



# Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung

Christian Helbig

*Mittels des Ansatzes der Dokumentarischen Organisationsforschung geht der Beitrag dem Gegenstand medienerzieherischer Orientierungen in stationären Hilfen zur Erziehung nach. Es wird aufgezeigt, dass organisationale bzw. organisationssoziologische Forschungszugänge und Gegenstandstheorien zu diesem Thema bislang unterrepräsentiert sind und diese einen Beitrag zur medienpädagogischen Forschung leisten können. Dieser wird anhand von Teilergebnissen einer Studie aufgezeigt, konkret an der Rekonstruktion von drei Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung sowie der Relationierung dieser Typen mit weiteren Orientierungsdimensionen im Kontext von Medien und Medienerziehung.*

*Types of media education in foster care. Partial results of a qualitative-reconstructive research. Using the approach of documentary organisational research, the article explores the subject of media educational orientations in foster care. It is shown that organisational or organisational-sociological research approaches and theories on this topic have been underrepresented so far and that these can make a contribution to media education research. This will be shown by means of partial results of a study, specifically the reconstruction of three types of media education in foster care and the relation of these types with other orientation dimensions in the context of media and media education.*

## 1. Einleitung

Neben der Schule stellen die Felder der Kinder- und Jugendhilfe zentrale Orte medienpädagogischen Handelns dar (vgl. Tillmann 2020; Helbig/Kutscher 2017; Süss/Lampert/Wijnen 2018). Angebote zur Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen sind insbesondere in der offenen Jugendarbeit vorhanden (vgl. u. a. Stix 2020; Rösch 2019), aber auch andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe werden mit medienpädagogischen Anforderungen adressiert. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – hier vor allem Mediatisierung (vgl. Krotz 2012; 2014) und Digitalisierung (vgl. Knoblauch 2017) – sowie einer zunehmenden Verschränkung von Medien mit Sozialisations-, Bildungs- und Teilhabeprozessen von Heranwachsenden (vgl. u. a. Hasebrink 2020) stellt u. a. der 15. Kinder- und Jugendbericht im Jahr 2017 die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenzen als wesentliche Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe heraus und fordert eine Ausweitung der öffentlichen Verantwortung in diesem Bereich (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 320ff.). Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. MPFS 2021a; 2021b), zu sozialen und digitalen Ungleichheiten (vgl. Henrichwark 2009; Paus-Hasebrink/Kulterer/Sinner 2019) sowie zu Grenzen ihre Bearbeitung in schulischen Kontexten (vgl. Geier/Brinkmann 2020) – zuletzt verstärkt durch die COVID-19-Pandemie (vgl. u. a. Huber et al. 2021; Eickelmann/Gerick 2020) – bestärken diese Forderungen und verdeutlichen ihre Aktualität. So sehen sich auch stationäre

Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe als „Bildungsorte eigener Qualität“<sup>1</sup> (Strahl 2019: 16) aufgefordert, sich mit den Potenzialen, Herausforderungen und Risiken digitaler Medien sowie medienerzieherischen Fragen auseinanderzusetzen. Zudem finden sich Hinweise darauf, dass Bewohnerinnen und Bewohner stationärer Einrichtungen verstärkt von digitalen Ungleichheiten betroffen sind (vgl. Kochskämper et al. 2020). Bisher liegen allerdings kaum empirische Untersuchungen im Kontext stationärer Erziehungshilfe und deren Zielgruppen sowie – der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags – über medienpädagogische Praktiken und zum medienerzieherischen Selbstverständnis von Fachkräften in Wohngruppen vor.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu medienerzieherischen Orientierungen in Organisationen stationärer Hilfen zur Erziehung vor und knüpft damit an diese empirische Leerstelle an. Es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Ergebnisse liefert eine medienpädagogische Organisationsforschung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel der stationären Kinder- und Jugendhilfe?<sup>2</sup>

Im Fokus stehen Gruppendiskussionen mit Fachkräften und deren organisationale Praktiken mit Bezug auf Medienerziehung. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags können nur Teilergebnisse und Relationierungen im Sinne der Methodologie (Dokumentarische Organisationsforschung, vgl. Amling/Vogd 2017) ausgeführt werden. Zuvor wird im Folgenden der For-

schungsstand zum Feld „Medien und Medienerziehung in stationären Erziehungshilfen“ beschrieben (Kap. 2) und anschließend die Methodologie und die wichtigsten Begrifflichkeiten (Kap. 3) sowie das Forschungskonzept (Kap. 4) dargestellt. In Kap. 5 werden als Teilergebnisse der Studie drei Typen der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfen beschrieben und kursorisch in Relation zu weiteren Ergebnissen der Forschungsarbeit gesetzt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 6).

## 2. Medien und Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung

In den wenigen Studien zu Medien im Kontext stationärer Erziehungshilfen finden sich insbesondere Hinweise auf Sanktionspraktiken von Fachkräften durch den Entzug der mobilen Medien der Bewohnerinnen und Bewohner (vgl. Behnisch/Gerner 2014; Tillmann/Weßel 2022). Der Medienbesitz werde mit weiteren Formen der Sanktion wie die Taschengeldhöhe oder Bewegungsfreiheiten gleichgesetzt (vgl. Tillmann/Weßel 2021: 235). Als Begründungen geben die Fachkräfte an, dass sie eine hohe Verantwortung in der Arbeit mit biografisch belasteten Jugendlichen und einen hohen Rechtfertigungsdruck, sowohl gegenüber Eltern als auch öffentlichen Trägern empfinden, während inhaltliche Risiken des Medienhandelns weniger bedeutsam seien (vgl. Behnisch/Gerner 2014: 5f.).

Weitere Studien nehmen u. a. Ausstattungsmerkmale von stationären Einrichtungen auf: WLAN-Zugänge seien häufig nicht vorhanden und der einzige vernetzte Computer meist im Büro der Fachkraft – mit der Folge, dass die Jugendlichen versuchten, ihr Medienhandeln an andere Orte zu verlegen (vgl. Witzel 2015: 123f.). Kutscher und Kreß (2015) halten ebenfalls fest, dass in stationären Einrichtungen bislang nur vereinzelt Medienkonzepte und technische Ausstattungen zu finden seien. In beiden Studien wird konstatiert, dass insgesamt wenig Fördermöglichkeiten zu digitaler Teilhabe für Bewohnerinnen und Bewohner in den Wohngruppen vorhanden sind.

Des Weiteren finden Autorinnen und Autoren Hinweise darauf, dass Fachkräfte vor allem die Gefährdungspotenziale von Medien in den Vordergrund ihrer Haltung rücken (vgl. Steiner et al. 2017) und sie ihr fachliches Handeln als Opposition zum Medienkonsum, den die Kinder und Jugendlichen in den Herkunftsfamilien kennengelernt haben, verstehen. (vgl. Wagner/Eggert/Schubert 2016). In beiden Fällen sei allerdings nicht ein kritisch-reflektiertes Verständnis von Medienerziehung, sondern eine bewahrende Haltung der Ausgangspunkt (vgl. ebd.: 26).

Mehrere Studien nehmen zudem die Qualifizierung in den Blick und finden Entwicklungsbedarfe (vgl. Kutscher/Kreß 2015; Wagner/Eggert/Schubert 2016; Steiner et al. 2017). Eine aktuelle Studie von Tillmann und Weßel (2022) führt in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung von Smartphones für Heranwachsende an, die den Fachkräften in Teilen nicht bewusst sei

und sich in restriktiven Erziehungsstilen widerspiegelt. In der Studie konnte zudem herausgearbeitet werden, dass in stationären Einrichtungen der Fokus der Mediennutzung und Medienerziehung weitgehend auf den Heimkontext beschränkt sei und andere Lebensbereiche der Bewohnerinnen und Bewohner ausgeklammert werden. Demnach seien die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Mediennutzung in Schule und Freizeit weitgehend auf sich allein gestellt (vgl. ebd.: 234).

Zusammenfassend gibt der Forschungsstand zum erzieherischen Umgang mit Medien bzw. zu medienerzieherischen Handlungsformen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Hinweise auf bewahrpädagogische Handlungsmodi und Qualifizierungsdefizite. Die Verknüpfung zwischen organisationalen Positionen und fachlichem Handeln nehmen einzelne Studien zwar in den Blick (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016), führen dabei aber bislang keine theoretischen und empirischen Konzepte zu (pädagogischen) Organisationen an. Dies kann auch auf bislang fehlende theoretische Bezugnahmen zwischen medienpädagogischer Forschung und Organisationsforschung zurückgeführt werden. Um diese theoretische und methodologische Leerstelle zu bearbeiten, wurde für die vorliegende Studie die Dokumentarische Organisationsforschung als empirischer Rahmen gewählt, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

### 3. Dokumentarische Organisationsforschung mit Fokus auf medienerzieherisches Handeln

Die methodologische und methodische Ausrichtung der Untersuchung basiert auf der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack 2021; 2017; Nohl 2017) sowie der dokumentarischen Organisationsforschung (Amling/Vogt 2017), um theoretische und forschungspraktische Aspekte einer medienpädagogischen Organisationsforschung zu erarbeiten. Gleichwohl ist diese Forschungsperspektive begrenzt durch ihre Grundlagentheorien: die Phänomenologische Soziologie (Schütz 1971), der Wissenssoziologie (Mannheim 1980) und der Hermeneutik (Habermas 1981) sowie die Forschungstradition der Chicagoer Schule (Glaser/Strauss 1967). Vor diesem Hintergrund müssen sowohl Grundannahmen als auch das Verständnis von Organisationen definiert werden:

Schütz (1971) geht davon aus, dass die Sozialwelten, in denen Menschen leben, denken und handeln, besondere Sinn- und Relevanzstrukturen besitzen. Ziele und Mittel individueller sowie kollektiver Handlungsweisen sind Ergebnisse der Interpretation und Strukturierung verschiedener Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Bohnsack 2021: 24). Diese Konstruktionen „ersten Grades“, nach Mannheim (1980) atheoretisches und unreflektiertes Wissen, sind durch bloße Beobachtungen nicht zugänglich, aber typengeleitet und systematisch rekonstruierbar (vgl. Bohnsack 2021: 26ff.). Methodologisch stützt sich die rekonstruktive Sozialforschung insbesondere auf die Definition wissenschaftlicher Kategorien von Schütz (1971), wonach sich das sozialwissenschaftli-

che Handeln selbst auf gedankliche Gegenstände bezieht und gründet, die in den Sozialwelten der Forschenden gebildet werden. Ziel der rekonstruktiven Sozialforschung ist die Rekonstruktion der alltäglichen Konstruktionen zu beschreiben, die die soziale Welt formen und ihr Sinn geben. Daraus folgt, dass ein Fokus auf Alltagshandeln oder Sinngabungsprozesse der Akteurinnen und Akteure gesetzt wird, die anhand weniger Fälle in ihrer Komplexität erfasst werden sollen. Demnach ist Forschungshandeln als Rekonstruktionen bzw. Interpretationen von Alltagsinterpretationen zu fassen.

Die *Dokumentarische Methode* ist ein Forschungszugang der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2021), die insbesondere eine Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zur Grundlage hat. Diese Trennung geht auf Mannheim (1980) zurück, demnach Akteurinnen und Akteure, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge und Erfahrungsräume miteinander verbunden sind, sich unmittelbar verstehen. Dieses unmittelbare Verstehen basiert auf konjunktiven bzw. vorreflexiven Erfahrungen, während kommunikatives Wissen, das sich auf Ebene des Sagbaren befindet, durch wechselseitige Interpretation der Kommunikationspartnerinnen und -partner entsteht. Die Dokumentarische Methode zielt insbesondere auf die Explikation jenes vorreflexiven/konjunktiven Wissens und der Rekonstruktion des darin eingelagerten Habitus (vgl. Bohnsack 2021: 62ff.). Bohnsack führt in diesem Zusammenhang das Konzept des Orientierungsrahmens ein. Je nach Forschungsgegenstand und

Erhebungsmethode, kann der rekonstruierte „modus operandi“ individuelle und kollektive Habitus dokumentieren (vgl. Mannheim 1964: 109). Voraussetzung für ein intersubjektives Verstehen und einen rekonstruierbaren Habitus ist die Existenz und der Nachvollzug von kollektiver Handlungspraxis (vgl. Mannheim 1980: 250). Dabei bleibt vorerst offen, durch welche Merkmale sich der kollektive Erfahrungsraum konstituiert, vielmehr ist dies Gegenstand der Typenbildung innerhalb der Dokumentarischen Methode.

Die Dokumentarische Organisationsforschung knüpft an diese methodologischen Positionen an und bezieht sie auf Begriffe und theoretische Zugänge zur Erforschung von Organisationen. Zur Klärung des Organisationsbegriffs innerhalb der Dokumentarischen Methode bezieht sich Goldmann (2017) auf die Beschreibung Mannheims (1970) von Gruppen als Konkretion eines Milieuzusammenhangs. Demnach können Milieugruppen durch „homologe Erlebnisschichtungen“ (Mannheim 1970: 536) einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen – auch ohne an einen räumlichen Kontakt gebunden zu sein. Nohl (2007) versteht Organisationen ebenfalls als Fortsetzung von Milieupraxis. Nach Goldmann bilden sich dann Organisationsmilieus, wenn die Organisationsmitglieder nicht aufgrund eines außerorganisational geteilten Milieus einen Zusammenhang bilden. Dadurch entstehen informale Regeln, die eine auf Konjunktion basierende Einheit konstituieren und so ein eigenes Organisationsmilieu begründen (vgl. Goldmann 2017: 148). Eine Organisation ist in der Dokumentarischen

Methode somit entweder als eine Gruppe zu verstehen, wenn ihre Mitglieder insgesamt einem Milieu entstammen, oder als ein Konglomerat von Organisationsmilieus (vgl. Nohl 2014: 207).<sup>3</sup>

Daran anknüpfend konzipiert Nohl (2014: 195) die Dokumentarische Organisationsforschung um die Differenz zwischen den Herkunftsmilieus der Organisationsmitglieder und den sich innerhalb des Organisationsalltags etablierten Organisationsmilieus. Dabei greift Nohl auf den Regelbegriff von Ortmann (2003) zurück, wonach im Abarbeiten an formalen Regeln informale Regeln entstehen, die wiederum Organisationsmilieus handlungspraktisch markieren. Eine daran ausgerichtete Organisationsforschung kann eine rationale Typenbildung ermöglichen (vgl. Nohl 2013) oder Hinweise auf soziogenetische Typen geben (vgl. Mensching 2020).

Mit Blick auf den Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit – medienerzieherisches Handeln in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung – wird zudem an die Strukturierungstheorie nach Giddens (1979; 1984) angeknüpft. Demnach stellen Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung – verstanden als pädagogische Organisationen – als soziale Systeme nicht nur Rahmenbedingungen bereit, sondern strukturieren medienerzieherisches Handeln rekursiv bzw. ermöglichen und begrenzen Handlungsweisen von Fachkräften. Maßgeblich sind in diesem Zusammenhang implizite und explizite Wissensbestände, die insbesondere für den Umgang mit organisationalen Regeln von Bedeutung sind und sich sowohl in den konzeptionellen Überlegungen von Giddens (1979; 1984) und Mannheim (1964; 1970; 1980) finden.

Demnach ist für medienerzieherisches Handeln insbesondere explizites und implizites Wissen über regelmäßiges und regelgemäßes Handeln in Organisationen von Bedeutung, dass in der Interpretation und Anwendung von Regeln und Regelerwartungen Strukturen sowohl reproduziert als auch produziert. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist auch *medienerzieherisches Handeln* zu definieren, das hier als strukturiertes und strukturierendes Handeln in pädagogischen Organisationen mit dem Ziel der Förderung kritischer und reflektierter Mediennutzung verstanden wird.

## 4. Forschungskonzept

### 4.1 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Die Erhebung der kollektiven Orientierungsmuster medienerzieherischen Handelns in pädagogischen Organisationen fand in der vorliegenden Studie anhand des Gruppendiskussionsverfahrens statt. Eine Vorannahme des Verfahrens ist, dass die kollektiven Orientierungen einer Gruppe nicht erst im Prozess der Diskussion entstehen, sondern diese bereits vorhanden sind und in selbstläufigen Diskursen repräsentiert und aktualisiert werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 93). Nach Wilkinson (1998) bieten interaktive Gruppendiskussionen die Gelegenheit, den Prozess der Sinnkonstruktion nachzuzeichnen (ebd.: 193). So könne untersucht werden, wie Meinungen artikuliert, modifiziert, verhandelt und verteidigt werden (vgl. Kitzinger 1994). Nach Bohnsack (2021) werden dadurch kollektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen

rekonstruierbar, die z. B. auf Geschlechter-, Alters- oder Milieustrukturen verweisen. Nach Amling und Vogt (2017) können auch organisationale Milieus und Organisationskulturen durch Gruppendiskussionen tiefergehend analysiert werden.

Bei der Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen gilt, dass nicht nur reale, also bereits bestehende Gruppen infrage kommen, denen eine gemeinsame Erfahrungsbasis unterstellt werden kann. Vielmehr ist relevant, dass die Teilnehmenden gemeinsamen Erfahrungsräumen angehören: „Ausschlaggebend ist die Strukturidentität der Erfahrungen, ihre Homologie“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 109). Ziel des Gruppendiskussionsverfahrens ist es, einen selbstläufigen und möglichst selbststrukturierten Diskurs der Teilnehmenden hervorzubringen, in dem kollektive Erfahrungen zum Ausdruck kommen. Somit ist im Rahmen der Erhebung seitens der Forschenden darauf hinzuwirken, dass sich die Gruppen selbst gewählten Relevanzen widmen, die als Erzählungen und Beschreibungen artikuliert werden (vgl. Schäffer 2003: 76f.).

#### 4.2 Fallauswahl: Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung

Die Fallauswahl orientierte sich an methodologischen Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung, indem die akquirierten Organisationen möglichst hohe Kontraste bzgl. der Strukturen, Bewohnerinnen und Bewohner, Fachkräfte und Konzepte aufweisen sollten. Allerdings stellte sich der Feldzugang als deutliche Herausforderung dar: Erstens sehen die Arbeitsstrukturen innerhalb der notwendigen Schichtmodelle die gleichzeitige Anwe-

senheit vieler Fachkräfte nur in Ausnahmefällen, z. B. Teamtreffen, vor. Zweitens stellen stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe einen Schutzraum dar, der durch Außenstehende nicht gefährdet werden soll. Drittens stellte die thematische Eingrenzung, die zumindest oberflächlich in den Kontaktaufnahmen erwähnt wurde, für viele Organisationen einen Grund zur Absage dar.<sup>4</sup>

Insgesamt wurden 40 Trägerorganisationen der stationären Hilfen zur Erziehung für Gruppendiskussionen mit bestehenden Wohngruppen- bzw. Fachkräfteteams angefragt, es konnten schlussendlich aber nur in sechs Organisationen Daten erhoben werden. Für die Auswertung selbst konnten nur drei Organisationen bzw. Wohngruppen einbezogen werden, da zwei Organisationen eigenständig die Zusammensetzung der Diskussionsteilnehmenden geändert und nur Leitungspersonen einbezogen hatten, wodurch vor allem die formalen Teile der Organisation repräsentiert waren. Eine weitere Gruppendiskussion wurde aufgrund einer unzureichenden inhaltlichen Dichte der Diskussion in der Analyse aussortiert, da hier im Sinne der Dokumentarischen Methode zu wenig geteilte Erfahrungen rekonstruiert werden konnten. Die strukturellen Merkmale der einbezogenen Organisationen bilden sowohl ein heterogenes Sampling als auch einen Teil der Diversität des Feldes stationärer Hilfen zur Erziehung ab und entsprechen damit den Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Glaser/Strauss 2008: 32ff.). Zeller (2016) führt dazu aus, dass eine Systematisierung des Handlungsfelds der stationären Erziehungshilfen durch die Formenvielfalt schwierig sei.

Versuche der Strukturierung basieren auf Kriterien wie Größe der Einrichtungen, Betreuungsintensität, pädagogische und konzeptionelle Leitideen, Adressierte und Interventionsziele (vgl. ebd.: 797). Für die vorliegende Studie lassen sich die einbezogenen Wohngruppen bzw. Organisationen anhand der Vergleichsmerkmale in Tab. 1 differenzieren:

|                     | <i>Lage</i>                   | <i>Träger</i>       | <i>Konfession</i> | <i>Medienkonzept</i> | <i>Zielgruppe</i>                                   | <i>Wohnform</i>    |
|---------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|---|--------------------|
| <i>Wohngruppe 1</i> | Großstadt, ländlich gelegen   | Freier Träger       | katholisch        | ja                   | Mädchen   | Intensivwohngruppe |
| <i>Wohngruppe 2</i> | Mittelstadt, ländlich gelegen | Öffentlicher Träger | nein              | nein                 | Kinder und Jugendliche zwischen sechs und 21 Jahren | Regelwohngruppe    |
| <i>Wohngruppe 3</i> | Millioenstadt                 | Freier Träger       | evangelisch       | nein                 | Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren               | Regelwohngruppe    |

Tab. 1: Merkmale des Samplings (Quelle: Helbig 2022 [CC-BY-SA])

#### 4.3 Dokumentarische Methode als Analyseverfahren

Die Dokumentarische Methode ist sowohl als Methodologie als auch als Analyseverfahren zu verstehen und wurde zur Auswertung der qualitativen Daten herangezogen. Das Gruppendiskussionsverfahren in Verbindung mit der Dokumentarischen Methode

stellt vor dem Hintergrund der theoretischen Positionierungen der Studie ein geeignetes Verfahren zur Bearbeitung der Forschungsfrage dar, da diese Kombination aus Erhebungs- und Auswertungsverfahren sich in der empirischen Sozialforschung insbesondere im Zusammenhang mit der Analyse kollektiver Orientierungsrahmen als zielführend erwiesen hat. Die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode wird in vier Analyseschritte unterteilt: Formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung (vgl. Bohnsack 2021: 35ff.). Aufgrund des Umfangs des vorliegenden Beitrags wird auf eine ausführliche Erläuterung des methodischen Vorgehens verzichtet. Allerdings bedarf es für die Typenbildung innerhalb dieser Studie weitere Ausführungen:

Die Vertreterinnen und Vertreter der Dokumentarischen Methode unterscheiden derzeit drei Formen der Typenbildung. Zunächst werden in der sinngenetischen Typenbildung einzelne, fallübergreifende Orientierungsrahmen typisiert. Daran anknüpfend werden in der soziogenetischen Typenbildung Erlebnishintergründe und spezifische Erfahrungsräume, in denen Orientierungen entstehen, einbezogen (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft) (vgl. Nohl 2013: 43). Lassen sich Orientierungen nicht auf solche theoriegeleiteten Erfahrungshintergründe zurückführen – so dass eine soziogenetische Typisierung also nicht möglich ist – schlägt Nohl (2013) eine relationale Typenbildung vor. In dieser Form werden Orientierungsrahmen eines Falles in Bezug zueinander gesetzt. Wie bei der soziogenetischen Typenbildung ist eine typisierte Re-

lation dann plausibel, wenn sie sich von anderen typisierten Relationen empirisch abgrenzen lässt. Ziel ist es, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren (ebd.: 58f.). In der vorliegenden Studie zu medienerzieherischen Praktiken in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung wurde vor diesem Hintergrund eine relationale Typisierung gebildet.

## 5. Teilergebnisse: Orientierungsmuster der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfen

Die Darstellung von Forschungsergebnissen, die mit der Dokumentarischen Methode entstanden sind, ist insgesamt komplex, da insbesondere die reflektierende Interpretation und die komparative Analyse einen hohen Grad an Transparenz und Nachvollziehbarkeit erfordern. Diese Qualitätsmerkmale qualitativer Sozialforschung können in einem Artikelformat nur sehr eingeschränkt erfüllt werden. Aus diesem Grund fokussiert dieser Beitrag die „Medienerziehungsmodustypik“ als eine der sechs erarbeiteten Dimensionen und den Fallvergleich zur Entwicklung von drei sinngenetischen Typen (Kap. 5.1) sowie die exemplarischen Relationierungen zu anderen sinngenetischen Dimensionen (Kap. 5.2). *Tab. 2* gibt einen Überblick über die Gesamtergebnisse der Studie. Die sinngenetischen Typen stellen dabei wiederkehrend rekonstruierbare Sinnmuster bzw. Ausprägungen der entwickelten sinngenetischen Typiken dar, die in der komparativen Analyse abstrahiert und spezifiziert wurden. Die sinngenetischen Typiken selbst fassen somit die fallspezifischen Ausprägungen begrifflich

zusammen, wodurch eine „mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung“ (Nohl 2013: 93) als erstes Ergebnis der Studie erreicht wurde. Die „Relationalen Typen“ (ebd.) bringen die erarbeiteten Ausprägungen der sinngenetischen Typiken fallspezifisch in einen Zusammenhang, wodurch komplexe Orientierungsmuster in der Medienerziehung in Organisationen der stationären Erziehungshilfe sichtbar werden.

| <b>SINNGENETISCHE TYPIKEN (DIMENSIONEN)</b> |   |  |   |  |   |   |                                   |
|---|---|--|---|--|---|---|-----------------------------------|
| <b>FÄLLE</b>                                | <i>Raumtypik</i>                                | <i>Bedeutungstypik<br/>formaler Regeln</i> | <i>Umwelt-<br/>beziehungs-<br/>typik</i>  | <i>Medien-<br/>erziehungs-<br/>zieltypik</i> | <i>Medien-<br/>erziehungs-<br/>modustypik</i> | <i>Typik<br/>der<br/>Organisationsfiguren</i>       | <b>RELATIONALE<br/>TYPEN</b>      |
| <i>Wohn-<br/>gruppe<br/>1</i>               | Räumlich-<br>entkoppeltes<br>Medien-<br>handeln | Legitimation                               | Konflikierend-<br>abgrenzend              | Schutz/<br>Kontrolle                         | Regel-/<br>Kontroll-<br>bezogen               | Kontrastfigur der<br>Kultur- und<br>Regelirritation | <i>Relationaler<br/>Typus I</i>   |
| <i>Wohn-<br/>gruppe<br/>2</i>               | Räumlich-<br>integriertes<br>Medien-<br>handeln | Handlungs-<br>einschränkung                | Kooperativ-<br>gestaltend                 | Bildungserfolg                               | Vermeidend                                    | Kontrastfigur der<br>unreflektierten<br>Restriktion | <i>Relationaler<br/>Typus II</i>  |
| <i>Wohn-<br/>gruppe<br/>3</i>               | Räumlich-<br>integriertes<br>Medien-<br>handeln | Gestaltungs-<br>spielraum                  | <i>Nicht<br/>thematisiert<sup>5</sup></i> | Empowerment                                  | Aushandlungs-<br>bezogen                      | Kontrastfiguren der<br>„normalen“<br>Jugendlichen   | <i>Relationaler<br/>Typus III</i> |

Tab. 2: Ausprägungskombination der relationalen Typen (Quelle: Helbig 2022 [CC-BY-SA])

## 5.1 Drei Ausprägungen der Medienerziehungsmodustypik

Die „Medienerziehungsmodustypik“ fasst spezifische Medienerziehungsweisen, die sich in konkreten sozialen Kontexten der Organisationen bzw. Wohngruppen realisieren. Die Regeln und impliziten Orientierungen der Teams (Organisationsmilieus) werden den Bewohnerinnen und Bewohnern in einer spezifischen Art und Weise medienerzieherisch zugemutet. Diese Medienerziehungsweisen sind den Akteurinnen und Akteuren in ihrer Handlungspraxis selbst nicht ohne Weiteres bewusst (konjunktives Wissen) und verwirklichen sich auf Grundlage kollektiver Erfahrungen innerhalb der Organisationsmilieus. In diesem Sinne realisiert sich der Medienerziehungsmodus teilweise jenseits einer (fachlichen) Reflexion und ist nicht per se planvoll.

Auf Grundlage der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen mit Teams in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung konnten drei Ausprägungen der Medienerziehungsmodi rekonstruiert werden:

- a. Regel-/Kontrollbezogener Medienerziehungstypus
- b. Vermeidender Medienerziehungstypus
- c. Aushandlungsbezogener Medienerziehungstypus

Der a) *regel-/kontrollbezogene Medienerziehungstypus* orientiert die medienerzieherische Handlungspraxis strikt an formalen Regeln der Organisation. In den Diskussionen der Fachkräfte markiert sich dies u. a. darin, dass Erfahrungsbeschreibungen mit organi-

sationalen Regeln legitimiert werden und abweichende bzw. alternative Möglichkeiten der Medienerziehung nicht anerkannt bzw. entlang der formalen Regeln erschwert werden. Dadurch wird eine generalistische Medienerziehung gefördert, die für alle Akteurinnen und Akteure der Wohngruppen vorhersehbar und nachvollziehbar ist, aber individuelle Bedürfnisse und Umweltanforderungen ausklammern muss. Der Regel-/Kontrollbezogene Medienerziehungstypus stellt sich zudem als offen kommuniziertes Handeln dar, da sich die Fachkräfte argumentativ auf die Formalisierungen der Regeln beziehen können. Die Regelbezogenheit der Medienerziehung führt zudem zu einer umfassenden Kontrolle der Umsetzung der Regeln, sowohl mit Blick auf die Bewohnerinnen und Bewohner als auch mit Blick auf die fachlichen Akteurinnen und Akteure selbst.

Exemplarisch lässt sich der Typus der Regel-/Kontrollbezogenen Medienerziehung anhand einer Passage der Gruppendiskussion der Wohngruppe 1 darlegen (Zeile: 593–615):

*Fm:* Also in dem Fall heißt Handyvertrag (nachher) die Regelung

*Ef:* Genau

*Fm:* ne (.) ja die gibt es bei uns auch und äh (.) ohne diese Handyregelungen hätten wir=s ganz schwer (.) ne wie ich eben schon sagte ab zweiundzwanzig Uhr werden freiwillig die Handys abgegeben freiwillig (.) und ganz oft ist es

*G:* L @(. )@

*Fm*: auch so das sie=es freiwillig machen (.) und ähm das wird schon bei Aufnahme wird das schon äh besprochen ne (.) ähm (.) ja und das es dann im Erdgeschoss keine Handynutzung gibt ne (.) wir Kollegen (.) definitiv auch nicht (.) ne (.) und äh damit kommen wir ganz gut klar (.) der ein oder andere (.) hat sich dann mal schonmal gedacht ja dann bleib ich länger oben im Zimme::r ne oder

*G*: L @(. )@

*Fm*: geh äh jetzt öfter raus weil ich möchte ja auf mein Handy kucken aber das sich mittlerweile so gut eingespielt (.) das wir das gar nicht ändern wolle ne und oft kommen sie noch in den also jetzt kurz bevor die Ferien jetzt anfangen ;ja wie sieht=s aus in den Ferien können wir das nicht eine Woche mal so machen das wir das Handy auch über Nacht haben dürfen; nein (.) kein- keine Chance

*G*: L @(. )@

Der Typus der b) *vermeidenden Medienerziehung* versteht digitale Medien als Teil der Lebenswelt der Bewohnerinnen und Bewohner, die weder reglementiert noch kontrolliert werden müssen. Die Bewohnerinnen und Bewohner sind demnach selbstverantwortlich, insbesondere im Umgang mit Smartphones. Entsprechend beinhalten Erzählungen, die diesem Medienerziehungsmodus zugeordnet werden können, eine vermeidende Haltung medienerzieherisch zu wirken. Medienerziehung wird innerhalb dieser Gruppendiskussion als intervenierendes und restriktives Handeln verstanden, wenngleich die vermeidende Handlungsweise empirisch ebenfalls als Ausprägung medienerzieherischer Orientie-

rung beschrieben werden kann. Allerdings ist anzufügen, dass der vermeidende Typus dennoch Erfahrungen mit reglementierenden Handlungsweisen mit Bezug zur Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner anführt. Beschreibungen restriktiven Handelns werden von den Diskussionsteilnehmenden kollektiv als gescheitert beschrieben und in positive Narrationen gewandelt, die auf die Autonomie der Bewohnerinnen und Bewohner abzielen. Organisationale Regeln, die auch das Medienhandeln und die Medienerziehung einbeziehen, werden demnach von den Fachkräften abgelehnt und die Auseinandersetzung damit vermieden. Der vermeidende Medienerziehungsmodus ist als *stiller Typus* zu beschreiben, da er sich teilweise bewusst gegen formale Regeln wendet – in diesem Fall gegen generalistische Regeln des übergeordneten Trägers – und eine organisationale Transparenz des Handelns für die fachlichen Akteurinnen und Akteure und – entsprechend der Orientierung der Fachkräfte – für die Bewohnerinnen und Bewohner negative Folgen haben kann.

Der vermeidende Medienerziehungstypus zeichnet sich exemplarisch in der nachfolgenden Passage aus der Gruppendiskussion der Wohngruppe 2 ab, die sich auf Mediennutzungsverträge bezieht (Zeile: 607–632):

Af: ich glaube man (.) darf das Thema nicht (.) also man muss es schon ernst nehmen in den Bereichen wo es ernst ist aber es gibt ganz viele Sachen da kommt halt d- (.) der deutsche Bürokratismus dazwischen und dem muss man halt auch (.) im Umgang mit den Jugendlichen auch mal beiseite lassen und dann-



kooperatives Projekt zwischen Fachkräften und Bewohnerinnen und Bewohnern verstanden wird. In Erzählungen der Fachkräfte manifestiert sich dieses Orientierungsmuster in potenziellen Konfliktsituationen, in denen Bewohnerinnen und Bewohner subversiv zu bestehenden medienerzieherischen Regeln handeln. Die Reaktion des aushandlungsbezogenen Medienerziehungstypus ist daraufhin nicht die Regeldurchsetzung und Restriktion (a) oder die Regelvermeidung (b), sondern eine gemeinsame Weiterentwicklung bzw. Kompromisslösung, die über einen unbestimmten Zeitraum erprobt und evaluiert wird. Existierende formale Regeln werden in diese Aushandlungen zwar einbezogen, sind aber aus Perspektive der Fachkräfte nicht verbindlich bzw. bieten Gestaltungsspielraum, der Platz für die Besonderheiten der Bewohnerinnen und Bewohner und der Wohngruppe lässt.

Ein Beispiel für den aushandlungsbezogenen Medienerziehungstypus findet sich in einer Erzählung der Wohngruppe 3, die die Aushandlung zur raumbezogenen Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner thematisiert und an eine längere Passage von Cf anknüpft, die eine Vereinzelungstendenz der Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner beschreibt (Zeile: 284–310):

Cf: [...] ihr müsst euch was überlegen (.) wir geben euch das zurück das ist unsere Beobachtung (.) und das wünschen wir nicht das hier die Gruppenkultur also=das=das=einfach keine Gruppe mehr ist sondern jeder für sich ist (.) und wir wünschen das ihr das ändert (.) wir ihr das macht ist erstmal euch

überlassen (.) so und haben diesen Ball an die Kinder zurück gespielt (.) weiß=ich=nicht (.) also gemacht haben sie daraus (.) was=was beobachtet ihr weil es ist ja erst=erst seit einer Woche ((haut auf den Tisch)?

*Af:* Ab und zu spielen sie miteinander aber (.) kurzweilig @(.)@

*Df:* Und nutzen ihr Handy wieder in den Gruppenräumen (.) also ich hatte das (.) jetzt (.) dann kam wir in die Küche und

*Cf:* L ,ah,

*Df:* saßen (.) saß da ein Kind in der Küche mit dem Handy (mit da drin) wow @(.)@ (.) was machst=du hier also=das=war

*Cf:* L @(.)@

*Df:* früher so (.) ne aber dann waren die auf den Zimmer oder

*Lf:* L (definitiv)

*Af:* L aha

*Df:* (.) das hier am (.) Essenstisch gegessen ((haut auf den Tisch)) ist ;mit dem Handy ((haut auf den Tisch)) so und; (.) also ich glaube @schon das sie das versuchen@ wieder ein=bisschen (2) in die Gruppenräume reinzudringen aber halt (.) das Handy trotzdem dabei ist also nicht das=sie es weglegen sondern das ist halt einfach wieder (2)

Wie bereits in den Darlegungen der beschriebenen Medienerziehungsmodustypiken sichtbar wird, ist diese sinngenetische Dimension eng mit anderen erarbeiteten organisationsmilieuspezifischen Dimensionen verknüpft und die konstruierte Trennschär-

fe insbesondere auf die *Standortgebundenheit der Forschenden* zurückzuführen. Für ein umfassendes Bild der Orientierungsmuster im Umgang mit Medien in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung ist somit eine Relationierung der insgesamt sechs sinngenetischen Typiken sinnvoll. Nachfolgend wird dies exemplarisch vorgenommen.

## 5.2 Exemplarische Relationierungen der sinngenetischen Ausprägungen

Ziel der Dokumentarischen Methode bzw. der Dokumentarischen Organisationsforschung ist die Formulierung von übergeordneten Typen bzw. eine fallübergreifende Theorieentwicklung, die auf der komparativen Analyse basieren. Anschließend an die sinngenetische Typenbildung steht dabei häufig eine soziogenetische Typenbildung im Fokus, die soziale Faktoren wie Alter, Geschlecht und Herkunft einbezieht (vgl. Bohnsack 2021: 154ff.). Es ist zu diskutieren, inwieweit eine soziogenetische Typenbildung bei der Beforschung von Organisationen insgesamt möglich und zielführend sind. Diese Diskussion kann an dieser Stelle nicht ausgeführt, sondern nur auf die alternative Entscheidung innerhalb der vorliegenden Studie verwiesen werden. Da sich im Prozess der Interpretationen der Gruppendiskussionen und der sinngenetischen Typenbildung gezeigt hat, dass sich die Orientierung des Umgangs mit Medien in Organisationen der stationären Hilfen zur Erziehung nicht nur anhand einer Dimension, sondern anhand von sechs Dimensionen vollzieht und gleichzeitig soziogenetische Faktoren als Differenzmerkmale nicht offensichtlich in den

Vordergrund treten, bietet sich nach Nohl (2013) eine relationale Typenbildung an. Anknüpfend an die mehrdimensionalen sinngenetischen Typiken sollen dadurch – zumindest tendenziell und eingeschränkt im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas – generalisierungsfähige Aussagen getroffen werden können (vgl. Nohl 2013: 16).

Für die vorliegende Studie können die verschiedenen sinngenetischen Dimensionen fallspezifisch miteinander in Bezug gesetzt werden (siehe auch Tab. 2). Dies drängt sich insbesondere zwischen der Medienerziehungs*modustypik* und der Medienerziehungs*zieltypik* auf, aber auch der Einbezug weiterer Dimensionen ermöglicht ein kohärentes Bild der Organisationsmilieus, wie hier exemplarisch gezeigt wird:

Die Relationierung der sinngenetischen Typiken, die in der Gruppendiskussion mit Wohngruppe 1 erarbeitet wurden, zeigen insgesamt eine stark regelfokussierte Handlungspraktik, die den *relationalen Typus I* markiert. Die Beschreibungen der *Medienerziehungsmodustypik* werden durch eine deutlich legitimierende Funktion formaler Regeln für das (medienbezogene) Handeln gestärkt (Bedeutungstypik formaler Regeln). Demnach steht argumentativ die Fixierung von Regeln für Handlungspraktiken im Vordergrund. Es verwundert nicht, dass als *Typik der Organisationsfiguren* die „Kontrastfigur der Kultur- und Regelirritation“ erarbeitet werden konnte. Demnach verweisen Akteurinnen und Akteure, die die organisationsmilieuspezifischen Orientierungen irritieren, auf einen negativen Erfahrungshorizont (z. B. Schulen und ihre Anforderun-

gen an die Mediennutzung der Bewohnerinnen und Bewohner). Daran knüpft auch die *Umweltbeziehungstypik* an, die in Wohngruppe 1 als „konfligierend-abgrenzend“ ausgeprägt ist. Die sinn-genetische Dimension der *Medienerziehungszieltypik*, die in Wohngruppe 1 als „Schutz/Kontrolle“ spezifiziert ist, bezieht sich somit nicht nur auf Aspekte problematischen Medienhandelns von Bewohnerinnen und Bewohnern, sondern auch auf abweichendes Medienhandeln im Sinne der formalen und informalen Regeln des Organisationsmilieus.

Der *relationale Typus II* steht der Regelaffinität des relationalen Typus I konträr gegenüber. Die „vermeidende“ Ausprägung der *Medienerziehungsmodustypik* steht hier im Zusammenhang mit einer Ausprägung der *Bedeutungstypik formaler Regeln* als „Handlungseinschränkung“. Demnach werden organisationale Regeln von den Fachkräften bisweilen ignoriert, um den Besonderheiten der Wohngruppe bzw. der Bewohnerinnen und Bewohner gerecht werden zu können. Im Zentrum scheint hier die *Medienerziehungszieltypik* zu stehen, die im relationalen Typus II auf den „Bildungserfolg“ der Bewohnerinnen und Bewohner ausgerichtet ist. Dabei priorisieren die Fachkräfte den schulischen Erfolg der Bewohnerinnen und Bewohner gegenüber den formalen Regeln und nehmen damit auch Sanktionen der Organisation für die Fachkräfte selbst in Kauf: „da muss man sich halt manchmal auch über Dinge hinwegsetzen ne“ (Wohngruppe 2, Bm, Zeile: 205–206)<sup>6</sup>. Als negativer Erfahrungshorizont (Typik der Organisationsfiguren) zeichnet sich die „Kontrastfigur der unreflektierten Restriktion“ ab, die

aus Sicht der Fachkräfte sowohl durch die übergeordnete Organisation bzw. dem Träger der Wohngruppe als auch durch andere Wohngruppen repräsentiert wird.

Der *relationale Typus III* nimmt in der Ausprägung der *Medienerziehungsmo-destypik* „Aushandlungsbezogen“ Ausgang. Sie steht in Verbindung mit der Ausprägung „Empowerment“ (Medienerziehungszieltypik), demnach das medienerzieherische Handeln auf die Autonomie und Selbstbestimmung der Bewohnerinnen und Bewohner gerichtet ist. Die Ausprägung „Gestaltungsspielraum“ (Bedeutungstypik formaler Regeln) ist somit auf die Teilhabe der Bewohnerinnen und Bewohner gerichtet, die in einem ständigen Konflikt zu Sanktionen und Restriktionen stehen, die in formalen Regeln eingeschrieben sind. Die „Kontrastfigur der ‚normalen‘ Jugendlichen“ (Typik der Organisationsfiguren) steht damit im Zusammenhang und markiert eine Orientierung am Medienhandeln von Heranwachsenden und den Funktionen von Medien außerhalb von stationären Hilfen zur Erziehung. Wohngruppe 3, die dem relationale Typus III zugeordnet werden kann, beschreibt auch als einziger Fall zum Zeitpunkt der Studie die Konzeption medienpädagogischer Angebote und die Kooperation mit medienpädagogischen Akteurinnen und Akteuren.

## 6. Fazit: Medienpädagogische Organisationsforschung

Der Beitrag verfolgte zum einen das Ziel der Darstellung von Teilergebnissen einer Studie zu medienerzieherischen Orientierungen in Organisationen der stationären Erziehungshilfen und zum

anderen – auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse – eine Darstellung der Potenziale der Dokumentarischen Organisationsforschung im Kontext medienpädagogischer Fragestellungen. Letzteres soll an dieser Stelle abschließend kursorisch diskutiert werden:

Wie im Forschungsstand gezeigt wurde, stellen organisationsbezogene Perspektiven in der Forschung zu medienpädagogischen Themen bislang weitestgehend eine Leerstelle dar. In wenigen Studien finden (pädagogische) Organisationen als Kontext medienpädagogischer Praktiken zwar Erwähnung (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016), der Bezug zu Organisationstheorien und organisationssoziologischen Perspektiven findet sich bislang aber nicht. Die vorliegende Studie zeigt, dass die Dokumentarische Organisationsforschung als organisationsfokussierter qualitativ-rekonstruktiver Ansatz neue Perspektiven auf medienpädagogisches Handeln in pädagogischen Handlungskontexten ermöglicht und mit Blick auf stationäre Hilfen zur Erziehung Hinweise auf Differenzierungsnotwendigkeiten aufzeigt. Insbesondere die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017: 56) zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zeigt sich mit Perspektive auf Organisationen als eine Relationierung zwischen Organisationsregeln und -erwartungen einerseits sowie Handlungsbeschreibungen und Erfahrungswissen von Fachkräften andererseits. Wenngleich das Sampling der vorliegenden Studie begrenzt ist, zeigt es Facetten einer solchen Relationierung auf und lässt Bezüge zu weiteren organisationssoziolo-

gischen Perspektiven, z. B. Umwelterwartungen aus dem *Neo-Institutionalismus* (u. a. Koch/Schemmann 2009) zu.

Die dargestellten Teilergebnisse sind ferner anknüpfungsfähig an Ergebnisse der o. g. Studien, da sie u. a. Aspekte von „restriktiver Mediation“, „aktiver Mediation“ und „Monitoring“ (Steiner et al. 2017: 62) aufzeigen, diese aber fallbezogen spezifizieren. Insbesondere das mehrfach beschriebene restriktive Medienerziehungshandeln in stationären Kontexten (vgl. Tillmann/Weßel 2021; Steiner et al. 2017; Wagner/Eggert/Schubert 2016) zeigt sich als differenzierungsbedürftig. Nicht zuletzt geben die Ergebnisse Hinweise auf die Anforderung eines erweiterten Blicks auf die vielfache Forderung nach medienpädagogischen Qualifizierungen für Fachkräfte in der Heimerziehung. Wenngleich dieser Bedarf sich in der Studie ebenfalls zeigt und Qualifikationsbemühungen vom Autor deutlich unterstützt werden, zeigen die Relationierungen der sinngenetischen Dimensionen einen Bedarf an Entwicklungen auf Ebene von Organisationskulturen und -regeln, die restriktives und generalisiertes medienpädagogisches Handeln fördern oder Medienerziehung insgesamt verhindern können. Die Bedeutung von Organisationsmilieus sowie von informalen Regeln in Relation zu formalen Regeln steht dabei im Fokus und wirft sowohl praxisnahe als auch weitere empirische Fragen auf, für die eine *medienpädagogische Organisationsforschung* Ansatzpunkte liefern kann.

## Anmerkungen

- 1 Anknüpfend an ein subjekttheoretisches Bildungsverständnis werden stationäre Hilfen zur Erziehung hier verstanden als Bildungsorte, die die Förderung von Alltagsbildung und Selbstbildungsprozesse des Individuums in den Fokus rücken, in denen Lernen an alltäglichen Situationen stattfindet und die auf alltägliche Handlungsfähigkeit und Lebenskompetenz der Bewohnerinnen und Bewohner zielen (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2013: 180).
- 2 Die hier angeführte Forschungsfrage ist Teil eines kumulativen Promotionsverfahrens an der Universität zu Köln mit dem Gegenstand „Medienpädagogische Organisationsforschung mit der Dokumentarischen Methode am Beispiel stationärer Erziehungshilfen“.
- 3 Organisation wird hier verstanden als „reflexive Strukturation“ (Ortmann/Sydow/Windeler 2000: 322), die sich als soziales System rekursiv selbst herstellt und als „ständiger Fluss von strukturierten und strukturierenden sozialen Praktiken“ (Mensching 2008: 34) konstituiert ist. Strukturen stellen demnach nicht nur Handlungsgrenzen und -zwänge dar, sondern ermöglichen und reproduzieren Handlungsweisen und in der Folge sich selbst. Regeln stellen in diesem Sinne „procedures of action, aspects of praxis“ (Giddens 1984: 21) dar, die sich auf die Konstruktion von Sinn beziehen und von formalisierten organisationalen Regeln bzw. Regelerwartungen an Praktiken zu differenzieren sind (Mensching 2008: 35). Verknüpft mit dem Kontext stationärer Hilfen zur Erziehung können sowohl einzelne Wohngruppen als die übergeordneten Träger Organisationen darstellen.
- 4 In den angeführten Studien des Forschungsstands finden sich Hinweise darauf, dass der Themakomplex Medien und Medienziehung in stationären Hilfen negative Reaktionen hervorruft.
- 5 Die Ausprägung „nicht thematisiert“ der Umweltbeziehungstypik stellt keine Rekonstruktion im Sinne der Dokumentarischen Methode, sondern eine fehlende Relevanzsetzung der Gruppe dar. Es ist methodologisch zu reflek-

tieren, inwieweit eine nicht-Thematisierung auch als Ergebnis qualitativer Sozialforschung gewertet werden kann. Dies kann aufgrund des begrenzten Umfangs an dieser Stelle erfolgen.

- 6 Das Zitat ist aufgrund der begrenzten Zeichenzahl plakativ gewählt und markiert in erster Hinsicht kommunikatives Wissen. Das eingelagerte Orientierungsschema bestätigt sich in erfahrungsbasierten Erzählungen der Gruppendiskussion, was Hinweise darauf gibt, dass sich kommunikatives Wissen und konjunktives Wissen der Gruppe stark überschneiden.

## Literatur

Amling, Steffen/Vogt, Werner (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung, in: Amling, Steffen/Vogt, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 9–40.

Behnisch, Michael/Gerner, Carina (2014): Jugendliche Handynutzung in der Heimerziehung und ihre Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Unsere Jugend 1, 2–7.

Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation, in: Vogt, Werner/Amling, Steffen (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: UTB/Barbara Budrich, 229–255.

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen/Berlin/Toronto: UTB/Barbara Budrich.

Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, online unter:

<https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (letzter Zugriff: 06.09.2022).

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 (Hg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster/New York: Waxmann.

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: 06.09.2022).

Giddens, Anthony (1979): Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis, Berkeley/Los Angeles: California Press.

Giddens, Anthony (1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration, Cambridge: Polity Press.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago: Routledge.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber.

Goldmann, Daniel (2017): Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexion der dokumentarischen Organisationsforschung, in: Amling, Steffen/Vogt, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, 146–164.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Paus-Hasebrink, Ingrid (2020): Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden, in: Bettinger, Patrick/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 147–161.

Helbig, Christian/Kutscher, Nadia (2017): Medienpädagogik in der Jugendhilfe, in: Jugendhilfe, 6, 532–538.

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, Wuppertal: Dissertation.

Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph/Mischler, Marianne/Günther, Paula Sophie/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane/Schneider, Nadine/Schwander, Marius (2021): Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie?, in: Dohmen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (Hg.): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim: Beltz Juventa, 95–126.

Kitzinger, Jenny (1994): The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants, *Sociology of Health & Illness*, 1, 103–121.

Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit, Wiesbaden: Springer.

Koch, Sascha/Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden: Springer.

Kochskämper, Dorothee/Rusack, Tanja/Weißel, André/Ehlke, Carolin Ehlke (2020): Digitalisierung in Heimen und Internaten – Stand der Forschung, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2013): Wann gelingt Heimerziehung? Pädagogisches Handeln in prekären Beziehungen, in: Forum Erziehungshilfen, 3, 180–185.

Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert, in: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer, 27–55.

Krotz, Friedrich (2014): Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten, in: Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hg.): Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung, Wiesbaden: Springer, 7–32.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Projektbericht in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderhilfswerk, online unter: [https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1\\_Startseite/3\\_Nachrichten/Studie\\_Fluechtlingskinder-digitale\\_Medien/Studie\\_digitale\\_Medien\\_und\\_Fluechtlingskinder\\_Langversion.pdf?\\_ga=1.96555039.1299685094.1450427256](https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_digitale_Medien_und_Fluechtlingskinder_Langversion.pdf?_ga=1.96555039.1299685094.1450427256) (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: Ders.: Wissenssoziologie, Neuwied et al.: Luchterhand, 91–154.

Mannheim, Karl (1970): Das Problem der Generation, in: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied et al.: Luchterhand, 509–565.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien: mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei, Wiesbaden: Springer.

Mensching, Anja (2020): Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen, in: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung, 279–295.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021a): JIM 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf) (letzter Zugriff: 06.09.2022).

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021b): KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland, Stuttgart, online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 61–74.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode, Wiesbaden: Springer.

Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arndt-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden: Springer.

Ortmann, Günther (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Windeler, Arnold (2000): „Organisation als reflexive Strukturation“, in: Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hg.): Theorien der Organisation, Wiesbaden: Springer, 315–354.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg.

Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept, Weinheim: Beltz Juventa.

Schäffer, Burkhard (2003): Gruppendiskussion, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen: Budrich, 75–80.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Springer Science+Business Media.

Steiner, Olivier/Heeg, Rahel/Schmid, Magdalene/Luginbühl, Monika (2017): MEKiS. Studie zur Medienkompetenz in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe, Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).

Stix, Daniela Cornelia (2020): Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, online unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/87/37> (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Strahl, Benjamin (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen, Weinheim: Beltz Juventa.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: Springer.

Tillmann, Angela (2020): Entgrenzte (Medien-)Welten. Veränderte sozial-räumliche Arrangements Jugendlicher und ihre Bedeutung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, in: Krisch, Richard/Schröer, Wolfgang (Hg.): Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit. ‚Jugend ermöglichen‘ im 21. Jahrhundert, Weinheim: Beltz Juventa, 57–75.

Tillmann, Angela/Weißel, André (2021): Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – zur Relevanz von digitalen Medien und Medienbildung in einem vernachlässigten Bildungskontext, in: Wunder, Maik (Hg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229–239.

Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne/Schubert, Gisela (2016): MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung, online unter: [https://www.jff.de/ablage/Projekte\\_Material/mofam/JFF\\_MoFam\\_Studie.pdf](https://www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Studie.pdf) (letzter Zugriff: 06.09.2022).

Wilkinson, Sue (1998): Focus Group Methodology: A Review, in: International Journal of Social Research Methodology, 1, 181–203.

Witzel, Marc (2015). Digitale Medien in der stationären Erziehungshilfe zwischen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten, in: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 115–129.

Zeller, Maren (2016): Stationäre Erziehungshilfen, in: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 792–812.