

Der "practice turn" und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik

Reißmann, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reißmann, W. (2019). Der "practice turn" und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(3), 271-292. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i3.03>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Der „practice turn“ und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik

Wolfgang Reißmann

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit Methodologie und Methodik der Jugendmedienforschung im Umfeld der handlungsorientierten Medienpädagogik und setzt diese in Beziehung zum so genannten „practice turn“. Diese ist, dass die medienpädagogische Forschung seit Ende der 1970er Jahre als pädagogischer bzw. kommunikations- und medienwissenschaftlicher Teilbereich eine eigene erste Praxiswende vollzogen hat. In Teilen geht diese Hand in Hand mit Verständnisweisen, die heute mit dem Schlagwort Praxeologie/Soziologie der Praktiken verknüpft werden. In anderen Teilen verwehrt sich die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik gegen praxistheoretische Perspektiven. Der Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund erstens mit der Frage, welches Praxisverständnis in diesem spezifischen Forschungsbereich kultiviert wurde und wo die Orientierungen gegenläufig und inkommensurabel bleiben. Zweitens skizziert er die Konturen einer zweiten Praxiswende, die noch nicht auf den Punkt zu bringen ist, aber sich gegenwärtig als Reaktion auf Digitalisierung und aktueller Mediatisierungsschübe andeutet.

Schlagwörter: Handlungsorientierte Medienpädagogik, Praxistheorie, Medien, Jugendforschung, Beobachtung und Ethnografie

The practice turn and the qualitative youth media research in action-oriented media pedagogy

Abstract

The article deals with the methodology and the methods of youth media research in the field of action-oriented media pedagogy and relates it to the so-called “practice turn”. The thesis is that since the end of the 1970s media pedagogical research as a pedagogical or communication and media science subdivision has completed its own first practice turn. In parts, this goes hand in hand with ways of understanding, which today are linked with the catchword praxeology/sociology of practices. In other parts, the research of action-oriented media pedagogy rejects practice-theoretical perspectives. Against this background, the article deals firstly with the question of what understanding of practice has been cultivated in this specific field of research and where the orientations remain contrary and incommensurable. Secondly, the contours of a second turn are outlined, which cannot yet be summed up in a nutshell, but which are currently in evidence as a reaction to digitisation and current mediatisation thrusts.

Keywords: action-oriented media pedagogy, practice theory, media, youth research, observation and ethnography

1 Einleitung

Als konzeptuelles Dach verweist der Begriff „handlungsorientierte Medienpädagogik“ (Schorb 2008) einerseits auf bestimmte Ansätze und Prinzipien medienpädagogischer Praxis, vor allem der „Aktiven Medienarbeit“ als „Königsweg“ des Medienkompetenz-erwerbs. Andererseits sind mit ihm spezifische sozial- und medientheoretische Orientierungen verknüpft, z.B. aktives Subjekt, Aneignung und Lebenswelt als Schlüsselkonzepte, kritische Medientheorie als Bezugshorizont. Praxis und Theorie werden verbunden durch eine *medienpädagogische Forschung*, die den theoretischen Orientierungen verpflichtet ist und die Gestaltung medienpädagogischer Praxis fundiert.

Der vorliegende Beitrag versucht die historische Genese sowie die Leitbilder der handlungsorientierten Medienpädagogik vor dem Hintergrund gegenwärtig in Sozial- und Kulturwissenschaft virulenter *Praxistheorien* zu lesen. Kernthese ist, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik im Verlauf ihrer Geschichte eigene und eigensinnige praxistheoretische Orientierungen entfaltet und in ihren Forschungsarbeiten verfolgt hat. Beschrieben und diskutiert werden in Anlehnung an die heute kursierende Chiffre des „practice turn“ eine historische und etablierte, sowie eine aktuelle und in Formation befindliche „Praxiswende“ medienpädagogischer Forschung. Beide Wendungen weisen Spezifika auf, die die medienpädagogische Forschung von anderen Bereichen abgrenzen und als eigenständig erkennbar machen.

Eine interdisziplinäre Leserschaft vor Augen hebt der Beitrag mit einer Konturierung des Forschungsfelds an (Kapitel 2). Als Deutungshorizont wird anschließend eine Heuristik eingeführt, von der aus verschiedene Ansprüche an eine Praxisforschung abgetragen werden können (Kapitel 3). Dem gegenüber stehen zunächst die normativen Zielhorizonte medienpädagogischen Handelns (Kapitel 4). In zwei einordnenden und bewertenden Kapiteln erfolgt die Beschreibung und Diskussion der zwei genannten Praxiswenden (Kapitel 5, Kapitel 6).

2 Medienpädagogisch motivierte Jugendmedienforschung im deutschsprachigen Raum

2.1 Akteure und Rahmenbedingungen

Die *Forschung* der handlungsorientierten Medienpädagogik wird von universitären und außeruniversitären Institutionen getragen. Als universitäre Institutionen sind unter anderem das Hans-Bredow-Institut (HBI; früher An-Institut der Universität Hamburg; seit 2019 Leibniz-Institut für Medienforschung) und verschiedene, mit den Zeiten naturgemäß wechselnde medienpädagogisch orientierte Lehrstühle/Professuren (u.a. in Bielefeld, Hamburg, Leipzig, Ludwigsburg, Mainz oder Salzburg) mit Forschungsarbeiten in Erscheinung getreten. Als außer-universitäre Institutionen sind vor allem das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) zu nennen. Weniger als Initiator für Forschung, aber als wichtige Plattform und Netzwerk, war und ist zudem die GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – eine wichtige Institution.

Diese nicht unbedingt typische Forschungslandschaft – außeruniversitäre Einrichtungen als diskursprägende Institutionen – muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Mediennutzung/-aneignung von Kindern und Jugendlichen in den 1980er und 1990er Jahren für die sich potenziell zuständig fühlenden Disziplinen, namentlich Kommunikations- und Medienwissenschaft, Pädagogik und Soziologie, lange Zeit nur ein Randthema darstellte. Der primäre Gegenstand der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (damals) war die öffentliche und innerhalb dieser primär die politische Kommunikation. Die Teile der (US-amerikanischen) psychologischen Medienwirkungsforschung, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigten, bearbeiteten mit quantitativen und experimentellen Methoden vor allem das Thema Gewaltwirkung und Kultivierung. Die deutsche Medienwissenschaft, Anfang der 1980er Jahre aus der Literaturwissenschaft geboren, verstand sich traditionell als nicht-empirische Wissenschaft. Jugendsoziologie und soziologische Sozialisationsforschung, innerhalb der Soziologie die ‚natürlichen‘ Ansprechpartner, erkannten wiederum nur zögerlich die eigenständige Relevanz medienvermittelter Kommunikation und Interaktion an (*Hoffmann* 2010, S. 15ff.). Bis heute sind Medien als Techniken, Inhalte, Ästhetiken und Formen nur rudimentär in die sonst differenzierten Sozialisationsvorstellungen eingearbeitet (obgleich die Sensibilität zunimmt, vgl. etwa die aktuelle Auflage des Klassikers „Lebensphase Jugend“ von *Hurrelmann/Quenzel* 2016). Auch weite Teile der Pädagogik fühlte sich für mediale Lern- und Bildungsprozesse außerhalb der Schule und pädagogisch (vor-)strukturierter Räume nicht zuständig; und wenn doch, dann primär unter mediendidaktischer oder bildungsfunktionaler/-technologischer Sicht.

2.2 Abgrenzung der Forschungsfelder

Über die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik zu schreiben, fällt angesichts ihrer Vielfalt schwer. Einleitend seien daher folgende Einordnungen vorgenommen:

Erstens erzeugt jede Schwerpunktsetzung Exklusion. *Aßmann* (2013, S. 48ff.) gelang über eine Metasuche zum Begriff „Medienhandeln“ vor allem auf die Arbeitsgruppen um *Baacke* (Bielefeld) sowie um *Theunert* und *Schorb* (München/Leipzig). Ergänzend dazu nimmt sie Arbeiten der Arbeitsgruppe um *Bachmair* (Kassel) auf, da dieser konzeptuell mediales Alltagshandeln in den Vordergrund gerückt hat. Weiterhin integriert sie Arbeiten um *Tulodziecki* und *Herzig* (Paderborn). Die Forschungsansätze der ersten drei Arbeitsgruppen liegen auch diesem Aufsatz zugrunde. Anstelle von *Tulodziecki* und *Herzig* (die stärker in der Mediendidaktik wirken) finden hier – mit Blick auf dem Schwerpunkt der Jugendmedienforschung aus handlungsorientierter Perspektive – andere Akteure stärker Eingang, u.a. *Paus-Hasebrink* mit ihrer Mediensozialisationsforschung und *Niesyto* aus dem wahrnehmungsorientierten Flügel der handlungsorientierten Medienpädagogik.

Zweitens erzeugt der Fokus auf die Jugendforschung eine künstliche Trennung. Wichtige theoretische und methodologische Grundlagen wurden (auch) an der Forschung mit Kindern und in Familien erarbeitet. So sei an die Familienforschung des sogenannten „Freiburger Längsschnitt“ um *Charlton* und *Neumann-Braun* aus den 1980er und frühen 1990er Jahren erinnert (*Charlton/Neumann* 1986), aus dem heraus die Grundlagen des Ansatzes „strukturanalytische Rezeptionsforschung“ formuliert wurden; oder auf die Kindermedienforschung von *Paus-Hasebrink* in den 1990er Jahren als Basis des von ihr for-

mulierten „Triangulationsmodells“ (Paus-Haase 2000); oder die Studie „Familienmitglied Fernsehen“ von Hurrelmann, Hammer und Stelberg (1996).

Drittens wird in diesem Beitrag die Jugendforschung ausgeklammert, die primär der (pädagogischen) Forschung zu *Jugend(medien)kulturen bzw. -szenen* zuzurechnen ist (z.B. Baacke, Breyvogel, Ferchhoff, Sander, Vollbrecht und andere mehr). Diese Ausklammerung ist argumentationslogisch riskant, insofern große Schnittflächen und wechselseitige Anregungen bestehen. Einige der forschenden Akteure – man denke nur an Baacke als medienpädagogischen Nestor – waren oder sind in beiden Feldern aktiv. Dennoch soll diese Grenze gezogen werden, weil die Jugendkultur- und -szene-Forschung mit ihrer traditionellen Nähe zu ethnografischen Vorgehensweisen eine andere Ausgangslage bildet und folgerichtig andere praxistheoretische Einschätzungen nach sich ziehen würde.

Das gilt *viertens* ebenso für die *Medienbildungsforschung*, die anders als die handlungsorientierte Medienpädagogik stärker aus der Pädagogik heraus und weniger zwischen den Disziplinen entstanden ist, und die ab ca. Mitte der 2000er Jahre als Eigenständigkeit beanspruchendes Programm in Erscheinung getreten ist.¹ Mit ihrer stark biografischen Ausrichtung, auch methodisch, und dem theoretischen Regress auf Klassiker der Bildungstheorie (unter anderem Kant, Humboldt) würden sich ganz eigene Fragen hinsichtlich einer praxistheoretischen Wende stellen.

2.3 Methodenmix medienpädagogischer Forschung

Die meisten medienpädagogischen Studien des so abgegrenzten Forschungsfelds kombinieren verschiedene Einzelmethoden und Zugänge („mixed methods“, „Triangulation“). Im „Fernsehzeitalter“, welches in den Studien der 1990er Jahre noch deutlich repräsentiert ist, handelt es sich typischerweise um eine Kombination von *Programmanalyse* sowie, im Bestfall eng aufeinander bezogen, *Rezeptions- und Aneignungsanalyse*.

Im Bereich der Rezeptions- und Aneignungsanalyse, der später ebenso die stärker medien-kommunikativen und produktiven Tätigkeiten von Jugendlichen im „Mitmachnetz“ umfasste, ist das *qualitative, teilstrukturierte (Leitfaden-)Interview die dominierende Methode*. Nicht selten werden zusätzlich *standardisierte Befragungen* genutzt. Diese informieren panoramaartig über grundlegende Mediennutzungsmerkmale und deren Verteilung, bevor – fast immer in dieser Reihenfolge – Fallstudien und Medienhandlungstypologien alltags- und lebensweltliche Vertiefungen präsentieren.

Teilnehmende Beobachtungen im ‚natürlichen‘, d.h. nicht von der Forschung oder der pädagogischen Praxis angeregten Medienalltag, sind eher die Ausnahme (nehmen aber zu, was noch zu thematisieren ist). Wenige Studien untersuchen im Längsschnitt; wenn sie dies tun, dann primär interviewbasiert. Beobachtungen im Alltag der Jugendlichen beschränken sich somit auf die Interviewsituation selbst bzw. deren Anbahnung und die Kontexteindrücke, die im Postscript festgehalten werden. Gleichzeitig hat die handlungsorientierte Medienpädagogik mit der Methode der *Aktiven Medienarbeit* jedoch ihren eigenen Beobachtungsort kultiviert.

3 „Practice turn“ als Chiffre für erkenntnistheoretische Verschiebungen

Der so genannte *practice turn* soll nun den Hintergrund bilden, um auf die Leistungen und die methodische Ausrichtung der medienpädagogischen Jugendmedienforschung zu blicken. Wie bei anderen „turn“-Etiketten ist auch dieser Begriff nicht einfach zu greifen, mehrdeutig verwendet und überlagern sich in ihm verschiedene Strömungen mit unterschiedlichen Stoßrichtungen (u.a. *Postill* 2010, S. 6). Will man einen Zeitraum einer übergreifenden *Popularisierung* über einzelne Wissenschaftscommunitys hinaus ausmachen, so ist besonders der Zeitraum kurz nach der Jahrtausendwende zu nennen. 2001 erschien der vielrezipierte Band „The Practice Turn in Contemporary Theory“ – herausgegeben von *Schatzki, Knorr-Cetina* und *von Savigny*. 2003 veröffentlichte *Reckwitz* seinen Artikel „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“, der bis heute eine der meistzitierten deutschsprachigen Referenzen zur Praxistheorie ist. Sieht man den *practice turn* als Konvergenzbewegung innerhalb der Kulturtheorien, so lässt sich allerdings kaum eine Zäsur ausmachen. Dann besteht die Wende eher in sich schleichend ändernden Perspektiven auf das Erforschte und sich langsam wandelnden sozialtheoretischen Prämissen. *Reckwitz* (2006/2008) behandelt in seinem Konvergenz-Entwurf *Lévi-Strauss, Oevermann, Foucault* und *Bourdieu* als (neo-)strukturalistische Kulturtheoretiker sowie *Schütz, Goffman, Geertz* und *Taylor* als interpretative Kulturtheoretiker. In der Soziologie gelten *Bourdieu*s Konzepte von Habitus und „sozialem Sinn“ sowie *Giddens* Verständnis von Strukturation als praxistheoretische Vorläufer. Gegenwärtig wird, nicht zuletzt die Bezugspunkte der Akteur-Netzwerk-Theorie zurückverfolgend – „halb Garfinkel, halb Greismas“ (vgl. *Schüttpelz* 2013, S. 19ff.) – die Ethnomethodologie als Ankerpunkt einer Praxistheorie der Medien in Anschlag gebracht (u.a. *Gießmann* 2018).

Es ist nicht das Anliegen dieses Beitrags (und nicht möglich), all die verschiedenen Bezüge in eine kohärente Ordnung zu bringen. Es geht um etwas anderes. Solche „turns“ sind, in ihrem Grundvokabular einmal attraktiv geworden, geeignet, Forschung, die sich diesem Vokabular versperrt, im Wortsinn ‚alt‘ aussehen zu lassen. Das gilt auch für jene Medienpädagogik, die sich traditionell – eben – eine „handlungsorientierte“ und nicht eine „praxistheoretisch orientierte Medienpädagogik“ nennt. Wer aus der Gegenwart heraus nur auf solche Etiketten schaut, verkennt jedoch die Verbindungen, die bestehen oder die Vorarbeiten, die bestimmte Strömungen in ihren jeweiligen (Bezugs-)Disziplinen geleistet haben. Mindestens in Bezug auf die deutschsprachige Kommunikations- und Medienwissenschaft ist die handlungsorientierte Medienpädagogik eine Bewegung, die seit den frühen 1980er Jahren für Positionen und Zugangsweisen geworben hat, die heute in Teilen als praxistheoretisch qualifiziert werden. Gleichzeitig geht die handlungsorientierte Medienpädagogik nicht in Praxistheorie(n) auf und lässt sich nicht auf diese reduzieren. Um beides geht es im Folgenden.

In seiner Auseinandersetzung mit Kommunikationswissenschaft und Mediatisierungsforschung hebt *Gentzel* (2015) damit an, dass es „in den letzten fünf bis zehn Jahren in Publikationen und Tagungsvorträgen jedweder Couleur zur Normalität wurde von kommunikativen oder auch rezeptiven ‚Praktiken‘ zu sprechen.“ (ebd., S. 2) „Demgegenüber“, so *Gentzel* weiter, finde „sich kaum eine epistemologische, sozialtheoretische oder methodologische Argumentation, die etwa Unterschiede zur jahrzehntelang wesentlich beliebteren Rede von kommunikativen oder rezeptiven ‚Handlungen‘ bespricht“ (ebd.). Auch in der Medienpädagogik ist es selbstverständlich geworden, im Rahmen von Vor-

trägen und in Artikeln von Praktiken oder einer praxeologischen oder praxistheoretischen Rahmung der eigenen Arbeit zu sprechen. Vor 20 Jahren hätte es an dieser Stelle oft – nur – Medienhandeln, Medienalltag und/oder Medienwelten geheißen. Es nehmen zudem die Publikationen zu, die dezidiert als „praxeologisch“ oder „praxistheoretisch“ ausgewiesen sind. Im Umfeld der Salzburger Kommunikationswissenschaftlerin und Medienpädagogin *Paus-Hasebrink* wird beispielsweise der Ansatz einer „praxeologischen Mediensozialisationsforschung“ (*Paus-Hasebrink/Kulterer* 2014) verfolgt – und in Rekurs unter anderem auf *Bourdieu* (und dessen Rezeption durch *Weiß*) ausführlich begründet. In ihrer Dissertation zum „Medienhandeln zwischen formellen und informellen Kontexten“ führt die Erziehungswissenschaftlerin *Aßmann* (2013) die Theorie sozialer Praktiken nach *Reckwitz* als ein wichtiges sensibilisierendes Konzept ihrer Forschung aus.

Aus dieser Beobachtung könnte nun abgeleitet werden, dass in der Medienpädagogik heute stärker als früher praxeologisch und praxistheoretisch geforscht wird. Mit Blick auf die Rezeption einschlägiger Ansätze wie der oben genannten und ihrer Integration in Forschungs- und Theorieüberblicke ist das sicherlich der Fall. Im vorliegenden Beitrag wird allerdings eine andere These stark gemacht: Die medienpädagogische Forschung hat seit der „handlungsorientierten Wende“ Ende der 1970er Jahre als pädagogischer bzw. kommunikations- und medienwissenschaftlicher Teilbereich ihre eigene Praxiswende vollzogen.

Um die Forschung der Medienpädagogik näher zu konturieren, wird zunächst eine *Heuristik* ins Spiel gebracht, von der aus verschiedene Ansprüche an eine Praxisforschung abgetragen werden können. Diese Heuristik macht es möglich, in der eigenen Einordnung und Bewertung Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Summarisch sollen vier Qualitäten einer praxistheoretisch informierten Forschung benannt werden:

- (1) *Vorreflexive Praxis*: Praxistheoretisches Denken negiert nicht die Existenz von intentionalem, zweckgerichtetem (sozialen) Handeln, ist daran aber wenig interessiert. Die „Frontstellung zu rationalistischen Handlungstheorien“ ist der „Markenkern aller Praxistheorien“ (*Hirschauer* 2016, S. 45). Oft wird unterstellt, dass die Triebfeder von Praxis als Geschehensvollzug in vor-reflexiven, überindividuellen Mustern des Handelns zu suchen sind. In diesem Sinn präfiguriert und disponiert Praxis ‚individuelles‘ Handeln (inkl. Wahrnehmen und Denken). Prägend in dieser Richtung waren und sind diverse Konzepte, die entweder *Bourdieu* zugerechnet oder von diesem popularisiert und weiter ausgearbeitet wurden, vor allem feldspezifischer „Habitus“, „Hexis“ und „Doxa“ (u.a. *Postill* 2010, S. 7f.). Die Verlagerung ins Vor-Reflexive und Nicht-Intentionale ist einer der Wege, die von der ersten Generation an Praxistheorien beschrritten wurden, um methodologischen Individualismus und Kollektivismus zu überwinden. Entsprechend lässt sich – ohne auf die Differenzen im Einzelnen einzugehen – eine Liste mit Begriffspaaren erstellen, die „praktisches Wissen“, „implizites Wissen“, „konjunktives Wissen“, „Skills“ usw. dem „theoretischen Wissen“, „expliziten Wissen“, „kommunikativen Wissen“ usw. vorordnen. Zentral ist die praktische Könnerschaft. Routine und Habitualisierung werden höher bewertet als bewusstes und intentionales (soziales) Handeln.
- (2) *Verkörperterte und materialisierte Praxis*: Mit *Schatzki* (2001, S. 2) besteht eine Minimaldefinition von Praktiken darin, sie als „arrays of activity“ (Anordnungen/Mustern von Aktivitäten) zu betrachten, mit dem Körper als Nexus. Die Orientierung auf das Somatische ist nicht zuletzt eine Reaktion auf Vorstellungen, die Kollektivität primär

über Diskurse, Normen-Gefüge oder Kultur-als-Text-Modellierungen abzubilden suchen. „Doing culture“ betont entsprechend die Verkörperung und Performanz von Kulturellem jedweder Art. Insbesondere über die vielfältigen Forschungen der Science and Technology Studies wurde dieses Primat somatischer Grundierung von Praxis erweitert und auf weitere Akteure bzw. Mediationsinstanzen übertragen. Neben dem menschlichen Körper und Phänomenen der Interkorporalität, sind es vor allem Technik und Medien, die nicht primär in ihren symbolischen, sondern in ihren materiellen und sozio-technischen Qualitäten Praxis ermöglichen und ‚auf Dauer‘ stellen.

- (3) *Situierte Praxis*: Praktiken bzw. Praxis werden als ‚soziale Einheit‘ bzw. ‚site of the social‘ (*Schatzki*) paradigmatisch überindividuell und über- bzw. intersituativ gedacht. Das bedeutet aber nicht, dass man sie abstrakt erfassen und beschreiben kann. Praktiken zeigen sich im Alltag und sind innerhalb dessen an Situationen gebunden: „Praktiken werden als situative Vollzugsmomente einer übersituativen Praxis verstanden. Als die alltäglichen Manifestationen von Praxis sind Praktiken keine bloßen Wiederholungen, sondern Einzelereignisse in spezifischen Kontexten. Praxis wiederum ist nicht überzeitlich, sondern wird durch die Variationen der alltäglichen Praktiken in spezifischen situativen Kontexten je aktualisiert, modifiziert und überhaupt erst hervorgebracht.“ (*Dang-Anh* u.a. 2017, S. 17f.). Der practice turn ist eine programmatische Absage sowohl an Theorien, die nicht erfahrungsgesättigt entstehen und als intellektuelle Konstruktionen in der Luft hängen als auch an Forschungsarbeiten, die Empirie nur nutzen, um fortwährend die bereits gesetzten Kategorien nur wieder aufzufinden.
- (4) *Praxis als „flache Ontologie“, „verteiltes Handeln“ und „Symmetrie“*: Praxistheorien verweigern Gegensätze wie die von Mikro und Makro oder von Subjekten/Individuen und Strukturen/Systemen/Institutionen usw. So genannte soziale Makrophänomene sind, wiederum mit *Schatzki* argumentiert, „lediglich größere Bündel von Praktiken und Arrangements und erstrecken sich weiter in Raum und Zeit als diejenigen Bündel, die als Mikrophänomene bezeichnet und analysiert werden (...). Die Praxistheorie geht (...) davon aus, dass sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind“ (*Schatzki* 2016, S. 34). Es gibt demnach nur *eine* Ebene. Diese praxistheoretische Dualismusverweigerung steht Pate auch für *Latours* Polemik gegen die „Soziologie des Sozialen“, die mit ihren unzähligen soziale-und-gesellschaftliche-Erklärung-bzw.-Kontext-Konzepten „einfach das zu Erklärende mit der Erklärung“ verwechselt (*Latour* 2010, S. 21f.). In der gegenübergestellten „Soziologie der Assoziationen“ gehe es darum, „die bequeme Kurzschrift der Soziologie des Sozialen (...) durch die mühsame und aufwendige Langschrift der Assoziationen“ (ebd., S. 27) zu ersetzen. Man muss hier im Einzelnen nicht der speziellen Ausrichtung der ANT folgen. Für praxistheoretisches Denken konstitutiv ist dennoch, all den mithin ‚mikroskopisch‘ kleinen, heterogenen und verteilten Elementen bzw. Akteuren zu folgen und nachzuzeichnen wie diese Assoziationen bzw. Assemblagen (Gefüge von Assoziationen) und Kollektive bilden. Im Nachzeichnen dieser Prozesse hat der menschliche Akteur, obgleich sein Handeln und Verhalten wichtige Datenquellen bleiben, kein spezielles Primat oder Vorrecht. Technik, Medien, Dingen, Körpern usw. wird – ontologisch symmetrisch gedacht (aber nicht zwangsläufig *praktisch* symmetrisch; ein Unterschied) – ebenfalls Handlungsmacht zugestanden.

4 Souveräne Lebensführung mit Medien als normativer Zielhorizont der handlungsorientierten Medienpädagogik

Wechselt man von den genannten Merkmalen des practice turn direkt zum Menschenbild, wie es sich in Schriften der handlungsorientierten Medienpädagogik über Jahrzehnte niedergeschlagen hat, muss man zunächst den Eindruck gewinnen, dass Medienpädagogik und practice turn nicht viel gemein haben. Die normativen Leitbilder der Medienpädagogik sind dem Subjekt in einer Art und Weise zugeneigt, die idealistisch genannt werden kann, sowohl was den Rückbezug auf moderne, aufklärerische Vorstellungen anbelangt – souveränes, reflektiertes, mündiges (soziales) Handeln und Partizipation – als auch was den Glauben betrifft, das medienpädagogisches Handeln unterstützen und helfen kann, diesem Ideal näher zu kommen: „Eine zentrale Zielsetzung handlungsorientierter Medienpädagogik lautet, knapp zusammengefasst, Kinder und Jugendliche für eine souveräne Lebensführung mit Medien kompetent zu machen“ (Wagner 2013, S. 270).

Die erklärte normative Zielstellung medienpädagogischen Handelns ist – für sich genommen – das Gegenteil von dem, was praxistheoretischer Common Sense zu sein scheint. Innerhalb der deutschsprachigen Rezeptions- und Medienforschung sind die Forschungen, die aus dem Kontext der handlungsorientierten Medienpädagogik hervorgegangen sind, bis heute eine zentrale Stimme, wenn es darum geht, das „aktive Subjekt“ zu verteidigen. Historisch Einfluss hatten in einem mit der Kommunikationswissenschaft geteilten Diskursraum hierbei die *Kontroversen* um die quantitative Wirkungsforschung und die medienpsychologische ‚Übersetzung‘ von Akteuren in Faktorenbündel. Diese Debatte hallt bis heute nach, mindestens als Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes (vgl. Kübler 2010). Verbunden fühlt sich die handlungsorientierte Medienpädagogik hingegen der (interaktionistischen) Sozialisationstheorie, die u.a. mit dem Modell des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ in den 1980er Jahren ebenfalls eine Wende zum Subjekt vollzog (vgl. Hurrelmann 1983).

Eine wichtige kommunikationstheoretische Grundlage lieferte in Anlehnung unter anderem an *Habermas* und *Chomsky* der Begriff der *kommunikativen Kompetenz*, den *Baacke* (1973) entfaltete und auf Medien übertrug (ohne in diesem Buch schon von Medienkompetenz zu sprechen). Das „Grundaxiom kommunikativer Kompetenz“ betrachtete dieser als „nicht-empirische Hypothese“ (ebd., S. 102) mit großer „theoretischer Evidenz“ (ebd., S. 101). Bewusst oder nicht leitet dieses Axiom medienpädagogisches Denken und Handeln bis heute an. Demnach ist der „*homo educandus* (...) zugleich *homo communicator* derart, daß seine Erziehbarkeit seine Kommunikationsfähigkeit voraussetzt, diese aber auch jener bedarf, um sich zu entwickeln“ (ebd., S. 254; kursiv i.O.). Der Begriff der kommunikativen Kompetenz, so wie er nach *Baacke* verstanden wird, vereint also Kompetenz- und Performanzdimension. Unterstellt wird einerseits die anthropologische Fähigkeit, „(...) potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein.“ (ebd., S. 100) In diesem Sinn wird jeder Mensch als per se immer schon kommunikations- und medienkompetent veranschlagt. Dennoch bedürfe es andererseits zugleich der weiteren Befähigung (der Performanz) des Akteurs in (s)einem konkreten historischen, kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Es ließen sich weitere Bezüge anführen, etwa zum *Symbolischen Interaktionismus* und der Betonung von (aktiver) Zuschreibung und Verhandlung von Bedeutung als basalen Modi der sozialen und gesellschaftlichen Konstruk-

tion von Wirklichkeit. Als *Zielhorizont* wurde Medienkompetenz seither variantenreich ausdifferenziert.

Eine andere Gruppe theoretischer Bezüge findet sich in der historischen Genese der handlungsorientierten Medienpädagogik Mitte/Ende der 1970er Jahre. Viele Akteure standen der Kritischen (Medien-)Theorie nahe. Anders als ihre entmutigenden Diagnosen der Nachkriegsjahre im Ausgang an die Dialektik der Aufklärung von Adorno und Horkheimer wurden Medien aber nicht mehr als unhintergebar Teil der Kulturindustrie begriffen, sondern ebenso als *gestaltbare Instrumente der Gestaltung von Emanzipationsprozessen* (programmatisch z.B. *Enzensberger* 1970). Vor allem auch aus dieser kritischen Bewegung speist sich die Zielorientierung auf den souveränen, selbstbestimmten, kritisch-reflexiven Umgang mit Medien (vgl. *Schorb* 1995).

5 Die zwei „Praxiswenden“ der handlungsorientierten Medienpädagogik

Auf ihr normatives Leitbild verkürzt, würde sich eine praxistheoretische Diskussion der handlungsorientierten Medienpädagogik erübrigen. Schließlich ist es jenes ‚starke‘ Subjekt, das innerhalb der mentalistischen Tradition zuerst vom Poststrukturalismus verabschiedet wurde, und dem später die Praxistheorien in ihrer anti-mentalistischen Wende zwar Agency zustanden, es aber „at the intersection of practices“ (*Warde* 2005, S. 143f.) platzierten.

Tatsächlich ist die normative Orientierung der handlungsorientierten Medienpädagogik bis heute Teil ihrer Analysehaltung, d.h. leitet als grundsätzliches Menschenbild auch die Forschung an. Mit den Cultural Studies eint die handlungsorientierte Medienpädagogik die Überzeugung, dass Menschen in der Lage sind, sich zu artikulieren, ihr Leben zu gestalten und den bestehenden medialen Sinnangeboten und medialen Umgebungen mit eigenen Lesarten und Aneignungsmodi zu begegnen und diese aktiv zu formen und weiterzuentwickeln.

Gleichzeitig erschöpft sich die handlungsorientierte Medienpädagogik allerdings nicht in Postulaten des aktiven Subjekts. Deshalb ist ihre Forschungslogik näher zu konturieren und in Relation zu setzen zu praxistheoretischen Methodologien.

Stark verkürzt ist auf Basis der oben eingeführten Heuristik in der sozialwissenschaftlichen Forschung außerhalb der handlungsorientierten Medienpädagogik eine Zweiteilung praxistheoretischer Zugänge zu erkennen. Zum einen eine *Praxeologie des inkorporierten sozialen und gesellschaftlichen Sinns/Wissens*, die weiterhin primär um den menschlichen Akteur kreist und diesen oft rekonstruktiv über die Analyse von Interviews, Gruppendiskussionen oder Selbstzeugnissen wie privaten Bildern erschließt. Es geht in diesen Arbeiten, etwa unter Einsatz der dokumentarischen Methode, um die Aufweisung z.B. von Habitus oder konjunktiver Erfahrungen. Während der Körper damit zentral gestellt ist, werden Technik und Medialität von Praxis nur insoweit in den Fokus gerückt, als sie die Forschungsdaten als ‚Träger‘ (Gesprächsformen, auditive/audiovisuelle Aufnahmen usw.) mitprägen oder sie als Themen in den lange Zeit primär sprachgebundenen Daten enthalten sind. Zum anderen hat sich mit dem um die Jahrtausendwende datierten *practice turn* eine *Soziologie der Praktiken* entwickelt, die trotz Schnittflächen und möglichen Methodenkombinationen prinzipiell anders gelagert ist. Aus der Prämisse, die ‚soziale Einheit‘

vom Handeln zur Praktik zu verschieben, ergeben sich Konsequenzen für die Forschung: An die Stelle der Rekonstruktion rückt tendenziell das Primat des Situativen und der Teilnahme am Geschehen mit dem Ziel, möglichst viele Verbindungen möglichst vieler Trägerschaften von Agency in den Blick zu bekommen. Das Interesse gilt der Erforschung von Materialität und Körperlichkeit ‚in-situ‘ und ‚at work‘, weshalb ethnografisch-beobachtende Zugänge das Primat haben. Diese methodische Implikation ist plausibel, insofern das, worum es geht – die Praktiken – nur bedingt von den Akteuren selbst eingeholt werden können. Zudem begründet sich der Konnex zwischen Praxisforschung und Beobachtungsprimat aus der so genannten „Öffentlichkeitsthese“ (vgl. Schmidt 2012, S. 237ff.). Soziale Praktiken sind demnach mindestens partiell sichtbar, weil sie von Körpern und Dingen ‚kompetent ausgeführt‘ werden. Von dieser ‚öffentlichen‘ Seite her sind sie erschließ- und rekonstruierbar (für den Bereich von Medien- und Datenpraktiken gilt diese These unter Vorbehalt).

Folgend wird erstens eine historische Praxiswende medienpädagogischer Forschung beschrieben, die wie die ‚Praxeologie von Sinn und Wissen‘ den menschlichen Akteur fokussiert und zugleich von dieser unterschieden ist. Zweitens wird eine aktuelle, in Formation und begrifflich noch nicht sedimentierte Praxiswende medienpädagogischer Forschung behauptet, die trotz aller Differenzen Gemeinsamkeiten zur ‚Soziologie der (Medien-)Praktiken‘ aufweist. Die historische und gegenwartsbezogene Rekonstruktion dieser beiden Wendungen versteht sich als Impuls dafür, über die Methodologie und das Menschenbild der handlungsorientierten Medienpädagogik nicht zuletzt unter den veränderten Bedingungen von digitalen Medientechnologien sowie fortgeschrittener Mediatisierung und Datafizierung nachzudenken.

5.1 Erste Wende: Medienaneignungsforschung als Praxeologie der Lebenslagen – „Kontext“ als medienpädagogische Praxistheorie

Ein Charakteristikum medienpädagogischer Forschung ist, dass sie das *aktive Subjekt* – das Kind, den Jugendlichen, sein/ihr Handeln mit und in Bezug auf Medien – im *Kontext* betrachtet. Afmann (2013: 65) kritisiert in ihrer Sichtung der medienpädagogischen Literatur zum Medienhandeln, dass der Begriff so verschiedenartig gebraucht werde, dass unklar bleibe, „was *genau* unter einem Kontext verstanden werden soll“ (Hervorhebung im Original). Tatsächlich ist die Liste lang. Wohl am abstraktesten ist die Leitformel vom so genannten „Dreieck Subjekt – Medium – Gesellschaft“, das des Öfteren als allgemeiner Interpretationsrahmen angeführt wird. Eine Abstraktionsstufe tiefer steht Kontext für vieles: für Familien-, Freundschaftsbeziehungen und Peers, für sozialökologische Felder wie Schule oder Zuhause, für Medien, mediale Präferenzen, Inhalte und Ästhetiken, für Medienorte, mediale Räume, für Identitäten, Kulturen und sozio-kulturelle Differenz, für Lebensthemen, handlungsleitende Themen und aktuelle Problemlagen, für Entwicklungsaufgaben und Identitätsarbeit, für sozial-kognitive und moralische Entwicklung. Meist führen medienpädagogische Studien eines oder mehrere solcher sensibilisierender Konzepte ein, um den Fokus der jeweiligen Untersuchung anzuzeigen und zu begründen.

Mit solchen Konzepten bewegen sich die Forschenden freilich bereits auf der Ebene theoretisch in die Arbeit eingezogener Interpretationshorizonte. Nichtsdestotrotz ist wichtig festzuhalten, dass Kontextorientierung in der medienpädagogischen Forschung zualtererst die Orientierung am *konkreten Medienhandeln bzw. der konkreten Medienaneignung*

nung und ihrer alltags- und lebensweltlichen Rahmung meint. Das gilt für den gleichnamigen Ansatz des „Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung“ von Schorb und Theunert (2000) ebenso wie für die um Baacke entwickelte sozial- und medienökologische Forschung (vgl. Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017 zu Grundprämissen), oder die – weitaus stärker mit den Cultural Studies und der Theorie situierten Lernens vernetzte – Kulturökologie um Bachmair (z.B. Bachmair/Pachler/Cook 2009). In diesem Sinn kann man *Kontextorientierung als praxistheoretisches Fundament der medienpädagogischen Forschung* bezeichnen. Die Offenheit und mithin Vagheit des Kontextes ist nachgerade nicht Mangel, sondern Voraussetzung ihrer praxisorientierten Forschung. Aus älteren Arbeiten und denen in ihnen aufgerufenen Referenzen lässt sich ein gemeinsames qualitatives Milieu erschließen, dass ab Mitte der 1970er Jahre unter anderem durch die „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen“ ausstrahlte. Neben *Alltagskonzepten* sind es vor allem sozialphänomenologische und -konstruktivistische *Lebenswelt-Konzepte* (im Ausgang an Schütz und Luckmann) und *Sozial-/Medienökologie-Konzepte* (im Ausgang an Baacke und Bronfenbrenner bzw. neuere raumsoziologische Konzepte im Ausgang an Löw, Deinet, Zeiher/Zeiher u.a.; vgl. z.B. Wagner 2011, S. 35ff.), die zur Fundierung herangezogen werden. Jüngerem Datums ist der zunehmende Rückgriff auf das Konzept der *alltäglichen Lebensführung* (Lange 2003), welches an die Lebensstilforschung anknüpft (vgl. z.B. Paus-Hasebrink/Kulterer 2014, S. 35ff.).

Ganz auf der Linie des „practice turn“ sucht die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik den Ausgangspunkt zunächst also nicht in theoretischen Konstrukten, sondern – seit über 30 Jahren – in der *alltags- und lebensweltlich situierten Praxis des Medienhandelns*, die der Theoretisierung vorgeordnet ist. Hierbei hat sie allerdings eigenständige Forschungs- und auch Darstellungsstile entwickelt, die sie mitunter von anderen qualitativen Vorgehensweisen unterscheidet, wobei das Methodenspektrum selbstredend breit ist und Verallgemeinerungen mit entsprechender Vorsicht zu lesen sind.

Zu diesen Eigenheiten gehört das *ostentative Beharren auf der Relevanz des subjektiven Sinns der Akteure*. Während Praxeologie in der soziologischen und (allgemein-)pädagogischen Forschung oft gleichbedeutend damit ist, subjektiven Sinn spätestens im Analyseprozess hinter sich zu lassen, wird in der medienpädagogischen Methodenliteratur die „Sinnbewahrung“ als geradezu essentiell herausgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass Subjekte durchaus – nicht nur sprachlich (und manchmal eben vor allem nicht-sprachlich) – in der Lage sind, Medienhandeln und Medienaneignung selbst zu explizieren und zu artikulieren. Und sie wird von der Prämisse geleitet, die ‚Stimmen‘ der Kinder und Jugendlichen tatsächlich einzuholen und in Forschungsberichten prominent zu platzieren. Vergleichbar mit der Perspektivwende in der neueren Kindheitsforschung spiegelt sich – mit Blick auf die medienpädagogisch traditionell relevantesten Gruppen – darin der Anspruch, Kinder und Jugendliche als Akteure ernst zu nehmen und sie selbst ihre Perspektiven deutlich machen zu lassen.

Gleichzeitig bleibt die Forschung der handlungsorientierten Medienpädagogik dabei nicht stehen. Vielmehr geht sie davon aus, dass alltags- und lebensweltliche sowie soziale und gesellschaftliche Bedingungen genauso Einfluss nehmen auf die kindliche und jugendliche Medienaneignung, wie in diesem Handeln Freiheitsgrade sowie Kreativitäts- und Transformationspotenziale angelegt sind. „Alltag“ und „Lebenswelt“ werden als mindestens schwach geordnet und im Sinne des Ineinandergreifens von System und Lebenswelt als durchdrungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet. Stark verbreitet ist ein *ressourcenorientiertes Deuten*, in das individuelle Wissensbestände, Fä-

higkeiten, Fertigkeiten und Prägungen ebenso Eingang finden wie soziale, kulturelle, mediale und ökonomische Ressourcen beispielsweise im Familienkontext (vgl. Wagner 2013). Medienpädagogische Forschung ist so als *Praxeologie differenter Lebenslagen sowie differenter Fähigkeiten und Fertigkeiten* zu erkennen.

Vor allem der Strang der so genannten *wahrnehmungsorientierten Medienpädagogik* hat über die Auseinandersetzung mit ästhetischen und präsentativen Ausdrucksformen zudem eine Sensibilität für Artikulationsformen entwickelt, die sich nur bedingt im Rahmen intentionalistischer Kommunikationstheorie fassen lassen; und die zumindest dann, wenn sie ‚soziologisierte‘ Symboltheorie betreibt, ein Nahverhältnis zu praxistheoretischen Argumentationen aufweist. Präsentative Ausdrucksformen sensibilisieren für Artikulations- und Aktivitätsniveaus unterhalb der Schwelle reflektierter Kommunikation. Konzepte wie ästhetische Schemata/Alltagsästhetik oder Symbolmilieus (Niesyto 2001) übersteigen den Horizont des Einzelnen und verweisen auf überindividuelle Arten und Weisen des Wahrnehmens, Bewertens und Artikulierens.

Als ambivalent ist hingegen die medienpädagogische Beschäftigung mit *Materialität* zu bezeichnen. In praxistheoretischen Diskursen steht sie in erster Linie für die technisch-materielle Agency und Trägerschaft von Praxis durch Dinge, Werkzeuge, Technik und Medien. Gerade im letzteren Verständnis wird die Rolle von Materialität in der Medienpädagogik jedoch nur ansatzweise herausgearbeitet. *Theoretisch* ist diese Dimension durchaus prominent mitgedacht, etwa im Anschluss an die Tätigkeitstheorie nach *Vygotsky* und *Leontjew*, die von *Schorb* und Mitarbeiter/-innen als wichtige Referenz eingeführt ist (z.B. *Schorb* 2007). In ähnlicher Weise spricht, von *Elias* angeregt, *Bachmair* (1996) von Medien als *Alltagsobjekten*. In der Forschungspraxis verlieren sich diese Grundlegungen jedoch zumeist zugunsten der symbolisch-kommunikativen und expressiven Dimensionen des Mediengebrauchs. Materialität beschreibt gemäß dem ressourcensensiblen Vorgehen viel öfter (und schlichter) sozioökonomische Handlungsbedingungen, die sich z.B. auf Gerätebesitz von Jugendlichen und Familien auswirken.

Methodologisch entsteht eine Praxeologie unterschiedlicher Lebenslagen und Ressourcen in der medienpädagogischen Forschung primär über die Strategie des *systematischen Vergleichs von Einzelfällen* bzw. größerer sozialer Einheiten wie Familien und Freundschaftsbeziehungen und das jeweils zuordenbare Medienhandeln. Die Interpretationspraxis zielt zumeist auf Typenbildung und die stufenweise Abstraktion von überindividuellen Mustern der Mediennutzung und -aneignung (z.B. *Paus-Hasebrink/Kulterer* 2014, S. 55f.; S. 68-71; *Theunert* 2013, S. 142). An den oben eingeführten praxistheoretischen Prämissen ‚abgetragen‘, entstehen über dieses Vorgehen einerseits recht dichte Beschreibungen des Medienalltags von Heranwachsenden im Einzelfall und andererseits Typen an Aneignungs- und Handlungsmustern (zeitlich, sozial, räumlich, wahrnehmungs- und bewertungsbezogen usw.), die, soweit möglich, in Verbindung mit spezifischen Ressourcen und Lebenslagen interpretiert werden. In der Darstellung bleiben die Studien der handlungsorientierten Medienpädagogik in der Beschreibung des kontextuell gerahmten und gebundenen Handelns dem Subjekt treu: Kinder und Jugendliche, ihre Freunde und Eltern sind die Akteure. Ihr Wahrnehmen, Denken und praktisches Medienhandeln, allein und mit anderen, ihre Bewertungen, sind das Material der Forschungsberichte. Praktisch artikuliert wird jedoch mehr. Aus dem normativ ‚starken‘ und zu ‚stärkenden‘ Subjekt wird in der Analyse und im Forschungsbericht ein Akteur unter anderen; ein Akteur, der in vielfältige *Interdependenzgeflechte* eingebunden ist, die seine Handlungsmacht in entscheidender Weise mitbestimmen. Dem normativen Menschenbild des kompetenten und

souveränen Akteurs wird auf diese Weise ein realistisches Menschenbild des immer schon vernetzten Akteurs beigelegt.

5.2 Zwischenfazit zur ersten Praxiswende

Gemäß ihrer methodologischen Begründung kann man einen Großteil der medienpädagogischen Forschung als eine *am Alltag orientierte, fallvergleichende Medien- und Kommunikationsforschung* einordnen. Ihre praxeologische Orientierung liegt weniger darin, hinter dem subjektiven Sinn den tiefer verborgenen, inkorporierten sozialen und gesellschaftlichen Sinn aufzusuchen (der wahrnehmungsorientierte Flügel geht diesen Weg am ehesten); sondern den *subjektiven Sinn* (das Handeln, Denken, Bewerten der Subjekte) zu bewahren, aber in einer interpretativen Bewegung *kontextuell zu umstellen*. Insgesamt verwehrt sich die medienpädagogische Forschung der eingangs formulierten Heuristik, wenn der *practice turn* gleichbedeutend sein soll mit einer ostentativen Abkehr vom Subjekt als Agens des Handelns. Vielmehr geht es der Medienpädagogik darum, Jugendliche und ihr mediales Handeln im *sozialen und medialen Raum* zu verorten und bestehende bzw. fehlende *Handlungsspielräume* zu rekonstruieren; nicht zuletzt um darauf aufbauend Vorschläge für pädagogische Begleitung und Intervention abzuleiten. Das Akteursverständnis ist von Beginn an mindestens jedoch insofern praxistheoretisch aufgeladen, als dass über die Kontextorientierung das Subjekt in seinen alltagsweltlichen Netzen und Netzwerken beschrieben wurde. Ein tiefer greifendes sozialtheoretisches Umschalten der zentralen sozialen Einheiten von sozialem Handeln auf soziale Praktiken/Medienpraktiken ist damit indes nicht verbunden. Medienpädagogik betreibt in erster Linie eine Praxeologie der Lebenslagen und Ressourcen, aber keine Medien-, Technik- oder Mikro-Soziologie sozialer und medialer Praktiken. Sichtbar werden der individuelle und kollektive Umgang sowie die Bewertung der im Alltag von Kindern und Jugendlichen omnipräsenten Medien- und Kommunikationspraktiken – sozusagen also deren subjektive Seite.

6 Zweite Praxiswende: Kontextuelles Verstehen der Kommunikations- und Medienpraxis?

Die von der handlungsorientierten Medienpädagogik über dreißig Jahre hinweg kontinuierlich erbrachte Begleitung aktueller medialer Phänomene durch alltagsnahe und akteurszentrierte Fallforschung ist als Leistung zu würdigen. Akteurszentrierte Forschung und normatives Leitbild begründen sich dabei wechselseitig und sind aufeinander bezogen. Womöglich ist es richtig – normativ – umso stärker an der Agency der Akteure und deren ‚Stärkung‘ (Medienkompetenz/-bildung) festzuhalten, je anachronistischer dieses Menschenbild im Zuge medialer, technologischer und in ihrem Gefolge sozialtheoretisch-akademischer Entwicklungen zu werden scheint. Umgekehrt können normative Ideale aber auch brüchig werden, wenn sie keine annäherungsweise erreichbaren Utopien mehr darstellen. Ausgehend von einer Reflexion darüber, ob Digitalisierung und datenbasierte Medienökologien eine neue Brüchigkeit des Menschenbilds der handlungsorientierten Medienpädagogik aufzeigen, wird im zweiten Teil des Aufsatzes danach gefragt, welche alternativen normativen Zielhorizonte medienpädagogisches Wirken begründen könnten;

und – insofern an der wechselseitigen Begründung von normativem Ideal und Forschungspraxis festgehalten wird – welche Konsequenzen dies für die methodologische und methodische Ausrichtung medienpädagogischer Jugendmedienforschung hätte.

6.1 Neue Brüchigkeit des normativen Zielhorizonts handlungsorientierter Medienpädagogik?

In *theorielogischer Hinsicht* ist es Ansichtssache, ob Digitalisierung bzw. gegenwärtige Mediatisierungsschübe eine qualitative Steigerung von Agency-Verlusten bedeuten oder die immer schon bestehenden sozio-technischen und sozio-materiellen Interdependenzen durch sie nur offensichtlicher werden. Auch die Mediendiskurse und Symbolwelten des Fernsehzeitalters waren auf ihre Weise ‚total‘. Ihnen konnte man sich ebenso wenig entziehen wie den digitalen Infrastrukturen heute. *Empirisch* unstrittig ist allerdings, dass *datenbasierte Medienökologien* heute allgegenwärtige Handlungskontexte sind. Die euphemistischen Netz- und Partizipationsdiskurse von ca. 1995-2005 haben sich in dem Maße abgekühlt wie das Internet – zumindest für den gewöhnlichen User – durch *Plattformen* und ihre spezifischen Wirtschaftsweisen (*Helmond* 2015) abgelöst wurden. Medienpädagogische Stellungnahmen verweisen darauf, dass Prozesse der Datenerhebung und -verarbeitung kaum mehr nachvollzogen werden können (z.B. *Aßmann* u.a. 2016). Das gilt nicht nur für die Adressaten von Medienpädagogik, sondern auch für die medienpädagogischen Akteure selbst. In Reaktion auf diese Tatsache mehrten sich die Appelle, die eine stärkere Rückbesinnung der Medienpädagogik auf *Gesellschafts- und Medienkritik* fordern (z.B. *Niesyto* 2017 in Bezug auf den „digitalen Kapitalismus“) und/oder eine Ausweitung der Medienkritik zur *Technik- und Datenkritik* (z.B. *Knaus* 2018). Letztere beinhaltet eine veränderte Schwerpunktsetzung, tendenziell weg von den an der Oberfläche sichtbaren medialen Erscheinungsformen, hin zur technischen Basis, zu „Software und Handlungsanweisungen – zumal diese die mediale Oberfläche mittels *ingeschriebener* („programmierter“) oder *eigenständiger* („selbstlernender“) Anweisungen steuern“ (ebd., S. 23). Nur folgerichtig ist die Forderung nach einem Zusammenwachsen von Medienkompetenz- und Medienbildungsarbeit und *informatorischer Bildung*, wie sie im sogenannten „Dagstuhl Dreieck“ oder in kritischer Auseinandersetzung mit diesem im „Frankfurt Dreieck“ avisiert sind. In den damit adressierten Forschungs- und Praxisgebieten wird ebenfalls die Notwendigkeit einer Infrastruktur- und Datenkompetenz bzw. „data infrastructure literacy“ (*Gray/Gerlitz/Bounegru* 2018) betont.

So wichtig und notwendig alle Überlegungen in diese Richtung sind, so bleiben sie in der handlungsorientierten Medienpädagogik doch weiterhin der Modellvorstellung eines Subjekts treu, das entsprechend gerüstet oder gebildet souverän in oder gegenüber Medien(welten) agieren könnte. Die Jugendlichen (und Erwachsenen) tragen (freilich neben den Appellen an die politische Gestaltung) die *Bürde der Agency*, obwohl unklar ist, was überhaupt zu entscheiden und zu beeinflussen ist. In dieser Situation könnte es produktiv sein, über sozial- und medientheoretisch alternative bzw. komplementäre Handlungsmodelle nachzudenken. Nicht um in posthumanistischer Manier ein weiteres Mal dem Subjekt den Tod zu erklären, sondern um *normativ* und *praktisch* an Handlungsmacht (zurück) zu gewinnen. Der Zielhorizont bliebe im Grunde vertraut. Im Anschluss an bekannte Appelle – etwa mit *Enzensberger* (1970): aus den Medienmanipulierten Medienmanipulateure machen – ginge es darum, die Bedingungen für eine *souveräne Kommunikati-*

ons- und Medienpraxis zu erforschen und diese in der praktischen Arbeit zu stützen. Nur würde man dabei nicht mehr so stark das Subjekt als die zentral handelnde Instanz adressieren, sondern *sozio-technische/-materielle Kollektive*, in denen „humans“ und „non-humans“ kooperieren.

Wollte Medienpädagogik diesen Weg gehen, müsste sie gewiss ihre eigenen Begriffe und Sprachen entwickeln, nicht zuletzt um ihre kritische und normativ orientierte Tradition der Bewertung zu integrieren. Zwischen der (Technik-)Soziologie der Praktiken, der Soziologie bzw. Sozialpsychologie des Handelns sowie der kritischen Perspektive wäre also zu vermitteln. Dieses Vokabular steht noch nicht zur Verfügung. Im Grunde aber sind – gewissermaßen eine weitere in Eigenregie vollzogene Praxiswende – die Umbauarbeiten bereits in vollem Gang, ohne dass sie methodologisch und begrifflich schon auf den Punkt gebracht wären.

Ein erstes Indiz für eine neuerliche Praxiswende sehe ich in der Suche nach der medienökologischen Basis und ihrer Herstellung, die in der jüngeren Jugendmedienforschung als Mediatisierungsfolge immer mehr Raum einnimmt und den (traditionellen) Blick von der Bedeutungskonstitution und den Symbolwelten ablenkt (Kapitel 6.2). Entfernen wir uns zweitens vom Fokus allein auf das Handeln der Individuen, liegt eine Konsequenz der zweiten Praxiswende zudem im Primat der Beobachtung als kognitivem Modus des Forschens (Kapitel 6.3). Auch hier hat die medienpädagogische Forschung Vorlauf, zusätzlich verschieben die aktuellen Mediatisierungsschübe gleichsam selbstläufig die Datenlage. Mit der Methode der Aktiven Medienarbeit verfügt die Medienpädagogik zudem über einen eigenen und lang erprobten Ort der Beobachtung, dem im Rahmen der zweiten Praxiswende eine noch prominentere Bedeutung zukommt (Kapitel 6.4). Nach Entfaltung dieser Ansatzpunkte ist abschließend die Notwendigkeit einer Rückbindung und Einheit von normativem Leitbild und Forschungspraxis zu betonen (Kapitel 6.5).

6.2 Erstes Indiz für eine weitere Wende: Ungewisse Produktion der medienökologischen Basis

Jugendliche Medienwelten waren niemals ‚stabil‘ oder ‚konstant‘ und Medienaneignung wurde seit jeher als Prozessgeschehen konzipiert und untersucht. Gleichwohl hatte auch die Mediennutzungs- und Medienaneignungsforschung das massenmediale Modell mit all seinen Trennungen und Dichotomien tief verinnerlicht: auf der einen Seite die *Produktion von Sinnangeboten und ästhetischem Material* (Musik, Film, Serie etc.), auf der anderen Seite die *Aneignung und Integration dieser Angebote und Materialien in den Alltag* und in die *Anschlusskommunikation* von Jugendlichen. Bekanntlich wurde diese Trennung durch die jüngere Mediengeschichte nicht nur entwertet. Sie ist als Fix- und Orientierungspunkt ebenso den Forschenden abhandengekommen. Folgerichtig wurde die Einzelmedienforschung verabschiedet. An ihre Stelle trat seit dem Beginn der 2000er-Jahre das Rekonstruieren *konvergenter Angebots- und Aneignungsmuster* und/oder von *Kommunikations- und Medienrepertoires*. In der massenmedialen Ära war der Forschungsfokus recht prägnant von bedeutsamen (TV-)Angeboten oder medialen Präferenzen der Jugendlichen abgeleitet. Damit war der Forschungsgegenstand nicht weniger komplex, aber recht klar markiert. Heute muss notwendigerweise mehr Forschungsarbeit investiert werden, um den Gegenstand überhaupt erst sichtbar zu machen. Ansätze der Medienkonvergenz und Medienrepertoires betonen – darin der praxistheoretischen Argumentation ver-

wandt (wenn auch handlungs-/subjekttheoretisch erzählt) – die *grundlegende Verteiltheit von Kommunikations- und Medienpraxis* über Medien, Orte und Zeiten hinweg. Medienalltag und Medienwelten waren sozialökologisch auch früher vielschichtig und ausdifferenziert. Sozial- und Medienraum musste *immer gemacht* werden, um für die Beteiligten wirksam zu sein. Dennoch ist mit der partiellen Entwertung bzw. Überlagerung und Durchdringung des physischen Raums durch digitale Medienkommunikation die Notwendigkeit gestiegen, die ‚individuellen‘ Medienökologien medial und technisch überhaupt erst zu konstruieren und zu verzahnen, auch im materiellen Sinn. Diese *Herstellung* gerät folgerichtig zunehmend stärker in den Fokus der Forschung, etwa als sozialraumbezogenes Medienhandeln in Netzwerkplattformen oder als Modi der Skalierung sozialräumlicher Bezüge (*Brüggen/Wagner 2017*). Die hierbei vollzogenen Verknüpfungs- und Trennungsarbeiten gehen über kommunikatives Handeln und Bedeutungszuschreibung weit hinaus. Die materielle Seite des Geschehens, z.B. die Konfiguration der Geräte und Plattformen oder die Affordanzen der Interfaces erfahren eine Aufwertung.

Die Einsicht, die hieraus folgt, ist, dass *Medialität nicht gegeben* ist, sondern über Praktiken und Praxis permanent erst hergestellt wird. Diese Einsicht hatte schon die ‚alte‘ Medienrezeptions- und Medienaneignungsforschung. Überzeugend wies sie in Bezug auf die symbolischen Gehalte der standardisierten massenmedialen Kommunikate nach, wie in der Aneignung und Anschlusskommunikation das Angebot ko-konstruiert wird. Die vergleichsweise starren massenmedialen Dispositionen des Mediengebrauchs haben den Blick auf soziotechnische und -materielle Arrangements – trotz der sozial- und medienökologischen Sensibilität für Medienorte und -zeiten – aber in den Forschungshintergrund gedrängt. Heute können sie nicht mehr als äußere Kontexte einer (inneren) Medienaneignung (Wahrnehmung, Bewertung usw.) betrachtet werden. Die sozial- und medienökologische Basis, auf der die sozialen und kommunikativen Prozesse aufsetzen, stellt sich selbst als verflüssigt und mobilisiert dar. Die zweite sich andeutende Praxiswende rückt daher notwendig die *Praktiken der Stabilisierung und Transformation datenbasierter Medienökologien* in den Mittelpunkt. Mensch und Medien stehen sich, phänomenologisch gedeutet, zwar immer noch gegenüber, wenn Text, Bild und Video rezipiert werden; und die Aneignungsrhetorik ist übertragbar auf Infrastrukturen wie Plattformen, die interindividuell verschiedentlich genutzt werden. Wenn das ‚Medienprogramm‘ in Inhalt wie in Form jedoch (un-)mittelbare Folge von (vorheriger) Mediennutzung und Medienaneignung ist, kann die Blackbox der Vermittlung – die freilich früher ebenso bestand (Programmplanung, Zielgruppenanalyse, Quotenmessung etc.) – nur um den Preis großer Ungenauigkeit geschlossen halten werden.

6.3 Zweites Indiz für eine weitere Wende: Zunehmende Relevanz des Beobachtens

Gemäß den oben skizzierten Prämissen – Verkörperung, Materialisierung, Situierung – dominiert im praxistheoretischen Diskurs eine „Affinität (...) zum Beobachteten“ (*Schmidt 2012, S. 252*). Spiegelt man diesen Selbstanspruch einer Soziologie der Praktiken an dem in der Medienpädagogik verbreiteten Methodenspektrum (Kapitel 2.3), fällt zunächst die relativ starke Stellung des Leitfadenterviews als Erhebungsinstrument auf. Dieser primäre Zugriff ist auch angesichts der traditionell starken *alltags- und lebenswelt-*

theoretischen Begründung medienpädagogischer Forschung nicht selbsterklärend. Er wird nachvollziehbar erstens mit dem, wie dargestellt, elementaren Interesse an subjektiven Perspektiven, deren Einholen mindestens immer – auch – gesprächs-basierte Formen erforderlich macht (was aber ebenso Teil ethnografischer Settings sein könnte). Zweitens sind forschungsökonomische Erwägungen nicht zu vernachlässigen. Gerade in einem Forschungsbereich, in dem sowohl die zeitlichen Rahmen als auch die Finanzressourcen eng bemessen sind (Kapitel 2.1), sind längere Anbahnungsphasen und Feldzeiten nur schwer zu realisieren.

Medienpädagogische Forschung verfügt mit der aktiven Medienarbeit jedoch nicht nur über eigenen Ort der Beobachtung (siehe unten). Sie hat schon im Rahmen ihrer ersten Wende in der Interviewforschung einen Interview- und Fragestil kultiviert, dem das *Beobachten als dominanter kognitiver Modus*² des Forschens zugrunde liegt und der auf Konkretion, Situierung und episodisches Erzählen abzielt. „Kontextorientierung“ sowie sozial- und medienökologisches Denken sind so verinnerlicht, dass die Informanden (freilich neben der Bewertung spezifischer Medieninhalte und medienbezogene Praktiken) als Beschreibende ihres eigenen Alltags und ihrer konkreten Umwelt einbezogen werden. Mittels der Berichte der Jugendlichen wird versucht, aus deren Warte das tagtäglich Erlebte und Erfahrene nachzuzeichnen – mitunter im Wortsinn, wenn zusätzlich unterstützende Instrumente wie Netzwerkkarten zum Einsatz kommen oder gemeinsam im Gespräch Skizzen angefertigt werden, die Medienhandeln in Räumen und Zeiten verorten.

Selbstverständlich hat dieses Vorgehen seine Grenzen. Die Subtilitäten und Flüchtigkeiten gerade körperlicher Verrichtungen und Handlungen (klicken, wischen, tippen, tasten, greifen, ablegen, verstauen, an- und ausschalten, switchen, Blick-Gerät-Beziehungen usw.), die spezifischen materialen Beschaffenheiten und Anordnungen der Geräte, Hard- und Software (Screen-/Display-Formen, Interfaces etc.) oder die situative Überlagerung verschiedener Kommunikations- und Medienpraktiken können nur grob und durch die Erinnerung gefiltert eingefangen werden. Ein erweitertes Interesse an Kommunikations- und Medienpraxis kann an dem ohnehin kultivierten kognitiven Modus des (vermittelten) Beobachtens jedoch ansetzen.

Begreift man den Datenzugang (möglichst ‚natürlich‘, möglichst im Feld) als Gretchenfragen einer praxistheoretischen Forschung, zeichnet sich zudem ab, dass sich mit den Mediatisierungsschüben der vergangenen ca. 15 Jahre die *Datenlage selbstläufig verändert* hat. Das bedeutet nicht, dass sich deshalb die Analysehaltungen und die sozialtheoretischen Interpretationsschemata automatisch mitändern. In gewisser Weise drängt sich das Feld heute den Forschenden aber auf. Die Forschenden werden stärker als zuvor mit ‚natürlichen‘ Daten sowie kommunikativen und medialen Sedimenten konfrontiert, die sich auf Webseiten, Foren sowie in Netzwerk- und Materialplattformen ablagern. Diese Datenbestände sind zunehmend relevante und selbstverständliche Ressourcen der Fallforschung (z.B. über computergestützte Interviews, *Wagner/Gerlicher/Gebel* 2008, S. 48). Die steigende Bedeutung von beobachtenden Verfahren bzw. beobachtenden Bausteinen in den Untersuchungsdesigns ist daher kein Zufall – und nicht nur ein weiteres Indiz, sondern ebenso Basis dafür, das Medienhandeln des Individuums nicht nur in seinen sozialen, kulturellen und entwicklungspsychologischen Kontexten zu beschreiben (erste Wende), sondern die medialen Infrastrukturen und ihre Agency mit zu erfassen.

6.4 Aktive Medienarbeit: Ort der Beobachtung und Labor für souveräne Kommunikations- und Medienpraxis?

Eine Besonderheit der handlungsorientierten Medienpädagogik ist das spezifische *Instrument der Aktiven Medienarbeit*, mit dem sie sich von Beginn an ihren eigenen Ort der Beobachtung geschaffen hat. Historisch begründet sich die Verquickung von Aktiver Medienarbeit und Forschungspraxis in der handlungsorientierten Medienpädagogik über den Anspruch einer integralen Vernetzung von medienpädagogischer Praxis und Forschung. Das bedeutet nicht, dass jedes Forschungsprojekt immer ein Praxisprojekt ist oder umgekehrt. Es hat aber Tradition, die Aktive Medienarbeit als Grundprinzip der pädagogischen Arbeit auch als Forschungsinstrument einzusetzen. Sie findet sich in dieser Weise fruchtbar gemacht in frühen Arbeiten wie der Studie „MoPäd“ (Theunert 1987/2000) ebenso wie in Werken jüngerer Datums als „Forschungswerkstatt“ (Wagner/Brüggen 2013).

Neben dem Ideal der Ganzheitlichkeit medienpädagogischen Handelns resultiert diese Verquickung von Forschung und Praxis aus der Suche nach alters- und themenadäquaten Erhebungsmethoden. Vor allem im Bereich der Kindermedienforschung (viele medienpädagogische Akteure wechseln studienbezogen zwischen den Adressatengruppen) kann das Interview die Forschung ohnehin nur flankieren und sind alternative Zugänge wie Bilder/Zeichnungen, Videosequenzen oder Puppen- und Rollenspiele vonnöten. Aber auch bei Jugendlichen hat die Verbalisierungsfähigkeit themenspezifisch (z.B. Gewalterfahrungen) und/oder milieugebunden Grenzen. Aktive Medienarbeit ist hier eine Möglichkeit, über den ästhetischen Selbstausdruck der Jugendlichen alternative und sprachferne Formen der Artikulation zu nutzen.

In aller Regel handelt es sich bei der Aktiven Medienarbeit um pädagogisch initiierte Ereignisse, die insofern künstlich sind, die aber als solche Ereignisse – mitsamt den gegebenen Anregungen, didaktischen Konzepten und pädagogischen Interventionen (Reflexivität) – Gegenstand der Beobachtung seitens der Durchführenden oder weiterer Mitarbeiter/-innen sein können. Typischerweise werden entlang der Prämissen der Aktiven Medienarbeit die Gruppenarbeit und das Erfahrungslernen betont. In den *Prozessen* der Projektentwicklung, -umsetzung und abschließend oft auch Präsentation vor Publikum (z.B. Film, Hörspiel, Handyvideo, Internetseite) geben das Hantieren mit Geräten und medialen Werkzeugen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Skills), die Konfrontation mit Neuem und Unerwarteten, Problemlösungs- und Abstimmungsarbeiten sowie Koordinationsleistungen zwischen den Gruppenmitgliedern reichlich Material, das entsprechend der oben skizzierten Kriterien, sofern eine umfassende Dokumentation realisiert werden kann, prinzipiell auch tiefgehende, stärker mikroskopisch angelegte praxistheoretische Analysen erlauben würde.

Aktive Medienarbeit birgt als Prozess und Produkt method(olog)isch großes Potenzial für die In-Situ-Erforschung von Kommunikations- und Medienpraxis. In der bestehenden Forschung bleibt der Fokus auf das (in der Gruppe) handelnde Subjekt gerichtet. Rekonstruiert werden in erster Linie nicht Praktiken und deren Medien und Subjekte – sondern Subjekte und ‚ihre‘ Medien und ‚ihr‘ Handeln. Die zweite Praxiswende bedeutet ein Transzendieren und partielles ‚Herunterfahren‘ von traditionellen handlungstheoretischen Interpretationsschemata. Dieses ‚Herunterfahren‘ kann zugleich ein ‚Herauffahren‘ und Entdecken andersartiger Assoziationen mit sich bringen. Gerade die Protagonisten einer dezidiert digitalen Medienpädagogik sind prädestiniert, Verbindungen von Mensch, Technik und Medien aufzuweisen und Prozesse verteilter Handlungsträgerschaften nach-

zuzeichnen. Mindestens für den dezidiert kritischen Flügel der Medienpädagogik werden Praktiken des Hacking jenen Stellenwert erhalten (wenn sie diesen praktisch nicht schon haben), den gesellschafts- und medienkritische Film- und Fernsehanalyse und eigentätige Produktion früher hatten. Im Rahmen der zweiten Praxiswende wird Aktive Medienarbeit als ‚Labor‘ für Interventionsstrategien und souveräne Kommunikations- und Medienpraxis noch an Bedeutung gewinnen.

6.5 Normative Rückbindung: Souveräne Ver-Bindungen?

Soll es dabei bleiben, dass medienpädagogische Forschung und normative Zielhorizonte medienpädagogischer Praxis auch im Rahmen einer zweiten Praxiswende aufeinander verweisen, muss eine Erweiterung und Verschiebung des Blicks auf soziotechnische/-materielle Praktiken Spuren im Akteursbild der Medienpädagogik hinterlassen. Das Postulat einer ausschließlich oder primären Handlungsträgerschaft der in den Gefügen beteiligten menschlichen Akteure wäre inkonsequent. Die Delegation von Agency an Maschinen und Programme muss als Selbstverständlichkeit mitgedacht werden. Auf der Reflexionsebene hybrider Gefüge wäre die Frage dann nicht mehr, was Menschen mit Medien/Maschinen/Technik et vice versa machen, sondern welche Akteure (mit einem weiten Akteursverständnis, es können Maschinen sein) und welche Objekte (mit einem weiten Objektverständnis, es können Menschen sein) in unterschiedlichen Konstellationen gemeinsam (ephemere oder stabilisierte) Handlungseinheiten bilden und als solche agieren. Eine solche Medienpädagogik entfernt sich vom ‚starken‘ Subjekt als Ausgangspunkt ihres Denkens und öffnet den Blick dafür, wie Akteure und „Teilnehmerschaft“ (Alkemeyer u.a. 2015, S. 36ff.) überhaupt erst hergestellt werden. Souveräne Kommunikations- und Medienpraxis bedeutet dann nicht mehr unbedingt, dass die beteiligten menschlichen Akteure Medien und Infrastrukturen wissend und kritisch nutzen (was wünschenswert bleibt), sondern das an Wertmaßstäben gemessen (die aus der Praxis heraus zu explizieren und transparent zu machen wären) das Agieren der erweiterten Handlungseinheit, des Gefüges, näherungsweise souverän gelten darf.

Anmerkungen

- 1 Heute gibt es vielfältige Überschneidungen und wird mit Begriffen wie Medienbildung, Medienkompetenz, Medienhandeln oder Medienaneignung mitunter pragmatisch verfahren. Streng genommen wäre beispielsweise auch der ‚späte‘ Bachmair in seiner Ausrichtung eher der Medienbildungsforschung zuzurechnen. Seine handlungs- und alltagstheoretischen Einlassungen (nicht zuletzt als Übertragung der Cultural Studies in den deutschsprachigen Raum) schon ab Ende der 1980er Jahre haben die handlungsorientierte Medienpädagogik allerdings mitgeprägt (z.B. Bachmair 1996).
- 2 Von der Beobachtung als konkreter Methode des Forschens unterscheidet Schmidt (2012, S. 252ff.) einen kognitiven Modus des Beobachtens als Forschungsstil. Verstanden als Interpretations- und Analysehaltung ist ihm zufolge etwa auch Bourdieus Einflechten sozialstatistischer Daten in den „feinen Unterschieden“ Ausdruck einer spezifischen Perspektivierungspraktik – hier: einer „Optik“ der maximalen Distanz und Abstraktion (Schmidt 2012, S. 258f.), um den sozialen Raum Frankreichs zu kartografieren – in der, reflexiv eingeführt, ebenso der kognitive Modus der Beobachtung zum Ausdruck komme.

Literatur

- Alkemeyer, T./Buschmann, N./Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: *Alkemeyer, T./Schürmann, V./Volbers, J.* (Hrsg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik.* – Wiesbaden, S. 25-50.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Aßmann, S. (2013): *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2>
- Aßmann, S./Brüggen, N./Dander, V./Gapski, H./Sieben, G./Tillmann, A./Zorn, I. (2016): *Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft – Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics.* In: *Brüggemann, M./Knaus, T./Meister, D.* (Hrsg.): *Kommunikationskulturen in digitalen Welten.* – München, S. 131-139.
- Baacke, D. (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* – München.
- Bachmair, B. (1996): *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder.* – Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97075-6>
- Bachmair, B./Pachler, N./Cook, J. (2009): *Mobile phones as cultural resources for learning – an analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices.* *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.* <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X>
- Brüggen, N./Wagner, U. (2017): *Medienaneignung und sozialraumbezogenes Medienhandeln von Jugendlichen.* In: *Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken.* – Wiesbaden, S. 211-228.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_12
- Charlton, M./Neumann, K. (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen.* – München.
- Dang-Anh, M./Pfeifer, S./Reisner, C./Villioth, L. (2017): *Medienpraktiken. Situieren, erforschen, reflektieren. Eine Einleitung. Navigationen, 17, 1, S. 7-36.*
- Dallmann, C./Vollbrecht, R./Wegener, C. (2017): *Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung.* In: *Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken.* – Wiesbaden, S. 197-210.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_11
- Enzensberger, H. M. (1970): *Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kursbuch, 20, S. 159-186.*
- Genzel, P. (2015): *Praxistheorie und Mediatisierung. Grundlagen, Perspektiven und eine Kulturgeschichte der Mobilkommunikation.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08994-8>
- Gießmann, S. (2018): *Elemente einer Praxistheorie der Medien. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 19, S. 95-109.* <https://doi.org/10.14361/zfmw-2018-100212>
- Gray, J./Gerlitz, C./Bounegru, L. (2018): *Data infrastructure literacy. Big Data & Society, July-December 2018, S. 1-13.* <https://doi.org/10.1177/2053951718786316>
- Helmond, A. (2015): *The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. social media + society, 2015, S. 1-11.* <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>
- Hirschauer, S. (2016): *Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie.* In: *Schäfer, H.* (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm.* – Bielefeld, S. 45-67. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Hoffmann, D. (2010): *Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie.* In: *Hoffmann, D./Mikos, L.* (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.* – Wiesbaden, S. 11-26. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92249-2_2
- Hurrelmann, K. (1983): *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1, S. 91-104.* <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93711-7>
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage.* – Weinheim/Basel.
- Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K. (1996): *Familienmitglied Fernsehen.* – Opladen.
- Knaus, T. (2018): *[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur „Digitalen Bildung“ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. MedienPädagogik, 31, (März), S. 1-35.* <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>

- Kübler, H.-D. (2010): Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: *Vollbrecht, R./Wegener, C.* (Hrsg.): *Handbuch Mediensozialisation*. – Wiesbaden, S. 17-31.
- Lange, A. (2003): Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes „Alltägliche Lebensführung“. In: *Mansel, J./Griese, H./Scherr, A.* (Hrsg.): *Theoriedefizite in der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. – Weinheim/München, S. 102-118.
- Latour, B. (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. – Frankfurt am Main.
- Niesyto, H. (2001): Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstausdruck. In: *Belgrad, J./Niesyto, H.* (Hrsg.): *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. – Baltmannsweiler, S. 55-73.
- Niesyto, H. (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. In: *Leineweber, C./de Witt, C.* (Hrsg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*. Online verfügbar unter: <http://www.medien-im-diskurs.de>, Stand: 12.06.2019.
- Paus-Haase, I. (2000): Medienrezeptionsforschung mit Kindern – Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: *Paus-Haase, I./Schorb, B.* (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Ein Arbeitsbuch*. – München, S. 15-32.
- Paus-Hasebrink, I./Kulterer, N. (2014): *Praxeologische Mediensozialisationsforschung. Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. – Baden-Baden. <https://doi.org/10.5771/9783845252827>
- Postill, J. (2010): Introduction: Theorising media and practice. In: *Postill, J./Bräuchler, B.* (Hrsg.): *Theorising media and practice*. – New York/Oxford, S. 1-32.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2006/2008): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. 2. Auflage. – Weilerswist.
- Schatzki, T. R. (2001): Introduction: Practice Theory. In: *Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E.* (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. – London/New York.
- Schatzki, T. R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: *Schäfer, H.* (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. – Bielefeld, S. 29-44. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-002>
- Schatzki, T. R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Eds.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. – London/New York.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. – Frankfurt am Main.
- Schorb, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92573-2>
- Schorb, B. (2007): Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In: *Wirth, W./Stiehler, H.-J./Wünsch, C.* (Hrsg.): *Dynamisch-transaktional denken. Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft*. – Köln, S. 252-261.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: *Sander, U./von Gross, F./Hugger, K.-U.* (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. – Wiesbaden, S. 75-86. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_8
- Schorb, B./Theunert, H. (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: *Paus-Haase, I./Schorb, B.* (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung*. – München, S. 33-57.
- Schüttpelz, E. (2013): Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In: *Thielmann, T./Schüttpelz, E.* (Hrsg.): *Akteur-Medien-Theorie*. – Bielefeld, S. 9-67.
- Theunert, H. (1987/2000): *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln*. – München. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85651-7>
- Theunert, H. (2013): Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung. In: *Hartung, A./Lauber, A./Reißmann, W.* (Hrsg.): *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*. – München, S. 129-148.
- Wagner, U. (2013): Ein souveränes Leben mit Medien gestalten – Normative Perspektiven medienpädagogischer Forschung. In: *Karmasin, M./Rath, M./Thomaß, B.* (Hrsg.): *Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. – Wiesbaden, S. 267-288. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19015-0_13

- Wagner, U.* (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. – München.
- Wagner, U./Brüggen, N.* (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). – Baden-Baden.
- Wagner, U./Gerlicher, P./Gebel, C.* (2008): Ressourcenorientierte Zugänge zum Medienhandeln von bildungsbenachteiligten Heranwachsenden. In: *Wagner, U.* (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. – München, S. 19-56.
- Warde, A.* (2005): Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5, 2, S. 131-153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>