
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 (Bollig 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 Virenskans.

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).

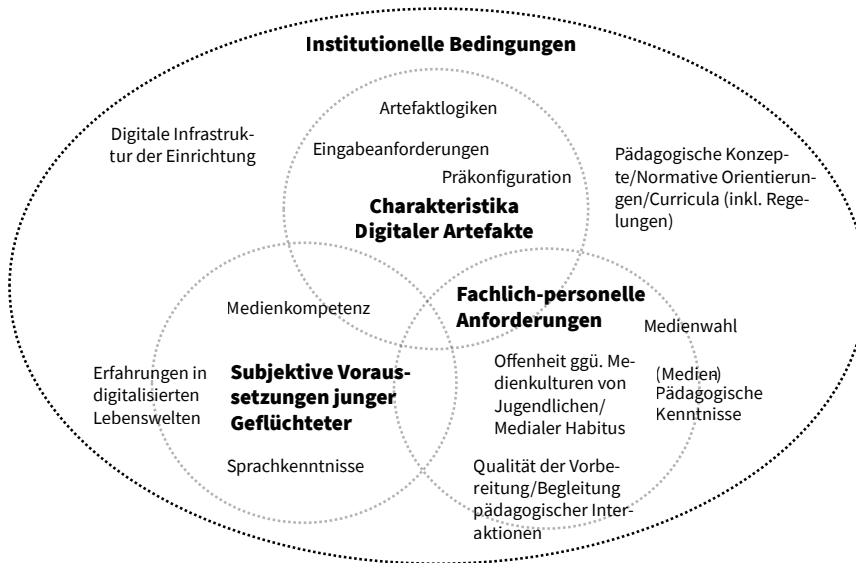


Abb. 1: Herzustellende Passungskonstellationen von Bedingungen für die Ermöglichung von Bildung und Teilhabe im Kontext digitalisierter Bildungsarrangements (eigene Darstellung; basierend auf Arbeiten im Projektverbund).

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.