vermittlung von Anerkennung und Handlungsbefähigung stellen für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe eine relevante Größe dar (Fujii et al., 2021, S. 41). Für die Rekonstruktion von Bildungsteilhabe rückt hieran anschließend die theoretische Annahme eines *Möglichkeitsraumes* (Asmussen, 2020), in welchem dann bildungsbedeutsame Praxis und bildungsteilhaberelevante Praxis performativ hergestellt werden können, in den Fokus, um sich Prozessen der Bildungsteilhabe praxistheoretisch zu nähern. In der vorliegenden Arbeit wird ein *Möglichkeitsraum* für Bildungsteilhabe als „der Versuch des Öffnens von stabilen Prozessen“ (Asmussen, 2020, S. 239) verstanden, in dem die bisherige Praxis hinterfragt oder brüchig wird. Der sich öffnende Raum, welcher sich durch

⁸ Subjektive Aneignung und gesellschaftliche Anerkennung können dabei in dem zwischen ihnen herrschenden dialektischen Verhältnis Potenziale für (subjektive) Bildungsprozesse und Teilhabemöglichkeiten in sich tragen (Fujii et al., 2021, S. 41).

praxisinhärente Kontingenz auszeichnet, beinhaltet dann die Alternativen zur aktuellen „auch-anders-sein-könnenden Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 40) und fungiert als *ko-konstituierter Gestaltungsraum* (Asmussen, 2020, S. 40). Hierbei geht es nicht um eine reine Differenzerfahrung im Sinne einer gesellschaftlich dem Subjekt zugeschriebenen Problemlösung, vielmehr sind machtvolle Anerkennungs- und Adressierungsprozesse und Befähigungen für die Ko-Konstitution miteinzubeziehen (Alkemeyer & Buschmann, 2017; Ricken, 2013).

Sich innerhalb dieses Möglichkeitsraumes entfaltende Praxis wird dabei verstanden als Gesamtheit der in ihr performativ faktisch hervorgebrachten Praktiken, die auf routiniertem, implizitem und kollektiv geteiltem Wissen basiert. Eine praxeologische Perspektive, die über ‚Praktiken-Arrangements-Bündeln‘ von der performativen Hervorbringung von Möglichkeitsräumen für bildungsteilhaberelevanten Geschehen ausgeht, zeigt sich somit im Hinblick auf die theoretische Fundierung von Bildungsteilhabe in Kapitel 3 als in hohem Maße anschlussfähig.

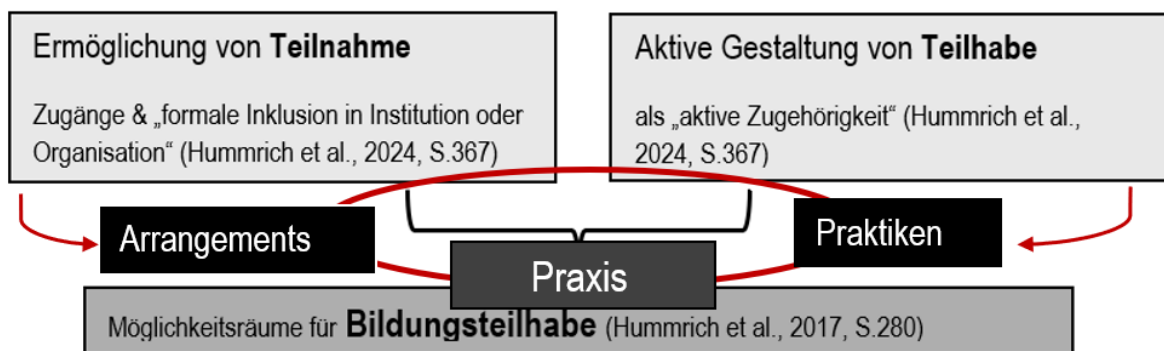


Abbildung 2: Anknüpfungspotenziale praxistheoretischer Perspektiven (eigene Darstellung)

Es zeigen sich für eine praxistheoretische Perspektive auf Bildung und Bildungsteilhabe auch Limitationen. Hier ist die grundlegende Ausklammerung einer subjektiven Erfahrung in praxistheoretischer Perspektive zu nennen, da diese als essenziell für die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen angesehen wird (Brinkmann, 2015, S. 531). Eine der Ausklammerung von Subjektivität entgegengesetzte Bewegung eines praxistheoretisch vollzogenen „turn to subjectivation“ läuft jedoch Gefahr einer „Ent-Praxeologisierung“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 53). Und zwar insofern als dass eine alleinig unter dem Aspekt ihrer Potenziale der Subjektformierung und -transformation von Praktiken angelegte Untersuchung darauf hinauslaufen kann in Teilen eine praxeologisch grundlegende heuristisch offene Perspektive zu verlassen (Balzer & Bellmann 2023, S. 52). Potenzielle „Subjektivierungskurzschlüsse“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 53) lassen die Frage offen, ob hiermit der praxistheoretischen Prämisse der Aufhebung der Dichotomie von Subjekt und Objekt gerecht werden kann (Balzer & Bellmann, 2023, S. 53). Der Vorschlag einer phänomenologischen Erweiterung der praxistheoretischen

Perspektive, um die Rekonstruktion von Selbstdifferenz in Praktiken zu ermöglichen, könnte hier zielführend sein. Einer doppelten Perspektivierung des Sozialen (Verschränkung von Beobachter*innen- und Teilnehmer*innenperspektive in der Erfahrung (Bedorf, 2017, S. 74)) muss dann Rechnung getragen werden, um dann auch der Kritik zu begegnen praxistheoretische Forschung könne „den entwerfenden Charakter der von ihr untersuchten Praxis in sich selbst nicht mitvollziehen“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 58).

Hier werden aus der theoretischen Fundierung einer praxeologischen Betrachtung von Bildung Konfliktpotenziale für die praxistheoretische Empirie zu Bildungsteilhabe deutlich, die dem transformatorischen Charakter von Bildung zuzuordnen sind. Den empirischen Implikationen einer praxistheoretischen Perspektive auf Bildungsteilhabe widmet sich nach einer kurzen Einordnung des vorliegenden Forschungsstands zu Bildungsteilhabe anhand des Projektbeispiels BiGeDiB in Kapitel 5 das Kapitel 6 ausführlich.

4.2. Zwischenfazit

Im Hinblick auf Potenziale praxistheoretischer Perspektiven auf Bildungsteilhabe zeigt sich eine hohe Anschlussfähigkeit der zugrunde liegenden theoretischen Annahmen. Praxeologische Perspektiven ermöglichen das ‚Wie‘ sozialen Geschehens durch eine auf den Alltag gerichtete Brille zu betrachten. Die Annahme von Ko-Konstruktion von Bildungsteilhaberelevantem Geschehen kann in praxistheoretischer Perspektive unter Betrachtung von Praktiken und Arrangements Bündeln, die sich in der Praxis realisieren, erfasst werden. Ein weites Verständnis von Bildung als performative Praxis, in der, eingelagert in verschiedenen sozialen (Folge-)Praktiken, Aneignung hergestellt werden kann, eröffnet dabei die Perspektive auf Möglichkeitsräume für transformatives Bildungsgeschehen. Gleichzeitig bestehen Limitationen praxistheoretischer Betrachtung von Bildungsteilhabe im Hinblick auf subjektbezogene Dimensionen. Diese Limitationen sollten bei Einnahme einer praxistheoretischen Perspektive stets mitgedacht, kritisch reflektiert und bei der Ableitung einer entsprechenden Methodologie gegebenenfalls angepasst werden, um bestehende Lücken zu schließen.

Für die erste Unterfrage der vorliegenden Arbeit: *Welche Rolle kann ein weites transformatorisches Bildungsverständnis für die theoretische Betrachtung von Bildungsteilhabe einnehmen und welche Anknüpfungspunkte bietet eine praxistheoretische Perspektive hierbei?* wird offensichtlich, dass die praxistheoretische Analyse der Teilhabe an Bildung es ermöglicht, die Vielschichtigkeit des Bildungsteilhabegriffs durch die Untersuchung von Praxis als Gesamtheit von Arrangements und Praktiken angemessen zu erfassen. Jedoch bestehen Limitationen bei der Erforschung der Bildungsteilhabe aus praxistheoretischer Sicht, die vor allem in der Komplexität des Forschungsgegenstands liegen. Insgesamt ermöglicht die hier durchgeführte

theoretische Fundierung des verwendeten Bildungsteilhabe-Begriffs mit Schwerpunkt auf einer praxistheoretischen Perspektive die Diskussion konkreter Strategien qualitativer Forschung in Bezug auf den Forschungsgegenstand Bildungsteilhabe in den folgenden Kapiteln.

Im Hinblick auf die hochkomplexe Faktorenlage ist es bislang noch nicht gelungen, ein umfassendes Untersuchungsdesign zur Betrachtung von Bildungsteilhabe zu erarbeiten (Ditton, 2010, S. 642), daher wird auch in der Arbeit nicht der Anspruch erhoben, dies ermöglichen zu können. Ziel ist es vielmehr, im Folgenden in Bezug auf den Forschungsstand zur Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter, und damit im Anschluss an die BiGeDiB-Studie, zu zeigen, welche empirischen Erkenntnisse bereits vorliegen und welche Implikationen eine praxistheoretische Perspektive in diesem beispielhaft gewählten Fall für die Empirie beinhalten kann.

5. Forschungsstand Bildungsteilhabe und (Flucht-)Migration

Das folgende Kapitel widmet sich dem Forschungsstand zu Bildungsteilhabe im Kontext von Flucht(-migration). Es zeigt zentrale Diskurslinien und bestehende Desiderate in der Erforschung von Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter auf Basis der Fachartikel auf. Ein Schwerpunkt des Kapitels liegt, begründet in dem Forschungsvorhaben BiGeDiB, auf der Einordnung des Forschungsstands zur Rolle digitaler Medien in diesem Kontext.

Bildungsteilhabe wird seit Beginn der Erforschung in den 1960er Jahren stark aus der Perspektive der Schulforschung (Bildungsforschung), aber auch aus der Perspektive der Familienforschung (empirische Sozialforschung) beleuchtet, wobei „längsschnittliche Untersuchungen [,] in denen individuelle, familiale und schulische Erklärungsfaktoren gleichermaßen einbezogen werden“ (Ditton, 2011, S. 260) nur vereinzelt⁹ vorliegen. Aktuellere Studien (u. a. Ditton & Maaz, 2022) verfolgen einen interdisziplinären Ansatz und untersuchen das Zusammenspiel von sozioökonomischem Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe mit Fokus auf Einfluss von Wohnorten auf Bildungsteilhabe. Zudem liegen Studien zur Bedeutung von Ganztag und damit verbundenen Kooperationen mit außerschulischen Institutionen und Akteur*innen für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe vor (Rother, 2023). Fachartikel 3 kommt ebenfalls zu dem Schluss der zentralen Bedeutung von Kooperationen unterschiedlicher institutioneller Kontexte für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe (Hüttmann et al., 2020, S. 26)

Die zentrale Bedeutung struktureller Aspekte für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe wird auch in Forschungen für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung betont (Robak, 2017, S. 415) Es wird kritisiert, dass benachteiligungsrelevante Kriterien (Geschlecht, soziale Herkunft und Migration) nicht in ihrer Gewichtung diskutiert, sondern als Konsens gewertet werden, wodurch Mechanismen der Herstellung mit der Beschreibung der Erscheinungsform

⁹ Etwa macht bereits Bourdieu (1974) auf den hohen Milieubezug von Teilhabe an Bildung aufmerksam.

sozialer Ungleichheit vermischt werden. Hieraus leitet sich die Forderung ab, bestehende Wechselwirkungen zum Gegenstand der Analyse zu machen (Iller, 2017, S. 441). Diese Erkenntnisse lassen kontextübergreifend vermuten, dass es an Forschung zu den multiplen Wechselwirkungen und dem Zusammenspiel informeller, non-formaler und formaler Bildungskontexte im Hinblick auf das Zustandekommen von Bildungsteilhabe mangelt.

Die zusammenfassende Betrachtung der Fachartikel 2 und 3 ergibt, dass sich im Kontext von (Flucht-)Migration dem Thema Bildungsteilhabe verstärkt aus der Perspektive des formalen Bildungskontextes der Schule genähert wird. Auf dieser Erkenntnis aufbauend zeigt die Analyse des Forschungsstands zu Bildungsteilhabe und (Flucht-)Migration, dass sich der Erforschung des Zusammenhangs von (Flucht-)Migration und Bildungsteilhabe mittels standardisierter Ansätze der empirischen Bildungsforschung und auch aus der interdisziplinär orientierten Institutionenforschung, die den Umgang des Bildungssystems mit „neu migrierten“ Schüler*innen untersucht (Emmerich et al., 2020), genähert wird. Schulstatistische Daten zeigen dabei eine „dominante Praxis der äußeren Differenzierung neu migrierter Schüler[*]innen“ (Emmerich et al., 2020, S. 147) auf. Außerdem wird deutlich, dass „institutionell-organisatorische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg neu Migrierter haben“ (Emmerich et al., 2020, S. 147). Gleichzeitig wird Bildungsbenachteiligung im aktuellen Diskurs häufig mit den Aspekten Flucht und Migration untersucht (Khan-Svik, 2019). Empirische Befunde weisen dabei auf ein stabiles Benachteiligungsmuster von Schüler*innen aus neu migrierten Familien hin (u. a. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Vereinzelt Untersuchungen zeigen ein erweitertes Verständnis von Teilhabe neu migrierter Schüler*innen und widmen sich etwa sozialer Teilhabe als zentralem Bezugspunkt für die Bildungsteilhabe (Plöger & Schmalenbach, 2024), verbleiben mit ihrer Betrachtung aber im formalen Kontext Schule.

5.1. Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter

Der im vorherigen Abschnitt beschriebene starke Bezug auf den schulischen Kontext zeigt sich auch im Hinblick auf den Forschungsstand zu Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher (Korntheuer, 2016, S. 156). Für das Zustandekommen von Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter¹⁰ zeigen sich sowohl strukturelle Faktoren als auch biografische Faktoren als relevant (Korntheuer, 2016, S. 39). In diesem Zusammenhang werden Stigmatisierungstendenzen in Bildungsinstitutionen sowie eine Dynamik der „diskursiv-kulturellen Diskriminierung, der

¹⁰ Im Hinblick auf jugendliche Geflüchtete besteht die Gefahr eines „homogenisierenden Blicks“ (Smets, 2019, S. 100), der der Heterogenität der Zielgruppe nicht gerecht wird und diese potenziell als Objekte der Integration oder der Verwundbarkeit konstruiert (Bojadžijev, 2019, S. 35- 36). Dies gilt es in Forschungsvorhaben kritisch zu reflektieren.

Geflüchtete oftmals ausgesetzt sind“ (Frieters-Reermann, 2020, S. 30) kritisiert und mit der Forderung verbunden, Fluchtmigration als kulturelles Kapital zu berücksichtigen (Frieters-Reermann, 2020, S. 43) und einen „Habitus der Überlebenskunst“ (Seukwa, 2006) in Bezug auf die aktive Alltagsgestaltung von Geflüchteten in Deutschland anzuerkennen.

Die Analyse von Fachartikel 2 verdeutlicht daran anknüpfend, dass das Thema Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher im Kontext der COVID-19-Pandemie und den darin geltenden Kontaktbeschränkungen eine zusätzliche Aufmerksamkeit erfuhr. Die im BiGeDiB-Vorhaben gemachten Erhebungen zeigen im Hinblick auf die Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter im Zuge der COVID-19-Pandemie deutlich, dass das Gelingen von Bildungsteilhabe sich unter den herrschenden (schulischen) Bedingungen als höchst kontingent rekonstruieren lässt (Hüttmann et al., 2020, S. 25). Auf Basis ethnografischer Interviewdaten zeigen sich vier Dimensionen digitaler Bildungsungleichheit im Kontext von *distant learning* für jugendliche Geflüchtete, die zum einen auf der subjektbezogenen Ebene bedeutsam sind und nicht gruppenspezifisch bestehen (begrenzte Sprachkenntnisse sowie fehlende Mediennutzungskenntnisse), zum anderen aber auch sozio-strukturelle Aspekte (fehlende technische Ausstattung und Zugang sowie ein nicht oder nicht ausreichend vorhandenes personelles Unterstützungssystem) (Hüttmann et al., 2020, S. 21). Sie zeigen jedoch auch Kompensationsmechanismen auf, die sie in „institutionell verfügbare[n] ressourcenerweiternde[n] Beziehungen zu Fachkräften“ (Hüttmann et al., 2020, S. 24) verorten, welche eine Rolle als „linking social capital“ (Szreter & Woolcock, 2004) einnehmen.

Die zusammenführende Betrachtung von Fachartikel 2,3 und 6 ergibt, dass im Rahmen der BiGeDiB Studie zwar erste empirische Hinweise darauf, dass informelle und non-formale Bildungskontexte Möglichkeiten für Bildungsteilhabe hervorbringen (Hüttmann et al., 2020), emergieren, dennoch wurde artikelübergreifend deutlich, dass es bislang an detaillierter Forschung zu hinderlichen oder ermöglichenden Faktoren bei dem Zustandekommen von Bildungsteilhabe fehlt (Kutscher et al., 2022, S. 571-572). Fachartikel 6 konnte zudem aufzeigen, dass nationale und internationale Studien zur Situation (junger) Geflüchteter im Kontext digitaler Medien bisherige Nutzungsgewohnheiten mit digitalen Medien fokussieren und Bildungsteilhabe hierbei eine untergeordnete Rolle spielt (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 20). Im Hinblick auf bestehende Forschungsdesiderate stellten wir mit der BiGeDiB Studie fest:

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 Bezügen und potenziellen Brüchen zwischen diesen Kontexten steht bislang aus (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 20).

Die in der kumulierten Betrachtung der Fachartikel deutlich werdende Erkenntnis ist, dass auf method(-olog-)ischer Ebene Studien fehlen, welche Potenziale und Grenzen unterschiedlicher

qualitativer Forschungszugänge für die Untersuchung von digitalen Praktiken im Alltag marginalisierter Gruppen (u. a. im Hinblick auf Bildungsteilhabe) reflektieren (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 21). Obgleich eine hohe Schnittmenge zwischen praxistheoretischer Forschung und ethnografischen Ansätzen, insbesondere der teilnehmenden Beobachtung, besteht, gibt es anders als beispielsweise in den Medienwissenschaften nur wenige praxistheoretische Studien zu (jungen) Geflüchteten, digitalen Medien und ihrer Bedeutung für Bildung (u. a. Bruinenberg et al., 2021). Die Analyse von Fachartikel 3 ergibt, dass das Zusammenspiel von Praxistheorie mit ethnographischer Forschung mit Geflüchteten sowie die Diskussion ihrer Implikationen für die Forschung bis auf wenige Ausnahmen ein Desiderat darstellt (Kutscher et al., 2022, S. 574).

5.2. Zwischenfazit und Desiderate

Die kumulative Zusammenschau der Ergebnisse aus den vorliegenden Fachartikeln zeigt, dass Bildungsteilhabe im Kontext von Migration und Flucht besonders häufig in Bezug auf den formalen Kontext Schule untersucht wird. Hierbei werden die Zugänge zu formaler Bildung fokussiert und eine Defizitperspektive auf die Zielgruppe vielfach kritisiert.

Fachartikel 6 hat verdeutlicht, dass soziale Faktoren und strukturelle Faktoren im Hinblick auf die Teilhabe an formaler Bildung selten in aktuelleren Studien einbezogen werden und Untersuchungen für informelle und non-formale Bildungsprozesse nur vereinzelt vorliegen. Gleiches gilt für das Zusammenspiel formaler, non-formaler und informeller Kontexte und ihre Rolle in Bildungsprozessen (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 21). Gleichzeitig hat nicht zuletzt die COVID-19-Pandemie gezeigt, dass für potenziell benachteiligte Gruppen wie z.B. geflüchtete Jugendliche ein hohes Exklusionsrisiko in Bezug auf Bildung besteht, was den Bedarf des Einbezugs weiterer (informeller und non-formaler) Kontexte in Forschungsperspektiven zusätzlich untermauert. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte der einzelnen Fachartikel ergibt sich ein konsistentes Bild im Hinblick darauf, dass die im Forschungsvorhaben BiGeDiB verwendete praxistheoretische Perspektivierung auf das Wechsel- und Zusammenspiel informeller, non-formaler und formaler Bildungskontexte im Hinblick auf ihre Bedeutung für Bildungsteilhabe an dem hier herausgearbeiteten Forschungsdesiderat ansetzt. Im Hinblick auf die untergeordnete Forschungsfrage der Arbeit „*Was lässt sich am Beispiel der Erforschung von Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher erkennen?*“ zeigt der dargestellte Forschungsstand, dass die in Kapitel 3 abgeleitete weite, reflexiv ausgerichtete Definition von Bildungsteilhabe Diskrepanzen zu dem aufweist, wie Bildungsteilhabe gegenwärtig zumeist beforscht wird. Eine stark bildungswissenschaftlich orientierte Forschung ermöglicht dabei nur bedingt außerschulische, sich in non-formalen und informellen Kontexten realisierende Bildungsbedeutsamkeiten zu erfassen. Eine Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher

Perspektiven im Sinne einer interdisziplinären Perspektive könnte sich hier als zielführend erweisen.

Insgesamt lässt sich dabei der starke formal-schulbezogene Aspekt der Forschung zur Bildungsteilhabe herausheben. Dem aufgezeigten Desiderat der praxistheoretischen Betrachtung von Bildungsteilhabe Geflüchteter und des Zusammenspiels, aber auch der potenziellen Brüche und Diskontinuitäten zwischen unterschiedlichen Bildungskontexten widmet sich das Forschungsvorhaben BiGeDiB. Dieses Forschungsvorhaben dient im folgenden Kapitel als Praxisbeispiel für die empirischen Implikationen einer praxistheoretischen Perspektive auf Bildungsteilhabe.

6. Empirische Implikationen einer praxistheoretischen Betrachtung von Bildungsteilhabe

Das Kapitel rekonstruiert die empirischen Implikationen eines weiten Bildungsteilhabebegriffs aus praxistheoretischer Perspektive. Hierfür werden Asmussens (2020) Überlegungen zur Theoriearchitektur eines praxistheoretischen Bildungsbegriffs herangezogen. Als konkretes Beispiel eines empirischen Forschungsvorhabens wird das BiGeDiB-Vorhaben dazu in Bezug gesetzt.

Grundlegend besteht die Herausforderung, dass es keine Einigkeit in Bezug auf das methodische Vorgehen für die Untersuchung von Praxis und Praktiken gibt. Wird jedoch „nicht von einem Primat der Sprache, sondern von einem *Primat der Praxis bzw. einem Primat des doings* ausgegangen“ (Asmussen, 2020, S. 237), muss eine Verortung von Bildung im Vollzug von Transformationsprozessen in der Praxis auch methodische Konsequenzen mit sich bringen. In Bezug auf Bildungsteilhabe wird dabei die Frage bedeutsam, wie sich die Praxis teilhabeförderlich bzw. -verhindernd gestaltet und inwiefern dies methodologisch erfasst werden kann.

Für die Entwicklung eines praxistheoretischen Bildungsbegriffs¹¹ rekonstruiert Asmussen (2020) acht Bausteine¹², die im Folgenden als Ausgangspunkt der Analyse von empirischen Implikationen einer praxistheoretischen Perspektive auf Bildungsteilhabe dienen. Als Beispiel der empirischen Erforschung von Bildungsteilhabe wird das BiGeDiB-Vorhaben herangezogen und als Vergleichsfolie zur Umsetzbarkeit der abgeleiteten Empirieimplikationen eingesetzt.

Aufbauend auf der Synthese der Bausteine wird jeweils ein verschiedene Bausteine vereinernder, gemeinsamer Aspekt für die Methodenarchitektur praxistheoretischer Forschungsvorhaben formuliert und mit den Ergebnissen der Fachartikel in Bezug gesetzt. Ziel ist es, die in den

¹¹ Hierfür gleicht Asmussen (2020) die strukturelle Bildungstheorie (Marotzki, 1990) sowie die strukturelle Medienbildungstheorie (Jörissen & Marotzki, 2009) mit praxistheoretischen Grundannahmen ab und setzt sie in Bezug zu dem aktuellen bildungstheoretischen Diskurs aus praxistheoretischer Perspektive (Nohl, 2006; von Rosenberg, 2011).

¹² Asmussen zeigt dass die Bausteine engmaschig und wechselseitig miteinander verzahnt sind (Asmussen, 2020, S. 352). Dies lässt sich im Folgenden auf die drei rekonstruierten empirischen Anknüpfungspunkte überarbeiten, die ebenfalls in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.

Fachartikeln vorgestellte verwendete Methodologie der BiGeDiB-Studie zu reflektieren und einen Abgleich von praxistheoretischer Theoriearchitektur und Empirie zu ermöglichen. Um im Sinne eines methodischen Holismus (Clarke, 2012) eine kohärente Passung von Theorie, methodischer Praxis und dem Design der Techniken zu überprüfen, in der sich die Theorie in der methodischen Praxis realisiert und eine Validität der Befunde gewährleistet wird.

6.1. Relation verteilter Praktiken

Das relationale Gefüge von Praxis als Ort möglicher Bildungsprozesse ist zentraler Anknüpfungspunkt empirischer Forschung, der sich aus der Analyse der Bausteine 1, 2 und 6 ergibt.



Abbildung 3: Zusammenführung der Bausteine 1, 2 und 6 (eigene Darstellung)

In Baustein 1 wird deutlich, dass eine praxistheoretische Perspektive auf Bildung „Interdependenzbeziehungen im relationalen Gefüge der Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 353) zentriert. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an Schäfer¹³, der neben der Dezentrierung des Subjekts die Relationalität von Praxis sowie das Denken in graduellen Differenzen (Schäfer, 2013, S. 369) als wichtige methodologische Bausteine praxistheoretischer Forschung nennt. Baustein 2 fokussiert daran anknüpfend das relationale Gefüge von Praxis, in dem das Subjekt sich in seiner Verwobenheit selbst konstituiert bzw. konstituiert wird, als zentralen Anknüpfungspunkt für die Analyse von Bildungsprozessen (Asmussen, 2020, S. 356). Die vorgenommene Betonung des Sozialen unterstreicht die Bedeutung mehrerer Beteiligter am relationalen und performativen Prozessgeschehen (Asmussen, 2020, S. 356), dem dann forschungsmethodologisch Rechnung getragen werden muss. Baustein 6 ergänzt um die Bedeutung der Materialität von Körpern und Artefakten und ihre Verwobenheit in der Praxis als elementare Bestandteile des Prozessgeschehens (Asmussen, 2020, S. 369) und macht damit deutlich, worauf sich die Relation bezieht. Die geforderte Fokussierung auf Körperlichkeit und Materialität des Sozialen (Schäfer,

¹³ Schäfer (2013, S. 376) arbeitet unter Bezug auf Bourdieu, Foucault, Butler und Latour methodologische Prinzipien zur Anleitung praxeologischer Forschungsvorhaben heraus, die im Folgenden ebenfalls einfließen werden.

2013, S. 368) bezieht so auch die Artefakte bzw. deren „Nutzungsweisen und Neugestaltungen in der produktiven und gestaltenden Auseinandersetzung“ (Asmussen, 2020, S. 369) mit ein. Dies fußt auf der Annahme, dass sich erst in der performativen Anwendung zeigt, welche Rolle Artefakte für die Gestaltung von Praxis einnehmen¹⁴.

Implikationen für die Erforschung von Bildungsteilhabe

Für die Forschung zur Bildungsteilhabe bedeutet dieser Aspekt der Relation, dass, um bildungsteilhabeförderliche Praxis rekonstruieren zu können, die Praxis als Ganzes in ihrer Relationalität und Performativität als Forschungsgegenstand¹⁵ erfasst werden muss, um einer ihr emergenten Entwicklung von bildungsteilhabebezogenen Prozessen gerecht zu werden. Allerdings geht es in Bezug auf Bildungsteilhabe nicht nur um das Vorhandensein von Möglichkeiten auf Bildung, sondern auch um deren Inanspruchnahme als aktives Tun im Vollzug der Praxis (siehe hierzu Kapitel 4). Um Relation empirisch erfassen zu können, muss das Ziel der praxistheoretisch informierten Datenerhebung nicht sein, ein isoliertes Subjekt zu betrachten, sondern vielmehr das Subjekt in seiner Verwobenheit in den verteilten Praktiken (Bollig, 2013), die sich als bildungsteilhabeermöglichend oder -hemmend gestalten können, zu erfassen. Zu Grunde legend, dass „Bildung in der Performativität zu finden ist, also in Situationen in der Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 377), was wiederum die Annahme der Performativität und Öffentlichkeit von Praxis (Volbers, 2011) in den Fokus stellt, bietet sich das ethnografische Instrument der teilnehmenden Beobachtung für empirische Erhebungen von Praxisgeschehen besonders an. Über die Teilnahme der Forschenden an der interessierenden Praxis wird es möglich „Menschen in ihren situativen und institutionellen Kontexten beim Vollzug ihrer Praktiken“ (Breidenstein et al., 2020, S. 9) zu fokussieren. Die Rekonstruktion von vorbewussten Praktiken ist durch andere Erhebungsmethoden wie standardisierte Befragungen oder auch Interviews kaum möglich (Fujii & Kutscher, 2024, S. 239). Jedoch können flankierende Erhebungsmethoden zu teilnehmenden Beobachtungen wie Artefaktanalysen (Lueger & Froschhauer, 2018) hilfreich sein, wenn es zum Beispiel darum geht, die der Praxis beteiligten Artefakte und damit die unter dem Punkt Relation beschriebene Annahme der Verteilung von Praktiken auch in ihrer materiellen Beschaffenheit zu rekonstruieren.

Die BiGeDiB-Studie – Teilnehmende Beobachtung und flankierende Erhebungsmethoden

Die Beiträge der Fachartikel 4 und 5 verdeutlichen, dass der Aspekt der Relation von Praktiken

¹⁴ Die Arbeit von Bettinger (2018) zu der Bedeutung und Nutzung von Artefakten, bzw. deren Einbezug in die Erhebung zur Untersuchung von Bildungsprozessen, untermauern die Annahme des performativen Sichtbarwerdens der Artefakte.

¹⁵ Schäfer fordert die Einnahme einer „fundamental relationale(n) Perspektive“ (Schäfer 2016, S. 138) in praxistheoretischer Methodologie.

bzw. Praxis ein zentraler Anknüpfungspunkt der empirischen Erhebung im Vorhaben BIGE-DIB war. Anknüpfend an die Erkenntnisse des Fachartikel 5, der die Bedeutung einer partizipatorischen Perspektive (Hirschauer, 2016) auf die Entitäten von Praxis (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 173) untermauert, wurde im BiGeDiB-Projekt deutlich, dass eine neo-praxeologische Perspektive es in besonderem Maße möglich macht, bildungsrelevante Phänomene (gemeint sind hiermit unter anderem Aneignung, Vermittlung, Lernen und Reflexion) in Form von Praktiken zu rekonstruieren (Fujii & Kutscher, 2024, S. 28).

Im Rahmen des BiGeDiB Vorhabens wurden die rekonstruierten Praktiken dann mittels auf einer Grounded Theory Methodology basierenden Analyse auf ihre impliziten und auch regelhaften Anteile hin untersucht. Zusätzlich wurden Diskrepanzen zwischen den jeweiligen inhaltlichen Programmatiken der Begriffe und ihrem Vollzug in der Praxis (Bittner & Budde, 2018, S. 33) rekonstruiert. Hierbei zeigte sich die Herausforderung einer nicht objektiven Erfahrbarkeit von Praktiken bzw. deren unmittelbarer Zugänglichkeit im Forschungskontext (Bollig, 2013, S. 51-52) und die damit verbundene Notwendigkeit, diese kontextuell zu rekonstruieren und als verknüpft mit Folgepraktiken zu begreifen (Fujii & Kutscher, 2024, S. 30). Ziel war es daher in der BiGeDiB-Studie, den Fokus nicht auf einzelne, isoliert zu betrachtende Praktiken zu legen, sondern sich vorrangig der Rekonstruktion von Praxis und ihrer inhärenten Ordnung und variablen Vollzugsbedingungen sowie der Relation der beteiligten Entitäten zu widmen (Fujii & Kutscher, 2024, S. 30). In Bezug auf Bildungsteilhabe eröffnet eine Perspektive, die die Relation der Beteiligten in der Praxis fokussiert, dann die Möglichkeit, die Hervorbringung der Bedingungen von Bildungsteilhabe zu rekonstruieren:

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 (Fujii & Kutscher, 2024, S. 28).

Artikel 4 und 5 verdeutlichen, dass die theoretische Ausrichtung des Forschungsdesigns der BiGeDiB-Studie als multilokale (Falzon, 2009) Ethnografie (Breidenstein, et al., 2020) es ermöglicht, sich dem (digitalisierten) Bildungsalltag von jungen Geflüchteten zu nähern. Auch die Passung zwischen dem empirischen Beobachtungsfeld der ethnografischen Untersuchung im Feld (institutionelle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Schule und der freizeithliche Kontext) und den Anforderungen eines weiten, Orte und Modi von Bildung übergreifenden Begriffs von Bildungsteilhabe wird in den Artikeln deutlich.

Die Rekonstruktion von Praxis in ihrer Relation findet sich ferner in der Ausgestaltung der empirischen Erhebung: Nach Eintritt in das Feld erfolgt dies im Sinne eines *follow the people*-Ansatzes (Marcus 1995), welcher auf die Begleitung der jungen Forschungsteilnehmenden in

unterschiedliche weitere alltägliche (Bildungs-)Orte abzielte (Fujii et al., 2020, S. 273). Potenzial einer *multi-sited ethnography* (Falzon, 2009) ist das miteinander in Beziehung setzen von unterschiedlichen, räumlich oftmals separierten Verortungen von kulturellen Bedeutungen, Objekten und Identitäten (Marcus 1995, S. 96). Als Erweiterung der Grundsätze *follow the people* und *follow the thing*, erweist sich ein *follow the people following the(ir) things* (Laube & Schank, 2023) passend für die Ausrichtung des BiGeDiB Projekts, die das faktisch Hervorgebrachte im Rahmen von Praktiken in den empirischen Fokus setzte. Die damit implizierte translokale Mobilisierung ethnografischer Forschung im Feld ermöglichte die Erforschung der Lebenswelt der jugendlichen Geflüchteten, die sich als Ort potenzieller Bildungsteilhabe innerhalb verschiedener Handlungskontexte sowie über diese hinweg realisiert. Der hier anklingende Aspekt der Relation von unterschiedlichen Kontexten kann als Erweiterung in der theoretischen Herleitung einer relationalen Perspektive in der praxistheoretischen Erforschung gefasst werden. Die Betrachtung der Artikel 4 und 5 verdeutlicht zudem, dass die gesammelten Daten im BiGeDiB-Projekt hauptsächlich auf teilnehmenden Beobachtungen basierten, die in Form von Feldprotokollen vorlagen. Das Ziel detaillierte Einblicke in die Vollzüge und daran anknüpfend in die Praxis sowie deren Organisiertheit und mögliche zugrunde liegende Bedingungen zu erfassen, war dabei jedoch nur durch die Ergänzung durch weitere ethnografische Erhebungsmethoden möglich. Artefaktanalysen (Lueger & Froschauer, 2018), welche für diejenigen digitalen Medien, die sich im Feld als besonders relevant gezeigt hatten, rekonstruiert wurden (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 176-177). So waren, wie Artikel 5 verdeutlicht, das Smartphone oder genutzte Apps Gegenstand der Analysen, mittels welcher die den Artefakten inhärenten Bildungspotenziale dann parallel zur untersuchten Praxis analysiert wurden. Zusätzlich wurden mit relevanten Akteur*innen aus dem Feld ethnografische Gespräche und vereinzelt Interviews geführt, mittels derer die erhobenen Daten kontextualisiert werden konnten. Hier waren es beispielsweise bestimmte Bildungsvorstellungen oder institutionelle Regeln sowie Zuschreibungen der Akteur*innen an konkrete digitale Geräte, die dabei zur Rekonstruktion spezifischer Bedingungen in institutionellen Arrangements und darüber hinaus unterstützend in den Auswertungsprozess miteinfließen konnten (Fujii et al., 2024, S. 239).

Fachartikel 5 verdeutlicht dieses Zusammenspiel mit konkreten Analysesequenzen in die Erkenntnisse der Artefaktanalysen einfließen: Nur wenn hier eine Passung im Rahmen dieser hier abgebildeten Relation zwischen Anforderungen von Fachkraft, Kenntnissen der Jugendlichen und digitalen Kapitalien erreicht wird, entsteht ein Möglichkeitsraum für Praktiken der Befähigung zu formaler Kommunikation mittels digitaler Medien (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 187). In der kumulierten Betrachtung der Artikel 3, 4 und 5 werden mehrere

Limitationen des empirischen Vorgehens deutlich. Diese beziehen sich auf die ethnografisch-digitale Datenerhebung (z. B. digitale Feldnotizen oder Netnographie). Zwar ermöglicht diese eine niedrighschwellige Zugänglichkeit, Kosteneffizienz und Partizipation (Comley & Beaumont, 2011), gleichzeitig müssen im Sinne einer postkolonialen digitalen Perspektive Grenzen kritisch im Blick behalten werden. Dies gilt im Hinblick auf die Reproduktion von Machtasymmetrien (Smets, 2019, S. 106) und digitalen Ungleichheitsmechanismen, wenn es beispielsweise um die Verfügbarkeit sensibler Daten in öffentlichen digitalen Räumen (z.B. Instagram) geht. Angesichts dieser Herausforderungen bekommt die kritische Reflexion über ethnische Zugehörigkeit und andere macht- und ungleichheitsbezogene Dimensionen, die Teilhabe einschränken können, eine bedeutsame Rolle im Forschungsprozess (Kutscher et al., 2022, S. 573). Anknüpfend an die in Fachartikel 4 benannten nicht ausgeschöpften Potenziale der ethnografischen Betrachtung im BiGeDiB-Vorhaben zeigten sich weitere Limitationen in Bezug auf die empirische Erhebung verteilter Praktiken und der Relation der Entitäten, die dem Forschungsgegenstand des Vorhabens (digitale Medien wie das Smartphone) geschuldet waren. So konnte die Beteiligung digitaler Medien an beobachteten Praktiken nicht immer vollständig beschrieben werden. Auch zeigten sich Artefaktanalysen zwar als in besonderem Maße gewinnbringend für die Analyse der Beteiligung bestimmter Medien an der Praxis (und somit anknüpfungsfähig zur Praxistheorie), jedoch führte die Beschaffenheit im Hinblick auf die Komplexität und Handhabung der untersuchten Artefakte wie dem Smartphone zu besonderen Herausforderungen der Umfänglichkeit und des Rückbezugs auf die tatsächlich beobachtete Praxis (Fujii et al., 2024, S. 240). Trotz der Herausforderungen erwies sich die Triangulation von Erhebungsmethoden (Feldprotokolle, Artefaktanalysen, ergänzende Interviews) im BiGeDiB-Vorhaben als besonders ertragreich, um den Aspekt der Relation aller Beteiligten von Praxis zu erfassen. Gleichzeitig wird deutlich, dass in der Unterschiedlichkeit und Komplexität der an der Praxis Beteiligten Herausforderungen liegen, denen die Forschenden in Erhebung und in Auswertung gerecht werden müssen (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2022).

6.2. Transformation als potenziell bildungsbedeutsames Geschehen

Die Bausteine 4, 5 und 7 explizieren den Aspekt der Transformation als potenziell bildungsbedeutsames Geschehen. Die Synthese der Bausteine gibt Antwort auf die Fragen, wo sich Transformation realisiert, wie sie sich realisiert und was aus dieser Transformation resultieren kann.



Abbildung 4: Zusammenführung der Bausteine 4, 5 und 7 (eigene Darstellung)

Baustein 4 verortet Bildung als transformatives Geschehen in der Praxis, dort, wo Möglichkeitsräume für diese Bildung und damit Bildungsanlässe bestehen. So geht es einer praxistheoretischen Perspektive um das „Ausloten von Handlungsspielräumen, die Transformation von Subjekt und Praxis in der Praxis, um die Gestaltung von Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 361). Transformation betrifft also die gesamte Praxis. Das auf einem Provokations- und Reaktionsverhältnis basierende Verständnis von Bildung als Problemlösungsprozess wird damit erweitert (Asmussen, 2020, S. 361). Über die Betonung des performativen und relationalen Charakters von Bildung wird die Bedeutung eines Möglichkeitsraums für diese bildungsrelevante Transformation als „Versuch des Öffnens von stabilen und bestimmten Prozessen unter der Prämisse einer inhärenten Instabilität der Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 362) offenbar. Eine Provokation, die dann Anlass der Transformation im Möglichkeitsraum sein kann, kann aus praxistheoretischer Sicht von allen Beteiligten der Praxis ausgehen und ist nicht rein gesellschaftlich zu verorten. „In der Auseinandersetzung mit der Welt wird nicht nur das Selbst- und Weltverständnis im Inneren der Person, sondern auch die äußere Situation transformiert, da die Auseinandersetzung eine produktive/gestaltende in der Welt ist“ (Allert & Asmussen, 2017, S. 35). Somit geht es aus praxistheoretischer Sicht nicht darum, den konkreten Anlass eines Bildungsprozesses zu benennen (bzw. ist dies auf theoretischer Ebene nicht möglich), vielmehr geht es um das Potenzielle, sich in der Praxis Eröffnende.

Bildung kann praxistheoretisch [...] als Öffnen eines und als Agieren und Gestalten in einem Möglichkeitsraum (verstanden werden), der erst durch Problemverständnis und Lösungsideen (in einem relationalen und performativen Verständnis) entsteht und transformiert werden kann (Asmussen, 2020, S. 365).

Gleichzeitig betont Baustein 5 bedeutsame Limitationen dieses Möglichkeitsraumes für Transformation, da sich Bildungsprozesse nicht immer ereignen, wenn sich Möglichkeiten dazu ergeben (Asmussen, 2020, S. 377). Zudem sind Bildungsprozesse aus praxistheoretischer Perspektive als kontingent (Nohl 2009, S. 281) „nicht wirklich steuerbar“ (Asmussen, 2020, S. 367). Für Bildungsprozesse ist die potenzielle und produktive Auseinandersetzung mit in der

Praxis verankerter Unbestimmtheit in der Transformation von Praxis relevant, was Schäfer als ‚Unschärfe‘ von Praxis bezeichnet und darin „die konstitutive Bedingung des Funktionierens jeglicher Praxis und Bedeutung“ (Schäfer, 2013, S. 371) sieht. Ferner ist auch der Umgang mit dieser Unbestimmtheit von Relevanz. Reflexion und Kritik werden verstanden „als ›Schritt nach vorne‹ in die Situation. Reflexion wird an der Überführung von Unbestimmtheit zu Bestimmtheit realisiert“ (Allert & Asmussen, 2017, S. 58). Es wird deutlich, dass die performative Verwobenheit der Akteur*innen innerhalb der Praxis als produktive und eigensinnige Beteiligung an Praktiken eine transaktionale Reflexion und damit Transformation mit sich bringt. Reflexivität wird nicht als etwas ausschließlich Subjektbezogenes verstanden, „sondern als interdependentes Zusammenspiel von Praktiken, Codes und Materialitäten“ (Reckwitz, 2009, S. 177-178). Eine Limitation besteht darin, dass das von Asmussen vertretene Reflexionsverständnis praxistheoretisch nur schwer zu fassen ist, da es nicht routiniert ist (Asmussen, 2020, S. 369). Ein Verständnis von praktischer Reflexion, die implizit in der Praxis eingelagert ist und „sich unter anderem auf die Relationierung und Vermittlung zwischen den normativen Vorgaben und den Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen auf der institutionellen und organisationalen Ebene einerseits und der interaktiven Praxis andererseits“ zeigt (Bohnsack, 2022, S. 33) kann hier als Gegenposition gesehen werden.

Die Ausgestaltung dieser Transformation eines Möglichkeitsraums und was aus ihr hervorgebracht wird, sind Gegenstand von Baustein 7. Es besteht hierbei eine besondere Anschlussfähigkeit des praxistheoretischen Bildungsbegriffs an den Begriff des praktischen Wissens (Hörning, 2015). Der performative Charakter von transformativ hervorgebrachtem Wissen, verortet „zwischen einer praktischen Reflexivität und Vorreflexivität, zwischen Anpassung und Eigensinn“ (Asmussen, 2020, S. 373), ist dabei emergent. Dabei steht weniger der Erwerb von Kompetenz und Know-How im Fokus, sondern vielmehr „Kritikfähigkeit und die Fähigkeit, Praxis zu gestalten“ (Asmussen, 2020, S. 373) sowie „den flexibilisierten Umgang mit der und in der Praxis bzw. eine flexibilisierte Gestaltung der Praxis“ (Asmussen, 2020, S. 374), die dann übersituativ verortet werden kann.

Implikationen für die empirische Betrachtung von Bildungsteilhabe

Der Annahme von Bildung als transformatorischem, bildungsbedeutsamem Geschehen folgend rücken Möglichkeitsräume als Orte, an denen sich diese Transformation faktisch realisiert, in den empirischen Fokus. Hierbei muss die Erforschung von bildungsbezogener Teilhabe fokussieren, inwiefern sich diese Möglichkeitsräume in der Praxis eröffnen bzw. Zugänge zu diesen verhandelt werden. Daran anknüpfend, dass bildungsrelevantes Transformationsgeschehen auf der Ebene der performativen Praxis verortet ist (Asmussen, 2020, S. 365), rückt Praxis in den

Fokus der empirischen Erforschung. Die ebenfalls benannten Aspekte Unbestimmtheit und Reflexion einer Transformation von Praxis werden gefasst als zentrale Charakteristika von bildungsbedeutsamem Geschehen und sind für eine spätere Analyse der erhobenen Daten relevant. Auch die Auswahl der empirischen Erhebungsmethoden muss dem gerecht werden. Es geht also darum, einen möglichst offenen Zugang zum Erforschten zu wählen. Gleichsam ist für bildungsbedeutsames Geschehen aus praxistheoretischer Perspektive der „Prozess der Teilnahme an Praktiken“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 278) und somit die Beteiligtheit an Praxis und daraus resultierend die „Kritikfähigkeit und die Fähigkeit, Praxis zu gestalten“ (Asmussen, 2020, S. 373) relevant, was in den Fokus der empirischen Betrachtung rücken muss. Auch muss Gegenstand der Erhebung sein, wie in Bildungsprozessen praktisches Wissen performativ hervorgebracht wird, das übersituativ zu einer Mitgestaltung zukünftiger Praxis führt, etwa indem im Rahmen der Praxis auf situative Anforderungen so reagiert wird, „dass die Reaktionen als sinnvolle, angemessene und somit kompetente Antworten Anerkennung finden“ (Alkemeyer & Buschmann, 2017, S. 277). Dies verdeutlicht, dass die Annahme von isolierten Praktiken für die Untersuchung dieser Transformation keine Anschlussfähigkeit bietet. Vielmehr bedarf es einer übersituativ ausgerichteten Forschungspraxis, die nicht auf einen bestimmten Kontext festgelegt ist, um damit den übersituativen Charakter von potenziellem Wissen rekonstruieren zu können, ohne davon auszugehen, dass zwangsläufig jede Transformation Bildung beinhaltet und damit relevant für die Rekonstruktion von Bildungsteilhabeprozessen wäre. Für die empirische Untersuchung von Teilhabe an dieser potenziell bildungsbedeutsamen Transformation bedeutet dies sowohl die Ermöglichung (beispielsweise in Form von Zugängen oder förderlichen Aspekten, die zur Teilhabe beitragen) dieser performativen Transformation in der Praxis zu untersuchen als auch die aktive Teilnahme in den Möglichkeitsräumen. Übersituativ angeeignetes Wissen, das dann in der beobachteten Praxis Anwendung findet, rückt ebenfalls in den Fokus der Erhebung, was eine Auseinandersetzung darüber notwendig macht, welche Elemente von Praxis als Hinweise auf übersituatives Wissen gelesen werden sollen. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Analysemethode notwendig ist, die der Unbestimmtheit von Praxis gerecht werden kann und nicht mit zu stark gesetzten Kategorien arbeitet, um bildungsrelevantes Geschehen, das sich in der Transformation von Praxis zeigt, zu erfassen. So ist es bedeutsam, mit einem möglichst offenen Zugang in konkreten Situationen von Praxis bildungsteilhaberelevante Praktiken zu betrachten. In ihrem Vollzug können dann auch in einer übersituativen Betrachtung unter der Annahme von Folgepraktiken bildungsteilhabermöglichende oder bildungsteilhabeverhindernde Aspekte von Praxis rekonstruiert werden, ohne dabei von einer Dichotomie dieser beiden auszugehen.

BiGeDiB-Studie: transorganisationale Betrachtung und Grounded Theory Methodology

Eine kumulierte Betrachtung der Ergebnisse der Fachartikel 4 und 5 verdeutlicht das Ziel des empirischen Vorgehens der BiGeDiB-Studie, die Bedingungen der Ermöglichung der Teilhabe an bildungsbedeutsamem Geschehen zu rekonstruieren (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2022; Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023). Anders als bei den unter dem Begriff der Transformation zusammengeführten Bausteinen lag der Fokus der empirischen Untersuchung der BiGeDiB-Vorhaben stärker darauf, was aus praxistheoretischer Perspektive für die Ermöglichung von bildungsbedeutsamem Geschehen relevant ist. Im Fokus stand somit vor allem die Ermöglichung eben dieser Transformation. Am Beispiel des Forschungsvorhabens BiGeDiB waren es etwa die Bedingungen, die zur Ermöglichung von Prozessen der Aneignung oder Vermittlung dienten. So waren Sequenzen relevant, deren Analysen ergaben, dass sich Praktiken übersituativ und in zeitlicher Dimension veränderten beziehungsweise ihre Konstellation änderten, indem sie von Jugendlichen bei wiederholten Feldaufenthalten ohne pädagogische Unterstützung umgesetzt wurden (z. B. E-Mail-Kommunikation mit Behörden), wodurch dann die Praxis in ihrer Relation transformiert wurde. Fachartikel 5 stellt einige dieser Forschungsspuren anhand beispielhafter Analysen vor. Es wurden solche Vollzüge von Praxis in den Fokus gerückt, in denen sich für die menschlichen Akteur*innen im Rahmen ihrer Teilnahme an Praxis Möglichkeiten für Bildung, verstanden als Aneignung, Befähigung und Bewältigung oder aber Vermittlung, zeigten (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 174). Gleichzeitig war dabei nicht relevant, ob diese sich dann auch zwangsläufig ereignete (Fujii et al., 2024, S. 239). Anknüpfend an die Darstellung der Fachartikel kann darüber hinaus im Rahmen des vorliegenden Rahmenpapiers herausgestellt werden, dass der von Asmussen eingeführte Ansatz des Möglichkeitsraumes für Bildung sich in besonderem Maße anschlussfähig an die im BiGeDiB-Vorhaben angewandte Methodologie zur Erforschung von Bildungsteilhabe zeigt.

Auch der aus praxistheoretischer Perspektive übersituative Charakter von bildungsbedeutsamem Geschehen war für die Empirie im BiGeDiB-Vorhaben von Relevanz. Dies zeigt sich besonders im Hinblick auf die Analysen der Feldprotokolle. Ein Beispiel aus dem Schulunterricht, welches zu einem späteren Zeitpunkt in der Nachhilfe bearbeitet wird, wobei digitale Artefakte wie das Smartphone als Grenzobjekte für den Transport von Inhalten und Informationen dienen, verdeutlicht dies. Hier werden Praktiken der Herstellung eines Verständnisses des mathematischen Problems (Lernen, Schneidermaße richtig zu kalkulieren) in Form von Folgepraktiken über die einzelnen Kontexte hinweg gestaltet (Kutscher et al., 2022, S. 577). Die Analyse der Sequenz verdeutlicht

the relevance of the multi-sited and trans-organizational ethnographic perspective and of focusing on distributed practices to gain a more complete understanding of the actual practices involved providing insights into the distributed production of understanding information, acquiring knowledge, and exercising agency (Kutscher et al., 2022, S. 578).

Um diese Analysen zu ermöglichen, bedurfte es jedoch im ethnografischen Vorgehen eines tiefgreifenden Verständnisses des Feldes, was über möglichst viele und vertiefende Feldaufenthalte der Forschenden Ziel der Erhebungen war. Das über die ethnografische Erhebung gesammelte ‚Erfahrungswissen‘ bildete dann die Grundlage, um den vorrangig textförmig vorliegenden Datenkorpus als Teil einer gesamten interpretierten Realität (Breidenstein et al., 2020, S. 130) analysieren zu können.

Im BiGeDiB-Vorhaben wurden ausgehend von spezifischen Institutionenperspektiven weitere relevante (Alltags-)Kontexte erforscht, womit die Betrachtung von miteinander verschränkten Bildungsorten und Bildungsmodalitäten (formal – non-formal – informell) (Rauschenbach et al., 2004) realisiert wurde (Hüttmann & Fujii, 2024, S. 23). Dies erweist sich als anschlussfähig an den Aspekt des übersituativen Charakters von bildungsbedeutsamem Geschehen bzw. bildungsbedeutsamer Transformation einer praxistheoretischen Perspektive auf Bildung und macht die Passung einer translokalen und transorganisationalen Forschungsperspektive auf ein praxistheoretisches Verständnis von Bildungsteilhabe deutlich. Die dem Forschungsvorhaben zugrunde gelegte Grounded Theory Methodology (Strauß & Corbin 1996) implizierte einen offenen Feldzugang zum Forschungsgegenstand sowie dann einen iterativen Forschungsprozess, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2022). Die ethnografische Erhebung erfolgte über vier Feldphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Zunächst wurde ein offener, explorativer Zugang gewählt, bei dem das partielle Nichtwissen beim Feldeintritt (Breidenstein et al., 2020) eine zentrale Rolle spielte. In der zweiten Phase wurden gezielt (digitale) Artefakte identifiziert, gefolgt von einer dritten Phase zur Analyse institutioneller Kontexte und deren Verschränkungen. Die vierte Phase diente gezielten Nacherhebungen. Jedoch ist an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, inwiefern die der Grounded Theory Methodology zugesprochene theoretische Offenheit in der BiGeDiB-Studie konsequent umgesetzt wurde, da wie in den Artikeln 4 und 5 deutlich wird, auch starke theoretische Vorannahmen zu Medienbildung bereits vor der Erhebung eine relevante Rolle spielten.

6.3. Praxis als zentraler Forschungsgegenstand

Baustein 3 und 8 betonen die Relevanz von Praxis als Beobachtungs- und Analysekategorie und verdeutlichen den Beobachtungs- und Analyserahmen der Erforschung von Bildung, in dem sich die zuvor genannten Bausteine verorten lassen.



Abbildung 5: Zusammenführung der Bausteine 3 und 8 (eigene Darstellung)

Während sich der Baustein 3 der ontologischen Beschaffenheit von Bildungsprozessen widmet und dasin der Praxis Performative in seiner Bedeutung betont, grenzt sich Baustein 8 von einer für den Gegenstand der Bildung typischen, an der Biografie orientierten Perspektive auf Bildung ab. Baustein 3 untermauert, dass die für Bildung konstitutive Transformation nicht rein epistemisch betrachtet werden kann, sondern im Sinne des Relationalitätsgedankens gefasst werden muss und damit metatheoretisch im Sozialkonstruktivismus zu verorten ist (Asmussen, 2020, S. 359). Hiermit verknüpft ist der performative Zugang zu bildungsbedeutsamen Prozessen, der ein Verständnis von sich durch Transformation verändernder und gestaltbarer Praxis mit sich bringt, obgleich er auf die Grenzen dieser Gestaltbarkeit von Praxis unter anderem durch Machtprozesse hinweist (Asmussen, 2020, S. 359). Baustein 8 verdeutlicht die zentrale Bedeutung von Praxis als Analysekategorie im Gegensatz zu „biografiethoretisch fundierte[n] Herangehensweisen an Bildung“ (Bettinger, 2018, S. 402). Diese gilt es aufgrund der inhärenten Annahme einer Einheit des Subjekts kritisch zu prüfen (Bettinger, 2018, S. 402). Die sozio-materielle Beschaffenheit von Praxis ist dabei zusätzlich relevant (Asmussen, 2020, S. 376), was verdeutlicht, dass hier das Zusammen- und Wechselspiel der Beteiligten (Akteur*innen wie Artefakte) den potenziellen Bildungsprozess gestaltet.

Implikationen für die empirische Betrachtung von Bildungsteilhabe

An dem beschriebenen Aspekt von Praxis als Kernelement der Forschung wird deutlich, dass diese als zentrale Analysekategorie in den Fokus gesetzt wird. Somit wird einmethodischer Zugang benötigt. Der bereits in den vorherigen Abschnitten beschriebene Ansatz der teilnehmenden Beobachtung ermöglicht einen näheren Einblick in Praxis und die sich hier realisierenden alltäglichen Praktiken (Boccagni & Schrooten, 2018, S. 216). Ferner ist bei der Erforschung von Bildungsteilhabe relevant, inwiefern Zugänge zu bildungsbedeutsamen Prozessen verhandelt, ermöglicht oder eingeschränkt werden und welche Relevanz die Grenzen der

Gestaltbarkeit solcher Prozesse einnehmen, um dann auch unterschiedliche Teilhabegrade in der Praxis erfassen zu können sowie deren potenzielle stetige Aushandlung.

Im Hinblick auf Forschungen zum Zustandekommen von Bildungsteilhabe spielen auch Fragen zur Kontingenz der Gestaltungsmöglichkeiten von Praxis eine Rolle. So muss Forschung berücksichtigen, dass dem Bildungssystem inhärente Ansprüche zugrunde liegen wie eine starke Leistungs- und Kompetenzorientierung, aber auch implizite Selektionsprinzipien, die für die empirische Erforschung von Bildung und Teilhabe an dieser bedeutsam sind (Simon, 2024, S. 129). Eine ‚distanzierte Bildungsforschung‘, die durch eine rekonstruktiv-praxeologische Analysehaltung jene „in den Praxen der Bildungsinstitutionen implizierten – hierarchisierenden – Rationalitätsvorstellungen und Kompetenzansprüche nachhaltig in Frage [stellt]“ (Bohnsack, 2018, S. 216), kann in diesem Zusammenhang auf die relevanten Aspekte Macht und Hierarchie in der Praxis aufmerksam machen.

Die BiGeDiB-Studie: Grounded Theory Methodology und Situationsanalyse

In den Artikeln 4 und 5 wird deutlich, dass der im Rahmen der BiGeDiB-Studie gewählte ethnografische Forschungsrahmen in besonderem Maße eine Fokussierung von Praxis ermöglichte. Dabei wurde die Verknüpfung praxistheoretisch informierter Methodologie mit der grundlegenden Haltung einer Grounded Theory Methodology zur Erforschung von Praxis in Bezug auf Hinweise zu Bildungsteilhabe im Alltag der Forschungsteilnehmenden gewählt (Kutscher et al., 2022, S. 575). Die Organisiertheit von Praxis sowie ihre Vollzüge in Form von Feldprotokollen festzuhalten, war Ziel der ethnografischen Erhebung und der damit verbundenen Analyse. Für den Datenauswertungsprozess wurde die Praxis als zentrale Analysekategorie der Betrachtung gesetzt. Das dabei realisierte iterative Forschungsdesign ermöglichte es, durch das zirkuläre Vorgehen und die Verschränkung von Datenerhebung und -auswertung die angewandte Methodik und die erlangten Forschungserkenntnisse über die gesamte Datenerhebung hinweg zu prüfen und zu erweitern (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 172-173). Artikel 4 verdeutlicht zudem die Notwendigkeit eines transorganisationalen, kontextübergreifenden Blickes auf Praxis. Erste Forschungsspuren weisen bildungsbedeutsame Potenziale informeller Lebenswelten Geflüchteter auf, und zwar insofern, als dass

eine konsequentere und systematischere Einbettung der informellen Lebenswirklichkeit über eine medien-gestalterische Auseinandersetzung, (...) sowie ein verstärkter (medien-)pädagogischer Austausch über digitale Medien notwendig (sind), um die (Bildungs-)Teilhabe benachteiligter Personengruppen fördern zu können (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2022, S. 189).

An dieser Forschungsspur wird die Anschlussfähigkeit eines weiten Verständnisses von Praxis als viele miteinander potenziell verknüpfte Folgepraktiken, die sich über unterschiedliche Kontexte erstrecken können, deutlich.

Auf die Ergebnisse der Fachartikel 4 und 5 aufbauend zeigt sich in der Analyse der verwendeten Methodologie, dass sich die Ergänzung der Kodierung von Daten und Themenbildung gemäß Grounded Theory Methodology durch Situationsanalysen nach Clarke et al. (2018) gewinnbringend für die Rekonstruktion von Praxis erwies. Situationsanalysen weiten den analytischen Fokus auf Artefakte, Praktiken und Diskurse aus und bilden im Rahmen von *Maps* „a relational ecology of the situation“ (Clarke et al., 2018, S. 104) ab. Hierbei können auch implizite Anteile als „positions not taken in the data“ (Clarke et al., 2018, S. 172) in der Praxis sichtbar gemacht werden. Die Situationsanalysen ermöglichten es so, die gegenseitigen Verflechtungen von unterschiedlichen (Folge-)Praktiken zu erfassen, welche im Rahmen sozialer Praxis hervorgebracht werden. Gleichzeitig konnten so die unterschiedlichen (evtl. widersprüchlichen) Bedeutungen der Elemente von Praxis in verschiedenen sozialen (Bildungs-)Kontexten sowie die Aushandlungsprozesse dieser sichtbar gemacht werden. Auch konnten verschiedene bildungsteilhabe-relevante Benachteiligungen in erweiterte Kontexte eingeordnet werden. Dabei spielten strukturelle Aspekte (Zugänge zu Sprachkursen und Institutionen), Unterstützungsstrukturen und Zugänge zu technischen und personellen Ressourcen eine Rolle: organisationale Logiken und Normen und damit transportierte Implikationen konnten als relevant für die Reproduktion von Bildungsbenachteiligung rekonstruiert werden (Kutscher et al., 2022, S. 581). Durch die Flankierung durch ethnografische Erhebungsmethoden (siehe hierzu 6.1.) konnten die erhobenen Daten in der Analyse kontextualisiert werden¹⁶. Eine Erkenntnismöglichkeiten erweiternde Triangulation (Flick, 2011, S. 74) der unterschiedlichen Datenarten mittels qualitativer Mehrebenenanalyse (Hummrich & Kramer, 2011) als triangulierendes Verfahren führte verschiedene Datenarten zusammen und ermöglichte so, über emergierende Konvergenzen der Analyseergebnisse zu gelangen, aber auch die Differenzen, die sich in den Ergebnissen abbildeten, zu erfassen (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2024, S. 165). Es wird deutlich, dass eben dieses Zusammenspiel unterschiedlicher ethnografischer Erhebungs- und Analysemethoden notwendig war, um die Komplexität von Praxis bestmöglich rekonstruieren zu können. Limitationen in Bezug auf die Analyse von Praxis zeigten sich in Bezug auf die grundlegenden pragmatistisch-interaktionistischen Annahmen der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996) sowie der angewandten Situationsanalyse (Clarke et al., 2018). Diese führten beispielsweise im Rahmen der Kodierarbeiten dazu, dass die eigensinnige Beteiligtheit der Artefakte kaum Raum im Rahmen der Analyse erhielt, sondern diese vielmehr im Rahmen von intentionalen und zielgerichteten menschlichen Handlungen erfasst wurden (Fujii et al., 2024,

¹⁶ Institutionelle Regeln sowie Zuschreibungen der Akteur*innen an konkrete digitale Geräte wurden zur Rekonstruktion spezifischer Bedingungen in der Praxis herangezogen und in den Auswertungsprozess miteinfließen.

S. 238). Um die tatsächliche Relation (hierzu 6.1.) aller Beteiligten an Praxis (und damit auch die der digitalen Medien selbst) zu erfassen, war es daher vonnöten das verwendete Kodierparadigma sozialtheoretisch in praxistheoretischer Perspektive zu informieren bzw. „in eine praxistheoretische Heuristik“ zu transferieren (Fujji et al., 2024, S. 239).

Aufbauend auf den Darstellungen der Artikel 4 und 5 haben die Analysen des Rahmenpapiers zudem deutlich gemacht, dass das BiGeDiB-Vorhaben vor der empirischen Herausforderung stand, die Vielfältigkeit von Praxis bestmöglich zu erfassen. Entsprechend dem *theoretical sampling* (Corbin & Strauß, 2015, S. 136) wurde zudem ein möglichst kontrastreiches Sample angestrebt. Differenzkategorien wie Alter, Herkunft (z. B. Eritrea, Irak, Afghanistan), Geschlecht und Einreisestatus wurden bei der Zusammenstellung berücksichtigt, um der Heterogenität der Zielgruppe gerecht zu werden. Die starke Orientierung am Alltag der jugendlichen Geflüchteten brachte forschungsethische Herausforderungen mit sich. Asylrechtlich bedingte Ortswechsel oder Abschiebungen erschwerten eine kontinuierliche ethnografische Begleitung (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2024, S. 163- 165). Weitere Limitationen der Erforschung von Praxis zeigten sich im Zuge der COVID-19-Pandemie, deren Einschränkungen die Umsetzung der empirischen Erhebungen beeinflussten, eine Veränderung der Erhebungsmodi bedingten und zudem eine Ausdehnung der Feldphasen mit sich brachten, um trotz der schwer absehbaren Umstände im Forschungsfeld die Datenerhebung zur Alltagspraxis jugendlicher Geflüchteter aufrechterhalten zu können (Hüttmann et al., 2020). Insgesamt zeigen die Analysen der Fachartikel und die darauf aufbauende Reflexion des methodologischen Vorgehens im BiGeDiB-Vorhaben auch, dass die Fülle und Kontingenz von Praxis dazu führte, dass ethnografisches Vorgehen an die Grenzen des Erfassbaren stieß und nicht alle Orte gleichermaßen erforscht werden konnten (Fujji et al., 2024, S. 248). Kritisch zu hinterfragen ist dabei die folgende Schlussfolgerung aus Fachartikel 5: „Subjektive Aneignungsprozesse und personale (Weiter-)Entwicklungen können mit einer Fokussierung auf Beobachtungen im Feld und damit einhergehend zu analysierender Performanz der Akteur[*]innen weniger in den Blick geraten“ (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 190). Dies wirft die Frage auf, inwiefern diese das Subjekt in den Fokus stellende Perspektive mit einer praxistheoretischen Perspektive vereinbar ist oder dieser gar zuwiderläuft. Die Artikel finden zudem keine Antwort auf die hieran anschließende Frage, ob im Rahmen der Rekonstruktion von Praxis lediglich Hinweise auf bildungsrelevante Prozesse und ermöglichende oder begrenzende Bedingungen für diese erfasst werden können, jedoch niemals die Prozesse selbst. Dies zeigt sich anschlussfähig an Asmusens Forderung die Frage nach Bildung als eine offene zu stellen (Asmussen, 2020, S. 378

6.4. Zwischenfazit

Die auf den Ergebnissen der Artikel 4 und 5 aufbauende Rekonstruktion von empirischen Anknüpfungspunkten einer praxistheoretischen Erforschung von Bildungsteilhabe hat verdeutlicht, dass für die praxistheoretische Rekonstruktion von Bildung (-steilhabe) ermöglichende Praxis für bildungsbezogenes Geschehen zentraler Anknüpfungspunkt für die Erforschung ist. Die abgeleiteten drei zentralen Anknüpfungspunkte für die empirische Erforschung von Bildungsteilhabe – *Relation, Transformation und Praxis* – konkretisieren dies und heben jeweils unterschiedliche Schwerpunkte für die methodologische Konzeption von Forschungsvorhaben zu Bildungsteilhabe hervor. Der *Aspekt der Praxis* kann als grundlegender Beobachtungs- und Analysegegenstand als übergeordneter Aspekt fungieren, aus diesem dann wiederum die Aspekte der Transformation und Relation resultieren. Beantwortet Praxis als Kategorie also die Frage, was grundlegend im Forschungsprozess beobachtet und als rahmende Analysekategorie gesetzt wird, explizieren die beiden Aspekte Transformation und Relation den Forschungsgegenstand und machen wichtige Analyseaspekte für bildungsteilhabebedeutsames Geschehen aus¹⁷. In der BiGeDiB-Studie hat sich die Fokussierung auf ermöglichende bzw. verhindernde Ausgestaltung von Praxis für ein Zustandekommen von Bildungsteilhabe ertragreich erwiesen. Der *Aspekt der Relation* verdeutlicht, dass alle Beteiligten an der Praxis gleichermaßen in den Fokus der Beobachtung genommen werden müssen, um so einen ganzheitlichen Blick abseits spezifisch subjektiver Deutungen auf das Zusammenspiel der verschiedenen Kontexte und Beteiligungen in der Praxis und die Hervorbringungen daraus zu erlangen. Hieran anschließend können dann über die Rekonstruktion von Praktiken mögliche Schlüsse auf die Ermöglichung von Bildungsteilhabe gezogen werden. Eine praxistheoretische Perspektivierung war dabei zielführend verschiedene Beteiligtheitsgrade im Rahmen der Praxis zu rekonstruieren, die das Zustandekommen von Bildungsteilhabe selbst in seiner Fragilität und Abhängigkeit von Beiträgen der unterschiedlichen Entitäten begreift (Fujii et al., 2024, S. 238). Die Betrachtung der unterschiedlichen Fachartikel gibt dabei ein konsistentes Bild im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit einer praxistheoretischen Perspektivierung auf die Erforschung einer Beteiligung materieller Artefakte und umgebender Arrangements im Sinne verteilter Praktiken (Bollig, 2013) im Hinblick auf Bildungsteilhabeoptionen.

Der *Aspekt der Transformation* zeigt sich anschlussfähig an den Einbezug von Unbestimmtheit und Offenheit für den Forschungsprozess. Bildung dabei als potenziell transformatives Geschehen zu verstehen, welches sich für beteiligte Subjekte über die Vollzüge der Praxis in einem

¹⁷ Die drei Aspekte sind nicht trennscharf voneinander zu separieren, vielmehr liegen vielfältige Überschneidungen vor. Das Verhältnis von Relation und Transformation in der Praxis präsentiert sich dabei anschlussfähig an Schäfers Überlegungen zum dem ambivalenten Verhältnis von sozialer Stabilität und Instabilität (Schäfer, 2013).

Möglichkeitenraum realisieren kann (Asmussen, 2020, S. 378), lässt sich auf die Erforschung von Teilhabe an diesem bildungsbedeutsamen Geschehen übertragen. Der Ansatz mittels Grounded Theory Methodology dieser Unbestimmtheit zu begegnen hat sich als zielführend erwiesen. Hierbei zeigt sich auch, dass der damit verbundene übersituative Charakter von praktischem Wissen in einer transorganisationalen Perspektive erfasst werden kann. Erkenntnisinteresse der BiGeDiB-Studie war es, über die Fokussierung einer Bandbreite von unterschiedlichen (Alltags-)Praktiken in formalen, aber auch in non-formalen und informellen Settings die Bedeutung digitaler Medien für Bildungsteilhabeoptionen in dieser transorganisationalen Perspektive rekonstruieren zu können.

Die Unterfrage der vorliegenden Arbeit: *Welche Anknüpfungspunkte zeigen sich aus dem Forschungsvorhaben BiGeDiB in Bezug auf die Erforschung von Bildungsteilhabe?* lässt sich mit den aufgezeigten Potenzialen einer praxistheoretisch-ethnographisch angelegten Empirie beantworten. Für die BiGeDiB-Studie ist von spezifischer Bedeutung, dass die konkrete Beteiligung von digitalen Medien als Akteur*innen in der Praxis im Erkenntnisinteresse des Vorhabens lag und somit die Erforschung der beteiligten materiellen Entitäten der Praxis zentral war. Gleichzeitig macht die Perspektive auf geflüchtete Jugendliche deutlich, dass die empirische Forschung zu Bildungsteilhabe insbesondere dann umgesetzt werden kann, wenn eine Eingrenzung auf bestimmte Zielgruppen (wenngleich von besonderer Heterogenität geprägt) erfolgt, da sich das Zusammenspiel relevanter Bedingungen (Fujii et al., 2024, S. 229) für ein Zustandekommen von Bildungsteilhabe auch aus gruppenspezifischen Aspekten gestaltet (z.B. strukturelle Benachteiligungen im Alltag geflüchteter Jugendlicher). Die Analyse der Fachartikel hat verdeutlicht, dass für (Bildungs-)Teilhabe im Kontext digitalisierter Arrangements am Beispiel geflüchteter Jugendlicher ein komplexes Wechselverhältnis auf Subjekt-, Institutions- und Artefaktebene für bildungsteilhabebedeutsames Geschehen besteht. Die Ableitung empirischer Implikationen wies dabei Limitierungen unter anderem in Bezug auf die Kontingenz der Praxis und in der Beobachtbarkeit von Praktiken (mit digitalen Medien) auf. Der Abgleich mit dem in den Artikeln beschriebenen methodischen Vorgehen hat gezeigt, dass praxistheoretische Theorie in der methodischen Praxis des BiGeDiB-Vorhabens realisiert wurde und ein Passungsverhältnis im Sinne eines methodischen Holismus (Clarke 2012) vorliegt.

Die auf den Ergebnissen der Fachartikel aufbauende Analyse der Methodologie der BiGeDiB-Studie verdeutlicht, dass eine Verknüpfung von ethnografischem Vorgehen, zusammen mit einer Ausrichtung des Forschungsprozesses gemäß Grounded Theory Methodology sowie deren Konkretisierung in Form der Situationsanalyse nach Clarke et al. (2018) anschlussfähig an ein weites, praxistheoretisch informiertes Verständnis von Bildungsteilhabe ist.

7. Diskussion und Ausblick

Ziel der Arbeit ist es, sich der Frage zu nähern, wie Bildungsteilhabe empirisch erforscht werden kann, um dabei soziales Geschehen zu rekonstruieren, das zur Ermöglichung von Bildungsteilhabe im Sinne reflexiver Inklusion beiträgt. Hierzu wurden bezugnehmend auf die sechs Fachartikel und die darauf aufbauende Analyse drei untergeordnete Fragestellungen bearbeitet, die sich der theoretischen Herleitung von Bildungsteilhabe und praxistheoretischen Anknüpfungspunkten (Unterfrage 1) sowie dem Beispiel des Forschungsvorhabens BiGeDiB (Unterfrage 2) und den daraus ableitbaren Implikationen für die praxistheoretische Erforschung von Bildungsteilhabe (Unterfrage 3) widmeten. Wie die Herleitung eines weiten Bildungsteilhaberverständnisses (siehe 3.3) herausgestellt hat, ermöglicht die Auseinandersetzung mit den Begriffen Bildung und Teilhabe in einem weiten Verständnis sowie mit deren Wechselspiel das Potenzial, abseits einer starken Fokussierung auf den formalen Schulkontext non-formale und informelle Orte und Modalitäten von Bildung und ihre Relevanz für Bildungsteilhabe rekonstruieren zu können. Ein transformatorisches Bildungsverständnis, ergänzt um den Einbezug von gesellschaftlichen, sozialen und materiellen Bedingungen und Ko-Konstruktionen, ist in der Dialektik zwischen subjektbezogener Aneignung und gesellschaftlicher Anerkennung verortet. Zieht man einen Teilhabebegriff, der auf einem Verständnis reflexiver Inklusion fußt, hinzu, so können Teilhabechancen an Bildung als Zusammenspiel von Zugängen und deren aktiver Gestaltung im Sinne von Teilhabe betrachtet werden aus denen sich Möglichkeitsräume für Bildung, also Bildungsteilhabe ergeben können. Diese zwei relevanten Aspekte von Bildungsteilhabe (Zugänge in Form von formaler Teilhabe einerseits und aktive Gestaltung von Teilhabe an diesen Möglichkeitsräumen andererseits) haben sich als passende Anknüpfungspunkte für eine praxistheoretische Perspektive, die Praktiken-Arrangements-Bündel im Zusammenhang von Praxis begreift, erwiesen. Auf dem auf den Fachartikeln basierenden Überblick zum Forschungsstand zu Bildungsteilhabe jugendlicher Geflüchteter wurde deutlich, dass ein Desiderat bezüglich praxistheoretischer Forschung einerseits und andererseits Orte und Modi von Bildungsteilhabe relevantem Geschehen übergreifender Forschung für die heterogene Gruppe jugendlicher Geflüchteter bestehen, obgleich die Bedeutung einer solchen Forschung mehrfach betont wird. Für die im Rahmen des Forschungsvorhabens gewählte Methodologie wurde in Kapitel 6 aufbauend auf der Analyse der Fachartikel deutlich, dass für die aus der Diskussion des praxistheoretischen Bildungsbegriffs nach Asmussen (2020) herausgestellten drei Kernaspekte für die Erforschung von Bildungsteilhabe, nämlich Relation, Transformation und Praxis, empirische Anknüpfungspotenziale bestehen. Es zeigen sich Schnittmengen dieser drei Aspekte zu dem Zusammenspiel von Grounded Theory Methodology und

Situationsanalyse und ethnografischen Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Artefaktanalyse. Die für das Forschungsvorhaben BiGeDiB gewählte Forschungsstrategie der Ethnografie und konkreter der Einsatz von teilnehmenden Beobachtungen sowie einer *multi-sited ethnography* und eines *follow the people*-Ansatzes (Marcus 1995) machten eine Rekonstruktion der Praxis möglich. Ein erweiterter Einsatz ethnografischer Erhebungsmethoden und deren Kombination durch Artefaktanalysen konnte ferner dem Aspekt der Relation für die Rekonstruktion von bildungsteilhabeförderlicher Praxis in der späteren Analyse gerecht werden. Es wurde deutlich, dass der Schwerpunkt auf digitalen Medien in ihrer Rolle bei der Ermöglichung von Bildungsteilhabes sich als in besonderem Maße passend für eine praxistheoretische Perspektive erwiesen hat. Die kumulierte Betrachtung der in den Fachartikeln dargestellten Forschungsspuren des Vorhabens zeigt unter anderem, dass „ein Einsatz digitaler Medien per se, der nicht an die Bedingungen des Bildungsarrangements angepasst wird“ (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann 2023, S. 187) keine ermöglichende Wirkung auf das Zustandekommen von (Bildungs-)Teilhabes schafft. Dies untermauert die Potenziale einer *multi-sited ethnography* (Falzon 2009) beziehungsweise der gewählten von Methodenvielfalt gekennzeichneten Methodologie insgesamt. Dies gilt ebenso für die Herausstellung der Bedeutung einer „multidimensionale[n] Herstellung von Passung hinsichtlich der gewählten digitalen Artefakte, der subjektiven Voraussetzungen der jungen Geflüchteten, der fachlich-personellen Anforderungen unter der Rahmung der institutionellen Bedingungen“ (Friedrichs- Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 188- 189) für die Erweiterung von Bildungsteilhabesoptionen junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Auch die Potenziale einer stärkeren institutionsübergreifenden Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften aus formalen und non-formalen Institutionen zur Minimierung von Exklusionsrisiken der Zielgruppe durch potenzielle Verschärfung von (digitalen) Ungleichheiten (Hüttmann et al., 2020, S. 25) konnten durch die transorganisationale ethnografische Perspektive sichtbar gemacht werden.

In Bezug auf die Forschungsfrage der Arbeit: *Wie kann Bildungsteilhabes empirisch erforscht werden, um dabei soziales Geschehen zu rekonstruieren, das zur Herstellung von Bildungsteilhabes im Sinne reflexiver Inklusion beiträgt?* wird deutlich, dass eine praxistheoretisch-ethnographisch angelegte Empirie mit teilnehmenden Beobachtungen und flankierenden Erhebungsmethoden zur Erforschung der Materialität von Praxis sowie der konzeptionelle Einbezug von Grounded Theory Methodology und der Situationsanalyse Potenziale zur Erforschung von Alltag und somit von sozialem Geschehen in der Praxis bieten. Alltag kann als Ort des performativen Geschehens betrachtet werden, in dem sich Bildungsteilhabes, verstanden als multifaktorielles Geschehen, das durch soziale, materielle und institutionelle Ko-konstruktion geprägt ist,

aus praxeologischer Perspektive rekonstruieren lassen können, um dabei den Aspekten Transformation von Praxis und Relation aller beteiligten Entitäten gerecht zu werden.

Dabei konnten auch Limitationen einer praxistheoretisch informierten Methodologie für die Erforschung von Bildungsteilhabe herausgearbeitet werden. So wurde die Frage deutlich, inwiefern Praxis und die Rekonstruktion von Praxis lediglich Hinweise und Verweise auf relevante Prozesse von Bildung und Teilhabe ermöglichen können und subjektive Aneignungsprozesse, sofern sie keine Anwendung in der beobachteten Praxis finden, oder persönliche (Weiter-)Entwicklung der menschlichen Akteur*innen nicht mit dem ethnografischen Blick einer teilnehmenden Beobachtung erfasst werden (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 190). Außerdem kommt das BiGeDiB-Vorhaben im Hinblick auf die Erhebung während der COVID-19 Pandemie zu dem Ergebnis, dass sich individuelle Fähigkeiten und subjektbezogene Strategien als besonders hilfreich für die Kompensation struktureller Dimensionen von Benachteiligung zeigen (Kutscher et al., 2022, S. 581). Dieses Ergebnis führt jedoch auch zu der für die Betrachtung von Bildungsteilhabe grundlegend relevanten Frage, inwiefern subjektive Anstrengungen und somit subjektbezogene Bestrebungen eine passende Bewältigungsstrategie für strukturelle Ungleichheiten darstellen oder ob eben diese subjektiven Bewältigungsstrategien die anhaltende Bedeutung struktureller Unterschiede für die Benachteiligten eher hervorheben und manifestieren (Kutscher et al., 2022, S. 581). Insgesamt zeigt das BiGeDiB-Vorhaben auch Grenzen in Bezug auf die Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabe im Sinne des Abbaus von strukturellen Ungleichheiten, da sich Bildung immer auch auf das Individuum und seine Fähigkeiten bezieht und nicht nur auf soziale Strukturen (Niermann, et al., 2023).

Die vorliegende Arbeit hat mit der systematischen Untersuchung von Analysekatégorien für eine praxistheoretisch informierte Methodologie für die empirische Betrachtung von Bildungsteilhabe eine analytische Schärfung vorgenommen, die Anschlussstellen für kommende Forschungsvorhaben zu Bildungsteilhabe aufzeigt. Die Arbeit versteht sich damit als Beitrag zu einer Ausrichtung von Bildungsforschung für mehr bildungsbezogene Gerechtigkeit. Für zukünftige Forschungsvorhaben ergibt sich aus den Ergebnissen die Implikation, dass das hier benannte Spannungsfeld von Grenzen in der Ermöglichung von (bildungsbezogener) Teilhabe in die Konzeption von Erhebungen einzubeziehen ist. Der Forderung folgend, Bildungsforschung solle mehr „sein als pure Deskription oder Reproduktion bestehender Verhältnisse“ (Simon, 2024, S. 200), muss in diesem Kontext auch berücksichtigt werden, wie gesellschaftliche und strukturelle Fragen konsequent miteinbezogen werden können. Der Vorschlag, im Rahmen einer distanzierten Bildungsforschung eine rekonstruktivistisch-praxeologische Analysehaltung (Bohnsack, 2018, S. 216) einzunehmen, kann hier zielführend sein. Gleichzeitig bleibt die

Frage bestehen, inwiefern eine praxistheoretisch angenommene *flache Ontologie* (Schatzki, 2016) es zulässt, ebensolche implizit und mitunter hierarchisierenden Aspekte im Rahmen institutioneller Praxen zu rekonstruieren.

Als Ergebnis der Arbeit wird zusammenfassend festgehalten, dass empirische, praxistheoretisch informierte Forschung zu Bildungsteilhabe vor der Herausforderung steht, Forschungsdesigns zu entwickeln, die das Zustandekommen im Sinne von Ermöglichung bildungsbezogener Praktiken erfassen können. Dafür müssen verwendete Bildungsbegriffe so konkretisiert werden, dass ein betrachtetes Phänomen in Bezug auf Bildungsbedeutsamkeiten unter Einbezug sensibilisierender theoretischer Konzepte in den (qualitativen) empirischen Fokus genommen werden kann. Die Erarbeitung empirisch erfassbarer Forschungskategorien darf dabei nicht das Prinzip eines weiten, Modi und Orte übergreifenden Bildungsteilhabebegriffes, wie er in der Arbeit dargestellt wurde, außer Acht lassen. Eine Grounded Theory Methodology bietet hier Anknüpfungspotenziale, birgt jedoch auch Risiken des Unkonkreten, dem entgegenwirkend eine Balance zwischen Offenheit im Feld und theoretischem Vorwissen der Forschenden in die Konzeption von Forschungsvorhaben einfließen sollte. Die im Rahmen der BiGeDiB-Studie verwendete situationsanalytische Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodology als Situationsanalyse (Clarke et al., 2018) hat sich hierfür als weiterführend erwiesen. In diesem Kontext können dann auch Vorschläge wie der als „Alternative zur repräsentationalistischen Epistemologie der Praxistheorien“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 61) eine ‚transaktionale Epistemologie‘ einzusetzen, „die Forschung als einen mit ihren Gegenständen verwickelten intervenierenden und experimentierenden Prozess versteht“ (Balzer & Bellmann, 2023, S. 61) diskutiert werden.

Die Arbeit hat Hinweise darauf gegeben, dass für weitere Forschung zu Bildungsteilhabe die Verknüpfung einer praxistheoretischen Perspektive mit einer transorganisationalen Perspektive ermöglichen kann, die wechselseitigen Bedingungen, Synergien aber auch Brüche von bildungsteilhabebedeutsamer Praxis rekonstruieren zu können (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023, S. 190) und somit eine Gegenposition zu einem oftmals kritisierten ökonomisch-verwertungsorientierten Subjektbild in der Bildungsforschung darzustellen. In einem weiteren, praxisorientierten Schritt kann dann diese Verknüpfung von transorganisationaler und praxistheoretischer Forschungsperspektive und somit „die differenzierende Perspektive auf formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -modalitäten sowie den Einbezug ihrer Bildungspotenziale wie -begrenzungen“ (Fujii et al., 2020, S. 373) auch in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften verankert werden, um damit zu ermöglichen Lernsettings (mit digitalen Medien) in der Praxis teilhabeermöglichend zu gestalten. Die Ergebnisse der vorliegenden

Dissertation eröffnen neue Perspektiven für die weiterführende Auseinandersetzung mit praxistheoretisch informierter Erforschung von Bildungsteilhabe und dem damit verbundenen Spannungsfeld zwischen dem in der Praxis Beobachtbaren und dem, was durch eine ethnografische Betrachtung nicht möglich ist.

Die Forschung zu Bildungsteilhabe im Kontext von (Flucht-)Migration ist in einem gesellschafts- und bildungspolitisch weiterhin aktuellen Thema verortet. Bildungspolitische Bestrebungen wie das eingangs genannte BMBF-Metavorhaben „Integration durch Bildung“ verfolgen das empirische Ziel, das deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln, um der Realität einer vielfältigen Einwanderungsgesellschaft gerecht zu werden und hier ungenutzten Bildungspotenziale zur Entfaltung zu bringen (BMBF, 2025.). Hier leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur empirischen Erforschung von Bildungsteilhabe und zeigt, welche Chancen eine praxistheoretische Perspektive zur Rekonstruktion sozialen Geschehens in Bezug auf die sich darin realisierende Ermöglichung von Bildungsteilhabe abseits eines ökonomisierten Verständnisses von Bildung leisten kann. Hierbei wurden hinsichtlich der empirischen Umsetzbarkeit in der Verknüpfung mit ethnografischen Erhebungsmethoden und Grounded Theory Methodology Potenziale für die Erforschung von Bildungsteilhabe jenseits einer formal institutionellen Verortung aufgezeigt, die sich am Forschungsbeispiel geflüchteter Jugendlicher in ihrer Anwendung bewiesen haben. Auch wurden Weiterentwicklungspotenziale im Hinblick auf noch offen gebliebene Fragen, wie beispielsweise zur Verortung des Nichtbeobachtbaren oder aber dem Zusammenspiel mit Ansätzen der Intersektionalität aufgezeigt. Deutlich wurde im Kontext der vorliegenden Erkenntnisse, dass sich Bildungsteilhabe empirisch interdisziplinär und somit aus nicht rein bildungswissenschaftlicher Perspektive genähert werden sollte. Diese interdisziplinäre Perspektive, die Bildungsteilhabe dann als relevanten Gegenstand der Sozialwissenschaft verortet, bietet sich als Forschungsperspektive zukünftiger (praxistheoretisch informierter) Forschungen zu Bildungsteilhabe an.

8. Literaturverzeichnis

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S.115-136). Transcript.

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Springer VS.

Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik als Praxis. Plädoyer für eine Subjektivierungstheorieerweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Springer VS.

Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27-68). transcript.

Asmussen, M. (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0_1

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [02.05.2025].

Autor:inneengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [19.02.2025].

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. In *Medien praktisch* 20, 4–10.

Baader, M. S. & Freytag, T. (Hrsg.) (2017). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bachsleleitner, A., Lämmchen, R. & Maaz, K. (Hrsg.) (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:26079>

Balzer, N. & Bellmann, J. (2023). Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Entpädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 35-66). Springer VS.

Bartelheimer, P. (2004). Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. In *SOFI-Mitteilungen*, 32, 47–61.

Baumbast, S., Hoffmann-van de Pol, F. & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Deutsches Jugendinstitut

e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf [02.05.2025].

Bedorf, T. (2017). Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In *Phänomenologische Forschungen*, 16 (2), 57–75.

Behrensen, B. & Westphal, M. (2019). Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. In B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 3-11). Springer VS.

Bennewitz, H. (2015). „Doing School“. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 35-48). Budrich.

Bennewitz, H. (2020). Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 188-195). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-022>

Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf soziomediale Habitustransformationen*. Springer Fachmedien.

Bittner, M. & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 31–50). Beltz Juventa.

Boccagni, P. & Schrooten, M. (2018). Participant observation in migration studies. An overview and some emerging issues. In R. Zapata-Barrero & E. Yalaz (Hrsg.), *Qualitative research in European migration studies* (S. 209-225). Springer Open.

Bohnsack, R. (2018). Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 211-226). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_14

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Julius Klinkhardt.

Bojadžijev, M. (2019). Die Logistik der Migration. In R. Johler & J. Lange (Hrsg.), *Konfliktfeld Fluchtmigration* (S. 31-48). transcript.

Bollig, S. (2013). *Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt. Ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen* [Dissertation, Universität Bielefeld]. PUB – Publikationen an der Universität Bielefeld.

Bollig, S., Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, 263–279.

Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1998). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, 2. Aufl. Universitätsverlag.
- Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel und S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 201-215). Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, Boris (2020). *Ethnografie*. UVK.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS.
- Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., & Leurs, K. (2021). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. In *International Communication Gazette*, 83(1), 26–47.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 7-43). Julius Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. In *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [02.05.2025].
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4(2), 165–175.
- Budde, J., Bittner, M., Bodden, A. & Rißler, G. (Hrsg.) (2018). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Band 6).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *Integration durch Bildung*. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Integration-durch-Bildung-1752.html> [08.04.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Gemeinsame Erklärung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Konferenz der Bildungsministerinnen und Bildungsminister der Länder für Digitalpakt 2.0*. https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Downloads/DE/2024/2024-Digitalpakt-2_0-erklaerung.pdf?__blob=publication-File&v=1 [04.05.2025].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025). *BMBF-Fachtagung „Gute Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“*. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/bmbf-fachtagung-gute-bildung-in-der-einwanderungsgesellschaft.html> [08.04.2025].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). *Digitalisierung im Bildungsbereich*. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Digitalisierung-im-Bildungsbereich-1804.html> [28.05.2025].

Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. VS Verlag.

Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn* (2. Aufl.). SAGE.

Clark-Kazak, C. (2019). Partnering on research methodologies in forced migration. Challenges, opportunities, and lessons learned. In S. McGarath & J. E. E. Young (Hrsg.), *Mobilizing global knowledge. Refugee research in an age of displacement* (S. 273-278). University of Calgary Press.

Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.

Comley, P., & Beaumont, J. (2011). Online research: Methods, benefits and issues — Part 2. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 13(1), 25–39.

Deppe, U. (2017). Bildungsungleichheit an den außerschulischen Bildungsorten Familie und Peergroup. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 369-385). Springer VS.

Deutsche UNESCO Kommission (2017). *Education 2030 Framework for Action. Deutsche Kurzfassung*. 2017_02_03_FFA_Kurzfassung_Innenteil_DeutscheVersion_druck_03.indd 2017_02_03_FFA_Kurzfassung_Innenteil_DeutscheVersion_druck_03.indd [08.05.2025].

Dietrich, C. (2017). Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29-46). Springer VS.

Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Einleitung. Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. In dies. (Hrsg.) *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S.11–32). Springer VS.

Ditton, H. & Maaz, K. (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1083-1103). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_57

Ditton, H. (2011). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 237–256). VS Verlag.

Emmerich, M., Hormel, U. & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 133–151.
<https://doi.org/10.25656/01:22324>

Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—Beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25–43.

Falzon, M.-A. (Hrsg.) (2009). *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315596389>

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Springer VS.

Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (2023). Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag. In S. Ganguin, A. Elsner, J. Kühn, R. Wendt, T. Naab, K. Rummler, P. Bettinger, M. Schiefner-Rohs & K. D. Wolf (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Kommunikation und Konsens* (S. 169-195). OA Publishing Collective.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.07.X>

Friedrichs-Liesenkötter, H., Hüttmann, J., Engfer, N. & Grimpo, P. (2024). Bildungsarrangements, Praktiken und Zuschreibungen im Kontext von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements. Die BIGEDIB-Teilstudie Lüneburg. In M. S. Fujii, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter & J. Hüttmann (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter* (S. 156-220). Beltz Juventa.

Friedrichs-Liesenkötter, H., Lemke, F. & Hüttmann, J. (2021). Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher. In T. Damberger, I. Schell-Kiehl & J. Wahl (Hrsg.), *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität* (S. 179-192). Beltz Juventa.

Frieters-Reermann, N. (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 36–46). Beltz Juventa.

Fujii, M. S. & Hüttmann, J. & Kutscher, N. (2020). Informelle, non-formale und formale Bildung im Kontext digitalisierter Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher. Transorganisationale Perspektiven auf (Bildungs-)Teilhabe. In Kaspar, K./Becker-Mrotzek, M./Hofhues, S./König, J./Schmeinck, D. (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 370-375). Waxmann.

Fujii, M. S., Kutscher, N. & Niermann, K.-M. (2021). Grenzen pädagogischen Handelns. Medienbildung zwischen Anerkennung und Handlungsbefähigung. In T. Damberger, I. Schell-Kiehl & J. Wahl (Hrsg.), *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität* (S. 39-50). Beltz Juventa.

Fujii, M. S., Kutscher, N., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (Hrsg.) (2024). *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter*. Beltz Juventa.

Fujii, M. S., Kutscher, N., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (2024). Bildungsteilhabe unter der Beteiligung digitaler Medien – Eine Frage von Passungsverhältnissen. In M. S. Fujii, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter & J. Hüttmann (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter* (S. 221-250). Beltz Juventa.

- Gräsel, C. (2022). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 3-17). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_1
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-67). transcript.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173-197). Springer VS.
- Hörning, K. H. (2015). Was fremde Dinge tun. Sozialtheoretische Herausforderungen. In H. P. Hahn (Hrsg.), *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (S. 163-176). Neofelis Verlag.
- Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69-85). transcript Verlag.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In J. Ecarius & I. Miethe, Ingrid (Hrsg.) *Triangulation in der qualitativen Forschung* (S. 109–134), Barbara Budrich.
- Hummrich, M. (2018). Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 193-210). Springer VS.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., & Hinrichsen, M. (2017). Möglichkeitsräume und Teilhabe im Bildungsprozess. In I. Miethe, N. Ricken, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 279–303). Barbara Budrich.
- Hummrich, M., Hinrichsen, M. & Matute, P. (2024). *Transnationalisierungsräume. Schulkultur zwischen Internationalisierung und Interkulturalität*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-43350-5>
- Hüttmann, J. & Fujii, M. S. (2024). Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter. In M. S. Fujii, N. Kutscher, H. Friedrichs-Liesenkötter & J. Hüttmann (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter* (S. 8-26). Beltz.
- Hüttmann, J., Fujii, M. S. & Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! In *Medienimpulse*, 58(2), 1–30.
- Iller, C. (2017). Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 427-446). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_21
- Jeworutzki, S. & Kemper, T. (2022). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 1127-1147). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_59

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Julius Kinkhardt Verlag.

Kämpfe, K. (2024). „In der Zeit hätten wir richtig viel eigentlich geschafft.“ Ungleiche Kinderpositionen zu ungleicher Bildungsteilhabe. In L. Alberth, C. T. Burmeister, N. Eunicke & M. Kluge (Hrsg.), *Politiken der Kindheit* (S. 133-149). Beltz Juventa.

Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192–208.

Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 63–79). Springer VS.

Khan-Svik, G. (2019). MigrantInnenstatus=Bildungbenachteiligung? Eine Einladung dahinter zu blicken. In E. Niederer & N. Jäger. *Bildungsbenachteiligung. Positionen, Kontexte und Perspektiven* (S. 115–126). Studienverlag.

Klein, I. (2022). *Prekäre Intimität. Eine Ethnografie der Körperarbeit in Nagel- und Kosmetikstudios*. Springer VS.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-39103-4>

KMK – Kultusministerkonferenz (2017). Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [21.04.2025].

KMK – Kultusministerkonferenz (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [28.05.2025].

Kolleck, N. (2020). *Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?* Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/fes/16009.pdf> [02.05.2025].

Kolleck, N. (2023). Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem. Status quo, Desiderata und Lösungsansätze. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen* (S. 56-68). Waxmann.

Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung und Bildungstheorie* (S. 19-33). Barbara Budrich.

Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann.

Krappmann, L., Lob-Hudepohl, A., Kurzke-Maasmeier, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.). (2009). *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bertelsmann.

Krappmann, Lothar [Hrsg.]; Lob-Hüdepohl, Andreas [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]; Kurzke-Maasmeier, Stefan [Hrsg.]: *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht*.

Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann 2009, S. 45–58. – (Forum Bildungsethik; 7)

Kutscher, N., Hüttmann, J., Fujii, M. S., Engfer, N. P. & Friedrichs-Liesenkötter, H. (2022). Educational participation of young refugees in the context of digitized settings. In *Information, Communication and Society*, 25(4), 570–586.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2021268>

Laube, S. & Schank, J. (2023). Follow the People Following the(ir) Things. Zur Formierung trans-sequentieller Fälle im Feld und am Desk. In M. Kolanoski, M. S. Löffler, C. Küffner & C. Terjung (Hrsg.), *Trans-sequentiell forschen. Neue Perspektiven und Anwendungsfelder*. (S. 35-56). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-40826-8_2

Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 177-196). transcript.

Leonhard, T. (2025). Varianten praxeologischer Perspektiven auf Professionalisierung. Ein Kontrastierungsversuch. In D. Wittek, J. Korte, D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 89-110). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/6131-04>

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830998488>

Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse*. Springer VS.

Majcen, J. (2023). Bildungsbenachteiligung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 67-74). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_9

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In *Annual Reviews Anthropology*, 24, 95–117.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studienverlag.

Niermann, K.-M., Kutscher, N., & Fujii, M. S. (2022). Limitations of pedagogical interventions: Recognition and agency in the context of digital media-related bildung. In D. Kergel, J. Garsdahl, M. Paulsen, & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Bildung in the digital age. Exploring Bildung through Digital Media in Education* (S. 81-89). Routledge.

Nittel, D. (2023). Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022. Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht. In *Pädagogische Korrespondenz*, 36(68), 3-11.
<https://doi.org/10.3224/paek.v36i2.01>

Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Barbara Budrich.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.

Plöger, S. & Schmalenbach, C. (2024). Zur sozialen Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen. Ethnographische Einblicke in eine Hamburger Stadtteilschule. In *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 62–78.

Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

<https://d-nb.info/971374708/34> [6.12.2021].

Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschancen Bildung*. Juventa.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169–182). Springer VS.

Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): *Kultursoziologie* (S. 179–205). Springer VS.

Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Transcript.

Reinders, V., Bergs-Winkels, D., Prochnow, A. & Post, I. (Hrsg.) (2022). *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_1

Reinhardt, A.-C. & Becker, B. (2025). Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 1(68), 115–129.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69-99). transcript.

Robak, S. (2017). Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 405-425). Springer VS.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_20

- Rohs, M. (2015). Begriffsgeschichte informellen Lernens. In Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 1-30). Springer VS.
- Rother, P. & Buchna, J. (2020). Bildungsbenachteiligung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 379–389). Springer.
- Rother, P. (2023). Bildungsteilhabe und die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 18(1), 95–110.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v18i1.06>
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9-25). transcript.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: University Press. Schatzki 2002
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorien als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). transcript.
- Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (Hrsg.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge.
- Seukwa, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Waxmann.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How It Changes London*. Sage.
- Simon, S. (2024). Kinder als Akteur*innen und Akteur*innenschaft in der Bildungsforschung. Impulse einer kritisch-reflexiven Bildungs- und Kindheitsforschung. In J. Drerup, N. Gödert, R. Mattig, W. Thole & U. Uhlendorff (Hrsg.), *Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 189-205). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-66923-5_2
- Smets, K. (2019). Doing media and diaspora research. Methodological challenges and innovations. In J. Retis & R. Tsagarousianou (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of diaspora and culture* (S. 97-111). Wiley-Blackwell.
- Stern, D. G. (2003). The Practical Turn. In S. P. Turner & P. A. Roth (Hrsg.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of the Social Sciences* (S. 185-206). Blackwell.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Szreter S./Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health, In *International Journal of Epidemiology*, 33(4),650–667.

Thole, W. (2024). Kritische Reflexivität als Haltung. Anmerkungen zu den Methoden und Zugängen einer erziehungswissenschaftlich konnotierten empirischen Bildungsforschung. In J. Drerup, N. Göddertz, R. Mattig, W. Thole & U. Uhlendorff (Hrsg.), *Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 13-27). J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-66923-5_2

Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, **19**, 5–22.
https://doi.org/10.1007/s11618-016-0705-3_7

Tippelt, R. (2010). Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) (S. 249-273). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Uhlendorff, U. & Euteneuer, M. (2024). Bildungsprozesse und Bildungskonstellationen von Eltern aus sozialpädagogischer Perspektive erforschen. Das Beispiel Erziehungskonzepte. In J. Drerup, N. Göddertz, R. Mattig, W. Thole & U. Uhlendorff (Hrsg.), *Bildungsforschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 107-126). J.B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-66923-5_2

UNESCO (2021). *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Volbers, J. (2011). Zur Performativität des Sozialen. In K. W. Hempfer & J. Volbers (Hrsg.), *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 141–160). transcript.

von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Transcript.

Walther, A. (2014). Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 97-112). Springer VS.

Wimmer, M., Reichenbach, R. & Pongratz, L. (Hrsg.) (2007). *Gerechtigkeit und Bildung*. Ferdinand Schönigh.

Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 21-40). Leske und Budrich.

9. Anhang

- I. **Artikel 1:** Informelle, non-formale und formale Bildung im Kontext digitalisierter Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher. Transorganisationale Perspektiven auf (Bildungs-)Teilhabe (Fujii et al., 2020)
- II. **Artikel 2:** Teilhaben?! (Hüttmann et al., 2020)
- III. **Artikel 3:** Educational participation of young refugees in the context of digitized settings (Kutscher et al., 2022)
- IV. **Artikel 4:** Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher (Friedrichs-Liesenkötter et al., 2021)
- V. **Artikel 5:** Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag (Friedrichs-Liesenkötter & Hüttmann, 2023)
- VI. **Artikel 6:** Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter (Hüttmann & Fujii, 2024)

Michi S. Fujii¹, Jana Hüttmann² & Nadia Kutscher¹

Informelle, non-formale und formale Bildung im Kontext digitalisierter Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher

Transorganisationale Perspektiven auf (Bildungs-)Teilhabe

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das ethnografische Verbundprojekt „Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements“ vor. Auf Basis des aktuellen Forschungsstands zu Digitalisierung in unterschiedlichen Bildungskontexten werden Perspektiven auf Verschränkungen zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung mit Relevanz für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Schlagnorte: Bildungsteilhabe, Digitalisierung, Fluchtmigration, Jugendliche, Ethnografie

1. Ausgangslage

Digitale Medien sind im Alltag des Aufwachsens von Jugendlichen präsent: Digitalisierung als Metaprozess rückt daher als Querschnittsthema und Gegenstand medienpädagogischer und politischer Diskurse in den Blick (Helbig & Kutscher, 2017). In pädagogischen Diskursen wird Digitalisierung zudem in Relation zur Förderung von Teilhabe und Chancengleichheit für potenziell benachteiligte Gruppen, wie geflüchtete Jugendliche, diskutiert (BITKOM, 2018) und als Mittel zur selbstgesteuerten Wissens- und Fähigkeitsaneignung thematisiert (Kutscher & Kreß, 2016). Bildungspolitische Bestrebungen, z. B. „DigitalPakt Schule“ (BMBF, 2019), greifen dies auf und fokussieren ein Lernen mit digitalen Medien und die Förderung von (Medien-)Kompetenz. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese Bestrebungen empirisch haltbar sind, welche Rolle die Institution Schule sowie die Berufsausbildung von Lehrer*innen dabei haben und welche Verknüpfungen zu anderen Bildungskontexten relevant sind, um im Zuge von Digitalisierungsprozessen Teilhabechancen von benachteiligten Gruppen zu fördern.

Hier setzt die transorganisational angelegte Studie „Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements“ an, die auf die Rekonstruktion von Gelingensbedingungen für die Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher im Kontext formaler, non-formaler und informeller digitalisierter Bildungsarrangements abzielt. Folgend werden Forschungsstand sowie Fragen und Anknüpfungspunkte für die Lehrer*innenbildung im Studienkontext herausgearbeitet.

1 Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Deutschland

2 Institut für Bildungswissenschaft, Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland

2. Forschungsstand

Während die Potenziale des Einsatzes digitaler Medien für die Weiterentwicklung von Schulbildung betont werden (BITKOM, 2018), wird kritisiert, dass es in Schulen an technischer Ausstattung, didaktischen Konzepten und politischer Unterstützung in digitalen Transformationsprozessen mangelt (Cress et al., 2018). Es zeigt sich, dass rund ein Drittel der Schüler*innen im Sekundarbereich lediglich rudimentäre digitale computer- und informationsbezogene Kompetenzen aufweisen (Eickelmann et al., 2019). Das Problem digitaler Ungleichheit (Kutscher, 2019) und mangelnder Bildungsteilhabe ist in schulischen Digitalisierungsprozessen ebenfalls kaum berücksichtigt (Ausnahme: Breiter et al., 2013). Weniger als die Hälfte der in einer Studie befragten Lehrkräfte (40%) geht davon aus, dass digitale Medien leistungsschwache Schüler*innen unterstützen und somit Teilhabe fördern (Schmid et al., 2017). Gleichzeitig werden ein medienbezogener Habitus und Selbstwirksamkeitserwartungen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht für Lehrkräfte als handlungsleitend erachtet (Herzig & Martin, 2018). Gefordert wird daher, Digitalisierung stärker als Querschnittsthema in der Lehrer*innenbildung zu verankern (Schiefner-Rohs & Hofhues, 2018).

Informelle bzw. non-formale Kontexte und Praktiken mit digitalen Medien spielen in der Lehrer*innenbildung bisher eine noch untergeordnete Rolle, obwohl sie relevante Bedingungskontexte darstellen und intentionale Bildungsprozesse wesentlich mitprägen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Rauschenbach et al., 2004). Zugleich wird auch problematisiert, dass das Informelle Ungleichheiten reproduzieren könne (Cleppien & Kutscher, 2004; Täubig, 2018).

Formale Bildungsprozesse und -orte und damit Schule als Institution sind für qualifikatorische Teilhabe relevant, jedoch ist die Aneignung lebensweltlich relevanter Fähigkeiten und Wissen vor allem informell geprägt (Tully, 2007). Dies betrifft auch digitale Kompetenzen (Hofhues, 2015). Passungsprobleme zwischen formalen Strukturen und Anforderungen und informell verfügbaren Ressourcen sind vielfach empirisch nachgewiesen (Henrichwark, 2009; Jünger, 2008; Lareau, 2011). Schule sowie informelle Bildungskontexte können somit nicht ohne Weiteres Bildungsbenachteiligung kompensieren (Brake & Büchner, 2011; Kessler et al., 2004; Skorsetz et al., 2020). Eine Verengung auf formale Bildungsräume (Schule als ‚Container‘) trägt vielmehr zur Reproduktion institutioneller Exklusionsprozesse bei und lässt die Potenziale des non-formalen Bereichs für die Überwindung dieser Passungsprobleme außer Acht (Kutscher, 2019). Dies betrifft auch digitale Medien, indem Fragen der Anschlussfähigkeit bildungsbezogener Fähigkeiten bzw. der Kompensation von (hier digitaler) Ungleichheit in Schule, Familie und Jugendhilfe hier ebenso relevant (Iske & Kutscher, 2020; Paus-Hasebrink et al., 2019), jedoch empirisch kaum untersucht sind.

Die Situation geflüchteter Jugendlicher stellt spezifische Anforderungen an das Bildungssystem, teilhabeförderliche Angebote zu gestalten, doch die Bedeutung digitaler Medien in formalen oder non-formalen Bildungskontexten ist bisher kaum empirisch untersucht, obwohl digitale Medien, insbesondere Smartphones, eine Orientierungsfunktion im Alltag der Jugendlichen innehaben, Mittel transnationaler (Selbst-)verortung sowie informeller Aneignungsprozesse darstellen (Kutscher & Krefß, 2018) und bedeutsam für das Erleben eigener Handlungsoptionen in einem neuen Lebensumfeld sind (Friedrichs-Liesenkötter & Müller, 2018). Daher werden in der vorliegenden Studie sowohl informelle, als auch non-formale und formale Bildungsprozesse und -mo-

dalitäten (Rauschenbach et al., 2004) in Hinblick auf ihre wechselseitigen Querbezüge und auch Brüche sowie potenzielle Anschlussfähigkeiten zur Förderung von Bildungsteilhabe junger Geflüchteter untersucht.

Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung wird so erforscht, inwiefern die 1) Berücksichtigung digitaler Medien, 2) spezifischen Bedarfe junger Geflüchteter und 3) Verschränkungen zwischen den verschiedenen Bildungsorten und -modalitäten für eine zielgruppen- wie settingsensible Gestaltung von Bildungsarrangements berücksichtigt werden können.

3. Die Studie Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements

Wenn digitale Medien unter dem Aspekt von Bildungsteilhabe für geflüchtete Jugendliche betrachtet werden, ist die empirische Frage, welche Bedingungen nicht nur der digitalen Medien selbst, sondern auch an subjektiven Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen in non-formalen, formalen und informellen (Bildungs-) Kontexten dafür relevant sind.

Die Studie fokussiert daher die Einbettung digitaler Medien in verschiedene Alltagskontexte und damit verbundene Vollzüge von Praktiken und Bedeutungszusammenhänge im Sinne von „Sinnbezirken“ (Lueger & Froschauer, 2018). Bildungs- und Teilhabefragen im Kontext digital kontextualisierter Bildungsorte und -modalitäten werden unter der Perspektive der Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009) mit Blick auf zufällige alltägliche Settings, didaktische Arrangements und Medieneinsatz, das Vorhandensein bzw. Aneignen medienbezogener Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Rolle verschiedener Akteur*innen (Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen etc.) und beteiligter Artefakte (z. B. Smartphone, Smartboards, Apps etc.) analysiert. Mit einem praxistheoretischen Zugang (Schatzki, 2002) werden nicht nur die „Praktiken mit Dingen“, sondern ebenfalls die „Praktiken der Dinge“ (Bollig, 2008) untersucht. Dies umfasst die in den Geräten oder Diensten eingelagerten Logiken und ihr Mitwirken bei der Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen, die Teilhabe und Exklusion modellieren. Die pädagogische Rahmung von spontanen wie geplanten Praktiken mit digitalen Medien innerhalb der jeweiligen Sinnbezirke ist dabei ebenfalls im Blick.

Um die Praktiken in ihrem Vollzug – in vielfältigen Alltagskontexten eingebettet und oft unbewusst genutzt – untersuchen zu können, wird in einem qualitativ-ethnographischen Forschungsdesign über mehrere Feldphasen die Datengewinnung und -analyse gemäß eines rekursiven Designs realisiert (Breidenstein et al., 2015). Der ethnografische Blick der teilnehmenden Beobachtungen verweilt jedoch nicht an einem Ort, sondern begleitet als *multi-sited ethnography* (Falzon, 2008) von den pädagogischen Settings der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule im Sinne des „follow-the-actor“ ausgehend die jungen Geflüchteten in ihrem Alltag. Dadurch werden die Praktiken der digitalen Mediennutzung, ihre Verknüpfungen zwischen ‚privaten‘ und institutionellen Kontexten sowie Brüche und Ambivalenzen erfassbar, um die Einbettung und die implizite und explizite Bedeutung der digitalen Medien für Bildungsprozesse zu rekonstruieren. Über die Exploration der lebensweltlichen Kontexte und der Analyse der darin vorkommenden Artefakte (Lueger & Froschauer, 2018) wird die

soziale Logik der im Alltag relevanten, vor allem digitalen Artefakte in ihrem gesellschaftlichen Kontext sowie die transorganisationalen Übergänge zwischen den Alltagskontexten empirisch zugänglich. Rationalisierungen von Praktiken (Kessl, 2011) werden anhand ethnografischer Gespräche und Interviews erhoben, um sich möglichen Sinnkonstrukten der Akteur*innen zu nähern und Bedeutungszuschreibungen zum Medieneinsatz zu dokumentieren.

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Forschungsethische Fragen (Kleist, 2015) des Machtverhältnisses angesichts politisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für geflüchtete Menschen wie die Bedeutung von Teilhabe im Forschungsprozess und Sensibilität für den Umgang mit Privatheitsgrenzen stellen dabei neben dem „dualen Imperativ“ des anwendungsorientierten Nutzens des Forschungsprozesses für die Teilnehmenden (Unger, 2018), kontinuierliche Reflexionsbezüge für das Forschungsteam in methodischer und methodologischer Hinsicht dar.

4. Digitale Medien und (Bildungs-)Teilhabe Geflüchteter in transorganisationaler Perspektive als Thema in der Lehrer*innenbildung

Mit Blick auf geflüchtete Jugendliche als besondere Zielgruppe bildungspolitischer Bestrebungen ergeben sich verschiedene Implikationen für die Lehrer*innenbildung: Spezifische Bedarfe und ressourcenbedingte Benachteiligung junger Geflüchteter erfordern die Wahrnehmung, Reflexion und Bearbeitung dieser Beschränkungen durch Lehrkräfte. Dies bedeutet, einen expliziten Schwerpunkt auf das Verständnis von impliziten und expliziten Exklusionsmechanismen, die in alltäglichen Praktiken in Schule eingelagert sind, in der Lehrer*innenbildung zu legen und diese Reflexion mit Wissen über digitale Ungleichheit zu verknüpfen. Dabei ist es notwendig, Passungsproblematiken zwischen unterschiedlichen Bildungsmodalitäten mitzudenken. Dies heißt, den Blick in der Lehrer*innenbildung über Unterrichtsgestaltung hinaus zu erweitern, um Ungleichheitsreproduktion auch in digitalisierten schulischen Bildungssettings zu überwinden oder dieser entgegenzuwirken. Eine transorganisationale Perspektive in der konzeptionellen Planung von zukünftigen Inhalten der Lehrer*innenbildung beinhaltet die differenzierende Perspektive auf formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -modalitäten, sowie den Einbezug ihrer Bildungspotenziale wie -begrenzungen. Dies kann es (angehenden) Lehrer*innen ermöglichen, digitale Medien differenziert und teilhabeermöglichend einzusetzen. Die Ergebnisse der Studie werden dafür Analysen von Mechanismen und strukturellen Bedingungen sowie Systematisierungen liefern.

Förderhinweis

Das diesem Bericht zugrunde liegende Verbundprojekt der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JD1824A/B gefördert (Laufzeit 2019-2022). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Abgerufen am 01.05.2020 von: <https://www.bildungsbericht.de>
- Bitkom (2018). *Digitale Bildung- Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland: Positionspapier- Neuauflage 2018*. Berlin: bitkom.
- BMBF (2019). *Wissenswertes zum DigitalPakt Schule*. Abgerufen am 01.05.2020 von: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>
- Bollig, S. (2008). Praktiken der Instrumentierung: Methodologische und methodische Überlegungen zur ethnografischen Analyse materialer Dokumentationspraktiken in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(3), 301–315.
- Brake, A. & Büchner, P. (2011). *Bildung und soziale Ungleichheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz & München: UVK.
- Breiter, A., Aufenanger, S., Averbek, I., Welling, S. & Wedjelek, M. (2013). *Medienintegration in Grundschulen*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Cleppien, G. & Kutscher, N. (2004). Digital Divide und Online-Bildung. In H.-U. Otto & N. Kutscher (Hrsg.), *Informelle Bildung online* (S. 80–96). Weinheim: Juventa.
- Cress, U., Diethelm, I., Eickelmann, B., Köller, O., Nickolaus, R., Pant, H. A. & Reiss, K. (2018). *Schule in der digitalen Transformation*. München: acatech DISKUSSION.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Falzon, M.-A. (2009). *Multi-sited Ethnography*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Müller, F. (2018). Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung. *Migration und Soziale Arbeit*, 40(4), 316–324.
- Helbig, C. & Kutscher, N. (2017). Medienpädagogik in der Jugendhilfe. *Jugendhilfe*, 55(6), 532–589.
- Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern* (Dissertation). Universität Wuppertal.
- Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–116). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6
- Hofhues, S. (2015). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Hochschule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 529–546). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_28
- Iske, S. & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, F. Siller, T. Ley, A. Tillmann, U. Seelmeyer & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit* (S. 115–128). Weinheim: Beltz.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung: Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle?* Wiesbaden: VS.
- Kessl, F. (2011). Die Analyse von Rationalisierungspraktiken als Perspektive sozialpädagogischer Forschung. In B. Dollinger, M. Schabdach (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit* (S. 31–44). Siegen: Universitätsverlag.
- Kessl, F., Kutscher, N., Otto, H. & Ziegler, H. (2004). *Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. Universität Bielefeld.
- Kleist, O. (2015). Über Flucht forschen: Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. *Peripherie*, 138/139(35), 150–169. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v35i138-139.24294>
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 379–390. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>

- Kutscher, N. & Krefß, L.-M. (2016). Medienhandeln von Geflüchteten als Praxis informeller Bildung. *merz. medien + erziehung. zeitschrift für medienpädagogik* 60(5), 27–33.
- Kutscher, N. & Krefß, L.-M. (2018). The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. *Social Media & Society*, 4(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1177/2056305118764438>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods* (2. Aufl.). University of California Press.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse*. Wiesbaden: VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J. & Sinner, P. (2019). *Social inequality, childhood and the media*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02653-0>
- Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bonn: BMBF.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schiefner-Rohs, M. & Hofhues, S. (2018). Zurück in die Zukunft. Anforderungen an Medienbildung in der Lehrer*innenbildung am Beispiel eines Praxis- und Entwicklungsprojekts. *Medienpädagogik*, 19(31), 58–77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.28.X>
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (2020). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Täubig, V. (2018). Informelle Bildung. In G. Graßhoff, A. Renker, W. Schröer, (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 413–425). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_28
- Tully, C. J. (2007). Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 402–417.
- Unger, H. von (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19(3), Art. 6.



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 2, 2020
doi: 10.21243/mi-02-20-17
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Teilhabe?!

Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Jana Hüttmann

Michi S. Fujii

Nadia Kutscher

Der Artikel thematisiert die Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie mit besonderem Fokus auf Ungleichheitsdimensionen im Digitalen und deren aktuelle Verschärfung. Anhand ethnografischer Interviewdaten werden Ungleichheitsdimensionen dargestellt und Verschränkungen zwischen informellen, non-formalen und formalen Bildungskontexten mit Relevanz für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe dieser Zielgruppe diskutiert.

This article focuses the education settings of young refugees in digital distant learning under the circumstances of the COVID-19 pandemic. It explores possible dimensions of digital inequality and intensifications during this period. Based on ethnographic interview data, different dimensions of inequality as well as possible interrelationships between informal, non-formal and formal educational contexts for empowering educational participation of young refugees are discussed.

1. Die COVID-19-Pandemie und ihre Bedeutung für die Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher

Die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Eindämmungsmaßnahmen betreffen neben vielen anderen Bereichen des alltäglichen Lebens auch die Institution Schule. In sämtlichen Bundesländern in Deutschland sind Schulen seit Wochen geschlossen oder nähern sich erst allmählich den Lockerungen von Schutzvorkehrungen. Lehrkräfte waren und sind infolgedessen mit der Herausforderung konfrontiert, das Unterrichtsgeschehen zumindest vorübergehend aus der Ferne zu gestalten. Vor diesem Hintergrund wird auf die Wahrnehmung der Chancen digitaler Bildung für Schülerinnen und Schüler von Zuhause aus verwiesen (Hirt 2020). Digitales Lernen soll gefördert werden, wie nie zuvor (BMBF 2020). Im Umgang mit der COVID-19-Krise verzeichnen digitale Lernformate im Kontext des Home-schooling und Online-Tools (z. B. *Zoom*) einen bis dahin nie dagewesenen Zuwachs.

Im Zuge der Verlagerung von Lehr-Lernformen in digitale Formate zeigt sich, wie bedeutsam der uneinheitliche Stand der Digitalisie-

rungs- und Lockerungsstrategien in den Bundesländern sowie unzureichende technische Ausstattung, mangelnde Kenntnisse von Lehrkräften wie Eltern im Umgang mit digitalen Medien und prekäre häusliche Bedingungen für Bildungsteilhabe sind (Bitkom 2020; Geier/Brinkmann 2020). Eine bundesweite Vorgehensweise zur Umsetzung digitaler Unterrichtsformate und Nutzung von Online-Tools besteht aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems nicht (Hirt 2020). Dies gilt auch für Digitalisierungsentwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe, die als non-formaler Bildungsbereich ebenso teilhaberelevant ist. Zwar liegen angesichts der Aktualität der Krise in Deutschland noch keine empirischen Befunde zu bestehenden Ungleichheitslagen und Bildungsbenachteiligung vor (Heisig 2020), bereits vorhandene Studien verweisen allerdings darauf, dass sich soziale Ungleichheiten unabhängig der COVID-19-Krise im Digitalen fortsetzen (Iske/Kutscher 2020; Paus-Hasebrink et al. 2019). Aktuell zeigt sich, dass unter den in einer Studie der Deutschen Telekom Befragten der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler (88 %) zu Hause Zugang zur erforderlichen Hardware hat und Eltern die wichtigste Unterstützungsressource darstellen, jedoch bleiben weitere bildungsteilhabebezogene Differenzierungen, u. a. auch mit Blick auf Geflüchtete ungeklärt (Telekom Stiftung 2020). Wenn infolge der gegenwärtigen Situation also geflüchtete Jugendliche zunehmend auf die ihnen verfügbaren Ressourcen zurückgeworfen sind und der Zugang zu digitalen Bildungsangeboten für sie nicht oder nur unzureichend gegeben ist, liegt das Risiko der Verschärfung von Bildungsbenachteiligungen nahe.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern die spezifischen Bedarfe junger Geflüchteter und damit verbundene Anforderungen (wie gezielte Sprachförderung, enge Betreuung, Bewältigung von psychischen Belastungen, mangelnde technische Ausstattung etc.) im Bildungssystem berücksichtigt werden. Sie erleben neben den schon bestehenden Herausforderungen hinsichtlich ihrer Bildungsteilhabe (Lechner/Huber 2017) eine zusätzliche Verschärfung ihrer Benachteiligung. Durch die Einschränkungen im Zugang zu schulischem Unterricht besteht das Risiko, dass sich benachteiligende Ausgangsbedingungen verstärken, indem viele der für die Geflüchteten relevanten Unterstützungsleistungen zeitweise eingeschränkt oder in einen voraussetzungsvollen digitalen Raum verlagert wurden. Auch die Kinder- und Jugendhilfe, der Brückenpotenziale bei der Überwindung von Bildungsbenachteiligung zugeschrieben werden (Kessl et al. 2004), ist derzeit in den Möglichkeiten, geflüchtete Jugendliche zu unterstützen, eingeschränkt. Warnende Stimmen weisen bereits daraufhin, dass nun noch mehr junge Geflüchtete als bislang von schulischer Bildung ausgeschlossen sind (Stifterverband 2020; UNHCR 2020). Es ist somit die Frage, inwiefern junge Geflüchtete unter den aktuellen Bedingungen überhaupt die Möglichkeit haben, an Schule und qualitativ hochwertigem (digitalem) Unterricht teilzuhaben und welche Aspekte sich als relevant für eine mögliche Verschärfung von (digitaler) Ungleichheit herausstellen.

Im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts „Bildungsteilha-

be Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“ (BIGEDIB) wurden Lehrkräfte und Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sowie junge Geflüchtete zur aktuellen Schulsituation befragt. Der Beitrag liefert erste Einblicke in die derzeitige Bildungssituation junger Geflüchteter und die damit verbundenen Herausforderungen.

2. Zur Erforschung von Bildungspotenzialen digitaler Medien

In pädagogischen Kontexten wird Digitalisierung als Mittel zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Fähigkeiten (Kutscher/ Kreß 2016) und damit als bedeutsam für die Förderung von Teilhabe und Chancengleichheit für sozial benachteiligte Gruppen, wie geflüchtete Jugendliche, diskutiert (BITKOM 2018). Bildungspolitische Bestrebungen im formalen Bildungskontext Schule, wie z. B. der DigitalPakt Schule (BMBF 2019), fokussieren daher die Förderung des Lernens mit digitalen Medien und von entsprechender (Medien-)Kompetenzvermittlung. Hierbei ist die Frage, welche Potenziale und Limitationen Schule als Institution für die Förderung von Teilhabechancen benachteiligter Gruppen durch Digitalisierungsprozesse aufweist. Seit längerem wird Digitalisierungsprozessen ein hohes Potenzial für die Weiterentwicklung des Bildungsortes Schule zugesprochen (BITKOM 2018), hinsichtlich der Ausgestaltung dieses Transformationsprozesses – u. a. der ausreichenden technischen Ausstattung sowie begleitenden konzeptionellen und politischen Unterstützungsmaßnahmen – finden sich jedoch auch kritische Einschätzungen (Cress et al.

2018; Fraillon et al. 2014). So verfügt etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler der achten Klasse nicht über ausreichende digitale computer- und informationsbezogene Kompetenzen (Eickelmann et al. 2019). Unter Berücksichtigung der Herkunft der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass signifikante Unterschiede hinsichtlich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen: Bei Jugendlichen, die wie ihre Eltern selbst im Ausland geboren wurden, wurde eine signifikant geringere Ausprägung dieser Kompetenzen gemessen (ebd.: 374 ff.). Zusätzlich macht der Monitor Digitale Bildung deutlich, dass weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte davon ausgeht, dass digitale Medien leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unterstützen und somit Teilhabe fördern können (Schmid et al. 2017). Das Problem digitaler Ungleichheit und mangelnder Bildungsteilhabe existiert somit auch im schulischen Digitalisierungskontext, findet bislang jedoch empirisch kaum Berücksichtigung.

Nicht nur die PISA-Studien verweisen darauf, dass der formale Bildungskontext Schule, nicht zuletzt aufgrund von Passungsproblemen zwischen formalen Strukturen und Anforderungen einerseits und informell (familial) verfügbaren Ressourcen andererseits (u. a. Henrichwark 2009; Jünger 2008), nicht ohne Weiteres Bildungsbenachteiligung kompensieren kann (Brake/Büchner 2011; Kessl et al. 2004; Skorsetz et al. 2020). Darüber hinaus blendet eine Verengung der Perspektive auf formale Bildungsräume als Ort der Bearbeitung von Bildungsungleichheit die Ursachen und

Bedingungsgefüge von Bildungsbenachteiligung aus und trägt so potenziell zur Reproduktion institutioneller Exklusionsprozesse bei (Kutscher 2019).

Die Situation jugendlicher Geflüchteter stellt vielfältige Anforderungen an den Bildungskontext Schule (s. o.). Bislang ist die Forschungslage zur Bildungsteilhabe junger Geflüchteter nur wenig ausgeprägt und fokussiert oft spezifische Schwerpunkte, wie psychosomatische Belastungen oder Resilienzfaktoren (Korntheuer 2016). Die Bedeutung von Digitalisierungsprozessen und deren Relevanz in formalen oder auch non-formalen Bildungskontexten für die (Bildungs-)Teilhabe dieser Zielgruppe ist bislang kaum empirisch untersucht, obwohl erste Untersuchungen für informelle Bildungskontexte darauf hinweisen, dass digitale Medien und insbesondere das Smartphone als Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung eine wichtige Orientierungsfunktion für die Jugendlichen haben (Kutscher/Kreß 2018) und förderlich für das Erleben eigener Handlungsoptionen im neuen Lebensumfeld sein können (Friedrichs-Liesenkötter/Müller 2018). Jedoch zeigt sich auch bei jungen Geflüchteten, dass ihre medienbezogenen Fähigkeiten je nach dem verfügbaren sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital variieren (Kutscher/Kreß 2018: 7). Diese Kapitalien spielen im Zusammenwirken mit den zuvor genannten institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle bei der Reproduktion digitaler Ungleichheit mit entsprechenden Folgen für gesellschaftliche Teilhabeoptionen (Kutscher 2019: 384).

Es scheint daher sinnvoll, das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und -modalitäten (Rauschenbach et al. 2004) in der Erforschung von Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher und Digitalisierungsprozessen zu berücksichtigen. Durch diese transorganisationale Perspektive geraten die Verbindungen dazwischen und deren Bedeutung in den Blick. Daher untersucht das ethnografische Verbundprojekt „Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements“ (Laufzeit 2019-2022) in einer transorganisationalen Perspektive (Schröer 2013) die subjektiven Fähigkeiten und Voraussetzungen der teilnehmenden geflüchteten Jugendlichen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen in non-formalen, formalen und informellen (Bildungs-)Kontexten. In einer *multisited ethnography* (Falzon 2009) werden geflüchtete Jugendliche im Alter von 12–19 Jahren im Sinne des *follow the actor* in ihren verschiedenen Alltagskontexten begleitet. Dabei werden Praktiken (Schatzki 2002), an denen digitale Medien beteiligt sind, in privaten, schulischen sowie Kinder- und Jugendhilfekontexten beobachtet. Im Laufe der aktuellen Feldphase zeigten sich ab März 2020 die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, so dass diese in Interviews und Feldgesprächen zum Thema wurden. Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Interviews aus dem Erhebungszeitraum März bis April 2020 umfassen Gespräche mit sieben Jugendlichen, zwei Sozialarbeitern, vier Lehrerinnen bzw. Lehrer und einer Vormundin.

3. Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Schulausbildung junger Geflüchteter

Die Interviews und ethnografischen Gespräche wurden meist per Telefon durchgeführt und teilweise aufgenommen. Interviewpartnerinnen und Interviewpartner waren die an der Studie teilnehmenden geflüchteten Jugendlichen sowie die Fach- und Lehrkräfte, welche die Jugendlichen in ihrem Alltag begleiten. Sie wurde dazu befragt, wie der Schulalltag zurzeit aussieht, welche Veränderungen eingetreten sind, inwiefern sich Schwierigkeiten aus den Veränderungen ergeben haben und wie damit umgegangen wird. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die *grounded theory* (Strauss/Corbin 1996). Mit Blick auf die Bandbreite an Aussagen der verschiedenen Teilnehmenden war es möglich, unterschiedliche Facetten zu der Verschärfung von Ungleichheit im digitalen Schullalltag unter COVID-19 zu explorieren.

3.1 Lernen in Distanz - Veränderungen des Schulalltags

In den Interviews und Gesprächen wird von allen Teilnehmenden berichtet, dass sich die Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften infolge der Schulschließungen in digitale Formate verlagert hat. Unterschiede zeigen sich in den individuellen Bemühungen und dem unterschiedlichen Erfolg der Lehrkräfte Erreichbarkeit und kontinuierlichen Kontakts herzustellen. Während manche der Jugendlichen davon berichten, dass sie mit ihren Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Bearbeitung von Aufgaben fortwährend in Kontakt stehen, erzählen u. a. auch Lehrkräfte, dass sie einzelne Jugendliche kaum erreichen. Der

Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern bzw. verantwortlichen Bezugspersonen in Inobhutnahmeeinrichtungen findet überwiegend per E-Mail statt und bezieht sich von Seiten der Lehrkräfte primär auf Nachfragen und Rückmeldungen zur Aufgabebearbeitung.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben- und Wochenpläne mit der Aufforderung, diese nach Bearbeitung innerhalb eines bestimmten Zeitraums den Lehrkräften zurückzusenden. Die konkrete Umsetzung dieser digitalen Aufgabenverteilung und -bearbeitung gestaltet sich im Detail unterschiedlich. So werden dafür persönliche E-Mails oder E-Mail-Verteiler der jeweiligen Klassen, Lernplattformen und Schulportale wie *Anton*, *IServ* oder Smartphone-Messenger wie *WhatsApp* genutzt. Neben der digitalen Verfügbarmachung von Aufgaben berichten einige Lehrkräfte von Bemühungen, die Schülerinnen und Schüler zu betreuen und ihnen für Fragen zur Verfügung zu stehen. Diese meist für die Schülerinnen und Schüler nicht verpflichtenden Angebote werden über Videokonferenzen, Anrufe, E-Mails und Lernplattformen realisiert. Schulübergreifend zeigt sich, dass die Lehrkräfte mit einer Fülle digitaler Angebote konfrontiert sind, die aktuell vermehrt kostenfrei mittels Schullizenzen bei Verlagen zur Verfügung stehen. Von Lehrkräften werden diese digitalen Angebote in Anbetracht der Präsenzeinschränkungen als Anlass bzw. Notwendigkeit wahrgenommen, um sich „mit den verschiedensten Möglichkeiten vertraut [zu] machen“ und „fortzubilden“ (Lehrkraft Peter). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wird sichtbar, dass von

ihnen nun ein weitaus selbstständigeres Lernen gefordert ist, indem der Unterricht in der Schule und die Anwesenheit des Lehrers vor Ort entfallen und sie ihre Arbeit selbst strukturieren müssen. Die Frage ist dabei, inwiefern bei den Geflüchteten dieser selbstgesteuerte Schulalltag gelingt.

3.2 Ungleichheitsdimensionen des Lernens in Distanz

Mit Blick auf die Frage von Bildungsbenachteiligung zeichnet sich ein divergentes Bild ab. Ein Teil der geflüchteten Jugendlichen berichtet davon, dass sie infolge der Schuleinschränkungen gut zurechtkommen, wohingegen andere Jugendliche grundlegende Schwierigkeiten haben, an den digitalen Unterrichtsformen und -aufgaben überhaupt teilnehmen zu können. Es zeigt sich, dass die interviewten Lehr- und Fachkräfte detaillierte Einblicke in die Herausforderungen des digitalen Schulalltags haben. Hierbei wird deutlich, dass Problemlagen hinsichtlich des Einbezugs digitaler Medien in den Unterricht auch schon vor der COVID-19-Pandemiesituation bestanden, wie ungleiche Medienkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der Arbeit mit Office-Programmen am Computer. In den Interviews zeigen sich vier zentrale Dimensionen, in denen die Bildungsbenachteiligung geflüchteter Jugendlicher im Zusammenhang der digitalisierten Distanz-Lehre sichtbar wird.

Eine erste Dimension stellen Ungleichheiten in Bezug auf den *technischen Zugang zu digitalen Medien* dar. Die Bearbeitung von digital zugesendeten Arbeitsaufträgen und die Teilnahme an digitalen Unterrichtsformaten im Rahmen des Homeschooling setzen

technische Geräte wie Laptop oder Computer, Software sowie einen stabilen Internetzugang voraus. Auf Seiten der geflüchteten Jugendlichen sind diese Voraussetzungen oftmals nicht gegeben; vor allem Geräte (z. B. Computer/Notebook und Drucker) fehlen. Auch wenn die Jugendlichen häufig ein Smartphone besitzen, erweist sich dieses für die digitale Aufgabenbearbeitung als unzureichend. Dies wird im Bericht der Lehrkraft eines Berufskollegs sichtbar, in deren Klasse sich überwiegend geflüchtete Jugendlichen befinden. So erzählt die Lehrkraft Oliver:

Also meine Schüler in der Berufsförderungsklasse die haben halt keinen Computer zu Hause. Die haben allenfalls ihr Handy. Wenn ich denen 'n Arbeitsauftrag als PDF zuschicken würde, manche Kollegen also mein Kollege hat das gemacht im Englischunterricht, dann öffnen die die PDF sollen den Arbeitsauftrag bearbeiten und dann stellt sich die Frage naja, ‚wie krieg ich das was ich jetzt hier digital als PDF auf meinem Handy habe, wie kriege ich das auf ein Blatt Papier raus?‘ So und ja, wir würden halt hingehen ne, die PDF zu Hause ausdrucken, bearbeiten, einscannen und wieder zurückschicken, aber diese Möglichkeit haben die Schüler einfach nich’.

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler von Oliver nicht über die technischen Möglichkeiten verfügen, um die digitalen Arbeitsaufträge so zu bearbeiten, wie dies erwartet wird. Dass die Jugendlichen „allenfalls ihr Handy“ haben, wird dabei von der Lehrkraft als nicht ausreichend für die Aufgabenbearbeitung bezeichnet. Stattdessen wird der Computer als ein erforderliches Gerät genannt und mit der Erwartung „ausdrucken, bearbeiten, einscannen und wieder zurückschicken“ auf Arbeitsschritte verwiesen, die über den Anwendungsbereich eines Smartphones

hinausgehen. In der Formulierung „wir würden halt“, drückt sich eine Differenzsetzung in den Möglichkeiten zwischen sich bzw. der Mehrheitsgesellschaft (ausgedrückt durch das „wir“) und den geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus. Wenngleich eine Möglichkeit für die Jugendlichen darin bestünde, z. B. in Copyshops die zugesendeten Aufgaben auszudrucken, wird dies nicht berichtet. Dass die Beschaffenheit des Smartphones für die digitale Aufgabenbearbeitung (z. B. bei Markierungen) als unzureichend eingeordnet wird, bestätigen weitere Interviewte. Im direkten Vergleich hebt der Jugendliche Yusuf die Vorteile des Notebooks hervor, bei dem „die Sätze größer“ sind und sich „alles auf einem Bildschirm“ befindet. Beim Smartphone hingegen wird von ihm als hinderlich eingeschätzt, „immer unten oder nach oben [zu] switchen“ und, dass sich das Display aufgrund der Bildschirmsperre öfter abstellt. Als weiteres Problem in diesem Zusammenhang kommt hinzu, dass den Lehrkräften nicht immer bewusst ist, dass und welche Schülerinnen und Schüler diese technischen Voraussetzungen nicht erfüllen und damit Gefahr laufen, abgehängt zu werden. Dieses Wissen wäre jedoch als notwendig, um technische Zugangsschwierigkeiten zu kompensieren. Selbst wenn der technische Zugang vorhanden ist, erweisen sich als zweite Problemdimension *die begrenzten Mediennutzungserfahrungen* und damit verbundene Anwendungsproblematiken. So beschreibt Susanne, Lehrkraft an einer Gesamtschule, in Vorpresen-zeiten ihr Erleben von Unterschieden zwischen jüngeren Geflüchteten im Gegensatz zu deren Mitschülern hinsichtlich der

von ihr beobachteten Vertrautheit und Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien:

Also bei denen [geflüchteten Schülerinnen und Schülern] merkt man auch, dass da noch viel weniger Berührungspunkte zu den Computern sind. Also das ist dann meist in den Situationen so, dass sie danebensitzen und so ein bisschen mitarbeiten aber auch nicht so richtig. Also mit denen habe ich über IServ tatsächlich auch gar nicht kommuniziert. Da funktioniert es glaube ich nicht so richtig gut. [...] Also da merkt man schon, dass die da so ein bisschen rausfallen.

Diese Ungleichheit wird in Zeiten des *distant learning*, in denen auch die geflüchteten Schülerinnen und Schüler auf die Verwendung digitaler Endgeräte angewiesen sind, von Susanne als sich verschärfend beurteilt: „weil die [geflüchteten Schülerinnen und Schüler] natürlich eben noch viel weniger an diese Arbeit mit digitalen Medien und so gewöhnt sind“. Damit erklärt sie, dass geflüchtete Schülerinnen und Schüler „noch viel schwieriger, da mit diesen Aufgaben, die sie da bekommen, klar [...] kommen“.

Auch die Jugendlichen selbst thematisieren teils frustriert Umgangsschwierigkeiten mit digitalen Medien oder der Kommunikation mit Schule und Lehrkräften. So äußert der Jugendliche Haias, er habe „die Schnauze voll von diesem Laptop“. Da sein Laptop für die Nutzung der Kommunikationsplattform *IServ* nicht ausreichend funktioniert, er mit dem Handy jedoch keine Texte bearbeiten kann, arbeitet er mit einer Doppelstruktur aus Smartphone und Laptop, die ihn vor große Herausforderungen stellt:

Ich gehe rein, dann irgendwie musste ich runterladen und auf einmal hat mich von diese ganze App von IServ rausgeworfen. Und dann ich konnte nicht mehr wieder da eintreten und so. Ich habe mir so die Sorgen gemacht. Ich dachte: Ne, wenn mein Handy wieder / wenn ich nicht mehr mit meinem Handy wieder in IServ gehe, dann bin ich richtig /

Auf Nachfrage bestätigt Haias, dass die Sorge sei, „nicht mehr hinterher zu kommen“. Wenngleich an dieser Stelle offen bleibt, ob technische Defizite der App oder mangelnde Kenntnisse des Jugendlichen die Ursache darstellen, wird deutlich, dass die Verantwortung für die funktionierende Teilnahme bei dem Jugendlichen selbst und seinem Umgang mit den (mehr oder weniger ausreichenden) digitalen Medien liegt: Nicht die Lehrkraft ist dafür zuständig, den Zugang zu Unterrichtsinhalten auf *IServ* zu gewährleisten, sondern der Jugendliche selbst. Und er ist es, der die Konsequenzen bei Schwierigkeiten zu tragen hat.

Bereits die digitale Kommunikation mit Lehrkräften ist für einige Jugendliche problematisch. Das Verfassen einer Mail an seine Lehrkraft beschreibt der Jugendliche Saad als Hindernis, da er keine Erfahrungen mit dieser Art der Kommunikation gemacht habe.

B: Das [Schreiben einer Mail an die Lehrkraft] das is' schwierig. Ich hab da da mein Fehler. [...] Ja ja. Ich kann nich' einfach überschicken. Ich weiß nich' wie soll ich das schreiben. #00:05:49-4#

I: Ah du weißt nicht, wie du die fragen sollst oder?

B: Ne, ich weiß nich' was [...]. Ich weiß, was ich schreiben soll, aber ich kann nich' nie (.) wie muss ich das schicken und schreiben. Ich hab' so was noch nie gemacht.

Dies führt dazu, dass er keine Unterstützung per Mail bei schulischen Fragen bekommt. Ebenfalls berichtet der Jugendliche Amidou zu der per E-Mail erhaltenen Aufgabe einer Lehrkraft, einen Lebenslauf zu erstellen, von Schwierigkeiten in Anbetracht mangelnder Medienkenntnisse („Weil habe ich noch nie gemacht“). Über den Arbeitsauftrag hinaus schildert er Überforderungen mit dem Kommunikationsportal IServ und bemängelt seine technische Ausstattung. Zwar verfügt er über einen Laptop, nicht jedoch über ein Textbearbeitungsprogramm. Dass Programme wie *OpenOffice* frei verfügbar sind, erscheint in diesem Zusammenhang nicht als eine Bewältigungsmöglichkeit, was auf mangelnde Kenntnisse von Programmalternativen schließen lässt. Dies macht deutlich, dass auch wenn digitale Endgeräte vorhanden sind und es nicht an der Ausstattung damit scheitert, die Jugendlichen sich Umgangs- oder Anwendungsschwierigkeiten gegenübersehen, die ohne Unterstützung oftmals nicht zu überwinden sind.

Drittens erweisen sich *begrenzte Sprachkenntnisse* als Hindernis für Teilhabe am digitalen Schulalltag. Es liegt auf der Hand, dass geflüchtete Jugendliche je nach Aufenthaltsdauer in Deutschland und erworbenen Sprachkenntnissen mit Sprachbarrieren konfrontiert sind. Eine Aufgabe von Schule ist es, Sprachförderung zu gewährleisten. Hierzu ist eine enge unterrichtliche Betreuung notwendig, die im Digitalen unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie und den Schulschließungen jedoch kaum gegeben ist. Einige jugendliche Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer sa-

hen sich aufgrund ihrer Sprachkenntnisse überfordert, wenn sie Aufgaben in deutscher Sprache und ohne ausreichende Erläuterungen allein zu bewältigen hatten. Der Lehrer Oliver erzählt in Hinblick auf die Schwierigkeiten beim Deutschspracherwerb in den Förderklassen für geflüchtete Schülerinnen und Schüler:

Bei denen ist es ja so dass die gerade in den Grundbildungsklassen erhebliche Unterstützung brauchen beim Deutschspracherwerb, die können einfach kein Deutsch und ähm denen Arbeitsaufträge zukommen zu lassen würde sie nich' nur vor 'ne technische Hürde stellen, sondern auch einfach/ naja Sie brauchen halt intensive Betreuung durch den Lehrer. Und das is' halt auch bei weitem nich' möglich. Also selbstständiges Arbeiten war da nich' denkbar. Auf gar keinen Fall.

An diesem Zitat lässt sich veranschaulichen, dass als ein Aspekt von Bildungsbenachteiligung über die „technische Hürde“ hinaus auch die Beherrschung der deutschen Sprache für ein „selbstständiges Arbeiten“ relevant ist. Da die Schülerinnen und Schüler der Förderklasse jedoch gerade erst am Anfang des Deutschspracherwerbs stehen und „einfach kein Deutsch“ können, sind sie von der Aufgabenbearbeitung ausgeschlossen. Die notwendige Intensivbetreuung der Schülerinnen und Schüler, die zuvor in den Schulen vor Ort erfolgte, entfällt nun. Sie ist für Oliver auf digitalem Weg nicht leistbar. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie relevant der persönliche Kontakt zur Lehrkraft ist und sich dessen Fehlen unter den aktuellen Bedingungen als exkludierend erweist.

Dass die Jugendlichen in der aktuellen Situation aber oftmals im privaten Bereich nicht über die Ressource einer Betreuung und Unterstützung beim Spracherwerb verfügen, da die Eltern z. B. ebenfalls nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, kennzeichnet die vierte relevante Ungleichheitsdimension. Hierbei handelt es sich um ein *nicht hinreichendes personelles Unterstützungssystem* (Familie, andere Bezugspersonen) bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben und der Zugangsprobleme. Insbesondere bei jüngeren geflüchteten Schülerinnen und Schülern, die wie nicht-geflüchtete Mit Schülerinnen und -schüler oft eine enge Anleitung bei Lernprozessen benötigen, sprechen die Eltern häufig kein oder nur wenig Deutsch und können bei der Erarbeitung der Hausaufgaben nicht unterstützen und damit nicht als Ansprechpartner bei inhaltlichen oder technischen Fragen fungieren. Zusätzlich werden strukturelle Probleme wie eine beengte Wohnsituation der Familie genannt, die Arbeit von Zuhause erschweren:

Aber ich glaube, dass es für die DAZ-Schüler viel schwieriger noch ist, damit zu Hause auch zu arbeiten. Weil ich glaube, dass die das weniger gewohnt sind und dann zu Hause natürlich auch viel weniger Hilfe haben, weil die Eltern ja selber / also bei meinen drei Schülern zumindest quasi gar kein Deutsch sprechen (.) und die da ja auch auf noch engeren Raum mit noch mehr Personen zusammen sind. Ich glaube, dass das für die ganz schwer ist, von zu Hause die Arbeit auszuführen. (Susanne)

Die geflüchteten Schülerinnen und Schüler werden somit zu den „Leidtragenden“ (Lehrkraft Markus) der Umstellung auf digitale Kommunikation in Zeiten der COVID-19-Pandemie.

Ähnlich ist dies bei unbegleiteten geflüchteten Schülerinnen und Schülern der Fall. Da sie keine familiäre Unterstützung vor Ort haben, müssen sie oftmals enorme Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln. Dies beschreibt Sozialarbeiter Daniel für die Jugendlichen, die er betreut:

Da wird von Schulen sehr viel erwartet eben an Selbstorganisation und / ja, dass die Jugendlichen sich eben darum kümmern, dass den Lehrern mitzuteilen, was sie selber an Bedarf haben, wo sie Probleme haben, wo sie Fragen haben. Ja. (Daniel)

Hierbei gilt es jedoch zu differenzieren zwischen Jugendlichen, die in einer festen Wohngruppe und so mit einer dauerhaft anwesenden sozialpädagogischen Betreuung versorgt sind und Jugendlichen, die sich in Maßnahmen zur Verselbstständigung befinden und bereits in eigenem Wohnraum leben. Zwar kann eine Einbindung der Jugendlichen in Unterstützungsformen der Kinder- und Jugendhilfe durch Betreuungspersonen unterstützend wirken, nicht immer kann die fachliche Unterstützung diese Anforderungen an die Selbstorganisation kompensieren:

Also ich habe erlebt, dass das schwierig ist. [...] Also ich habe jetzt einen Jugendlichen, der ist jetzt in eine eigene Wohnung gezogen. Hat natürlich erstmal kein Internet, das muss erst angemeldet werden und installiert werden. Und über den Zeitraum hatte er kein WLAN und hatte dadurch halt einiges an Unterrichtsstoff verpasst. Und ja hat es dann wohl auch verpasst, seinem Lehrer das rechtzeitig anzumelden oder Bescheid zu sagen, sodass er dann dreimal ne 6 geschrieben hat. (Daniel)

Die beschriebene Problematik verweist auf die Relevanz einer Verknüpfung der Unterstützungssysteme Kinder- und Jugendhilfe

und Schule zur Entlastung der Jugendlichen (um beispielsweise gemeinsam Problemlagen zu besprechen und Lösungen zu ermitteln). Unbegleitet geflüchtete Schülerinnen und Schüler beschreiben mit Blick auf den Ausfall schulischer Strukturen zudem die Herausforderung des Sich-Alleingelassen-Fühlens. Schule, so wird an den Aussagen von Amidou ersichtlich, ist ein zentraler Ort sozialer Einbindung, der nun wegfällt: „Also ist gut ja, wenn (Schule) wieder losgeht, weil man auch nicht so einsam ist dann, also man macht mehr, so nicht nur den ganzen Tag in seinem Zimmer alleine sitzen“. Da es keine familiäre Anbindung im privaten Wohnumfeld gibt, ist diese Einsamkeit umso prekärer.

Betrachtet man die Ungleichheitsdimensionen im Zusammenhang digitalisierter *Distant Learning*-Strukturen, für die geflüchteten Jugendlichen im Bildungskontext zu Pandemiezeiten, können diese mit Bezug auf den Capabilities-Ansatz (Robeyns 2005: 98) systematisiert werden:

<i>Individuelle Faktoren</i>		<i>Infrastruktur</i>	<i>Sozialer Rahmen</i>
Eingeschränkte Sprachkenntnisse	Begrenzte Medienutzungserfahrungen	Fehlende technische Ausstattung und Zugang	Nicht hinreichendes personelles Unterstützungssystem
Folgen der eingeschränkten Capabilities für die Verwirklichungschancen von Bildungsteilhabe			
- Verständnisprobleme - keine ausreichende Bearbeitung von Aufgaben möglich	- keine ausreichenden medienbezogenen Fähigkeiten für die Bearbeitung von Aufgaben - Überforderung bei Verlagerung der Teilnahmeverantwortung auf die Jugendlichen	- eingeschränkter Zugriff auf Unterrichtsmaterialien - strukturelle Hindernisse für Aufgabenbearbeitung und Kommunikation	- weitgehend unbegleitetes Homeschooling - Wegfall von angeleiteten Lernprozessen - mangelnde Bearbeitung von Aufgaben
Hindernisse für die Verwirklichung schulischer Teilhabeprozesse			

Tabelle 1: Dimensionen Digitaler Bildungsungleichheit im Kontext von distant learning für junge Geflüchtete

Die fehlenden oder eingeschränkten individuellen (Umwandlungsfaktoren) wie strukturellen (Ressourcen) Bedingungen haben also weitgehende Folgen für die ungleiche Teilhabe der Jugendlichen (Kutscher 2017: 210). Lehrkraft Oliver fasst die gegenwärtige Ungleichheitslage wie folgt zusammen:

Nja was ich bedauerlich finde in dieser/ es is' 'ne allgemeine Einschätzung diese aktuelle Situation/ also wenn ich jetzt von sagen wir einer (..) einer Bildungsdiskrepanz spreche, ne? Also von bildungstechnisch bevorteilten und benachteiligten Jugendlichen, dann is' es leider so dass die aktuelle Situation meines Erachtens dafür sorgt, dass diese Diskrepanz einfach zunimmt. Die Unterschiede werden noch größer, so einfach is' das. Und das (..) gibt mir halt zu denken und zeigt mir halt eben diese Krise ganz deutlich.

In den ethnografischen Feldaufenthalten dokumentiert sich, dass in der Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung der Unterricht mangels Alternativen völlig ausfiel, in anderen Institutionen wurden die geflüchteten Jugendlichen nur für den Bereich Deutsch als Zweitsprache mit schulischen Aufgaben versorgt, aber nicht in den Regelunterricht einbezogen. Auf diese Weise wird für diese Jugendlichen der Wiedereinstieg in den Unterricht auf inhaltlicher und sozialer Ebene nicht nur aufgrund ihrer Ausgangssituation, sondern auch wegen des reduzierten oder nicht erfolgenden Einbezugs in den Ersatzunterricht doppelt erschwert.

3.3 Perspektiven auf Bewältigungsstrategien und Kompensationsmöglichkeiten

Die in Tabelle 1 benannten Ungleichheitsdimensionen *technische Ausstattung*, *Mediennutzungserfahrungen*, *eingeschränkte Sprachkenntnisse* und *Unterstützungssysteme* können wirkmächtige Exklusionsmechanismen nach sich ziehen. Die Feldforschung zeigt jedoch auch, dass es bei einzelnen der geflüchteten Jugendlichen gelingt, die Benachteiligungssituation zu überwinden oder abzumildern. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Bemühungen der jeweiligen Bezugspersonen der Jugendlichen, z. B. Vormundin, Vormund oder Lehr- und Fachkräfte. Sie haben eine hohe Bedeutung für die Erweiterung von Verwirklichungschancen für die Bildungsteilhabe der Jugendlichen, indem sie beispielsweise eine mangelnde *technische Ausstattung* überbrücken. So drucken einzelne Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien aus, senden sie postalisch zu oder bringen sie persönlich vorbei. Andere Bezugspersonen

kompensieren über intensive Begleitung fehlende *Mediennutzungserfahrungen* indem sie den Jugendlichen Software auf dem Notebook installieren und Programme erklären. Angesichts eingeschränkter familiärer Unterstützungsmöglichkeiten werden Schwierigkeiten der Selbstorganisation im Erledigen von Arbeitsaufträgen durch regelmäßigen Kontakt und persönliche Gespräche der Fachkräfte mit den Jugendlichen aufgefangen. Am Beispiel des Sozialarbeiters Jan wird die Bedeutung enger Abstimmung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe deutlich: Um in Erfahrung zu bringen, ob unter den Schuleinschränkungen von COVID-19 eine zusätzliche Unterstützung der Jugendlichen hinsichtlich Notenstand und Schulabschluss notwendig ist, steht er im stetigen Austausch mit dem zuständigen Lehrpersonal und den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Der von ihm initiierte Kontakt wird auch von den Lehrerinnen und Lehrern genutzt, indem sie sich selbst an ihn zur Unterstützung von und bei Nachfragen zu betreffenden Schülerinnen und Schülern wenden, etwa wenn durch sie „selbst kein Kontakt stattfinden“ kann und die Teilhabe am digitalen Schulalltag überprüft oder Informationen und Feedback zur Aufgabenbearbeitung weitergegeben werden sollen. Die Etablierung einer solchen institutionenübergreifenden Kooperation über Fach- und Lehrkräfte zeigt die Relevanz transorganisationaler Perspektiven auf die Ermöglichung von Bildungsteilhabe.

Auf individueller Ebene erweisen sich gute Sprachkenntnisse und medienbezogene Fähigkeiten und Wissen auf Seiten der Jugendli-

chen als Mittel, die ihnen angesichts der aktuellen Situation und der damit verbundenen Verwiesenheit auf sich selbst ermöglichen, eigenständig ihre Teilhabe zu befördern, indem sie die von den Schulen bereitgestellten Kommunikationskanäle nutzen, Medien in der Bearbeitung von digitalen Arbeitsaufträgen einsetzen (z. B. Internetrecherchen und *YouTube*-Videos zur Hausaufgabenbearbeitung). Sie können dabei selbst aktiv Hilfe suchen und sich mit Mitschülerinnen und -schülern oder pädagogischen Bezugspersonen vernetzen. Soziales (Beziehungen), materielles (technische Ausstattung) und kulturelles (Fähigkeiten, Wissen) Kapital stellen somit essenzielle Ressourcen zur Kompensation der pandemiebedingten Benachteiligungssituation dar. In Hinsicht auf die Kompensation begrenzten (u. a. familiären) sozialen Kapitals sind darüber hinaus institutionell verfügbare ressourcenerweiternde Beziehungen zu Fachkräften als „linking social capital“ (Szreter/Woolcock 2004) relevant (Kutscher 2017: 209).

4. Ausblick: Implikationen für die Ermöglichung von Bildungsteilhabe auf Distanz für geflüchtete Jugendliche

Mit Blick auf die schulischen Veränderungen unter den Bedingungen der COVID-19- Pandemie, konnten auf der Basis der ethnografischer Gespräche und Interviews mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften zentrale Dimensionen der Beeinträchtigung von Verwirklichungschancen im Sinne von Bildungsteilhabe herausgearbeitet werden. Dabei wird ersichtlich, dass die spezifischen Bedarfe der heterogenen Zielgruppe geflüchteter Jugendli-

cher unter den Bedingungen eines digitalisierten Schulalltags auf Distanz nur eingeschränkt berücksichtigt werden und ein immenses Exklusionspotenzial digitaler Bildung bedeuten. Während digitale Bildungsangebote als Kompensation der reduzierten Präsenzformate gelten, zeigt sich, dass gerade diese Lösung digitale Ungleichheitsfragen verschärfen kann.

Eine Kompensation dieser Benachteiligungsmechanismen, so zeigen die Feldbeobachtungen, gelingt größtenteils über nicht-digitale Formate und soziale Beziehungen, die alternative Ressourcen zur Verfügung stellen. Die subjektiven Fähigkeiten der Jugendlichen stellen ebenfalls eine Ressource dar, die jedoch je nach verfügbaren Kapitalien (oder Capabilities) nur kontingent verfügbar ist. Die Institutionen (Schule, Kinder- und Jugendhilfe) sowie die Akteurinnen und Akteure (Fachkräfte, Lehrkräfte) haben dabei eine zentrale Rolle, die jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Das Gelingen von Bildungsteilhabe junger Geflüchteter ist damit unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie höchst kontingent.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine landes- bzw. bundesweite Verständigung über die Bewältigung der genannten Herausforderungen erforderlich ist. Neben der Bereitstellung der technischen Voraussetzungen zur Teilhabe am digitalen Unterricht benötigen Lehrkräfte Unterstützung zur Schaffung digitaler Angebote, die sich an den Bedarfen von geflüchteten Jugendlichen orientieren. Lehrkräfte benötigen dafür Wissen über die Situation und Unterstützungsbedarfe der jungen Geflüchteten,

über die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien und zeitliche wie konzeptionelle Möglichkeiten der entsprechenden Anpassung von Lehrangeboten. Darüber hinaus erweist sich eine enge Abstimmung zwischen Kinder- bzw. Jugendhilfe und Schule als erforderlich, um einerseits die Problemlagen in die Schule hinein zu kommunizieren und bearbeitbar und andererseits die schulischen Angebote für die Jugendlichen nutzbar zu machen. Auf diese Weise können sich für geflüchtete Jugendliche Verwirklichungschancen für digitale Bildungsteilhabe unter den gegebenen Bedingungen eröffnen.

Literatur

Bitkom (2018): Digitale Bildung – Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland: Positionspapier – Neuauflage 2018, Berlin: bitkom.

Bitkom (2020): Schul- und Weiterbildung in der Corona-Krise, online unter: https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-04/20200402_bitkom-stellungnahme_akuter-handlungsbedarf-schul-und-weiterbi.pdf (letzter Zugriff: 12.05.2020).

BMBF (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule, online unter: <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html> (letzter Zugriff am 12.05.2020).

BMBF (2020): Karliczek: In Zeiten von Corona fördern wir digitales Lernen wie noch nie zuvor, online unter: <https://www.bmbf.de/de/karliczek-in-zeiten-von-corona-foerdern-wir-digitales-lernen-wie-noch-nie-zuvor-11453.html> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): Bildung und soziale Ungleichheit, Stuttgart: Kohlhammer.

Cress, Ulrike/Diethelm, Ira/Eickelmann, Birgit/Köller, Olaf/Nickolaus, Reinhold/Pant, Hans A./Reiss, Kristina (Hg.) (2018): Schule in der digitalen Transformation, München: acatech DISKUSSION.

Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster: Waxmann.

Falzon, Marc-Anthony (2009): Multi-sited Ethnography, Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Walther/Friedman, Tim/Gebhardt, Eveline (2014): Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report, online unter: http://www.iea.nl/icils_2013.html (letzter Zugriff am 12.05.2020).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Müller, Freya (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung, in: Migration und Soziale Arbeit, 2018, 40(4), 316–324.

Geier, Barbara/Brinkmann, Manfred (2020): Lehrkräfte und digitale Bildung in Zeiten von Covid-19, online unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/lehrkraefte-und-digitale-bildung-in-zeiten-von-covid-19/> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Heisig, Jan (2020): Corona-Krise: Was sind soziale Folgen der Pandemie? Online unter: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/307702/soziale-folgen> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern (Dissertation), Universität Wuppertal.

Hirt, Celina (2020): Digitale Lernangebote der Bundesländer in Zeiten von Corona, online unter: <https://www.bitkom.org/Themen/Bildung-Arbeit/Schulschliessungen-in-Zeiten-von-Corona> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit, in Kutscher, Nadia/Siller, Friederike/Ley, Thomas/Tillmann, Angela/Seelmeyer, Udo/Zorn, Isabell (Hg.): Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit, Weinheim: Beltz, 115–128.

Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Wiesbaden: VS.

Kessl, Fabian/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Universität Bielefeld.

Korntheuer, Annette (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto, Münster & New York: Waxmann.

Kutscher, Nadia (2017): Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft, in: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hg.): Software takes command, München: kopaed, 203–217.

Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung, in: DDS – Die Deutsche Schule, 2019, 111(4), 379–390.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2016): Medienhandeln von Geflüchteten als Praxis informeller Bildung, in: merz. medien + erziehung. zeitschrift für medienpädagogik, 2016, 60(5), 27–33.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees, in: *Social Media & Society*, 2018, 4(1), 1–10.

Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*, München: DJI e.V.

Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin/Sinner, Phillip (2019): *Social Inequality, Childhood and the Media*, London: Palgrave Macmillan.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Bonn: BMBF.

Robeyns, Ingrid (2005): The Capability Approach: a theoretical survey, in: *Journal of Human Development*, Vol. 6, H. 1, 93–114.

Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*, Pennsylvania State University Press.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz /Behrens, Julia (2017): *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schönian, Guido (2020): Mit Solidarität gegen die Covid-19-Krise, in: *forum*, 2020 (2), 8–9.

Schröer, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung, in: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl(Hg.): *Handbuch Übergänge*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 64-79.

Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.) (2020): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule, Wiesbaden: VS.

Stifterverband (2020): Gleiche Bildungschancen in der Corona-Krise sichern, Familien in schwierigen Lagen nicht allein lassen, online unter: https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2020_04_08_svr_bildungschancen_corona-krise (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Szreter Simon/Woolcock, Michael (2004): Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health, in: International Journal of Epidemiology, Vol. 33, No. 4, 650–667.

Telekom Stiftung (2020): „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern, online unter: <https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf> (letzter Zugriff 15.05.2020).

UNHCR (2020): Während COVID-19-Pandemie brauchen vertriebene Kinder mehr Unterstützung denn je, online unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/42555-waehrend-covid-19-pandemie-brauchen-vertriebene-kinder-mehr-unterstuetzung-denn-je.html> (letzter Zugriff: 12.05.2020).

Educational participation of young refugees in the context of digitized settings

Nadia Kutscher^a, Jana Hüttmann^b, Michi S. Fujii^a, Niko Pepe Engfer^b, and Henrike Friedrichs-Liesenkötter^b

^a Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Universität zu Köln, Köln, Germany ^b Institut für Bildungswissenschaft, Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg, Germany

ABSTRACT

This article focuses on the educational participation of young refugees in the context of digitalized settings. Education policies often consider digital media beneficial for the educational participation of disadvantaged groups, or vulnerable groups facing many challenges in education and society, such as young people with a forced migration background. Moreover, digital media are highly relevant in the everyday lives of young refugees. Our 3-5-year (02/2019-07/2022) research project focuses on the trans-organizational orientation occurring in different everyday media-permeated life contexts of young refugees, which includes the formal educational setting of school, the non-formal setting of child and youth welfare, and informal contexts in the everyday life of young refugees. Through combining grounded theory, ethnography, and neo-praxeological methodologies, organizational cross-connections and cross-relations were revealed in practices and arrangements, involving digital artifacts as well as human actors. This article presents methodological insights into distributed educational practices concerning understanding information, acquiring knowledge, and developing agency in which digital media are implicated. Emerging dimensions of educational inequalities within digitalized educational contexts, which became apparent during lockdown periods in the context of the COVID-19 pandemic, are discussed.

KEYWORDS

Refugees, digital media, practices, inequality, education, ethnography

CONTACT Nadia Kutscher nadia.kutscher@uni-koeln.de Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, D-50931 Köln, Germany

Educational participation of young refugees in a digitalized society

The start of the twenty-first century was accompanied by a high-paced technological innovation process, including a comprehensive spread of information and communication technologies (ICTs). At the same time, the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2019, p. 4, 7) identified the second decade of this century as a ‘decade of displacement’. At the End of 2019 79.5 million people were forcibly displaced, compared to 41.1 million in 2010, with the former figure including 26 million refugees, meaning persons outside of their country of permanent residence unable or unwilling to return due to fear of persecution. In Europe, the yearly arrival numbers spiked in 2015, with more than one million refugees, mainly Syrian, entering Germany through Mediterranean and Canary Island routes (UNHCR, 2016). In the wake of these developments, research on forced migration has intensified, starting from the peripheries of some fields of disciplines (e.g., sociology, education, political science,

cultural anthropology, human geography, and history). Terms such as ‘connected migrants’ (Diminescu, 2020), refugees’ ‘information precarity’ (Wall et al., 2017), ‘smart refugees’ (Dekker et al., 2018), and many more indicate the conjunction of digital media and migration studies, as well as the emergence of a new research focus: ‘digital migration studies’ (Leurs & Smets, 2018).

Research on refugees and digital media

Tradition and digital media practices have been discussed as enabling, representing and shaping the processes and relationships of people on the move (Smets et al., 2020). The actual role of ICTs differs greatly depending on specific environments, refugee population demographics, and displacement phases (Patil, 2019, p. 4). In a scoping review, Patil (2019) applied five key themes (digital divide, social inclusion, financial inclusion, education, and health) to examine the role of ICTs in refugees’ lives. However, research has tended to predominately involve similar types of countries (Emmer et al., 2020, p. 175), with a partial concentration on a few countries of origin (Mancini et al., 2019), with a heavy weighting toward males, young people, and highly educated refugees within certain key themes.

Studies often distinguish migration phases, with a focus on the migration and post-migration phases (Emmer et al., 2020; Gillespie et al., 2018). In the pre-migration period, besides cellphones and smartphones, TV, radio, and newspapers play a role in day-to-day life as well as in the planning and organization of those forced to migrate (Emmer et al., 2020, p. 175). The role of ‘smartphones as a lifeline’ (Gillespie et al., 2018) in combination with an internet connection as a basic survival need (Kutscher & Kreß, 2015) underlines the importance of smartphones, especially in the migration and post-migration phases (Mancini et al., 2019). A scoping review on the role of mobile phones and refugees showed a fragmented and inconsistent research landscape, of mostly qualitative and explorative studies. Here, media practices in refugees’ everyday lives concerning opportunities and risks during the migration journey, maintaining and developing social relations, and the potential for refugees’ self-assertion and self-empowerment and for health and education are examined (Mancini et al., 2019). Leurs and Patterson (2020) understand the smartphone as a component of the wider migration infrastructure and, in aiming to ‘move beyond fetishizing the device and chart scholarship across the nexus of migrant-centric and non-migrant-centric scholarship and media-centric and non-media-centric approaches’ (p. 584), they discuss the necessity of shifting the research focus toward transnational communication, surveillance, and self-representation (Leurs & Patterson, 2020, p. 593). Although explorative studies indicate that digital media practices can help young refugees adapt to their environment (Michalovich, 2021, p. 46) and have relevance in terms of integration and participation (Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2017; Kutscher & Kreß, 2015), there is a lack of research on the role of digital technologies in local processes of settlement, acculturation, and integration (Leurs & Patterson, 2020, p. 593). Several authors have noted the necessity for more differentiated research, and have also reflected on methodological issues in producing knowledge concerning refugees and digital media (Leurs & Smets, 2018, pp. 2, 12 f.; Mancini et al., 2019, pp. 18 ff.; Michalovich, 2021, pp. 44 f.; Patil, 2019, p. 4). In this context, the research project presented in this paper adopted a methodological approach that did focus on the analysis of ensembles of practices in which digital media and human actors in their respective spaces are involved in forming supportive or limiting conditions for participation and education of young refugees.

Research on digital media in education and the participation of refugees

Education can have the potential to foster social inclusion through opening up mid- and long-term perspectives for social and structural participation and integration of young refugees in receiving

societies (Koehler & Schneider, 2019).

In a practice-theoretical perspective, understanding social order as (re)produced in social practices (Schatzki, 1996, p. 13), educational processes are relational and performative processes shaped by indeterminacy (i.e., the outcomes cannot be technologically planned and are contingent) that are negotiated in practices (Asmussen, 2020, p. 355). Thus, understanding education in a sense of ‘Bildung’ as self-formation (Sorkin, 1983, p. 60) we chose to identify practices beyond institutional limitations to take a multidimensional perspective on education (‘Bildung’), and therefore to focus on practices of appropriation and self-formation in the context of different locations, aims, and modalities of formal, non-formal and informal education (Erstad, 2012; Rauschenbach et al., 2004, p. 20). Educational participation as inclusion can be understood as going beyond mere ‘membership’ (Herzmann & Merl, 2017) meaning to analyze the mechanisms involved in being part of and taking part in the educational, social, and cultural environment, as well as in educational practices such as learning, knowledge appropriation, and coping with everyday life and assessing its effects (Korntheuer, 2016). Whereas studies increasingly analyze the structural framework of formal education for young refugees and its consequences for educational systems in receiving countries (Jungblut et al., 2020), there is a lack of research on mechanisms facilitating the participation of refugee students, such as in school education (Wilkinson & Kaukko, 2019).

Educational settings comprising language courses, counseling, and social services in child and youth welfare play an important mediating role (Korntheuer, 2016, p. 162) as non-formal and informal spaces where young refugees can gain capabilities to cope with everyday challenges and learning requirements (Korntheuer, 2016, p. 155; Pastoor, 2017, p. 147). However, research is lacking on the educational participation of young refugees in educational contexts other than school, whereas young refugees are constrained in terms of formal educational participation due to specific needs and related requirements such as target-group oriented language training, close supervision, and coping with psychological stress, as well as the effects of previous potentially traumatizing experiences (Pastoor, 2017, p. 150). These impediments accumulate with increasing age within higher formal education and the labor market (Naylor et al., 2021). Recent findings show that during the COVID-19 pandemic, the risk of educational exclusion for young refugees increased during distance learning and the use of digital media (Fujii et al., 2020). Inequalities regarding the use of digital media in class were already apparent before the COVID-19 pandemic as the ICILS study (Eickelmann et al., 2019, p. 374) shows: computer and information-related skills differ significantly between young people with different social backgrounds, as well as between those with or without a migration background (Eickelmann et al., 2019, p. 374).

While teacher training/support, student learning, and higher education have been widely researched, the role of ICTs – in contrast to their importance in young refugees’ lives – has been rarely considered. This is also the case regarding research connecting education, self-appropriation (as informal and non-formal learning), and formal education, most of which has primarily just focused on school teaching and didactics (Bradley et al., 2017; Mancini et al., 2019, p. 18; Patil, 2019). A scoping review of digital media production in school contexts of refugee youth shows its importance in terms of: ownership of representations across time and space; opportunities to expand, strengthen, or maintain social networks; identity work; visibility and engagement with audiences, and communication and embodied learning through multimodal literacies (Michalovich, 2021, pp. 44 f.). There is initial empirical evidence that digital media, as well as informal and non-formal educational settings, can provide access to educational participation for refugees (Bruinenberg et al., 2021, p. 43; Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2017; Fujii et al., 2020, p. 1; Kutscher & Kreß, 2018; Lloyd & Wilkinson, 2016, p. 300), but detailed research on the conditions and mechanisms that generate limitations or opportunities remains lacking.

Given that background, this project focuses on the interplay of formal, non-formal, and informal places, aims and modalities of education, and the embeddedness of digital media in practices within, between, and beyond these institutional settings, to determine the mechanisms that moderate the micro-level educational participation of young refugees in receiving societies.

Methodological issues

Besides sparse research on young refugees, education and ICTs, methodological issues pose major challenges (Leurs & Prabhakar, 2018, p. 249). In particular, ethnographic research reflects on the positioning of the researcher in the field (e.g., Clark-Kazak, 2019, p. 274; Greene, 2020, p. 738) and the respective power relations between refugees and researchers. In that context, a debate on the appropriateness of certain methods in forced migration research is ongoing (Clark-Kazak, 2019, pp. 274 f.). Nevertheless, the focus of research and the implications of empirical results has seldom been a subject of research. Thus, an ‘epistemic crisis of concepts’ (Bojadžijev, 2019, p. 35) tends to reproduce an integration paradigm constructing refugees as objects of integration or of vulnerability (Bojadžijev, 2019, pp. 35 f.; Patil, 2019), involving casting a ‘homogenizing gaze’ on refugees (Smets, 2019, p. 100). Digital data collection (e.g., digital field notes, netnography, or database research) enables low-threshold accessibility, cost-effectiveness, and participation (Comley & Beaumont, 2011). But the other hand, ethical, legal, and epistemological considerations point to its challenges and limitations, especially regarding the reproduction of power asymmetries (Smets, 2019, p. 106) owing to digital inequality mechanisms (Iske & Kutscher, 2020). From a perspective of postcolonial digital humanities, technology is not neutral or fully accurate as ‘certain power dissymmetries simply become transcoded in the computational language and even more into the cultural analytics that emerge from it’ (Ponzanesi & Leurs, 2014, p. 16). Here, also the relationship between researchers and research participants is affected, as more sensitive information becomes more easily accessible and legally obtainable in public digital spaces (e.g., Twitter) without informed consent (Williams et al., 2017). Given this possibility, critical reflection on ethnicity as well as on other power- and inequality-related dimensions and systematic elements affecting genuine participation (Arnstein, 1969) is essential (Mackenzie et al., 2007, p. 307). Therefore, not only is the ethical principle of ‘do no harm’ generally useful, but its enduring practice in the research process (Krause & Williams, 2021) is also of key importance.

In ethnographic research with refugees (Mancini et al., 2019, p. 5), the assessment of practice theory and its implications for knowledge production remains a desideratum (exceptions: Bruinenberg et al., 2021; Woodrow, 2014).. This approach is even more relevant as ‘reflexivity and positionality can be exercised within different ontological and epistemological frameworks and can lead to different outcomes’ (Iosfides, 2018, p. 103). Participant observation facilitates a closer insight into everyday life practices (Boccagni & Schrooten, 2018, p. 216), But differing praxeological approaches concerning perspectives on human actors and their role in relation to artifacts and arrangements can lead to differing dimensions of knowledge. While practice-theoretical approaches are already common in media studies (e.g., Couldry, 2012), the number of practice theory inspired studies on (young) refugees, education, and digital media remains extremely limited. Information literacy studies with young refugees focus primarily on individual capabilities and their meaning-making in the arrangement (Lloyd & Wilkinson, 2016, p. 303). Like in the non-media-centric approach in media studies, also in educational science, a subject-specific perspective has been generally adopted in seeking to understand socialization, learning, and educational processes in the context of media-cultural change – neglecting arrangements in which more entities and persons are involved than specific individuals, such as artifacts and other actors (Bettinger, 2020, p. 56; exception, Knaus, 2017, 2018). Thus, from the perspective of neo-praxeological

theories, the process of social phenomena can be more appropriately considered enabling for the examination of the quality of the embedding or engagement of media in everyday actions (Bettinger, 2020, p. 70). A performative understanding of media runs counter to a online/offline dichotomic assignment to one of these spheres (Bettinger, 2020, p. 61). As part of this perspective, neo-praxeology also considers how the contemporary interplay of materiality, capabilities, and meaning is produced and reproduced as media-related practices that combine and intersect with other social practices (Kubitschko, 2018, p. 630). In the context of educational science, this allows for analyzing how the presence of media in different ways unfolds in learning, educational, and socialization processes (Bettinger, 2020, p. 71).

Research focus, materials and methods

This empirical research project focuses on the interplay of distributed educational practices in which human actors and digital artifacts are engaged in producing educational participation. By looking at educational participation, our gaze focuses e.g., on practices of knowledge appropriation as well as on self-formation (e.g., Bruinenberg et al., 2021; Korntheuer, 2016).

In our multi-sited ethnography approach (Falzon, 2009) and by taking the neo-praxeological perspective, a ‘participatory perspective of practices’ (Bollig & Kelle, 2016) focuses on the participation of digital artifacts as well as human actors in practices (Bettinger, 2020, p. 70). The notion of an autonomous, rational subject as sovereign of initiative and action (Alkemeyer et al., 2017) with digital media is rejected, which means that human actors are not attributed to possess ‘sole authorship’ of practices, to participate in them just as artifacts do (Hirschauer, 2004, p. 74f). This means we do not consider motives and options of subjects but rather on the networked contributions of those participants in the practices that produce e.g., ‘Bildung’ or educational participation (Bollig & Kelle, 2016). The 3,5-year project explicitly examines organizational cross-connections and cross-relations in the arrangements of practices in different digitalized educational settings. To reconstruct practices unfolding in varying institutional arrangements, a trans-organizational perspective was adopted (Eßer & Schröder, 2019). Our main research question is: *What are facilitating and hindering factors of digitized educational arrangements for young refugees’ participation?* Following the concept of plat ontologies of Schatzki (2016), we reconstruct the practices and arrangements in non-formal (child and youth welfare services), formal (school, vocational training) and informal (leisure, family) educational settings of young refugees and between them. The researchers followed the actors (young refugees, pedagogues) and the (digital) artifacts (e.g., smartphones, whiteboards, apps) for over two years and during different field phases. 27 young refugees were involved, aged between 12 and 24 years, originating from regions in the Middle East, Eastern Europe, and West Africa. The field research started from child and youth welfare institutions resp. school settings into various everyday situations such as school, vocational training or workplace, tutoring, youth welfare work, residential care work, social pedagogical family assistance, and private leisure activities. The first contact with the young refugees was initiated by the institutions (youth welfare institutions and schools) and after developing a trustful relationship and giving information about research process and data policy, informed consent was obtained in written form. The sample was composed aiming at a substantial variation among the participants in terms of various categories, such as country of origin, residence status, length of stay in the receiving country, gender, living conditions, language skills, media and educational experience, and family environment. During the field phases, further actors, such as peers, social workers, tutors, and teachers, and artifacts, such as smartphones, computers, apps, and social media, were included.

Grounded theory methodology (Strauss & Corbin, 1990), ethnography (Breidenstein et al., 2015), and neo-praxeology (Bollig & Kelle, 2016; Schatzki, 2016), were applied to investigate the organized nature

of practices, to identify relevant mechanisms and structures as well as individual conditions in arrangements and practices. The data consisted of field protocols, photos, screenshots of mobile phones, communication via apps, and ethnographic interviews with young refugees and pedagogues working with them. The digital artifacts involved were analyzed systematically by examining the artifacts' structures and history, the affordances of the artifact and its embedding in practices and the ascriptions to the artifact by actors (Lueger & Froschauer, 2018). Using a multi-layered approach (Hummrich & Kramer, 2011), the different data were structured focusing the single cases, then the different cases in comparison, the institutional dimensions in the data, the data from the artifact analyses and every group of data was coded open, axial and selective, following the GTM. As a pilot project, we develop together with national institutions for data repositories research data management solutions for ethnographic data.

Results

Our results focus (a) on the relevance and figuration of trans-organizational practices in producing educational participation and (b) the dimensions of inequalities that were identified regarding subjective and structural aspects of practices in different arrangements among institutions, artifacts, and human actors in the distributed production of learning, appropriation, and coping concerning young refugees.

Trans-organizational practices and relations

Through following different actors in the field, the trans-organizational structure of practices and their distribution between human actors, (digital) artifacts, institutional norms, and structures in the respective arrangements (and beyond) becomes evident. The trans-organizational structure of the practices related to education and appropriation concerning the young refugees participating in this project is outlined in two examples based on field observation protocols and interviews. The first example describes the practice of producing an understanding of (and gain in) knowledge in the context of a vocational school task to calculate the cutting measurements required for tailoring a pillowcase. A tutor and a refugee student work together in a private tutoring lesson using books, calculators, and smartphones to find out what the appropriate formula would be for calculating the cutting measurements. The second example illustrates the practice of supporting a young refugee in coping with problems in everyday contexts, in this case involving his landlady where the refugee attempts to assert his rights as a tenant.

Situation 1: While conventional school teaching in terms of lessons would seem to indicate that relevant education-related practices occur in the classroom, the close observational ethnographic perspective revealed a complex decentered and dynamic arrangement. Here, the practice of creating an understanding of a mathematical-practical problem in vocational training unfolds in the organizational interplay between youth welfare, tutoring, and the vocational school, as well as between different actors and digital and as analog artifacts. To acquire the capabilities and knowledge to calculate the cutting measurements for tailoring a pillowcase, the required practice has to be divided into several sub practices. First, a teacher's activity during the relevant lesson in the classroom involves formulating the task and assigning homework aimed at deepening understanding of the matters taught. This sub practice could be seen as establishing the initial point of the procedure. Second, activities in extra tuition situations out of school comprise the tutor's explanation of the task and steps and approaches for solving it, the student's questioning, and the joint activities of the tutor and student in searching for explanations. Artifacts involved include a smartphone providing one kind of information (what needs to be known for ensuring appropriate measurements, using multiple related artifacts such as a smartphone, the Internet, and browser apps) and a book providing another type of information. Smartphones and pocket calculators are

used collaboratively by the two human actors, along with pencil and paper, to calculate and write down a workable solution. Both the artifacts and the human actors participate in a distributed practice of creating knowledge and understanding. Within the situatedness of this moderating process occurring in the interaction between tutor and student, a range not only of complex interactions but also of complex requirements necessary for effective participation in the practice becomes discernable. To attain general learning aims such as acquiring knowledge concerning how to calculate specific tailoring requirements, it is necessary to decipher graphic information regarding formulas as learning objects and to decide which artifact to use for what activity and to scrutinize its fit in terms of the respective task.

While the teacher in the initial lesson introduces learning objectives and basic information (combining digital and non-digital artifacts in a distinctive manner where digital use seems limited to enlarging and projecting objects for a collective viewing situation in the lesson), the process of appropriation continues during the tutoring. That latter process reveals a different deployment of artifacts used for the same purpose, which completes the educational process initiated during school lessons. In this case, artifacts also serve as boundary objects for transporting content, as shown with the use of a digital projector in school and the use of a photo of the digital projection from the school lesson in the tuition situation. From a broader perspective, other places and artifacts apart from immediate pedagogical organizational settings in a narrower sense become relevant in realizing the practice of producing an understanding of the mathematical problem, that is, of learning how to calculate cutting measurements. This aspect is demonstrated when the student, while taking time out at a diner, receives a message via WhatsApp from the tutoring institute asking if he could come to tutoring later that day.

In this network of activities, actors and artifacts develop the practice, but breaks, contradictions, and enforcements also occur. For example, in terms of finding out the right formula for calculating the pillowcase measures, the book does not seem to provide relevant information, although it is on the topic. The information retrieved using the digital medium in the form of a graphic presentation of the formula generates further explanation by the tutor and greater understanding for the student. During this procedure, the student's ability to understand and the presented form of the learning object are being continuously assessed by the tutor, who also tries to integrate the student's search movements to fit with the presentational forms that the respective artifact is providing.

Situation 2: Another example of trans-organizational distributed practices was found in connection with the practice of coping with everyday challenges. The actors, namely, social worker Matteo and young refugee Khaliq, meet once a week in a café to deal with ongoing issues. Here, the practices deal with problems with Khaliq's landlady and applying for documents to secure a residence permit for the young refugee, to enable Khaliq to cope with these issues and to gain independence through understanding the necessary steps to be taken, acquiring knowledge about the issues at stake, and how to act effectively. The social worker and the young man discuss the next steps for action and, between appointments, the social worker researches relevant information on consumer rights via the Internet and sends it via e-mail (as WhatsApp is forbidden in the welfare organization due to data protection issues) to Khaliq, who reads it before the next meeting. Moreover, e-mail contact also serves as a type of pedagogical intervention in non-formal interactions. Matteo organizes a meeting with a consumer advice center where they obtain further information on Khaliq's rights and steps to be taken. During the weekly meetings in the café, they use smartphones to retrieve relevant documents such as Khaliq's electricity and gas bills or search via Google for comparative consumption figures and printouts of webpages with relevant information. To prepare a list of defects in the flat to present to the landlady, the artifacts of paper (a printout of a webpage, brought by the social worker) and pencil are used to identify items according to a template from the Internet. Afterward, the social worker scans the paper and sends it as a

digital file via e-mail to the landlady. During the procedure, Khaliq's smartphone is used to locate the landlady's address by retrieving past e-mail exchanges in the e-mail app, reconstructing the chronological sequence of the housing issues via the calendar app, and retrieving photos documenting the damage taken with the smartphone camera and stored in the phone. Finally, Khaliq writes an e-mail to the landlady alerting her that communication would arrive concerning issues of the flat. Therefore, a complex interplay of analog and digital artifacts embedded in guiding, supporting, and undertaking interaction between the social worker and Khaliq unfolds between the café location, the welfare institution-based relationship, and the accomplishment of relevant steps face-to-face, and between meetings connected through digital artifact-based communication.

These two examples demonstrate the relevance of the multi-sited and trans-organizational ethnographic perspective and of focusing on distributed practices to gain a more complete understanding of the actual practices involved providing insights into the distributed production of understanding information, acquiring knowledge, and exercising agency.

Dimensions of inequalities regarding digitalized educational practices

Along with the field observations, interviews were conducted to identify factors promoting education-related digital inequality during the COVID-19 pandemic lockdown periods in 2020, in formal (school), non-formal (child and youth welfare), and informal (leisure) educational settings as well as in terms of their interrelations. These interviews were used to gain an understanding of distance learning where educational practices transformed owing to the changing context. During at least several weeks of school closures, which were implemented in Germany as in many other countries, a sudden shift from face-to-face teaching toward distant learning occurred, leading to an introduction of digitalized learning formats largely in a piecemeal fashion. The participants in our study then received tasks and weekly plans in a written (mostly digital) format, with a request to return them to their teachers within a certain period of time after completion. E-mails, learning platforms, and school portals and smartphone messengers were used for this purpose. While some of the young refugees coped well with the school closures, others experienced fundamental difficulties in being able to participate in digital teaching.

The pandemic situation exacerbated the differences and led to a reinforcement of (digital) inequalities already known before the pandemic situation, such as limited access to digital media, as well as reduced capabilities to make use of digitalized educational settings (Kutscher, 2017). A theoretical analysis of the reported situation in the interviews identified four central dimensions in which educational disadvantages in relation to digital education for young refugees could be observed (Fujii et al., 2020, pp. 41 ff).

Inequalities in technical access to digital media: The processing of digitally sent homework assignments and participation in online learning formats in the context of homeschooling requires technical equipment such as laptops or computers, software, and stable internet access. A computer/notebook and printer were often lacking, and even though most of the pupils owned a smartphone, this tool proved to be insufficient for processing the digitally sent homework. A vocational college teacher of young refugees who did not have a computer at home, reported on attempts to use a smartphone for working on a task sent as a PDF document from the teacher to the pupils:

The pupils would open the PDF file and have to work on the assignment and then the question would arise: 'How do I get this content, that I have here on my smartphone in digital form, on to a piece of paper?' We would simply print this PDF file at home, edit it, scan it, and then send it back, but the pupils just do not have these possibilities.

The teacher's phrase, 'we would simply,' expresses a difference in the possibilities between himself

positioned within a 'community of normality' (expressed by the 'we') and the refugees who were obviously excluded from that normality and therefore could not participate due to inadequate technical equipment. Another issue identified in this context was that teachers were not always aware that some of their students lacked the necessary technical requirements.

Even if technical access was available, *limited expertise in media use* led to usage difficulties in dealing with education-related digital media (in contrast to smartphones). Here, special requirements became obvious. For example, one refugee student explained the difficulties using his laptop and his smartphone simultaneously when working with teaching materials provided via the school's learning management system. Even though it was unclear in that situation whether the issue concerned technical deficits in the app or lack of media-related knowledge, it was still the case that the primary responsibility for successful participation remained on the student's side and his ability to handle the (more or less working) digital media. Moreover, for some of the participants, even basic digital communication with teachers was problematic because they were not able to write an e-mail as they lacked the relevant knowledge.

Limited German language skills also proved to be an obstacle for participating in digitalized learning arrangements. Assumptions concerning the need for a country-specific hegemonic language for educational participation (in this case, that of the receiving country, namely, Germany) combined with a lack of skills in German meant that some of the pupils felt overwhelmed when they had to carry out tasks in German on their own and without sufficient explanations. Teachers were usually not available as contact via digital media was reduced and such contact could not adequately substitute for face-to-face settings, which allow for better scrutinizing of problems arising concerning understanding. Thus, while digital settings required increased capabilities of self-organized learning, the necessary support to enable self-organized learning was not available.

A further challenge was *insufficient personal support systems* (family, teachers, and other caregivers) in helping the refugee students to understand and carry out their assigned digital school tasks as well as for coping with media access problems. The issue of personal support was even more pressing for minors without any of their own family in support, especially those already living in homes with reduced pedagogical backing, whereas others living in residential care at least received continuous socio-pedagogical support. In circumstances involving locally non-available family support and reduced contact with social workers, young refugees faced the challenge of developing self-organization skills to cope in that situation. Because of the school closures, schoolteachers, as well as peers, were not able to aid the young refugees in coping with school-related tasks or help facilitate social integration, which in some cases led to increased feelings of loneliness.

Concerning these impediments to educational participation, our research also indicated that some young refugees succeeded in overcoming or mitigating their disadvantaged situation in the context of distant schooling. Their ability to cope depended on the extent of their subjective capabilities and of available linking social capital (Szreter & Woolcock, 2004) in terms of institutional relations with social workers and teachers.

Concerning the subjective capabilities, sufficient knowledge of the German language as well as having adequate media-related skills and knowledge were factors that enabled the young refugees to promote their own participation. Such pupils were able to use the communication channels provided by the schools and digital media in the processing of digital school assignments (e.g., internet research and YouTube videos for homework). They also could actively seek help themselves and network with fellow pupils or educators. Resources in terms of social (relationships), material (technical equipment), and cultural (skills, knowledge) capital turned out to be essential to compensate for their otherwise

disadvantaged situation, particularly during the pandemic.

The efforts of their caregivers were also of major importance in promoting their likelihood of achieving their educational goals. Establishing cross-institutional cooperation via social workers and teachers was found to be critical in enabling participation in (distance) education and online learning, which also demonstrated the relevance of trans-organizational perspectives in research. Notably, a constant exchange occurred between child and youth welfare social workers, teaching staff, and school social workers. The main topics of conversation concerned teaching tasks, feedback on homework, grades, and school-leaving qualifications. While such exchanges were generally initiated by social workers to find out whether additional support for the young people was necessary, some teachers themselves also sought to engage and exchange relevant information. Several teachers and social workers printed out school materials, sent them by post, or brought them personally to the students. Others compensated for the young refugees' lack of expertise in media use by providing intensive support, for example, through installing software on notebook computers and explaining computer programs. In situations where family support was not possible, difficulties in self-organization in completing school assignments were addressed through providing regular contact and personal discussions between relevant professionals and the young refugees.

In terms of practice theory, the conversion of on-site school lessons to digital distance learning can be understood as a change in (educational) arrangements, in which the (educational) practices of everyday school life take place under changed conditions. Practices, such as the completion of school assignments, were no longer tied to a formal school arrangement comprising classrooms, teachers, classmates, (school) artifacts, and other entities. Instead, these practices now took place in a different informal arrangement (in young people's homes). However, subsequent participation in digitalized school-related practices became more difficult for some young refugees because relevant media-related knowledge, media equipment, German language skills, and equivalent support persons to the teacher no longer featured within the new arrangement. However, not only did the arrangements change in which the practices took place but the practices themselves also transformed because of the degree of digitality required for distance education. For example, school assignments were no longer completed using pen and paper nor synchronized in time with other students under the supervision of a teacher. Instead, assignments were completed on digital learning platforms in front of a screen with a mouse and keyboard alone. Feedback on the completion of assignments was also not given immediately after their presentation in the classroom, but communicated in writing by e-mail, for example, with some delay involved.

Discussion

The neo-praxeological methodology used and the results obtained show that a multi-sited and trans-organizational ethnographic perspective could uncover the conditions promoting the production of inequality when focusing co-production between different institutional arrangements and the distributed practices of humans and artifacts. Moreover, in adopting this perspective, various educational participation-related inequalities could be more specifically identified in relation to broader inequalities, such as structural aspects concerning language acquisition, connectedness with institutions and support structures, and the availability of technical and personal resources, when analyzing these arrangements and practices and their interrelations. This study helps clarify the role of specific forms of organizational logic and norms and their implications for reproducing inequality in respect of young refugees. Furthermore, what it means to be a refugee in a receiving country, in terms of the economic, cultural, and social capital (Bourdieu, 1997) derived from the home country in relation to the capital relevant in the receiving country, can be analyzed using the approach applied in this study. Such an approach would

enable a differentiated identification of the capital available that may compensate for the unequal conditions and capital otherwise potentially available but inaccessible. When focusing on differences between subjective and structural strategies and mechanisms of compensation, individual capabilities were found to be helpful in coping with the structural dimensions of exclusion. This finding raises the question as to whether structural inequalities need to be dealt with in terms of highlighting subjective efforts (as matters of individual opportunity and responsibility) or if successful subjective coping highlights the ongoing salience of structural gaps for those who are disadvantaged. Nevertheless, the limitations of education ('Bildung') for enabling participation are apparent in relation to structural inequalities, as education always deals with the individual and his or her capabilities and not social structures (Niermann et al., [in press](#)). Similarly, early findings on digital inequality point to the necessity of focusing the structural aspects of subjective exclusion (Iske et al., 2008; Hargittai, 2007, p. 135). The complex interplay of subjective aspects such as habitus and the availability of capital (Bourdieu) as well as the structural dimensions of digital inequality reproduction needs complex research approaches such as this one focusing the 'socio-digital ecology' of the mechanisms and structures (Helsper, 2021, p. 187f). The ongoing research focuses on the structural interrelations between practices, arrangements, actors, and artifacts, using situational analysis (Clarke et al., 2018), to develop a differentiated classification of the mechanisms involved and of the role of distributed actors in (re)producing educational participation in relation to otherwise excluded or vulnerable groups.

Acknowledgments

The authors want to thank Antonia Dold, Felix Lemke, Till Mülheims, and Ulla Taha for their excellent work in the project, which helped in developing the findings presented here. Our greatest thank you goes to the young refugees who let us participate in their everyday lives and shared major aspects of their lives, as well as to the institutions and professionals working with them.

Funding

This work was supported by the German Federal Ministry for Education and Research (BMBF) under grant number 01JD1824A/01 JD1824B.

Notes on contributors

Nadia Kutscher is a full professor at the University of Cologne. Her research focuses on digital inequality in the context of childhood, youth, and families and the digitization of social work and education (Bildung), including ethical issues of digitality, refugees' media use, perspectives of parents and children on sharenting and digitality in early childhood institutions.

Jana Hüttmann (M.A., Assistant Researcher at Leuphana University of Lüneburg) researches educational participation of refugee teenagers in the context of digital media. Her focal interests include (forced) migration, transnational families, education and (social) participation.

Michi S. Fujii is an assistant researcher at the University of Cologne. His primary research areas include (forced) migration, digital media, education, and practice theory.

Niko Pepe Engfer is a postgraduate student in business education and sports for vocational education at Leuphana University of Lüneburg, and works as a student assistant at the Institute of Educational Sciences.

Henrike Friedrichs-Liesenkötter is a junior professor at Leuphana University, Lüneburg. She focuses on media

pedagogical issues concerning education and socialization, such as the participation of refugees in the context of digitization and the use of digital media in the transition from childhood to adolescence or early childhood within media education.

References

- Alkemeyer, T., Buschmann, N., & Michaeler, M. (2017). Critique in praxis: Arguments for a subjectivation theoretical expansion on practice theory. In M. Jonas & B. Littig (Eds.), *Praxeological political analysis* (pp. 67–83). Routledge.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Asmussen, M. (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Springer VS.
- Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15, 53–77.
- Boccagni, P., & Schrooten, M. (2018). Participant observation in migration studies: An overview and some emerging issues. In R. Zapata-Barrero & E. Yalaz (Eds.), *Qualitative research in European migration studies* (pp. 209–225). Springer Open.
- Bojadžijev, M. (2019). Die Logistik der Migration. In R. Johler & J. Lange (Eds.), *Konfliktfeld Fluchtmigration* (pp. 31–48). Transcript.
- Bollig, S., & Kelle, H. (2016). Children as participants in practices: The challenges which practice theories pose to an actor-centred sociology of childhood. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Eds.), *Routledge research in education: Vol. 161. Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (pp. 34–47). Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, & P. Brown (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 46–58). Oxford University Press.
- Bradley, L., Lindströmm, N. B., & Hashemi, S. S. (2017). Integration and language learning of newly arrived migrants using mobile technology. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(3), 1–9.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie*. UVK.
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., & Leurs, K. (2021). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, 83(1), 26–47.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (2nd ed.). SAGE.
- Clark-Kazak, C. (2019). Partnering on research methodologies in forced migration: Challenges, opportunities, and lessons learned. In S. McGarath & J. E. E. Young (Eds.), *Mobilizing global knowledge: Refugee research in an age of displacement* (pp. 273–278). University of Calgary Press.
- Comley, P., & Beaumont, J. (2011). Online research: Methods, benefits and issues — Part 2. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 13(1), 25–39.
- Couldry, N. (2012). *Media, society, world*. Polity Press.
- Dekker, R., Engbersen, G., Klaver, J., & Vonk, H. (2018). Smart refugees: How Syrian asylum migrants use social media information in migration decision-making. *Social Media + Society*, 4(1), 1–11.
- Diminescu, D. (2020). Researching the connected migrant. In K. Smets, K. Leurs, M. Georgiou, S. Witteborn, & R. Gajjala (Eds.), *The SAGE handbook of media and migration* (pp. 74–78). SAGE.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Eds.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland*. Waxmann.
- Emmer, M., Kunst, M., & Richter, C. (2020). Information seeking and communication during forced migration: An empirical analysis of refugees' digital media use and its effects on their perceptions of Germany as their target country. *Global Media and Communication*, 16(2), 167–186.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—Beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25–43.
- Eßer, F., & Schröer, W. (2019). Infrastrukturen der Kindheiten - ein transorganisationaler Zugang. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(2), 119–133.
- Falzon, M. A. (2009). *Multi-sited ethnography: Theory, praxis and locality in contemporary research*. Ashgate Publishing.
- Friedrichs-Liesenkötter, H., & Schmitt, C. (2017). Digitale Medien als Mediatoren von Agency: Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-) pädagogische Arbeit. *Medienimpulse*, 55(3), 1–33.

- Fujii, M. S., Hüttmann, J., Kutscher, N., & Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Participation?! Educational challenges for young refugees in times of the COVID-19 pandemic. *Media Education, 11*(2), 37–47.
- Gillespie, M., Osseiran, S., & Cheesman, M. (2018). Syrian refugees and the digital passage to Europe: Smartphone infrastructures and affordances. *Social Media+Society, 4*(1), 1–12.
- Greene, A. (2020). Mobiles and ‘making do’: Exploring the affective, digital practices of refugee women waiting in Greece. *European Journal of Cultural Studies, 23*(5), 731–748.
- Hargittai, E. (2007). A framework for studying differences in people’s digital media uses. In H.-U. Otto & N. Kutscher (Eds.), *Cyberworld unlimited* (pp. 121–137). Springer VS.
- Helsper, E., (2021). *The Digital Disconnect. The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*. London: SAGE.
- Herzmann, P., & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6*(1), 97–110.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Eds.), *Doing culture* (pp. 73–91). transcript.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Qualitative mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In J. Ecarus & I. Miethe (Eds.), *Triangulation in der Qualitativen Forschung* (pp. 109–134). Barbara Budrich.
- Iosfides, T. (2018). Epistemological issues in qualitative migration research: Self-reflexivity, objectivity and subjectivity. In R. Zapata-Barrero & E. Yalaz (Eds.), *Qualitative research in European migration studies* (pp. 93–109). Springer Open.
- Iske, S., Klein, A., Kutscher, N., & Otto, H.-U. (2008). Young people’s internet use and its significance for informal education and social participation. *Technology, Pedagogy and Education, 17*(2), 131–141.
- Iske, S., & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, F. Siller, T. Ley, A. Tillmann, U. Seelmeyer, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit* (pp. 115–128). Beltz.
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Steinhardt, I. (2020). Higher education policy dynamics in turbulent times – Access to higher education for refugees in Europe. *Studies in Higher Education, 45*(2), 327–338.
- Knaus, T. (Ed.). (2017, 2018). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode* (Vol. 1, 2). Kopaed.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies, 7*(28), 1–20.
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann.
- Krause, U., & Williams, T. (2021). Flexible Ethikgremien: Impulse zur Institutionalisierung ethisch verantwortlicher Feldforschung in der Konflikt- und Fluchtforschung. *Soziale Probleme, 32*(1), 97–113.
- Kubitschko, S. (2018). Acting on media technologies and infrastructures: Expanding the media as practice approach. *Media, Culture & Society, 40*(4), 629–635.
- Kutscher, N. (2017). Geflüchtete als Zielgruppe medienpädagogischer Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft. In S. Eder S, C. Mikat, & A. Tillmann (Eds.), *Software takes command* (pp. 203–217). Kopaed.
- Kutscher, N., & Kreß, L. M. (2015). Internet ist gleich mit Essen: Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.
- Kutscher, N., & Kreß, L. M. (2018). The ambivalent potentials of social media use by unaccompanied minor refugees. *Social Media + Society, 4*(1), 1–10.
- Leurs, K., & Patterson, J. (2020). Smartphones: Digital infrastructures of the displaced. In P. Adey, J. C. Bowstead, K. Brickell, V. Desai, M. Dolton, A. Pinkerton, & A. Siddiqi et al. (Eds.), *The handbook of displacement* (pp. 583–597). Palgrave Macmillan.
- Leurs, K., & Prabhakar, M.. (2018). Doing digital migration studies: Methodological considerations for an emerging research focus. In R. Zapata-Barrero & Evren Yalaz (Eds.), *Qualitative research in european migration studies* (pp. 247–266). Springer Open.
- Leurs, K., & Smets, K. (2018). Five questions for digital migration studies: Learning from digital connectivity and forced migration in(to) Europe. *Social Media + Society, 4*(1), 1–16.
- Lloyd, A., & Wilkinson, J. (2016). Knowing and learning in everyday spaces (KALiEds): Mapping the information landscape of refugee youth learning in everyday spaces. *Journal of Information Science, 42*(3), 300–312.
- Lueger, M., & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse*. Springer.
- Mackenzie, C., Mcdowell, C., & Pittaway, E. (2007). Beyond ‘do no harm’: The challenge of constructing ethical relationships in refugee research. *Journal of Refugee Studies, 20*(2), 299–319.
- Mancini, T., Sibilla, F., Argiropoulos, D., Rossi, M., & Everri, M. (2019). The opportunities and risks of mobile phones for refugees’ experience: A scoping review. *PLoS ONE, 14*(12), 1–24.
- Michalovich, A. (2021). Digital media production of refugee-background youth: A scoping review. *Journalism and Media, 2*(1), 30–50.

- Naylor, R., Terry, L., Rizzo, A., Nguyen, N., & Mifsud, N. (2021). Structural inequality in refugee participation in higher education. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2142–2158.
- Niermann, K.-M., Kutscher, N., & Fujii, M. S. (in press). Limitations of pedagogical interventions: Recognition and agency in the context of digital media-related bildung. In D. Kergel, J. Garsdahl, M. Paulsen, & B. Heidkamp-Kergel (Eds.), *Bildung in the digital age. Exploring Bildung through Digital Media in Education*. Routledge.
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143–164.
- Patil, A. (2019). The role of ICTs in refugee lives. In N. Kumar (Ed.), *Proceedings of the tenth international conference on information and communication technologies and development* (pp. 1–6). ACM.
- Ponzanesi, S., & Leurs, K. (2014). On digital crossings in Europe. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 5(1), 3–22.
- Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. BMBF.
- Schatzki, T. R., (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2016). *Praxistheorie als flache ontologie*. In H. Schäfer (Ed.), *Praxistheorie* (pp. 29–44). transcript.
- Smets, K. (2019). Doing media and diaspora research: Methodological challenges and innovations. In J. Retis & R. Tsagarousianou (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of diaspora and culture* (pp. 97–111). Wiley-Blackwell.
- Smets, K., Leurs, K., Georgiou, M., Witteborn, S., & Gajjala, R. (Eds.). (2020). *The SAGE handbook of media and migration*. SAGE.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44 (1), 55–73.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of grounded theory methods*. SAGE Publications.
- Szreter, S., & Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*, 33(4), 650–667.
- UNHCR. (2016). Refugee/migration crisis in Europe: Situation analysis - January 2016.
- UNHCR. (2019). Global trends: Forced displacement in 2019.
- Wall, M., Otis Campbell, M., & Janbek, D. (2017). Syrian refugees and information precarity. *New Media & Society*, 19(2), 240–254.
- Wilkinson, J., & Kaukko, M. (2019). Leading for praxis and refugee education: Orchestrating ecologies of socially just practices. In K. Arar, J. S. Brooks, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration* (pp. 109–130). Emerald Publishing.
- Williams, M. L., Burnap, P., & Sloan, L. (2017). Towards an ethical framework for publishing Twitter data in social research: Taking into account users' views, online context and algorithmic estimation. *Sociology*, 51(6), 1149–1168.
- Woodrow, N. (2014). Working on the edge: Exploring the creative tensions experienced by practitioners facilitating participatory media projects with refugees and asylumseekers in Australia. In D. Bossio (Ed.), *Refereed proceedings of the Australian and New Zealand communication association conference: The digital and the social: Communication for inclusion and exchange* (pp. 1–18). Australian and New Zealand Communication Association (ANZCA).

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

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Felix Lemke &
Jana Hüttmann

Zusammenfassung

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

Schlagwörter: Bildungsteilhabe, Digitalisierung, Schule, Medienbildung, Flucht

Abstract

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

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

Bildungsteilhabe und Digitalität im Kontext Flucht

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

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

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

Bildungsteilhabe und Digitalität

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

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

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

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

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

Forschung zur (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher

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

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

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

(Bildungs-)Teilhabe junger Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements

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

Digitale Spuren in formalen Bildungskontexten

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

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

Digitale Medien als (zeitgemäße) pädagogische Werkzeuge

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

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

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

Das Smartphone – Zwischen Ausschluss vom und Einbindung in den Unterricht

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

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

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

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

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

Digitale Medien als Gesprächsthema inner- und außerhalb pädagogischer Settings

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

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

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

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

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

Verdichtung der Analyseergebnisse: Digitalität im Kontext Schule

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

Differenzen und Ambivalenzen im Umgang mit digitalen Medien

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

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

Digitale Medien als Mittler informeller Bezugspunkte

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

(Noch) nicht ausgeschöpfte Potenziale

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Alam, Khorshed/Imran, Sophia (2015): The digital divide and social inclusion among refugees. A case in regional Australia. In: *Information Technology & People* 28, H. 2, S. 344–365.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Wirkung und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- BITKOM (2015): *Digitale Schule. Vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin.
- BITKOM (2019): *Smart School. Auf dem Weg zur digitalen Schule*. Berlin.
- BMBF (2019): *DigitalPakt Schule*. Berlin.
- Dietch, Cornelia (2017): *Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit*. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2020): *Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten*. In: Fickermann,

- Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster: Waxmann, S. 153–162.
- Falzon, Mark-Anthony (2009): *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. London: Ashgate Publishing.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Schmitt, Caroline (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit. In: *Medienimpulse* 55, H. 3, S. 1–33.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Müller, Freya-Maria (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung. Zwischen jugendtypischen und migrationsbasierten Nutzungsformen und -bedarfen. In: *Migration und Soziale Arbeit* 40, H. 4, S. 316–325.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/von Gross, Friederike (2021): Erzieherischer Kinder- und Jugendmedienschutz. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik. 2. veränderte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS. Im Erscheinen.
- Fujii, Michi Sebastian/Hüttmann, Jana/Kutscher, Nadia/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Participation?! Educational Challenges for Young Refugees in Times of the COVID-19 Pandemic. In: *Media Education* 11, H. 2, S. 37–47.
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung. Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: UTB.
- Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (2018): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin.
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Oder: warum die neuen Medien oft nicht im Unterricht ankommen. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–108.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2016): Flucht und digitale Medien. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 61, H. 3, S. 88–92.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. In: *Social Media + Society* 4, H. 1, S. 1–10.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. München: DJI.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meder, Norbert (2017): Überlegungen Zur Konstitution der Medienpädagogik. In: *MedienPädagogik*, H. 29, S. 1–16.
- mpfs (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- OECD (2019): *PISA 2018. Ländernotiz Deutschland*. www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf (Abfrage: 27.01.2021).
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2020): Mediengebrauch und Ungleichheit. Von Klüften und Spaltungen in Kindheit und Jugend. In: *merz*, H. 3, S. 19–25.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University: Penn State University Press.
- Schluchter, Jan-René (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment. In: *merz*, H. 3, S. 24–30.
- Shell (2019a): *18. Shell Jugendstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Shell (2019b): *18. Shell Jugendstudie. Jugend und Digitales*. www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken/_jcr_content/par/expandablelist/expandablesection_1282266101.stream/1570991138075/8d8f6eeb32a0d38c49d1dc73c8c558a448521fe8/shell-youth-study-infographic-youth-and-digital.pdf (Abfrage: 27.01.2021).
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliete (1990): *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills: Sage.

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

Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens. Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

Bedingungen zur Ermöglichung von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements

Eine Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik sowie Handlungsbefähigung im Alltag

Henrike Friedrichs-Liesenkötter¹  und Jana Hüttmann¹ 

¹ Leuphana Universität Lüneburg

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Zusammenspiel von digitalen Medien, Bildung und Teilhabe mit einer Fokussierung auf das Thema Flucht. Das durch das BMBF geförderte ethnografische Forschungsvorhaben Bildungsteilhabe Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements (BIGEDIB) (Laufzeit 2019-2022) widmet sich in praxistheoretischer Perspektive der Frage nach (Bildungs-)Teilhabe in unterschiedlichen medial durchdrungenen Bildungs- und Alltagskontexten junger Geflüchteter mittels Feldprotokolle teilnehmender Beobachtungen. Der Artikel zeigt anhand beispielhafter Sequenzanalysen zentrale Forschungserkenntnisse im Hinblick auf Bedingungen für die Ermöglichung von (Bildungs-) Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Ein zentrales Analyseergebnis ist die Notwendigkeit der Herstellung von Passung zwischen fachlich-personalen Anforderungen, subjektiven Voraussetzungen junger Geflüchteter und Charakteristika digitaler Artefakte unter der Rahmung der institutionellen Bedingungen im Bildungsarrangement.



Conditions to enable Education and Participation of Young Refugees in the Context of Digitalized Educational Arrangements. A Focus on Media Didactics and Empowerment in Everyday Life

Abstract

This article focuses the interplay of digital media, education and participation in the context of forced migration. From a practice-theoretical perspective the ethnographic research project «Educational Participation of Refugees in Digitalized Educational Arrangements» (BIGEDIB) (duration 2019–2022), funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), examines the question of (educational) participation of young refugees in the various digitalized educational and everyday settings. Based on exemplary sequence analyses of field logs of participating observations, the article shows central research findings with regard to conditions for enabling (educational) participation in the context of digitalized educational arrangements. One central result of the analysis is the necessity of creating a multidimensional fit between professional and personal requirements, subjective prerequisites of young refugees, and characteristics of digital artefacts under the framework of the institutional conditions in the educational arrangement.

1. Einleitung

Geflüchtete Personen – wenngleich es sich hierbei um eine Gruppe handelt, die von besonderer Diversität gekennzeichnet ist – begegnen in ihrem Alltag oftmals einer Vielzahl an strukturell hervorgebrachten sozialen, rechtlichen und politischen Barrieren, die Teilhabe erschweren können (von Unger 2018). Gleichzeitig sind Lebenswelt und Alltag geflüchteter Menschen in vielfältiger Weise durch Praktiken im Kontext digitaler Medien geprägt (Gillespie et al. 2018; Leurs und Patterson, 2020; Emmer, Kunst, und Richter 2020). So zeigen explorative Studien, dass digitale Medien, insbesondere das Smartphone, eine bedeutende Orientierungsfunktion im Alltag geflüchteter Jugendlicher innehaben. Des Weiteren fungieren

sie als Mittel (trans-)nationaler Selbstverortung (Kutscher und Kress 2018; Michalovich 2021) und sind für das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit bedeutsam (Müller und Friedrichs-Liesenkötter 2018).

Digitalen Medien wird mit Blick auf pädagogische Kontexte das Potenzial zugesprochen, Teilhabeoptionen zu erweitern (z. B. KMK 2021, 3). In diesem Rahmen ist jedoch die Schlüsselstellung digitaler Medien für Teilhabe zu beachten, da diese auch zu einer Schwächung von Teilhabe führen können, wenn sich bereits bestehende Ungleichheiten im digitalen Raum fortsetzen bzw. forcieren (UNESCO 2021; Iske und Kutscher 2020).

Das Forschungsprojekt BIGEDIB (Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements), das die Bedeutung digitaler Medien für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter rekonstruiert, setzt am Diskurs um Teilhabeoptionen durch digitale Medien an. Der vorliegende Artikel widmet sich nach einer kurzen Darstellung des ethnografischen Forschungsvorhabens und der Einordnung der Thematik in den aktuellen Forschungsstand der Diskussion zentraler Forschungsergebnisse. Anhand von Sequenzanalysen teilnehmender Beobachtungen im Feld werden bildungs- und teilhaberelevante Bedingungen aufgezeigt.

2. Forschungsstand und theoretische Verortung

Im Kontext von Fluchtmigration wird Bildung eine wichtige Rolle für mittel- und langfristige Aspekte sozialer und struktureller gesellschaftlicher Teilhabe zugesprochen (Koehler und Schneider 2019), wobei die zentrale Rolle digitaler Medien betont wird (Patil 2019). Häufig beschränken sich dezidierte Forschungen zur Bildungsteilhabe geflüchteter Jugendlicher jedoch auf den formalen Bildungskontext Schule, sodass eine kontextübergreifende Betrachtung bislang ein Forschungsdesiderat darstellt (Mancini et al. 2019). So existieren vereinzelte Studien (Bruinenberg et al. 2021; Michalovich 2021), die ausgehend von der Betrachtung medialer Praktiken im Kontext Schule die Bedeutsamkeit der Verknüpfung von unterschiedlichen (institutionellen) Settings im Kontext digitaler Medien für Bildungsteilhabe zwar benennen, aber nicht systematisch untersuchen. Hier setzt das Projekt BIGEDIB an, indem digitalisierte Bildungsarrangements mit Blick auf unterschiedliche Bildungsorte und -modalitäten (Rauschenbach

et al. 2004) sowie deren Verschränkungen in den Blick genommen werden. Diskurse um die Koppelung von (Medien-)Bildung, Inklusion und Teilhabe (u. a. Zorn, Schluchter, und Bosse 2019) unter der Rahmung eines weiten Inklusionsverständnisses, das junge Geflüchtete mit Blick auf Differenzkategorien um Herkunft und Flucht und etwaige Benachteiligungen adressiert, sind zudem relevante Parameter im Forschungsprojekt.

3. Forschungsprojekt «BIGEDIB»: Forschungsmethodologie und -methodik

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsmethodik

Zielstellung des 3½-jährigen ethnografischen Verbundprojekts «Bildungsteilhabe Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements» (BIGEDIB) (01/2019–07/2022, Förderung durch das BMBF) der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg ist, die Bedeutung digitaler Medien für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements zu eruieren. Im Projekt werden über die Analyse digitalisierter Bildungsarrangements und darin eingelagerter Praktiken (Schatzki 2016; Hirschauer 2016) Verweise auf Bildung und Teilhabe rekonstruiert. Umgesetzt wurde dies im Rahmen einer *multi-sited ethnography* (Falzon 2009) mit praxistheoretischer Ausrichtung (Schatzki 2002; Bettinger und Hugger 2020). Hierzu wurde jungen Geflüchteten mittels eines (Follow the People)-Prinzips in verschiedene Bildungs- und Alltagskontexte gefolgt. Zum ethnografischen Setting zählen der formale Bildungskontext der Schule (z. B. Unterrichtsbeobachtungen), der non-formale Bildungskontext der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Treffen mit Sozialarbeiter:innen des Jugendhilfeträgers) sowie informelle Bildungs- und Alltagskontexte (Freizeit, u. a. Treffen mit Peers).

Das Sample umfasst 26 geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 12 bis 23 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern des Nahen Ostens, Osteuropa sowie Westafrika. Die Sampleauswahl zielt auf Diversität hinsichtlich verschiedener Faktoren wie etwa Aufenthaltsstatus, familiäres Umfeld (unbegleitet vs. begleitet), Geschlecht sowie Alter.

Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte mittels Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) in einem damit einhergehenden zirkulären Erhebungs- und Analyseprozess.

Das Vorgehen umfasste teilnehmende Beobachtungen an verschiedenen Bildungsorten unter Erstellung von Feldprotokollen und anschließender dichter Beschreibung im Rahmen von Fall- und Sequenzanalysen (Breidenstein et al. 2020), qualitative Interviews mit den Geflüchteten selbst sowie mit pädagogischem Personal (Lehrpersonen; Sozialarbeiter:innen) und Artefaktanalysen digitaler Medien (Lueger und Froschauer 2018). Das Material wurde des Weiteren vertieft mit einem dem Forschungsgegenstand angepassten Kodierparadigma in Anlehnung an Strauß und Corbin (1996) ausgewertet und miteinander trianguliert. Abschliessend erfolgte eine fall- und institutionsübergreifende Analyse.

3.2 Praxistheorie und die Bedeutung für den Forschungsgegenstand

Im Sinne einer partizipatorischen Perspektive (Hirschauer 2016) gilt es im Projekt BIGEDIB zu untersuchen, welche Beiträge die verschiedenen Partizipierenden in einem Arrangement bzw. im Vollzug einer Praktik leisten. *Arrangements* bzw. im Projekt *Bildungsarrangements* entstehen gemäss praxistheoretischer Ausrichtung im Zusammenspiel unterschiedlicher beteiligter Akteur:innen, darunter auch Artefakte mit den sie umgebenden Settings, eingelagerten Ordnungen und Strukturen sowie sich darin realisierenden Praktiken (Schatzki 2002). Hierbei kommt den Artefakten selbst eine ‚eigensinnige‘ Beteiligung an den jeweiligen Praktiken (Bolwig und Kelle 2016) zu. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand geht es folglich darum, die Beteiligung und die Bezüge verschiedener Entitäten aufeinander (menschliche Akteur:innen; digitale und analoge Artefakte) in einer Situation zu rekonstruieren, um darauf Hinweise auf Gelingens- und hemmende Bedingungen für Bildung und Teilhabe aufseiten junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements abzuleiten (s. zu praxistheoretischen Perspektiven in der Medienpädagogik unter der Rahmung von Digitalisierung Bettinger und Hugger 2020). Die Betrachtung des Zusammenspiels unterschiedlicher Orte, Ziele und Modalitäten

von Bildung (Rauschenbach et al. 2004, 20) ermöglicht jenseits eines kontextbeschränkten Verständnisses formaler Bildung eine multidimensionale und institutionenübergreifende Perspektive in der Erforschung von Bildung, jenseits eines kontextbeschränkten Verständnisses formaler Bildung (Leander, Phillips, und Taylor 2010).

Gemäss einem praxistheoretischen Bildungsverständnis verstehen wir Bildung als Tun, das sich performativ gestaltend und relational in der sozialen Praxis vollzieht (Asmussen 2020) und die angesprochene Analyse der Bildungsarrangements und der darin eingelagerten Praktiken erfordert. Das zugrunde gelegte Verständnis von Teilhabe geht über eine bloße Mitgliedschaft zu bestimmten Gruppen oder Institutionen hinaus (Herzmann und Merl 2017, 103) und umfasst Praktiken des Teilseins und Teilnehmens in unterschiedlichen sozialen, kulturellen und Bildungskontexten sowie Aspekte der Befähigung zur Umsetzung bildungsbezogener Praktiken.

4. Zentrale Analyseergebnisse

Im Folgenden werden Bildungsarrangements und darin eingelagerte Praxisvollzüge angesichts einer vorzunehmenden thematischen Fokussierung mit Blick auf Mediendidaktik (Lernen mit digitalen Medien) sowie auf Handlungsbefähigung im Sinne des lebenspraktischen Lernens (Heymann 2018) analysiert.

Hierzu werden zentrale Analyseergebnisse des Teilprojekts am Standort Lüneburg aus drei beispielhaften Sequenzanalysen, die aus teilnehmenden Beobachtungen hervorgingen, vorgestellt. Im Fokus steht die Rekonstruktion von förderlichen wie hemmenden Bedingungen für Bildung und Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements. Hierbei wird auf notwendige herzustellende Passungsverhältnisse abgestellt.

In den ersten beiden Sequenzen (4.1) steht die Mediendidaktik im Sinne eines Lernens mit Medien im Fokus der Betrachtung. Zwei Sequenzen aus Feldprotokollen mit ähnlich gelagerten Bildungsarrangements werden gegenübergestellt analysiert, da sich in der vergleichenden Betrachtung zur jeweils anderen Sequenz Möglichkeitsräume und Bedingungen hinsichtlich Bildungs- und Teilhabeoptionen besonders konturiert abzeichnen. Die

dritte analysierte Sequenz (4.2) bezieht sich auf das Thema Handlungsbe-fähigung mit Blick auf formal-schriftliche Kommunikation über digitale Medien. Die Auswahl der Sequenz erfolgt exemplarisch, da im Rahmen der vorgenommenen Beobachtungen digitale Medien häufig in einem solchen Kontext genutzt wurden.

4.1 Mediendidaktik – Lernen mit Medien mittels der Lernapp Anton

4.1.1 Verortung

Im Forschungsprojekt konnten verschiedenste Unterrichtssituationen beobachtet werden, deren Fokus auf dem Bereich der Mediendidaktik lag, also dem pädagogisch-intentionalen Einsatz von Medien aufseiten der Lehrperson, um bestimmte inhaltsbezogene Lernziele umzusetzen und Wissensinhalte zu vermitteln (Kerres 2020). Lernen verstehen wir hierbei nicht «[...] auf den Erwerb praktikenspezifischer Kompetenzen reduziert», sondern stets «als ein[en] Prozess der Teilnahme an Praktiken» (Alkemeyer und Buschmann 2017, 278).

Im Fokus der folgenden Betrachtung steht die Nutzung der Lernapp Anton über das digitale Artefakt des iPads im *Deutsch als Zweitsprache*-Unterricht in Schulklassen für Geflüchtete. Im Rahmen der Studie wurden ein solcher Unterricht und damit auch die Nutzung von Anton sowohl an einer Schule, die an einer Erstaufnahmeeinrichtung für geflüchtete Schüler:innen verortet ist als auch in einer Klasse für geflüchtete Schüler:innen zum Erwerb des ersten Schulabschlusses, die an eine Regelschule gekoppelt ist, in den Blick genommen.

Mit Blick auf den Unterricht in Klassen für Geflüchtete ist die grosse Heterogenität hinsichtlich des Alters der Jugendlichen, ihrer Herkunft, ihrer Sprachkenntnisse (des Deutschen wie auch anderer Sprachen) sowie der Erfahrungen und Fähigkeiten der Geflüchteten im Umgang mit digitalen Medien charakteristisch. Vorrangiger Kontext und Ziel des Einsatzes von Anton und iPad ist der Erwerb der deutschen Sprache.

Der Deutschunterricht in der Erstaufnahmeeinrichtung ist im Rahmen unserer Beobachtungen massgeblich durch die analoge Arbeit im Plenum geprägt. Die Einzelarbeit am iPad in der Lern App Anton tritt dabei phasenweise, meistens zu einem späten Zeitpunkt im Unterricht auf. Das gehäufte Auftauchen der Lernapp Anton unter Nutzung des iPads in Klassen für Geflüchtete hat dazu veranlasst, das digitale Artefakt der Lernapp Anton, das Bildungsarrangement und den Praxisvollzug in den Blick zu nehmen.

Es geht mit Blick auf die vorgestellte Analyse nicht darum zu eruieren, ob die Schüler:innen durch den Einsatz digitaler Medien Vorteile im Prozess ihres Spracherwerbs erfahren, sondern vielmehr um den Möglichkeitsraum und die dafür benötigten Bedingungen, um Sprache erwerben zu können. So ist mit Blick auf Fragen zu Bildung und Teilhabe mit dem Einsatz von Sprachlernapps die Hoffnung verbunden, Sprachkompetenzen (u. a. durch individualisierte Aufgabenstellungen und Feedback) zu fördern. Der Erwerb deutscher Sprachkompetenzen ist für alle Lernenden von hoher Relevanz, da diese sowohl für den Übergang in das Regelschulsystem als auch für die Alltagsbewältigung benötigt werden.

4.1.2 Analyse

In der folgenden Darstellung werden Sequenzen aus Feldprotokollen zum Einsatz der App Anton im Schulunterricht mit zentralen Ergebnissen einer Artefaktanalyse der App kombiniert.

Anforderungsvoller Prozess der Anmeldung und Auswahl von Lernaufgaben in der App Anton:

Die App Anton der solocode GmbH, verfügbar für Tablet, PC und Smartphone (Apple und Google Play), umfasst nach Herstellerangaben über 100.000 Aufgaben für verschiedene Unterrichtsfächer, darunter auch Deutsch als Zweitsprache. Es handelt sich um eine im Schulkontext weit verbreitete Anwendung mit einer sehr positiven Bewertung durch Nutzende (4,9/5 Sterne, Apple Play Store; Stand 15.02.2023].

Zunächst wird nun im Rahmen der Artefaktanalyse von Anton (Lueger und Froschauer 2018) der erstmalige Anmeldeprozess bei der App in den Blick genommen, welcher voraussetzungsvoll ist und entsprechend einer Entfaltung von Bildungspotenzialen im Wege stehen kann. Die Anmeldung besteht aus einem langwierigen mindestens 8-schrittigen Prozess. Die innere Struktur der App ist auf Regelschulen und die damit verbundene Fächerlogik bezogen. Zwar wird als Option die Auswahlmöglichkeit «Deutsch als Zweitsprache (DaZ)» angeboten, diese befindet sich jedoch nicht im Anmeldeprozess selbst, sondern muss nachträglich und damit entsprechend wenig intuitiv ausgewählt werden. Um diesen Schritt zu vollziehen, bedarf es folglich möglichst einer Kenntnis der DaZ-Funktion aufseiten der Nutzenden, andererseits ist diese Auswahlmöglichkeit nur schwer zu finden. Darüber hinaus gibt es keine Möglichkeit, sich die Anmeldeschritte vorlesen zu lassen. Im Kreis der in der App zur Verfügung stehenden Sprachen fehlen mit Blick auf eine Nutzung der App durch geflüchtete Schüler:innen Sprachen wie etwa Arabisch oder Persisch, die von einer Vielzahl geflüchteter Menschen gesprochen werden.

Vorbereitung des Einsatzes der App und die pädagogische Begleitung während der Arbeit in der App divergieren deutlich:

In der Betrachtung der Arrangements und der Entitäten (die App selbst; Lehrpersonen; Schüler:innen), die am Praxisvollzug beteiligt sind, werden zwei Unterrichtssequenzen an einer Schule einer Erstaufnahmeeinrichtung gegenübergestellt, in welcher jeweils zwei Lehrpersonen im Teamteaching unterrichten. Die Vorbereitung des Einsatzes der App sowie die pädagogische Begleitung während der Arbeit in der App divergieren zwischen den Sequenzen deutlich: Während in Sequenz 1 kaum Vorbereitung und Begleitung durch die Lehrpersonen stattfindet, beinhaltet Sequenz 2 ein hohes Mass an Vorbereitung und Begleitung.

Sequenz 1 – Geringe Vorbereitung und pädagogische Begleitung:

In der Sequenz wird einem geflüchteten Jugendlichen in den DaZ-Unterricht an einer Erstaufnahmeeinrichtung gefolgt. Der Unterricht erfolgt durch zwei Lehrpersonen im Teamteaching, davon agiert eine als unterstützende Lehrperson, welche an diesem Tag nur für zwei Stunden aushilft.

Zwölf Schüler:innen nehmen teil. Das Arrangement ist durch eine Einzelarbeit von vier Schüler:innen gekennzeichnet, die am iPad mit Anton arbeiten. Der Rest der Klasse arbeitet im Plenum. Die Sequenz zeigt mit Blick auf die Arbeit an den iPads einen geringen Grad an Vorbereitung durch die zwei beteiligten Lehrpersonen auf. Die Absprachen zum Einsatz der iPads zwischen den Lehrpersonen finden im Unterricht statt und es besteht Unsicherheit, ob überhaupt auf die Geräte zugegriffen werden kann:

«Was ist nun mit den iPads?», fragt LK1 HLK2 (Hilfslehrkraft 2). «Ja, weiß ich jetzt auch nicht. Geh du doch am besten mal rüber und frag, ob wir so vier haben können.» [...] Beide LKs unterhalten sich darüber, ob die iPads geladen sind, was HLK2 bejaht» (FP2 Nabil, Z. 44-49).

Eine Vorauswahl der Aufgaben oder ein vorbereitendes Anmelden in der App auf den iPads sind durch die Lehrpersonen im Vorfeld der Unterrichtseinheit nicht erfolgt. Des Weiteren kennt die Lehrperson, die massgeblich den Unterricht leitet, die Anwendung nur oberflächlich, während die Hilfslehrperson die Anwendung gar nicht kennt.

Neben dem geringen Grad an Vorbereitung zeigt sich in der Situation ein geringer Grad pädagogischer Begleitung. Die primär zuständige Lehrperson teilt lediglich die Geräte aus und teilt Gruppen zur Aufgabebearbeitung in der Anwendung Anton ein. Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Aufgaben, eine Überprüfung, inwiefern die Aufgaben dem Lernniveau entsprechen oder Feedback zu dem Bearbeitungsmodus, den Schüler:innen wählen, finden nicht statt.

Dementsprechend sind die Schüler:innen bei der Einzelarbeit am iPad grösstenteils auf sich allein gestellt. Während die Anwendung des iPads (Einschalten, Auswahl der Anwendung) durch die Schüler:innen problemlos bewältigt wird, ergeben sich in Koppelung mit der Nutzung von Anton einige Hürden. So müssen die Schüler:innen den langwierigen Anmeldeprozess in deutscher Sprache durchlaufen. An dieser Stelle hätte auch eine andere Sprache ausgewählt werden können (s. oben), dies muss jedoch aktiv durch die Nutzenden geschehen. Bei der Anmeldung müssen die Schüler:innen unter anderem eine Klassenstufe und ein Unterrichtsfach auswählen. Basierend auf diesen Angaben werden ihnen von der Anwendung automatisch Aufgaben vorgeschlagen. Sie wählen in der Beobachtung

beim Anmeldeprozess das Fach Deutsch und die dritte Klassenstufe aus, vermutlich weil sie der dritten Lerngruppe der Erstaufnahmeeinrichtung zugeteilt sind. Dementsprechend werden ihnen von der Anwendung Aufgaben auf dem Niveau «Deutsch dritte Klassenstufe» vorgeschlagen, obwohl das Lernniveau der Klasse eigentlich dem Fach «Deutsch als Zweitsprache» entspricht – dies lässt darauf schliessen, dass weder Schüler:innen noch Lehrpersonen die Konfigurationsoption «Deutsch als Zweitsprache» kennen. Während der folgenden Bearbeitung ist zu beobachten, dass die Schüler:innen viele vom Programm als falsch markierte Antworten abgeben. Die Bearbeitung scheint dabei willkürlich zu erfolgen bzw. so lange, bis die korrekte Antwort nach mehrmaligem Durchlaufen der Übung durch das digitale Artefakt bestätigt wird. Der im Artefakt enthaltene Gamification-Ansatz scheint ein solches Vorgehen zu verstärken:

Es

«macht [...] den Anschein, dass die SuS sich nahezu wahllos durch die Übungen klicken oder nach dem Prinzip «trial and error» die Übung nach einem gemachten Fehler immer komplett wiederholen, um sie fehlerfrei zu bestehen und dann mit den Punkten, die man bei einer fehlerfreien Übung erhält, ein Spiel spielen zu können» (FP2 Nabil, Z. 79-82).

In Sequenz 2 mit einer ähnlichen Ausgangslage hinsichtlich Unterrichtsziel und Voraussetzungen der Schüler:innen wirkt die gewählte pädagogische Rahmung durch die Lehrperson dagegen als vermittelnder Faktor zwischen den Anforderungen der Anwendung und den Voraussetzungen der Lernenden. Hierzu wird im Folgenden Sequenz 2 gegenübergestellt.

Sequenz 2 – Hohes Ausmass an pädagogischer Vorbereitung und Begleitung:

In Sequenz 2 wird im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung ein «Deutsch als Zweitsprache»-Unterricht derselben Erstaufnahmeeinrichtung wie in der ersten Sequenz aufgesucht. Die Klasse aus ca. 15 Jugendlichen wird von zwei Lehrpersonen betreut (davon eine Lehrperson, die den Unterricht massgeblich konzipiert und vorbereitet, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen massgeblich beziehen, und eine in der Lehrsituation

unterstützende Lehrperson). Nach einer Einführung in die Arbeit mit der App auf Deutsch und Englisch erhalten alle Schüler:innen ein iPad für die Arbeit mit der Anton-App.

Zentrales Element ist in Sequenz 2 die Einführung in die App durch die Lehrperson, in deren Verlauf diese Nutzungshinweise gibt, die sie über ein mit dem Beamer verbundenes iPad für alle Schüler:innen einsehbar präsentiert. Dies schafft von Beginn an die Möglichkeit, ein Verständnis für die Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten mit der App aufzubauen.

Bedeutsames Charakteristikum für das Arrangement ist die dem Praxisvollzug vorgelagerte individualisierte Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrperson, in der sich diese mit den einzelnen Kenntnisständen der Jugendlichen auseinandergesetzt und darauf basierend individuelle Aufgabenprofile angelegt hat, die sie ihnen in der Unterrichtsstunde zuteilt.

Deutlich wird die intensive Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben und daraus resultierenden Chancen, aber auch den Begrenzungen für den Lerneinsatz durch die Lehrperson im Vorfeld des Einsatzes der App: So benennt sie als Intention des Medieneinsatzes, dass sie Aufgaben zur Wiederholung von Themen einsetze (Begrüßung, Schule, Körper, Farben). Mit Blick auf negative Aspekte des Medieneinsatzes führt die Lehrperson im Gespräch mit den Ethnografinnen an, dass die App Fehler enthalte, was sich auf deren Einsatz im Lerngeschehen auswirke:

«In einer Übung werden Silben falsch betont, sie habe die Übung deshalb rausgelassen» (FP1 Qarim, Z. 45). Diesen Umstand bezeichnet die Lehrperson als «ein bisschen blöd» (FP1 Qarim, Z. 45).

Grenzen des Einsatzes bestünden zudem darin, dass die Lehrperson über zu wenig zeitliche Ressourcen verfüge, die durch die Schüler:innen bearbeiteten Übungen zu kontrollieren und so individuelle Schwachstellen herauszuarbeiten und besser individuell zu fördern. Insgesamt gibt die Lehrperson an, dass sie mit der App sehr zufrieden sei. Dies scheint vor allem angesichts des heterogenen und teilweise nicht vorhersehbaren Unterrichtsettings von Relevanz zu sein: Die Herausforderung, die aus der besonderen hier vorliegenden Schulform resultiert (in grosser Zahl wechselnde Schüler:innen, oft nicht bekannt vor Unterrichtsbeginn), wirkt hier einerseits als limitierender Faktor für die Schaffung von Bildungsräumen,

da die Lehrperson nie sicher weiss, welche Klassenzusammensetzung sie am nächsten Unterrichtstag erwarten kann. Andererseits ermöglicht das Arrangement aus technischem Equipment und individualisierter Vorbereitung die Bereitstellung individueller Lernsettings, mit welchen potenziell den sehr heterogenen Bedarfen und Wissensständen der einzelnen Schüler:innen begegnet.

Die vorgelagerte Vorbereitungsleistung bezieht sich neben der inhaltlichen Vorbereitung des Lerngegenstands auch auf die technische Ebene. So ist das Arrangement dadurch gekennzeichnet, dass die technische Infrastruktur vorbereitet wird und somit im konkreten Handlungsvollzug einsatzbereit ist. Deutlich wird an dieser Stelle die Notwendigkeit einer technischen Betreuung der Geräte, etwa mit Blick auf Akkuladestand oder Virenschans.

Beide genannten Merkmale sind in Sequenz 1 nicht vorzufinden. Dort wurde weder der Unterricht an die Sprachkenntnis der Schüler:innen angepasst noch die notwendige technische Infrastruktur bereitgestellt.

Insbesondere die dauerhafte Ansprechbarkeit der beiden Lehrpersonen in Sequenz 2, welche durch das proaktive Herumgehen und Kontrollieren von Handlungsvollzügen am iPad fortwährend im Klassenraum präsent sind, eröffnet Teilhabemöglichkeiten der einzelnen Schüler:innen, da sie sich bei Hinderungsgründen im Spracherwerb am iPad direkt an die Lehrpersonen wenden können. Zusätzlich wirkt auch die Kontrolle der Einhaltung aufgestellter Regeln im Umgang mit der Technik (u. a. Kopfhörer benutzen, um andere Schüler:innen nicht zu stören) ermöglichend darauf, Bedingungen zu schaffen, um an den Sprachübungen teilzuhaben.

Die komparative Analyse der beiden Sequenzen verdeutlicht, dass durch das unterschiedlich hohe Ausmass an Vorbereitung der Unterrichtssituation und pädagogischer Begleitung in der Nutzungssituation der Anwendung sich entsprechend gänzlich anders gelagerte Möglichkeitsräume für (Bildungs-)Teilhabe im Rahmen der jeweiligen Unterrichtssituationen eröffnen:

In Sequenz 1 sind die Schüler:innen in der Unterrichtssituation überwiegend auf sich allein gestellt und beschäftigen sich grösstenteils mit Lernaufgaben, die nicht ihrem jeweiligen Kenntnisstand hinsichtlich der deutschen Sprache entsprechen. Dies ist vor allem dadurch bedingt,

dass die Möglichkeiten zur Spracheinstellung des digitalen Artefakts den menschlichen Akteur:innen (Lehrpersonen und Schüler:innen) nicht bekannt sind.

In Sequenz 2 hingegen erfolgt eine individualisierte, an den Kenntnisständen der Schüler:innen ausgerichtete Unterrichtsvorbereitung und eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der App durch die Lehrperson; dieses analytische Explorieren der App durch die Lehrperson schafft erst die Grundlage dafür, überhaupt einschätzen zu können, was die App inhaltlich leisten kann und für welche Aufgaben(typen) diese sich eignet. Statt eines ‚Trial-and-Error‘-Vorgehens wie in Sequenz 1 können die Schüler:innen in Sequenz 2 bei den im didaktischen Setting durch das Herumgehen im Klassenraum deutlich präsenten Lehrpersonen nachfragen, sodass eine auf die Heterogenität der Lernenden abgestellte Unterstützung erfolgen kann. Des Weiteren wirkt das digitale Artefakt der App selbst als Akteur im Lerngeschehen, indem es in Wechselwirkung mit anderen Bedingungen des Arrangements spezifische Nutzungsformen darlegt: So ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen in Sequenz 1 die Lernstufe Klasse 3 in der App auswählen, da sie erstens Klassenstufe 3 der Schule besuchen (die numerische Zuordnung ist jedoch willkürlich und bezieht sich nicht auf das sprachliche Lernniveau) und zweitens da die Auswahlmöglichkeit *Deutsch als Zweitsprache* aufgrund der Navigationsstruktur der App nur schwer auffindbar ist.

4.2 Handlungsbefähigung: Formal-schriftliche Kommunikation als Anlass für Vermittlung und Befähigung

Im weiteren Verlauf wird eine Sequenz vorgestellt, in welcher die Handlungsbefähigung geflüchteter Jugendlicher in ihrem Alltag durch Unterstützungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht werden soll.

4.2.1 Verortung

Einige der teilnehmenden Jugendlichen befinden sich in Unterstützungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Umfang und Art der Betreuung variieren dabei stark. Während einige von ihnen im eigenen Wohnraum leben und sich wöchentlich mit einem:r Sozialarbeiter:in treffen, sind andere im trügereigenen Wohnraum untergebracht, werden bei offiziellen Terminen und bei organisatorischen Anliegen unterstützt oder im Rahmen einer privaten Vormundschaft begleitet. In diesem institutionellen Kontext zeichnen sich im empirischen Material Hinweise zur Befähigung der jugendlichen Geflüchteten in Bezug auf ihr Alltagshandeln ab. Im Sinne des lebenspraktischen Lernens geht es um die Befähigung zur Bewältigung konkreter Lebenssituationen, aber auch den Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen, die das Zurechtkommen in der Gegenwart und nahen Zukunft gewährleisten (Heymann 2018, 44). Befähigung meint hier in praxistheoretischer Perspektive, «dass Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden» (Alkemeyer und Buschmann 2017, 272). Weiter meint Befähigung, auf situativ entstehende Anforderungen so reagieren zu können, dass dies als sinnvoll, angemessen und damit kompetent anerkannt wird (ebd., 277). Momente von Befähigung zeigen sich in den gemeinsamen Handlungsräumen von Jugendlichen und Sozialarbeiter:innen, an denen auch digitale Medien beteiligt sind. Die Beschaffenheit der digitalen Artefakte und die daraus resultierenden technischen Möglichkeiten bestimmen die Handlungsvollzüge mit.

4.2.2 Analyse

Die betrachtete Sequenz zwischen dem Sozialarbeiter Dennis und dem 18-jährigen Jugendlichen Jibril spielt sich in den Räumlichkeiten des Jugendhilfeträgers ab, durch den der Jugendliche im Rahmen von wöchentlichen Treffen betreut wird.

«So, was steht heute noch an? Achja genau du hast einen Brief von der GEZ dabei, was wollen die denn von dir? Lass mal schauen.» Jibril reicht ihm den Brief hin, woraufhin Dennis fragt, ob er «den Inhalt des Briefes verstanden» habe.» (FP1_Jibril, Z. 38–41)

Durch die wöchentlichen Treffen existiert ein klar definierter Raum für die Klärung der Anliegen. Das vom Jugendlichen mitgebrachte offizielle Schreiben liefert Hinweise auf die vielschichtigen institutionellen und aufeinander bezogenen Abhängigkeiten, in denen sich der Jugendliche befindet. So benötigt die GEZ für die Befreiung des Jugendlichen vom Rundfunkbeitrag den aktuellen Bescheid des Job-Centers. In der Bearbeitung des Anliegens muss zwischen solchen Anforderungen von Institutionen und der Alltagswelt der Jugendlichen vermittelt werden. Die Bewältigung offizieller formaler Kommunikation mit unterschiedlichen Institutionen wie dem Jobcenter präsentiert sich hierbei als eine zentrale Herausforderung. Das räumliche Setting (Besprechungsraum Kinder- und Jugendhilfe) und relevante analoge Artefakte (mitgebrachter Brief der GEZ) sind bedeutsamer Teil des Arrangements, das für die Bearbeitung in ein digitalisiertes Setting verlagert wird:

«Wir können eine Mail ans Job Center schreiben.» schlägt Dennis Jibril vor (...). Jibril nimmt sein Handy vom Tisch und dreht das Display zu sich. Dennis stutzt und fragt ihn: «Willst du am Handy oder hier am Laptop?» Jibril zuckt die Schulter und lacht. «Laptop ist besser zum Schreiben» sagt Dennis weiter. Jibril nickt und legt sein Handy wieder beiseite» (Z. 44f.)

Die beiden Akteure definieren einen digitalen Arbeitsmodus zur Umsetzung der Bearbeitung, wobei die Handlungsmacht hierbei von Sozialarbeiter Dennis ausgeht, der letztendlich auch das zu verwendende digitale Artefakt Laptop bestimmt: Der Laptop wird hierbei zum Grenzobjekt der unterschiedlichen sozialen Welten, in denen der Jugendliche, aber auch der Sozialarbeiter agieren, indem dieser gemeinsame Bezugspunkte schafft und eine Verständigung zwischen diesen sozialen Welten ermöglicht. Als zentrale Bedingungen für den Bearbeitungsprozess des Schreibens werden hier die Verfügbarkeit des Laptops deutlich sowie die Einigung über den Bearbeitungsmodus und die daraus resultierenden Verfahrensschritte.

Im weiteren Praxisvollzug leitet der Sozialarbeiter Jibril kleinschrittig durch die Erarbeitung des Textes, wobei er den Jugendlichen durch konkrete Nachfragen auffordert, bereits vorhandenes Wissen (technisch,

inhaltlich und formal) einzubringen. Als Vergleich aus der Lebenswelt des Jugendlichen nutzt der Sozialarbeiter das Bild der Kundennummer eines Mobilfunkanbieters, um dem Jugendlichen ein Verständnis hinsichtlich des generellen Aufbaus des formalen Schreibens und der Bedeutung der einzelnen Bausteine zu vermitteln:

«Weißt du noch, was schreibt man immer ganz am Anfang?» [...].
«Ah diese Dings? Diese Nummer?» sagt Jibril. «Genau, dein Aktenzeichen» bestätigt nun auch Dennis Jibrils Annahme. «Das ist wie bei Vodafone, deine Kundennummer, wenn du da einen neuen Vertrag machst oder so» (Z. 65–71).

Mit diesem erklärenden Vergleich werden lebensweltbezogene bildungsbedeutsame Möglichkeitsräume für den Vermittlungsprozess gegenüber dem Jugendlichen eröffnet. Bedingung dafür, dass eine solche Vermittlung initiiert werden kann, ist das Wissen des Sozialarbeiters über informelle Anknüpfungspunkte im Leben des Jugendlichen (Kundennummer, Name des Telefonanbieters), anhand derer er institutionelle Logiken und Bedeutsamkeiten für den Jugendlichen greifbar machen kann. Insgesamt wird das Bestreben des Sozialarbeiters deutlich, an das bereits vorhandene Wissen des Jugendlichen anzuknüpfen. Hierbei zeigt sich auch, dass sich die Vermittlung von Wissen durch den Sozialarbeiter sowohl auf technisches Know-how, d. h. E-Mail-spezifisch, als auch auf Grundlagen der formalen Kommunikation bezieht und beides in der Vermittlung miteinander verzahnt wird.

Das Eingehen des Sozialarbeiters auf die Ressourcenausstattung des Jugendlichen, z. B. im Hinblick auf technische Vorkenntnisse über das verwendete Artefakt, aber auch in Bezug auf Fähigkeiten formaler Kommunikation, wird somit zu einem zentralen Faktor für die Eröffnung eines bildungsrelevanten Vermittlungsraumes im Zuge der Handlungsbefähigung.

Der im gemeinsamen Verfassensprozess der Mail eröffnete Möglichkeitsraum bezieht sich nicht nur auf Befähigungspotenziale formaler Sprache und technische Herausforderungen, sondern auch auf orthografisches Wissen. Als der Sozialarbeiter auf die korrekte Schreibweise des Wortes «Grüßen» hinweist, funktioniert die von ihm gewählte Vermittlungsstrategie einer verbalen Erklärung jedoch nicht («Aber das wird mit scharfem

S geschrieben!» weist Dennis auf den Fehler hin. «Was das?» fragt Jibril irritiert. Dennis zeigt ihm die Taste auf der Tastatur, die Jibril daraufhin drückt.» Z. 96–98). Erst die haptische und bildliche Beschaffenheit des digitalen Artefakts Laptop (Tastatur) ermöglicht es Dennis, dem Jugendlichen sein Anliegen zu vermitteln. Als weitere Strategie des Sozialarbeiters wird die Vermittlung der Empfängerperspektive deutlich, wobei der Laptop in seiner Gegenständlichkeit eine relevante Rolle spielt:

«Hier kannst du noch Abstände einfügen. Dann kann dein Sachbearbeiter das besser lesen, ne? Sonst hängt der da vorm Laptop und sagt häää was ist denn da geschrieben?», spielt er den Sachbearbeiter nach und geht mit der Nase übertrieben nah an den Laptop ran.» (Z.104–110).

Der Sozialarbeiter nutzt ein Rollenspiel, um dem Jugendlichen die Wirkung seines Textes für den Empfänger und die Bedeutung einer Formatierung aufzuzeigen. Hier wird die vermittelnde Position des Sozialarbeiters zwischen dem Empfänger der Email (Sachbearbeiter im Job-Center) und dem Jugendlichen als Verfasser deutlich. Er ist somit «Mittler» und schafft Übersetzungen, welche die Verständigung zwischen den betroffenen sozialen Welten (Lebenswelt des Jugendlichen und Arbeitswelt im Job-Center) möglich macht. Gleichzeitig wird eine von dem Artefakt ausgehende Anforderung für das Schreiben eines offiziellen Textes deutlich: So werden Kenntnisse darüber benötigt, wie die Formatierung eines digital abgefassten Text umzusetzen ist, um Empfangenden des Schreibens das Lesen zu erleichtern. Damit verknüpfte Kenntnisse zum Aufbau formaler Schreiben und eine technische Umsetzung im Emailprogramm bzw. am digitalen Artefakt Laptop werden im Praxisvollzug zum gleichzeitigen Vermittlungsgegenstand. Die Verzahnung in der Vermittlung von technisch anwendungsbezogenen Kenntnissen mit Wissen, das sich auf formalen Schriftverkehr bezieht, erweist sich hierbei als förderlich für den Einsatz des digitalen Artefakts zur Bearbeitung des offiziellen Schreibens und der damit verbundenen Bewältigung alltäglicher Aufgaben.

Das digitale Artefakt Laptop – und darin eingebettet das Emailprogramm – ermöglicht neben der praktischen Vermittlung von Nutzungsfähigkeiten auch situativ Lösungsmöglichkeiten zu finden. Mit der

Bearbeitung offizieller Schreiben im digitalisierten Setting entstehen Räume des Lernens und Verstehens und es wird eine darauf basierende Befähigung des Jugendlichen durch seine Teilnahme an dieser Handlung eröffnet. Diese Möglichkeitsräume beziehen sich sowohl auf den Erwerb sprachlich-formaler Kompetenz als auch auf den Erwerb eines auf das technische Artefakt bezogenes Wissens. Die Hervorbringung von Möglichkeitsräumen für Teilhabe in dem betrachteten Arrangement stellt sich als eine verteilte Praxis zwischen menschlichen Akteur:innen, ihren normativen (fachlichen) Vorstellungen und Ressourcen sowie dem digitalen Artefakt Laptop einschliesslich dessen Anforderungen und Möglichkeiten dar.

Das Passungsverhältnis zwischen (normativen) Konzepten des Sozialarbeiters im Umgang mit digitalen Artefakten und dem darauf basierenden gewählten Bearbeitungsmodus einerseits und den digitalen Nutzungskennnissen und Kapitalien der Jugendlichen andererseits erweist sich als zentrale Bedingung in der Gestaltung von Anleitungspraktiken zur Befähigung zu formaler Kommunikation mit digitalen Medien.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Digitale Medien spielen in ihrer Funktion als Partizipierende im Praxisvollzug in digitalisierten Bildungsarrangements, in denen sich junge Geflüchtete bewegen, eine zentrale Rolle. Sie dienen als Arbeitsgerät und als Artikulationsmöglichkeit (z. B. mit Blick auf die formal-schriftliche Kommunikation), als Vermittlungsgegenstand (z. B. Lernapp), als Informationsquelle (z. B. Online-Recherche) oder auch als Gesprächsanlass.

Es ist zunächst festzuhalten, dass Einsatz und Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements voraussetzungsvoll sind; ein Einsatz digitaler Medien per se, der nicht an die Bedingungen des Bildungsarrangements angepasst wird, schafft wenig Raum für die Entfaltung von (Bildungs-)Teilhabe (s. dazu auch Friedrichs-Liesenkötter et al. 2022). Ein Kernergebnis der Analysen im Forschungsprojekt – auch über die hier vorgestellten Analysen hinaus – ist, dass eine multidimensionale Herstellung von Passung hinsichtlich der gewählten digitalen Artefakte, der subjektiven Voraussetzungen der jungen

Geflüchteten, der fachlich-personellen Anforderungen unter der Rahmung der institutionellen Bedingungen zentral ist, um Bedingungen zu schaffen, welche die Erweiterung von Bildung und Teilhabeoptionen junger Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements ermöglichen (Abb. 1).

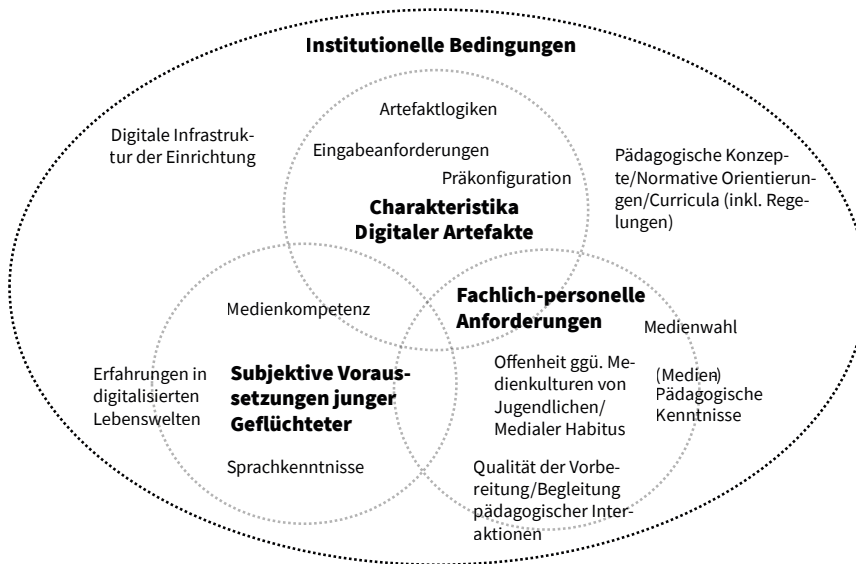


Abb. 1: Herzustellende Passungskonstellationen von Bedingungen für die Ermöglichung von Bildung und Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements (eigene Darstellung; basierend auf Arbeiten im Projektverbund).

Pädagogischen Fachkräften (Lehrpersonen; Sozialarbeiter:innen) kommt eine besondere Verantwortung zu, eine solche Passung herzustellen, da diese die pädagogischen Situationen vorbereiten, pädagogisch begleiten und strukturieren. Subjektive Voraussetzungen aufseiten junger Geflüchteter, die es seitens der Pädagog:innen zu berücksichtigen gilt, sind beispielsweise die Sprachkenntnisse im Deutschen sowie Medienkompetenz. Von Relevanz in den analysierten Bildungsarrangements ist zudem die materielle Ausstattung (Vorhandensein von trügereigenen Laptops in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. schuleigener iPads mit Lernapp), welche den Bearbeitungsprozess an die Räumlichkeiten der Institutionen bindet.

In Bezug auf teilhaberelevante Aspekte stellt sich hierbei die Frage, inwiefern Teilhabemöglichkeiten der Jugendlichen somit nur bedingt, und zwar in der institutionellen Rahmung der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Schule im Beisein der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht werden.

Im multidimensionalen Gefüge des Arrangements müssen pädagogische Fachkräfte entscheiden, ob und wenn ja welches digitale Artefakt inwiefern in der pädagogischen Interaktion eingesetzt wird. Hierfür ist relevant, dass sich Pädagog:innen mit den digitalen Artefakten und deren technischen Logiken sowie damit einhergehenden Anforderungen für die Nutzung auseinandersetzen.

Auch wenn Pädagog:innen hinsichtlich der genannten Dimensionen Passung herzustellen versuchen, bedarf es – gerade in Situationen, in denen die Fachkräfte mit medienpädagogisch relevanten Themenstellungen konfrontiert sind und in denen die im informellen Alltagskontext angesiedelte Mediennutzung von Jugendlichen zum Gesprächsthema wird –, (medien-)pädagogischer Kenntnisse und zudem einer Offenheit gegenüber den Medienkulturen von Jugendlichen. Deutlich wurde dies über weitere Analysen von Feldprotokollen teilnehmender Beobachtungen (bspw. mit Blick auf ein Gespräch zwischen einem Jugendlichen und einer Sozialarbeiterin zu digital vermittelten Desinformationen hinsichtlich Covid-19). Unsere Analysen zeigen weiter, dass im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements mit jungen Geflüchteten einerseits spezifische Anforderungen und Bedarfe bestehen, die durch den Flucht- bzw. Migrationskontext moderiert werden. Hierbei lassen sich unterschiedliche potenzielle Vulnerabilitäten, verstanden als «layered concept» statt als «Label» (Luna 2009, 121) wie etwa sprachliche Barrieren oder institutionelle Abhängigkeiten, rekonstruieren. Andererseits sind junge Geflüchtete ebenso junge Mediennutzende, die vor den Herausforderungen digitalisierter Welten stehen (Müller und Friedrichs-Liesenkötter 2018), sodass die Fähigkeit zur Medienkritik (Ganguin und Sander 2015) auch bei dieser Zielgruppe als zentral mit Blick auf (Bildungs-) Teilhabe zu begreifen ist.

Die Darstellung des Bedingungsgefüges für die Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabeoptionen junger Geflüchteter im Zuge digitalisierter Bildungsarrangements verdeutlicht die Komplexität der pädagogischen Zielsetzung. Dass eine stärkere institutionsübergreifende Zusammenarbeit

von pädagogischen Fachkräften aus Schule und Sozialer Arbeit das Potenzial hat, Exklusionsrisiken der Zielgruppe im Zuge einer Verschärfung von Ungleichheiten im Rahmen von Digitalität zu minimieren, ist weiterer Erkenntnisgewinn der Analysen im Projekt (Hüttmann, Fujii, und Kutscher 2020). Die gewonnenen Erkenntnisse gilt es in Aus- und Fortbildungskontexte für schulische und außerschulische pädagogische Fachkräfte einzubinden.

Im Hinblick auf die praxistheoretische Erforschung von bildungsbedeutsamen Prozessen und Teilhabeaspekten bleibt als Restriktion des Forschungsvorhabens festzuhalten, dass in Bezug auf Bildung als Forschungsgegenstand vor allem Verweise auf relevante Prozesse und Bedingungen erfasst werden können. Subjektive Aneignungsprozesse und personale (Weiter-)Entwicklungen können mit einer Fokussierung auf Beobachtungen im Feld und damit einhergehend zu analysierender Performanz der Akteur:innen weniger in den Blick geraten. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Bildung als subjektbezogenes Bestreben immer nur ein Faktor von vielen sein kann, um strukturelle Ungleichheiten abzubauen (und somit Teilhabe zu ermöglichen; vgl. Kutscher et al. 2022). Mit Blick auf weitere Forschungsvorhaben gilt es, im Sinne einer transorganisationalen Perspektive (Eßler und Schröer 2019) verstärkt eine Vielzahl relevanter Bildungs- und Alltagskontexte einzubeziehen, um Bildung und Teilhabe multiperspektivisch erfassen und wechselseitig Bedingungen, die mit einer Ermöglichung bzw. Einschränkung von Bildungs- und Teilhabeoptionen einhergehen, rekonstruieren zu können.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas, und Nikolaus Buschmann. 2017. «Befähigen». In *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Markus Rieger-Ladich, und Christian Grabau, 271–297. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_14.
- Apple Store. 2022. *ANTON – Schule – Lernen. Klasse 1-10 Mathe Lesen Spiele*. solocode GmbH. <https://apps.apple.com/de/app/anton-schule-lernen/id1180554775>.
- Assmussen, Michael. 2020. *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30865-0>.

- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Bolig, Sabine und Helga Kelle. 2016. «Children as Participants in Practices: The Challenges of Practice Theories to an Actor-Centred Sociology of Childhood». In *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, herausgegeben von Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, und Beatrice Hungerland, 50–104. o. O.: Routledge.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. (3. Auflage): Konstanz, München: UVK.
- Bruinenberg, Hemmo, Sanne Sprenger, Ena Omerović, und Koen Leurs. 2021. «Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project». In *International Communication Gazette* 83 (1): 26–47. <https://doi.org/10.1177/1748048519883511>.
- Emmer, Martin, Marlene Kunst, und Carola Richter. 2020. «Information seeking and communication during forced migration: An empirical analysis of refugees' digital media use and its effects on their perceptions of Germany as their target country». *Global Media and Communication*, Online First. <https://doi.org/10.1177/1742766520921905>.
- Eßer, Florian, und Wolfgang Schröer. 2019. «Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang». *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (2): 119–33. <https://doi.org/10.3262/ZSE1902119>.
- Falzon, Mark-Anthony. 2009. *Multi-Sited Ethnography*: o.O. Routledge.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, Felix Lemke, und Jana Hüttmann. 2022. «Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher». In *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*, herausgegeben von Damberger, Thomas, Ines Schell-Kiehl, und Johannes Wahl. 179–192. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2015. «Zur Entwicklung von Medienkritik». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, 229–46. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gillespie, Marie, Souad Osseiran, und Margie Cheesman. 2018. «Syrian Refugees and the Digital Passage to Europe: Smartphone Infrastructures and Affordances». *Social Media + Society* 4 (1). <https://doi.org/10.1177/2056305118764440>.
- Herzmann, Petra, und Thorsten Merl. 2017. «Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabebformen im inklusiven Unterricht». *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6 (1): 97–110. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08>.
- Heymann, Hans Werner. 2018. «Im Alltag zurechtkommen. Lebenspraktisches Lernen – auch im Sekundarbereich». *Pädagogik* 70 (7-8): 42–45.

- Hirschauer, Stefan. 2016. «Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer. 45–67. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003>.
- Hüttmann, Jana, Michi S. Fujii, und Nadia Kutscher. 2020. «Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie». *Medienimpulse* 58 (2): 130. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-17>.
- Iske, Stefan, und Nadia Kutscher. 2020. «Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 115–28. Weinheim: Beltz.
- Kerres, Michael. 2020. «Mediendidaktik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Auflage. 1-10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_12-1
- KMK. 2021. Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz «Bildung in der digitalen Welt» (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Koehler, Claudia, und Jens Schneider. 2019. «Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe». *CMS* 7: 28. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>.
- Kutscher, Nadia, und Lisa-Marie Kress. 2018. «Digitale Medien bei Geflüchteten». In *Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien*, herausgegeben von Luise Hartwig, Gerald Mennen und Christian Schrapper, 739-44. Weinheim: Beltz.
- Kutscher, Nadia, Jana Hüttmann, Michi S. Fujii, Niko Pepe Engfer, und Henrike Friedrichs-Liesenkötter. 2022. «Educational participation of young refugees in the context of digitized settings». *Information, Communication and Society* (Special Issue Paper). <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2021268>.
- Leander, Kevin M., Nathan C. Phillips, und Katherine Headrick Taylor. 2010. «The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities». *Review of Research in Education* 34 (1): 329–94. <https://doi.org/10.3102/0091732X09358129>.
- Leurs, Koen, und Jeffrey Patterson. 2020. «Smartphones: Digital Infrastructures of the Displaced». In *The handbook of displacement*, herausgegeben von Peter Adey, Janet C. Bowstead, Katherine Brickell, Vandana Desai, Maik Dolton, Alasdair Pinkerton, et al., 583–97. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lueger, Manfred, und Ulrike Froschauer. 2018. «Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren». Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>.
- Luna, Florencia. 2009. «Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels». *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics* 2. 121–39. <https://doi.org/10.3138/ijfab.2.1.121>.

- Mancini, Tiziana, Federica Sibilla, Dimitris Argiropoulos, Michele Rossi, und Marina Everri. 2019. «The Opportunities and Risks of Mobile Phones for Refugees» Experience: A Scoping Review». *PloS one* 14 (12): e0225684. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225684>.
- Michalovich, Amir. 2021. «Digital Media Production of Refugee-Background Youth: A Scoping Review». *Journalism and Media* 2 (1): 30–50. <https://doi.org/10.3390/journalmedia2010003>.
- Müller, Freya-Maria, und Henrike Friedrichs-Liesenkötter. 2018. «Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung: Zwischen jugendtypischen und migrationsbasierten Nutzungsformen und -bedarfen». In *Migration und soziale Arbeit* 4 (40): 316–24.
- Patil, Ashwed. 2019. «The Role of ICTs in Refugee Lives». In *Proceedings of the Tenth International Conference on Information and Communication Technologies and Development*, herausgegeben von Neha Kumar, 1–6. New York, NY: ACM. <https://doi.org/10.1145/3287098.3287144>.
- Rauschenbach, Thomas, Hans Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, und Wolfgang Mack. 2004. *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Bildungsreform* 6. Berlin: BMBF.
- Schatzki, Theodore R. 2002. *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State Univ. Press.
- Schatzki, Theodore R. 2016. «Praxistheorie als flache Ontologie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 29-44. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-002>.
- Strauss, Anselm L. und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- UNESCO. 2021. *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung: Resolution der 81. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission*, 17. Juni 2021.
- Unger, Hella von. 2018. «Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt». In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 19 (3 Research Ethics in Qualitative Research). <https://doi.org/10.17169/FQS-19.3.3151>.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn. 16-33. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

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-)teilhabebefördernd 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 vorgenommenen 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 Fluchttrouten 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 Lernoptionen 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 Organisationkultur, 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-Liesenkötter/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. Kessler 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 Bildungsteilnahme 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 Bildungsteilnahme (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 bildungsteilhäbepförderliche 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. Eßler/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 12 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 Personalvakanzen kam es in beiden Teilstudien zu Abweichungen der ursprünglich 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 Grimpo) 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.

Literatur

- Ackermann, Jennifer (2022): Herausforderung Medienerziehung. Köln: Technische Hochschule Köln. <https://doi.org/10.57683/EPUB-1974> (Abfrage: 01.06.2024).
- Aden, Samia (2019): Multi-sited Ethnography als Zugang zu transnationalen Sozialisationsprozessen unter Flucht- und Asylbedingungen. In: Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–250.
- Aden, Samia/Schmitt, Caroline/Uçan, Yasemin/Wagner, Constantin/Wienforth, Jan (2019): Potenzielle partizipativer Fluchtforschung. Anstoß zu einer Debatte. <https://www.fluchtforschung.net/blogbeitraege/potentiale-partizipativer-fluchtforschung-anstoss-zu-einer-debatte/> (Abfrage: 01.06.2024).
- Alam, Khorshed/Imran, Sophia (2015): The digital divide and social inclusion among refugee migrants. In: *Information Technology & People* 28, H. 2, S. 344–365.
- Alencar, Amanda (2020): Mobile communication and refugees: An analytical review of academic literature. In: *Sociology Compass* 14, H. 8, S. 1–13.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 33–68.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 9–32.
- Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Thomas/Kodalle, Rea/Pille Thomas (2015): Einleitung: Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Kodalle, Rea/Pille, Thomas (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung*. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Routine – Kontingenz – Reflexivität. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Routine der Krise – Krise der Routinen*. Verhandlungen des 37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. Essen: DGS: Essen.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie*. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- Alkemeyer, Thomas/Villa, Paula-Irene (2010): Somatischer Eigensinn? In: Angermüller, Johannes/Van Dyke, Silke (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 315–335.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 142–158.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–52.
- Amelina, Anna (2019): Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur. In: Roslon, Michael/Bettmann, Richard (Hrsg.): *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–51.
- Anton (o. J.): Anton. <https://anton.app/de/> (Abfrage: 01.06.2024).
- Artamonova, Olga/Androustopolous, Jannis (2019): Smartphone-Based Language Practices among Refugees. In: *Journal für Medienlinguistik* 2, H. 2, S. 60–89.

- Asmussen, Michael (2020): Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Wiesbaden: Springer VS.
- AUBI-plus (o. J.): Ausbildung in Deutschland als Ausländer. Alles, was du wissen musst. <https://www.aubi-plus.de/blog/ausbildung-in-deutschland-als-auslaender-alles-was-du-wissen-musst-2862/> (Abfrage: 01.06.2024).
- Aufenanger, Stefan (2022): Mediensozialisation. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–66.
- Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin (Hrsg.) (2017): Tablets in Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. <https://www.wbv.de/shop/Bildung-in-Deutschland-2020-6001820gw> (Abfrage: 01.06.2024).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Awad, Isabel/Tosells, Jonathan (2021): Is the smartphone always a smart choice? In: Information, Communication & Society 24, H. 4, S. 616–626.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. In: Medien praktisch 20, H. 2, S. 4–10.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bastian, Pascal/Schrödter, Mark (2015): Fachliche Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. In: Neue Praxis, H. 3, S. 224–242.
- Beckmann, Janna/Binder, Hannah/Lohse, Katharina (2023): Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e.V.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (2019): Flucht migrationsforschung im Aufbruch. In: Behrensen, Birgit/Westphal Manuela (Hrsg.): Flucht migrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–11.
- Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag, S. 303–332.
- Berg, Miriam (2022): Information-precarity for refugee women in Hamburg, Germany, during the COVID-19 pandemic, Information, Communication & Society. London: Routledge.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Bettinger, Patrick (2016): Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in soziomediellen Kollektiven. In: Hug, Theo/Kohn, Kohn/Missomelius, Petra (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu? Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 189–207.
- Bettinger, Patrick (2020): Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. In: Medienpädagogik, H. 15, S. 53–77.
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Bigelow, Martha/Vanek, Jenifer/King, Kendall/Abdi, Nimo M. (2017): Literacy as social (media) practice. In: International Journal of Intercultural Relations 60, S. 183–197.
- Birkholz, Sina/Bochmann, Anett/Schank, Jan (2020): Ethnografie und Teilnehmende Beobachtung. In: Wagermann, Claudius/Goerres, Achim/Siewert, Markus (Hrsg.): Handbuch Methoden der Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–350.
- Bischoff, Andreas/Wohlrab-Sahr, Monika (2018): Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten. In: Pentzold, Christian/Bischof, Andreas/Heise, Nele (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–101.
- BITKOM (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. <https://www.>

- bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–50.
- Böhnisch, Lothar (2010): Lebensbewältigung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219–233.
- Böhringer, Daniela/Wolff, Stephan (2010): Der PC als „Partner“ im institutionellen Gespräch. In: Zeitschrift für Soziologie 39, H. 3, S. 233–251.
- Böhringer, Daniela (2015): Formulare in Aktion. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 260–280.
- Bollig, Christiane (2018): Junge Geflüchtete in der Mobilen Jugendarbeit. Dokumentation und Auswertung der Projektstandorte des Förderprogramms „Neue Zielgruppen – modellhafte Weiterentwicklung der Jugendsozialarbeit“ im Rahmen des Zukunftsplan Jugend. Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit/Streetwork Baden-Württemberg e.V. https://www.lag-mobil.de/wp-content/uploads/2018/07/Auswertung_Projekte_MJA_mit_jungen_Gefluechteten_final_Juli2018.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Bollig, Sabine (2008): Praktiken der Instrumentierung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 28, H. 3, S. 301–315.
- Bollig, Sabine (2011): Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. In: Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim: Juventa, S. 33–48.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga/Seehaus, Rhea (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. In: Priem, Karin/König, Gudrun/Casale, Rita (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 218–237.
- Bollig, Sabine (2013): Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael S./Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2015): Approaching the Complexities of Educational Realities. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Bielefeld: transcript, S. 9–33.
- Bollig, Sabine/Schulz, Marc (2019): Ethnografie. In: Lorenzen, Jule-Marie/Schmidt, Lisa-Marian/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 32–43.
- Borkert, Maren/Fisher, Karen E./Yafi, Eiad (2018): The Best, the Worst, and the Hardest to Find: How People, Mobiles, and Social Media Connect Migrants In(to) Europe. In: Social Media + Society 4, H. 1, S. 1–11.
- Bortz, Nicola/Döring, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Bos, Wilfried/Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit/Kammerl, Rudolf/Welling, Stefan (Hrsg.) (2016): Schule digital – der Länderindikator 2016. Münster: Waxmann.
- Both, Göde (2015): Praktiken kartografieren. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 197–214.
- Bourdieu, Pierre (1997): The Forms of Capital. In: Halsey, A.H./Lauder, Hugh/Brown, Philip/Wells, Amy S. (Hrsg.): Education: Culture, Economy and Society. Oxford: Oxford University Press, S. 241–258.
- Boutin, Stéphane (2015): Die Dramatisierung der Macht. In: Le foucauldien 1, H. 1, S. 1–25.

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Konstanz, München: UVK.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra (2016): Reflexive Grounded Theory. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Weinheim: Beltz Juventa, S. 67–85.
- Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2019): Frankfurt Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. In: Medien + Erziehung: Merz Zeitschrift für Medienpädagogik, H. 4, S. 69–75.
- Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva/Müller, Heinz (2016): Sprache als Mittel zur Teilhabe. In: Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva/Müller, Heinz (Hrsg.): Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Frankfurt a. M.: IGFH-Eigenverlag, S. 216–225.
- Brücker, Herbert (2022): Geflüchtete aus der Ukraine: Eine Einschätzung der Integrationschancen. IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Bruinenberg, Hemmo/Sprenger, Sanne/Omerović, Ena/Leurs, Koen (2019): Practicing critical media literacy education with/for young migrants: In: International Communication Gazette 83, H. 1, S. 26–47.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 15, H. 1, S. 7–24.
- Budde, Jürgen (2020): Ethnographie von Erziehungspraktiken. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–79.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 4, H. 2, S. 165–175.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2021): Zwischenruf des Bundesjugendkuratorium. Digitalität von Kindheit und Jugend: DigitalPakt Kinder- und Jugendhilfe. www.bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2021_digitalpakt.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. <https://www.oecd.org/germany/41679629.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Bekanntmachung. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1420.html> (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Wissenswertes zum DigitalPakt Schule. https://rananmausundtablet.de/media/bmbf_digitalpakt_schule.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023): Jugendschutz – verständlich erklärt. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94070/308331c38b8d46d7150987f80d4306c8/jugendschutz-verstaendlich-erklaert-broschuere-data.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Candea, Matei (2007): Arbitrary locations. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute 13, H. 1, S. 167–185.
- Carnin, Jennifer (2010): Übergänge verkörpern. Wiesbaden: Springer VS.

- Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (2014): Subjektkonstruktionen im Kontext Digitaler Medien. In: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): *Digitale Subjekte*. Bielefeld: transcript, S. 9–27.
- Clarke, Adele (2005): *Situational analysis*. London: Sage.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele/Friese, Carrie/Washburn, Rachel (2018): *Situational Analysis*. 2. Auflage. Thousand Oaks: Sage.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (2011): Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–269.
- Coleman, Simon/Hellermann, Pauline von (2011): Introduction. Queries, Collaborations, Calibrations. In: Coleman, Simon/Hellermann, Pauline (Hrsg.): *Multi-Sited Ethnography*. London: Routledge, S. 1–15.
- Cruz, Edgar G./Ardèvol, Elisenda (2013): Ethnography and the Field in Media(ted) Studies. In: *Westminster Papers in Communication and Culture* 9, H. 3, S. 27–46.
- Dekker, Rianne/Engbersen, Godfried/Klaver, Jeanine/Vonk, Hanna (2018): Smart Refugees: How Syrian Asylum Migrants Use Social Media Information in Migration Decision-Making. In: *Social Media + Society* 4, H. 1, S. 1–11.
- Feyer, Jessica/Rusack, Tanja/Schilling, Carina/Schröer, Wolfgang/Tillmann, Angela/Weßel, André/Zinsmeister, Julia/Johannsen, Dorte (2022): Das Recht junger Menschen auf analog-digitale Teilhabe verwirklichen – Empfehlungen für stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Internate. <https://www.hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/96f54a3e-3072-4f99-852c-13f30a513b99/content> (Abfrage: 01.06.2024).
- Digitalcourage (o. J.): Finger weg von Microsoft 365 in Schulen. <https://www.digitalcourage.de/kinder-und-jugendliche/finger-weg-von-microsoft-an-Schulen> (Abfrage: 01.06.2024).
- Dietrich, Cornelia (2017): Teil haben – Teil sein – Anteil nehmen. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Dilling, Frederik/Witzke, Ingo (2020): Die 3D-Druck-Technologie als Lerngegenstand im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II. In: *MNU-Journal*, H. 4, S. 317–320.
- Diminescu, Dana (2019): Researching the connected migrant. In: Smets, Kevin/Witteborn, Saskia/Georgioun, Myria/Leurs, Koen (Hrsg.): *The Sage Handbook of Media and Migration*. Washington DC: Sage.
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit/Vennemann, Mario (2020): Schools overcoming the digital divide: in depth analyses towards organizational resilience in the computer and information literacy domain. In: *Large-scale Assessments in Education* 8, H. 9, S. 1–19.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwipfert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Emmer, Martin/Kunst, Marlene/Richter, Carola (2020): Information seeking and communication during forced migration. In: *Global Media and Communication* 16, H. 2, S. 167–186.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. In: *Die Deutsche Schule* 109, H. 3, S. 209–222.
- Enssen, Susanne/Nieding, Iris/Stöbe-Blossey, Sybille (2023): *Digitalisierung und Teilhabe: Chancen und Risiken in der Kinder- und Jugendhilfe*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung (ism).
- Equit, Claudia/Hohage, Christoph (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–47.

- Erstad, O. (2012): The learning lives of digital youth —Beyond the formal and informal. In: *Oxford Review of Education* 38, H. 1, S. 25–43.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39, H. 2, S. 119–133.
- Europäische Kommission (2020): Digital Education Action Plan. 2021–2027. <https://www.education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (Abfrage: 01.06.2024).
- Falzon, Mark-Anthony (Hrsg.) (2009): *Multi-Sited Ethnography*. New York: Ashgate Publishing.
- Farrenberg, Dominik (2018): *RegierungsSpielRäume*. Vechta: Universitätsbibliothek Vechta.
- Farrokhzad, Schahrazad/Scherschel, Karin/Schmitt, Melanie (2022): Einleitung. In: Farrokhzad, Schahrazad/Scherschel, Karin/Schmitt, Melanie (Hrsg.): *Geflüchtete Frauen. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Feyer, Jessica/Kochskämper, Dorothee/Müller, Tom/Rusack, Tanja/Schilling, Carina/Schröer, Wolfgang/Tillmann, Angela/Wefsel, André/Zinsmeister, Julia (2020): Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – nicht nur in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Fiedler, Anke (2016): Information to go: Kommunikation im Prozess der Migration am Beispiel syrischer und irakischer Flüchtlinge auf ihrem Weg nach Deutschland. In: *Golbal Media Journal German Edition* 6, H. 1, S. 1–25.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Schmitt, Caroline (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. In: *Medienimpulse* 55, H. 3, S. 1–33.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Hüttmann, Jana/Müller, Freya-Maria (2020): Teilhabe von geflüchteten Jugendlichen im Kontext digitaler Medien. In: Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2019/2020. Schwerpunkt Digitale Medien*. Bielefeld: transcript, S. 65–84.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Lemke, Felix/Hüttmann, Jana (2022): Teilhabe durch Digitalität? In: Damberger, Thomas/Schell-Kiehl, Ines/Wahl, Johannes (Hrsg.): *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 179–192.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M./Ponomarenko, Liudmyla/Teichert, Jeannine (2023): Leben in Ungewissheiten – Medien(-handeln) mit Blick auf Alltag, Erziehung und schulische Bildung aus der Perspektive geflüchteter Frauen aus der Ukraine. In: *Medien + Erziehung: Merz Zeitschrift für Medienpädagogik* 67, H. 1, S. 60–67.
- Fritzsche, Bettina (2018): „Doing equality“ als „doing inclusion“. In: Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas/Berger, Peter A. (Hrsg.): *„Doing Inequality“ Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–82.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. *Medien + Erziehung: Merz Zeitschrift für Medienpädagogik* 54, H. 5, S. 46–54.
- Fuhrmann, Laura (2022): *Hausaufgaben im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fujii, Michi S./Hüttmann, Jana/Kutscher, Nadia/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Participation?! In: *Media Education* 11, H. 2, S. 37–47.
- Fujii, Michi S./Kutscher, Nadia (2022): Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17, H. 4, S. 467–478.
- Fujii, Michi S./Kutscher, Nadia/Niermann, Klara Marie (2022): Grenzen pädagogischen Handelns. In: Damberger, Thomas/Schell Kiehl, Ines/Wahl, Johannes (Hrsg.): *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Weinheim: Beltz, S. 39–50.
- Fujii, Michi S./Rink, Konstantin/Weber, Joshua (2023): Digitale Artefakte in der Situation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 24, H. 2.
- Ganguin, Sonja/Gemkow, Johannes/Haubold, Rebekka (2020): Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. In: *Medienpädagogik*, H. 37, S. 51–66.

- Ganguin, Sonja/Nickel, Julia/Sander, Uwe (2022): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 587–593.
- Gauditz, Leslie C. (2019): Feldausstieg in der Forschung zu Flucht_Migration. In: Kaufmann, Margit E./Otto, Laura/Nimführ, Sarah/Schütte, Dominik (Hrsg.): *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–284.
- Gibson, James J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gillespie, Marie/Ampofo, Lawrence/Cheesman, Margaret/Faith, Becky/Iliadou, Evgenia/Issa, Ali/Osseiran, Souad/Skleparis Dimitris (2016): Mapping refugee media journeys: Smartphones and social media networks. The Open University/France Medias Monde. [web.archive.org/web/20180423050900id_/http://www.open.ac.uk/ccig/sites/www.open.ac.uk/ccig/files/Mapping%20Refugee%20Media%20Journeys%2016%20May%20FIN%20MG_O.pdf](http://www.open.ac.uk/ccig/sites/www.open.ac.uk/ccig/files/Mapping%20Refugee%20Media%20Journeys%2016%20May%20FIN%20MG_O.pdf) (Abfrage: 01.06.2024).
- Gillespie, Marie/Osseiran, Souad/Cheesman, Margie (2018): Syrian refugees and the digital passage to Europe. In: *Social Media Society* 4, H. 1, S. 1–12.
- Göttlich, Udo (2010): Der Alltag der Mediatisierung. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–34.
- Hajok, Daniel (2023): Digitalisierung – und die Hilfen zur Erziehung. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung (ism).
- Hartinger, Julia (2018): Mögliche Grenzen und Potentiale von digitalen Deutschlernmaterialien für Geflüchtete. In: *Verbum et Lingua*, H. 11, S. 25–42.
- Helbig, Christian/Kutscher, Nadia (2017): Medienpädagogik in der Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe* 55, H. 6, S. 532–538.
- Helbig, Christian/Kutscher, Nadia/Unterkofler, Ursula (2021): Profession – Organisation – digitale Medien. In: *Neue Praxis*, H. 5, S. 432–457.
- Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Wuppertal: Universitätsbibliothek Wuppertal.
- Herfurth, Esther/Fereidooni, Karim (2022): „Also, das wäre sehr hilfreich, wenn es dazu einfach auch einmal ein Konzept gäbe, was man Schulen an die Hand gibt. Dass nicht da jede Schule ewig ihr eigenes Süppchen kocht“. In: *Medienpädagogik*, H. 49, S. 94–114.
- Herrmann, Theo/Schweizer, Karin/Janzen, Gabriele/Katz, Steffi (1998): Routen- und Überblickswissen – konzeptuelle Überlegungen. In: *Kognitionswissenschaft* 7, H. 4, S. 145–159.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6, H. 1, S. 97–110.
- Heymann, Hans Werner (2018): Im Alltag zurechtkommen. In: *Pädagogik* 70, H. 8, S. 42–45.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschman, Albert O. (1970): *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture*. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie*. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Hirschauer, Stefan (2017): Praxis und Praktiken. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–96.
- Hitchings, Russel (2012): People can talk about their practices. In: *Area* 44, H. 1, S. 61–67.
- Hörning, Karl H. (2005): Lob der Praxis. Praktisches Wissen im Spannungsfeld technischer und sozialer Uneindeutigkeiten. In: Gramm, Gerhard/Hetzl, Andreas (Hrsg.): *Unbestimmtheitssignaturen der Technik*. Bielefeld: transcript, S. 297–311.
- Hörning, Karl H. (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Carola (Hrsg.): *Digitalität und Selbst*. Bielefeld: transcript, S. 69–85.

- Hoffmann, Dagmar (2017): Medien. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–174.
- Hoffmeister, Anouk/Marguin, Séverine/Schendzielorz, Cornelia (2018): Feldnotizen 2.0. In: Huber, Martin/Krämer, Sibylle (Hrsg.): Wie Digitalität die Geisteswissenschaften verändert. Wolfenbüttel: Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften.
- Hüttmann, Jana/Fujii, Michi S./Nadia Kutscher (2020): Teilhaben?! In: Medienimpulse 58, H. 2, S. 1–30.
- Hummerich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulieren-des Verfahren. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Triangulation in der qualitativen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 109–134.
- Initiative D21 (2016): D21-Digital-Index. https://www.initiated21.de/uploads/O3_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2016/d21digitalindex-2016.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Initiative D21 (2021): D21 Digital Index 2021/2022. https://www.initiated21.de/uploads/O3_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2021-22/d21digitalindex-2021_2022.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Frederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Jaeger, Ursina/Nieswand, Boris (2022): Multi-Sited Ethnography zwischen Lokalisierung und Mobilisierung, oder: ‚Should I Stay or Should I Go Now?‘ In: Pofel, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, S. 477–487.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Medienbildung. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 432–436.
- Jörissen, Benjamin (2011): Medienbildung – Begriffsverständnisse und Reichweiten. In: MedienPädagogik, H. 20, S. 211–235.
- Jörissen, Benjamin (2014): Transgressive Artikulationen: das Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz. (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Frankfurt a. M.: Campus, S. 49–65.
- Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) (2022): Protokoll JFMK 2022. <https://jfmk.de/wp-content/uploads/2023/07/Endgultiges-Protokoll-JFMK-2022-extern.pdf> (Abfrage: 01.06.2024).
- Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (2016): Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11–44.
- Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Günther, Silke/Schwedler, Anja (2016): BYOD Start in die nächste Generation Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Pilotprojekts. Hamburg: Universität Hamburg.
- Kaufmann, Margrit E./Otto, Laura/Nimführ, Sarah/Schütte, Dominik (Hrsg.) (2019): Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21, H. 2, S. 192–208.
- Kerres, Michael/Preußler, Annabell (2015): Mediendidaktik. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee/Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz, S. 32–48.
- Kerres, Michael (2022): Mediendidaktik. In: Sander, Uwe/von Gross, F./Hugger, Kai-Uwe. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Springer VS, Wiesbaden, S. 105–114.
- Kersting, Daniel/Leuoth, Marcus (2020): Der Begriff des Flüchtlings. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kessl, Fabian/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Kleist, J. Olaf (2015): Über Flucht forschen. In: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 50, H. 138/139, S. 150–169.
- Klein, Alexandra (2007): Soziales Kapital Online: Soziale Unterstützung im Internet: Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. <https://d-nb.info/988372401/34> (Abfrage: 01.06.2024).
- Klicksafe. Institut für Digitale Ethik, Hochschule der Medien Stuttgart & der Bischöflichen Medienstiftung (2023): Ethik macht klick. <https://www.klicksafe.de/materialien/ethik-macht-klick-meinungsbildung-in-der-digitalen-welt> (Abfrage: 01.06.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Knoblauch, Hubert/Vollmer, Theresa (2019): Ethnographie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 599–617.
- Kommer, Sven (2022): Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 921–931.
- Korntheuer, Annette (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. In: Neumann, Ursula/Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Bildung in Umbruchgesellschaften*. Münster: Waxmann.
- Kozinets, Robert V. (2020): *Netnography. The Essential Guide to Qualitative Social Media Research*. Los Angeles: Sage.
- Krause, Ulrike/Williams, Timothy (2020): Flexible Ethikgremien. In: *Soziale Probleme* 32, H. 1, S. 97–113.
- Kreß, Lisa-Marie/Kutscher, Nadia (2020): Digitalisierung im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Menschen. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Frederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 575–583.
- Kreß, Lisa-Marie/Kutscher, Nadia (2023): Digitale Elternarbeit in der Jugendhilfe mit Geflüchteten. In: Heynen, Susanne/Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.): *Stuttgarter Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Praxisforschung in der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 178–189.
- Krinninger, Dominik (2018): Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In: Bollig, Sabine/Cloos, Peter (Hrsg.): *Themenheft Ethnographie und Teilnehmende Beobachtung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 3–5.
- Kronauer, Martin (2010): *Exklusion*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Krotz, Friedrich (2022): Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, Springer VS, S. 205–213.
- Kutscher, Nadia (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: *Die Deutsche Schule* 111, H. 4, S. 379–390.
- Kutscher, Nadia (2024): Digitalität und Digitalisierung als Gegenstand der Sozialen Arbeit. In: Kurtz, Thomas/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): *Digitale Medien und die Produktion von Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–147.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): *Internet ist gleich mit Essen*. Projektbericht. Vechta und Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk und Universität Vechta.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2017): Zur doppelten Funktion digitaler Medien für junge Geflüchtete. In: von Gross, Friederike/Röllecke, Renate (Hrsg.): *Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion*. München: kopaed, S. 53–57.

- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): Das Smartphone als Schlüsselmedium. In: *Migration und Soziale Arbeit* 40, H. 4, S. 325–330.
- Kutscher, Nadia/Zimmermann, Caruso (2011): Ergebnisbericht zur UserInnenbefragung der kids-hotline. Nutzungsweisen, Präferenzen und Beteiligungswünsche älterer und jüngerer NutzerInnen im Vergleich. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kutscher, Nadia/Hüttmann, Jana/Fujii, Michi S./Engfer, Niko Pepe/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2022): Educational participation of young refugees in the context of digitized settings. In: *Information, Communication and Society* 25, H. 4, S. 570–586.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike, Tillmann, Angela, Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Latour, Bruno (1991): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna/Holthausen, Bernd (2016): Geflüchtete Jugendliche in Deutschland. In: *DJI-Impulse. Ankommen nach der Flucht*. 114, H. 3, S. 14–18.
- Lein, Paula (2024): Archivieren und Teilen von qualitativen, sensiblen Forschungsdaten aus politikwissenschaftlicher Forschung: Das Forschungsdatenzentrum Qualiservice./www.dvpw.de/blog/archivieren-und-teilen-von-qualitativen-sensiblen-forschungsdaten-aus-politikwissenschaftlicher-forschung-das-forschungsdatenzentrum-qualiservice-ein-beitrag-von-paula-lein (Abfrage: 01.06.2024).
- Lengersdorf, Diana (2015): Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In: Schäfer, Frana/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 177–196.
- Leurs, Koen/Prabhakar, Madhuri (2018): Doing Digital Migration Studies: Methodological Considerations for an Emerging Research Focus. In: Zapata-Barrero, Ricard/Yalaz, Evren (Hrsg.): *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer Open, S. 247–266.
- Leurs, Koe/Smets, Kevin (2018): Five questions for digital migration studies: Learning from digital connectivity and forced migration in(to) Europe. In: *Social Media + Society* 4, H. 1, S. 1–16.
- Ley, Thomas (2019): *Zur Informatisierung Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ley, Thomas/Seelmeyer Udo (2018): Digitale Dokumentation in den erzieherischen Hilfen. In: *Forum Erziehungshilfe* 24, H. 3, S. 141–144.
- Lindner, Martin/Fritsch, Teresa (2022): MINTEgration – ein Projekt zur digital gestützten Vermittlung von Integrativer Sprachvermittlung. In: Watts, Elizabeth Marie/Hoffmann, Clemens (Hrsg.): *Digitale NAWigation von Inklusion*. Springer VS, S. 201–209.
- Lorenz, Ramona/Eickelmann, Birgit (2022): Veränderung durch die Corona-Pandemie mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich – technische Ausstattung, Unterrichtsorganisation und Leistungsbewertung. In: Lorenz, Ramona/Yotyodying, Sittipan/Eickelmann, Birgit/Endberg, Manuela (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2021*. Münster: Waxmann, S. 161–188.
- Lorenz, Ramona/Yotyodying, Sittipan/Eickelmann, Birgit/Endberg, Manuela (Hrsg.) (2022): *Schule digital – der Länderindikator 2021*. Münster: Waxmann.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): *Artefaktanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2021): Die Sprache der Artefakte. In: Dietrich, Marc/Leser, Irene/Mruck, Katja/Ruppel, Paul S./Schwentenius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–304.
- von der Lühe, Ulrike (2013): Die sozialen Netzwerke aus Sicht der betroffenen Akteure: Die Perspektive der Nutzer. In: Herrmann, Hill/Martini, Mario/Wagner, Edgar (Hrsg.): *Facebook, Google & Co. Chancen und Risiken*. Baden-Baden: Nomos, S. 69–72.
- Luna, Florencia (2009): Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels. In: *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics* 2, H. 1, S. 121–139.

- Mancini, Tiziana/Sibilla, Frederica/Argiropoulos, Dimitris/Rossi, Michele/Everri, Marina (2019): The Opportunities and Risks of Mobile Phones for Refugees' Experience: A Scoping Review. *PLoS one* 14, H. 2.
- Marcus, Georg E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24, H. 1, S. 95–117.
- Matthies, Annemarie/Sailer, Jan/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2023): DIGITASA 2023 – Erste Ergebnisse der zweiten bundesweiten Pulsbefragung. IU Internationale Hochschule. <https://www.digitasa.de/ergebnisse/digitasa-2023/> (Abfrage: 01.06.2024).
- Mattoni, Alice (2020): A Media-in-Practices Approach to Investigate the Nexus Between Digital Media and Activists' Daily Political Engagement. In: *International Journal of Communication* 14, S. 2828–2845.
- Mautner, Nikola (2020): Aspekte eines guten Lebens: Analyse der Bedeutung von Menschenrechten, Würde und Capabilities im Umgang mit Geflüchteten. In: Schirovsky, Hanna/Schmidtke, Julia/Volkert, Jürgen (Hrsg.): *Nicht nur über, auch mit Geflüchteten reden*. Tübingen: Weltethos-Institut Universität Tübingen, S. 217–254.
- Maykus, Stephan (2023): Demokratische Teilhabe und gesellschaftliche Heterologität. In: *Migration und Soziale Arbeit* 45, H. 2, S. 132–140.
- Mayrberger, Kerstin (2020): Partizipative Mediendidaktik. In: Rummler, Klaus/Koppel, Ilka/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten D. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt*, Zürich: OAPublishing Collective, S. 59–92.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik 1. Rassismustheorie und Forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Meseth, Wolfgang (2010): Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative: Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 15–26.
- Mercer, Neil/Hennessy, Sara/Warwick, Paul (2010): Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. In: *Technology, Pedagogy and Education* 19, H. 2, S. 195–209.
- Metcalfe, Philippa/Dencik, Lina (2019): The politics of big borders: Data (in)justice and the governance of refugees. In: *First Monday* 24 (4).
- Mey, Günther/Berli Oliver (2019): Grounded Theory in der Kulturosoziologie. In: Moebius, Stephan/Nungesser, Frithjof/Scherke, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Kulturosoziologie. Band 1: Begriffe – Kontexte – Perspektiven – Autor_innen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–259.
- Michalovich, Amir (2021): Digital Media Production of Refugee-Background Youth: A Scoping Review. In: *Journalism and Media* 2, H. 1, S. 30–50.
- Mikuszies, Esther (2018): *Dynamiken politischer Bürgerschaft in der Migration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mittelstraß, Jürgen (2019): Bildung in einer Wissensgesellschaft. In: *heiEDUCATION Journal* 2, H. 3, S. 21–36.
- mmb Institut (2017): *Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren Corporate Learning wird zum Cyber-Learning. Ergebnisse der 11. Trendstudie „mmb Learning Delphi“* https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2016-2017.pdf (01.06.2024).
- Moran, Claire (2023): The ‚connected migrant‘: A scoping review. In: *Convergence* 29, H. 2, S. 288–307.
- Müller, Freya-Maria/Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche mit Fluchterfahrung: Zwischen jugendtypischen und migrationsbasierten Nutzungsformen und -bedarfen. In: *Migration und Soziale Arbeit* 4, H. 40, S. 316–324.
- Natarajan, Radhika (2019): *Sprache, Flucht und Migration*. In: Radhika/Natarajan (Hrsg.): *Sprache, Flucht, Migration*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–48.
- Neag, Annamária (2021): Unaccompanied Refugee Children and Media Literacy: Doing Media Education Research on the Margins. In: Divina, Frau-Meigs/Sirkku, Kotilainen/Manisha, Pathak-

- Shelat/Michael, Hoehsman/Stuart, R. Poyntz (Hrsg.): *The Handbook of Media Education Research*. Hoboken: Wiley Blackwell, S. 61–74.
- Neumann, Sascha (2012a): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–70.
- Neumann, Sascha (2012b): Beobachtungsverhältnisse. In: Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 221–242.
- Neumann, Sascha (2013): Sorgenkinder: zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, H. 2, S. 149–162.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule. www.bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Medienbildung/medienbildung_vorgaben/Orientierungsrahmen_Medienbildung_Niedersachsen.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Nieswand, Boris (2008): Ethnografie im Spannungsfeld von Lokalität und Sozialität. In: *Ethno-Scripts* 10, H. 2, S. 75–103.
- Niesyto, Horst (2022): Medienkritik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Springer VS, Wiesbaden, S. 125–135.
- Pastoor, Lutine (2017): Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. In: *Intercultural Education* 28, H. 440, S. 1–22.
- Patil, Ashwed (2019): The Role of ICTs in Refugee Lives. In: *Tenth International Conference on Information and Communication Technologies and Development*. New York: ACM.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2019): Teilhabe unter erschwerten Bedingungen – Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. In: Brüggemann, Marion/Eder, Sabine/Tillmann, Angela (Hrsg.): *Medienbildung für alle*. München: kopaed, S. 117–131.
- Piñero Charlo, José C./Costado Dios, María T./Carmona Medeiro, Enrique/Lloret, Fernando (Hrsg.) (2022): *Trends on Educational Gamification. Challenges and Learning Opportunities*. Basel: MDPI.
- Pohlmann, Angela (2020): Von Praktiken zu Situationen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21, H. 3.
- Prout, Alan (2003): Kinder-Körper. Konstruktion, ‚Agency‘ und Hybridität. In: Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hrsg.): *Kinder - Körper - Identitäten*. Weinheim: Juventa, S. 33–50.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Berlin: Barbara Budrich, S. 15–35.
- Raitelhuber, Eberhard (2018): Agency. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 531–544.
- Rauschenbach, Thomas/Mack, Wolfgang/Leu, Hans R./Lingenauber, Sabine/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2, H. 4, S. 439–453.
- Rauschenbach, Thomas (2009): *Zukunftschancen Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 5, S. 282–301.

- Reckwitz, Andreas (2010): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kultursoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 179–205.
- Reda, Jens/Runkel, Simon (2019): Gewohnheiten und Routinen – praxistheoretische Zugänge zu Geographien des Alltags. In: Schäfer, Susann/Everts, Jonathan (Hrsg.): Handbuch Praktiken und Raum. Bielefeld: transcript, S. 193–222.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 3, S. 291–307.
- Reichertz, Jo/Wilz, Sylvia (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Weinheim: Beltz Juventa, S. 48–66.
- Reuter, Julia/Lengersdorf, Diana (2016): Der „Alltag“ der Soziologie und seine praxistheoretische Relevanz. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 365–379.
- Richter, Carola/Emmer, Martin/Kunst, Marlene (2018): Flucht 2.0: Was Geflüchtete wirklich mit ihren Smartphones machen. In: Soziale Transformationen. Forschungen zu Prekarisierung und Diversität – ein internationales, interdisziplinäres Journal 2, S. 1–4.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Schol, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–48.
- Rode, Daniel/Stern, Martin (2017): Praktiken der Objektivierung und Subjektivierung. In: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): 13. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–243.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Rohs, Matthias (2015): Begriffsgeschichte informellen Lernens. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–30.
- Rude, Britta (2020): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennpunkt vorhandener Problematiken. In: ifo Schnelldienst 73, H. 12, S. 46–57.
- Rummler, Klaus (2018): Hausaufgaben und Medien. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Rummler, Klaus/Müller, Jane/Anna-Maria, Kamin/Richter, Lea/Kammerl, Rudolf/Potzel, Katrin/Grabensteiner, Caroline/Schneider Stingelin, Colette (2021): Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. In: MedienPädagogik, H. 42, S. 63–84.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Schatzki, Theodore (2002): The Site of the Social. University Park: University Press.
- Schatzki, Theodore (2012): A primer on practices: Theory and research. In: Higgs, Joy/Barnett, Ronald/Billett, Stephen/Hutchings, Maggie/Trede, Franziska (Hrsg.): Practice-based education. Perspectives and strategies. Rotterdam: Sense Publishers, S. 13–26.
- Schatzki, Theodore (2014): Art bundles. In: Zembylas, Tasos (Hrsg.): Artistic Practices Social Interactions and Cultural Dynamics. London: Routledge, S. 17–31.
- Schatzki, Theodore (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 29–45.
- Schatzki, Theodore (2017): Practices and People. In: TPA – Teoria E Prática Em Administração 7, H. 1, S. 26–53.
- Seelmeyer, Udo/Kutscher, Nadia (2021): Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit: Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, Maik (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–30.

- Scherr, Albert / Breit, Helen (2021): Junge Geflüchtete gesellschaftlich integrieren. In: Sozial Extra 45, H. 1, S. 53–59.
- Schmidt, Robert / Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. In: Zeitschrift für Soziologie 40, H. 1, S. 24–41.
- Schmidt, Robert (2017a): Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert / Geldhard, Andreas / Thomas (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 93–105.
- Schmidt, Robert (2017b): Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert / Klein, Gabriele / Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–344.
- Schmidt, Romina (2020): Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Schoneville, Holger / Königeter, Stefan / Gruber, Diana / Cloos, Peter (2006): Feldeintritte. Ein Gespräch. In: Cloos, Peter / Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–253.
- Schorb, Bernd (2014): Identität und Medien. In: Tillmann, Angela / Fleischer, Sandra / Hugger-Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–180.
- Schröer, Wolfgang / Struck, Norbert (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–132.
- Schulz, Marc (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. In: Heinzl, Friederike / Thole, Werner / Cloos, Peter / Königeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–179.
- Schwabl, Franziska / Vogelsang, Christoph (2019): CoViD-19 als Katalysator für die digitale Professionalisierung angehender Lehrpersonen? Analysen am Beispiel des Praxissemesters. In: Medienpädagogik, H. 40, S. 253–281.
- Siller, Friederike / Tillmann, Angela / Zorn, Isabel (2020): Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia / Ley, Thomas / Seelmeyer, Udo / Siller, Friederike / Tillmann, Angela / Zorn Isabel (Hrsg.): Handbuch Digitalisierung und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 315–333.
- Smets, Kevin (2019): Doing Diasporic Media Research. Methodological Challenges and Innovations. In: Retis, Jessica / Tsagarousianou (Hrsg.): The Handbook of Diasporas, Media and Culture. Hoboken: Wiley Blackwell, S. 97–111.
- Stahl, Reinhold / Staab, Patricia (2019): Don't worry, be digital. Tipps für einen angstfreien Umgang mit Digitalisierung. Berlin: Springer.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Ständige Wissenschaftlichen Kommission (SWK) (2023): Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Abfrage: 01.06.2024).
- Stapf, Tobias / Siegert, Wassili (2017): Zwischen Anpassung und Aneignung. Berlin: Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung.
- Star, Susan L. (2017): Dies ist kein Grenzobjekt. Reflexionen über den Ursprung eines Konzepts. In: Gießmann, Sebastian / Taha, Nadine (Hrsg.): Susan L. Star. Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 213–228.
- Statistisches Bundesamt (2023): Bevölkerung. https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Ukraine/Gesellschaft/_inhalt.html (Abfrage: 01.06.2024).
- Steiner, Oliver / Luginbühl, Monika / Heeg, Rahel (2019): Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe. In: SuchtMagazin 45, H. 2, S. 37–40.
- Stern, David G. (2003): The Practical Turn. In: Turner, Stephen P. / Roth, Paul A. (Hrsg.): The Blackwell Guide to the Philosophy of the Social Sciences. Malden: Blackwell, S. 185–206.
- Strauss, Anselm (1993): Continual Permutations of Action. New York: De Gruyter.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Weinheim: Beltz.

- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In: Dietz, Hella/Pettenkofer, Andreas/Nungesser, Frithjof (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 41–75.
- Szreter, Simon/Woolcock, Michael (2004): Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. In: *International Journal of Epidemiology* 33, H. 4, S. 650–667.
- Tanis, Kerstin (2022): *Die Wohnhistorie Geflüchteter in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Thiersch, Hans (2013): AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): *Adressaten, Nutzer, Agency*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–32.
- Thiersch, Hans (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz.
- Thimm, Caja (2022): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Hate Speech, Fake News, Filter Bubbles & demokratische Öffentlichkeit. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 703–709.
- Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan/Burkhard, Müller (2011): Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 115–136.
- Tillmann, Angela (2020): Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Frederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–100.
- Tillmann, Angela/Weßel, André (2021): Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229–239.
- Tully, Claus J. (2007): Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 4, S. 402–417.
- Uçan, Yasemine (2019): Sprachen und Sprechen in der qualitativen Migrations- und Fluchtfor- schung. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–139.
- UNESCO (2021): *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- von Unger, Hella (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtfor- schung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 19, H. 4.
- UNHCR (2016): *Refugee/migration crisis in Europe: Situation analysis – January 2016*. <https://www.data.unhcr.org/en/documents/details/46799> (Abfrage: 01.06.2024).
- UNHCR (2023): *Global trends Forced Displacement in 2022*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/635a578f4/mid-year-trends-2022.html> (Abfrage: 01.06.2024).
- Unicef (2017): *The State of the World's Children 2017. Children in a Digital World*. <https://www.unicef.org/media/48601/file> (Abfrage: 01.06.2024).
- Unterkofler, Ursula (2016): Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 290– 307.
- Vennemann, Mario/Schwippert, Knut/Eickelmann, Birgit/Massekt, Corinna (2019): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migra- tionshintergrund im zweiten internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/ Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/ Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerin-*

- nen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, S. 335–367.
- Viertel, Michael/Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne/Spies, Anke (2017): Digitale Leseförderung an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung der web-basierten Leseförderung „Antolin“ durch Grundschullehrkräfte in Niedersachsen (NuBeAn). In: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): 13. Jahrbuch Medienpädagogik, S. 151–164.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2020): Schule auf Distanz. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Wall, Melissa/Campbell, Madeline O./Janbek, Dana (2019): Refugees, information precarity, and social inclusion. In: Retis, Jessica/Tsagarousianou, Roza (Hrsg.): The Handbook of Diasporas, Media, and Culture. Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 503–514.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 1–18.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinhardt, Marc (2015): Peerberatung im Internet – Ausgewählte Studienergebnisse. In: e-beratungsjournal 11, H. 1.
- Welling, Stefan/Brüggemann, Marion (2004): Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung. Bremen: LernNetzwerk Bremen.
- Weißköppel, Cordula (2005): Kreuz und quer. In: Zeitschrift für Ethnologie 130, H. 1, S. 45–68.
- Weßel, André (2022): „Die anderen haben ja immer ihr Handy dabei.“ Zur Relevanz digitaler Medien für die Peerbeziehungen von Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3, H. 2.
- Wiezoreck, Christine (2016): Bewältigung. Bildung. Sozialisation? In: Litau, John/Walther, Andreas/Warth, Annegret/Wey, Sophia (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 181–202.
- Witteborn, Saskia (2018): The digital force in forced migration. Imagined affordances and gendered practices. In: Popular Communication 16, H. 1, S. 21–31.
- Witzel, Marc (2015): Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe zwischen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit Edition: Grundlagen der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115–129.
- Zetter, Roger (2019): Conceptualising Forced Migration: Praxis, Scholarship and Empirics. In: Bloch, Alice/Dona, Giorgia (Hrsg.): Forced Migration. Current Issues and Debates. London: Routledge, S. 19–43.
- Zettl, Daniela (2019): Die schulische Situation und der Zugang zur Ausbildung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. In: Grimm, Marc/Schlupp, Sandra (Hrsg.): Flucht und Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 57–71.
- Zillien, Nicole (2008): Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. In: Sociologia Internationalis 46, H. 2, S. 161–181.
- Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–33.

Die Autor*innen

Antonia Dold, M.A., studierte Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Köln. Sie war von 2019 bis 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziale Arbeit und Erziehungshilfe an der Universität zu Köln tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. (Flucht-)Migration, Asylpolitik und Abschiebung sowie intersektionale Perspektiven auf soziale Ungleichheit und Gerechtigkeit.

Niko Engfer, M.Ed., studierte Wirtschaftspädagogik und Sport an der Leuphana Universität Lüneburg. Er wirkte in der Teilstudie Lüneburg als studentischer und später als wissenschaftlicher Mitarbeiter mit.

Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Jun.-Prof.in Dr., ist seit 2017 Juniorprofessorin für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. die Bildung und Teilhabe von geflüchteten Menschen im Zusammenspiel mit digitalen Medien, die Mediensozialisation von Heranwachsenden sowie Erziehung und Bildung im Kontext digitaler Medien in Bereichen wie früher Bildung, schulischer und außerschulischer Bildung, Elternhaus und Peergroup.

Michi Sebastian Fujii, M.A., studierte Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln. Er ist dort seit 2019 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich (Flucht-)Migration, Bildung, soziale Ungleichheit und Digitalität.

Pia Grimpo, B.A., studiert aktuell Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Master an der Universität Bremen. Sie war als studentische Mitarbeiterin in der Teilstudie Lüneburg tätig.

Jana Hüttmann, M.A., arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. (Bildungs-)Teilhabe, Fluchtmigration und soziale Ungleichheit.

Nadia Kutscher, Univ.-Prof.in Dr., ist seit 2017 Professorin für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe- und Bildungsforschung, Digitalität und Digitalisierung in Kindheit, Jugend und

Familie sowie in der Sozialen Arbeit, ethische Fragen professionellen Handelns, Bildung und soziale Ungleichheit.

Till Mülheims, B.A., arbeitete als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl Erziehungshilfe und Soziale Arbeit an der Universität zu Köln im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt „Bildungsteilnahme Geflüchteter im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements“.