

Medienaneignung im alltagspraktischen Handeln Studierender

Ein Mehrebenenmodell

MARIE RATHMANN¹

Zusammenfassung

Basierend auf einer ethnographischen Studie werden Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Digitalität anhand eines entwickelten Mehrebenenmodells dargelegt. Eben dieses Modell basiert auf der Grounded-Theory-Methodologie, welche um lern- und bildungstheoretische Perspektiven modifiziert wurde. Das Modell dient als Heuristik, um die Medienaneignung im Umgang mit dem Digitalen auf verschiedenen Ebenen beleuchten zu können. Während auf der ersten Ebene abgebildet werden kann, wie Medienpraktiken Lernprozesse anstoßen können, betrachtet die zweite Ebene, wie solche Lernprozesse in lebenslangen und lebensweiten Auseinandersetzungen Ausdruck finden und Subjektivierungsprozesse ermöglichen können. Auf der dritten Ebene erfolgt ein *Sich-Einschreiben* in die Digitalität, wodurch auf der vierten Ebene Bildungsprozesse ausgelöst werden können. Schließlich können so Rückschlüsse auf die Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse wie auch auf neuartige Sicht- und Handlungsweisen sowie Deutungs- und Sinnzusammenhänge geschlossen werden. Das Mehrebenenmodell zeigt auf, wie Medienpraktiken etwa Sinn- und Bedeutungsproduktion ermöglichen oder Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten für das Subjekt stabilisieren. Solche Praktiken können in einer Handlungsfähigkeit im Kontext der Digitalität münden.

Schlüsselwörter: Medienaneignung, Medienpraktiken, Handlungsfähigkeit, Digitalität, Mehrebenenmodell

Abstract

Based on an ethnographic study, learning and educational processes in the context of digitality are presented using a developed multi-level model. This model is based on grounded theory methodology, which has been modified to include learning and educational theory perspectives. The model provides a heuristic to illustrate media appropriation in dealing with the digital on several levels. While the first level shows how media practices can initiate learning processes, the second level focuses on how such learning processes can find expression in lifelong and life-wide endeavours and enable

¹ Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr. Kontakt: marie.rathmann@hsu-hh.de

subjectivation processes. On the third level, an enrolment in digitality takes place, whereby educational processes can be initiated on the fourth level. Finally, conclusions can be drawn about the transformation of self and world relations as well as new ways of seeing and acting along with contexts of interpretation and meaning. The multi-level model shows how media practices enable the production of meaning and significance or stabilise orientation and action possibilities for the subject. Such practices can lead to an agency in the context of digitality.

Keywords: media appropriation, digitality, media practices, agency, multi-level model

1 (Dis-)Kontinuierlicher digitaler Wandel und das Verhältnis zu (erwachsenen-)bildungstheoretischen Fragestellungen im Kontext der Digitalität

Die gegenwärtige gesellschaftliche Praxis zeichnet eine Unsicherheit, Ungewissheit und Kontingenz im Zuge digitaler Wandlungsprozesse aus. So konstatiert Ursula Pfeiffer-Blattner (2020) mit Blick auf sich verändernde (dis-)kontinuierliche Zeitstrukturen, dass Beständigkeit und Unvergänglichkeit zwar kulturell tief verankert seien – und damit zu anthropologischen Konstanten werden –, zugleich jedoch moderne Zeitstrukturen von einer Kurzfristigkeit, rascher Veränderung und „immer schnellerem Wandel zwischen gestern und morgen“ (S. 161) betroffen seien. Dadurch erscheinen „die Lebensperspektiven als offen, unberechenbar und riskant“ (ebd.). Im Zuge dessen wird das Individuum nicht nur mit sich einander ausschließenden und überlagernden Sinn- und Möglichkeitshorizonten, sondern auch mit sich stetig wandelnden, bedeutungsoffenen wie auch instabilen Seins- und Weltordnungen konfrontiert. Dadurch ergeben sich immer wieder neuartige Herausforderungen im Alltag, die sich unter anderem in einem ambivalenten Gefüge von Freiheit und Überforderung aufgrund der unübersichtlichen Möglichkeit an Handlungsoptionen sowie zugleich in einer Vielfalt an „Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeiten“ (Wendt & Manhardt, 2023, S. 175) bei dem Individuum äußern können (ebd.).

Werden solche „*Krisenerfahrungen* der Moderne“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 15, H. i. O.) beleuchtet, die als „Orientierungskrisen“ (ebd.) gedeutet werden können, werden Perspektiven auf (erwachsenen-)bildungstheoretische Fragestellungen eröffnet. Schließlich hat das Individuum das Bedürfnis nach handlungsleitenden und identitätsstabilisierenden Orientierungsrahmen wie auch Selbst- und Weltbezügen (ebd.). So legen Heidrun Allert und Michael Asmussen (2017) im Kontext von Bildung in der Digitalität dar, dass Bildungstheorien „notwendigerweise immer an die gesellschaftlichen Bezüge ihrer Zeit gebunden“ (S. 27) seien. Demnach sind es u. a. die (Dis-)Kontinuität und Konvergenz – als Merkmale der Digitalität –, die in ihrer Allgegenwärtigkeit das Individuum immer wieder mit neuen Bildungsanlässen konfrontieren können:

„Anlässe für Bildungsprozesse sind nicht etwas >Natürliches<, sondern entstehen aus menschlichen Tätigkeiten heraus, im sozialen Miteinander, in der Auseinandersetzung mit gegenwärtig Neuem, Fragwürdigem und Widerständen, aus Aushandlungsprozessen von Gemeinschaften etc.“ (ebd.)

Bildungsanlässe können folglich im Digitalen immer wieder durch (Aus-)Handlungsprozesse auf individueller und kollektiver Ebene in der Digitalität angestoßen werden. Das Digitale wird im Folgenden ausgehend von der Unterscheidung zwischen *Digitalisierung* und *Digitalität* verstanden: Demnach verweist Ersteres in einem engeren Sinne auf den „Prozess der Überführung eines analogen Mediums in ein digitales“ (Stalder, 2021a, S. 3). In einem weiten Sinne betont die *Digitalisierung* die „Veränderung von Prozessen, die mit diesen Medien organisiert werden“ (ebd., S. 3 f.). *Digitalität* hingegen zielt – ausgehend von der Digitalisierung – auf eine „gewisse Tiefe und Breite [...] neuer Möglichkeitsräume“ (ebd., S. 4) menschlichen Handelns ab. Insofern eröffnen sich neue kulturelle Gefüge und entsprechende Kulturtechniken, an die wiederum sich wandelnde Praktiken des Digitalen gekoppelt sind. Die digitale Infrastruktur, wie Datenzentren, Kabelstränge oder Satelliten, einerseits sowie digitale Medienarten und -werkzeuge, etwa Laptops, Smartphones oder künstliche Assistenzsysteme, andererseits, katalysieren so immer wieder neuartige Kulturtechniken (Stalder, 2021b, S. 4). Eben diese Techniken des Digitalen inkludieren beispielsweise die kompetente Nutzung digitaler Medien in Bezug auf die Kommunikation und Recherche, aber auch hinsichtlich eines ethisch verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Technologien, Teilhabe an der Gesellschaft sowie nicht zuletzt auch ein technisches Verständnis über digitale Funktionsweisen und Zusammenhänge etc. (siehe Schiller in diesem Band). Solche digitalen Kulturtechniken ermöglichen die Teilhabe in und an gesellschaftlichen Prozessen des sozialen Lebens und Zugänge zur Wissensaneignung. Aus ebendiesen Techniken können sich ergo wieder neue Bildungsanlässe ergeben. Digitale Medien und Infrastrukturen bilden folglich einen integralen Bestandteil des alltäglichen Handelns des Individuums (Rathmann, 2022; Stalder, 2021a), betten das Handeln und das Sein in soziale und dinglich-materielle Verhältnisse ein und konfrontieren das Individuum schließlich damit, (lernend) im Alltag entsprechende Kulturtechniken entwickeln zu können. Mit Bezug auf solch eine kulturelle Durchdringung der Digitalität wird das Individuum in seiner anthropologischen bzw. subjektzentrierten Umfänglichkeit zentriert: „Räumlichkeit und Zeitlichkeit, Körperlichkeit, Leiblichkeit, sprachliche und biografische Situiertheit sowie emotionale Einbettung und Verwobenheit“ (Schmidt-Lauff & Egloff, 2022, S. 4) bleiben zentrale Dimensionen menschlichen Handelns – auch in der Digitalität.

Wird ebendiese Perspektive auf die Digitalität sowie Lern- und Bildungsprozesse eingenommen, rücken symbolische Sinnstrukturen der Individuen in den Vordergrund. Mit Blick auf das alltägliche Handeln aus bildungstheoretischer Perspektive – und in Abgrenzung zu einer technikdeterministischen Perspektive – wird zum einen die souveräne Befähigung des Individuums zum Ausschöpfen seiner Handlungsfähigkeit und seines Entwicklungspotenzials sowie zum anderen hinsichtlich der Ausbildung seiner Urteilskraft im Kontext der Digitalität bedeutsam (Allert & Richter, 2016). Dabei

richten sich bildungstheoretische Fragestellungen im Spiegel der Digitalität nach dem „Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki, 2006, S. 59) wie auch nach der Konstitutionalisierung und Stabilisierung von Handlungsfähigkeit. Wie werden Bildungsanlässe in und mit dem Digitalen hervorgebracht? Wie lernt das Individuum mit Neuem, Fragwürdigem und Widerständigem lernend umzugehen? Und daran gekoppelt: Wie kann das Individuum dabei mit der Gesellschaft bzw. mit der Welt und seiner Selbst gestalterisch in (Aus-)Handlungsprozesse treten und Orientierung finden? Schließlich: Auf welche Art und Weise eignet sich das Individuum digitale Medien an und wie bleibt es trotz (Dis-)Kontinuitäten handlungsfähig?

Diesen zunächst offenen Fragen soll im Folgenden empirisch wie auch theoretisch nachgegangen werden. Ferner soll erörtert werden, wie Medienaneignung und Handlungsfähigkeit im Digitalen erfolgen können sowie deren Dimensionalität exemplarisch dargelegt werden. Bezug wird dabei auf die zuvor genannten (erwachsenen-)bildungstheoretischen Orientierungen genommen.

Maria Kondratjuk (2023) betont als grundlegende Dimensionen der Erwachsenenbildung „*Bildung Erwachsener und Erwachsene bilden.*“ (S. 11, H. i. O.) Während die letztere Dimension auf die „institutionalisierte Praxis, die Weiterbildung“ (ebd.) verweist, zentriert die erste Dimension insbesondere Lern- und Bildungsprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen. Ergo rücken Selbst- und Weltverständigung genauso wie das eigenverantwortliche Handeln und die Befähigung des Umgangs mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in den Vordergrund. Erwachsenenbildung nimmt diesem Verständnis nach eine lebendige Form an (ebd.), die sich weniger auf einseitige Prozesse der Wissensvermittlung konzentriert, sondern umso stärker Perspektiven der selbstbestimmten Auseinandersetzung des Individuums in Alltagskontexten mit sich und der Welt fokussiert (ebd.). Auch Helmut Bremer hebt hervor, dass sich die Erwachsenenbildung aus einem bildungstheoretischen Selbstverständnis heraus mit Fragen rund um die „Identitätsbildung von Erwachsenen im Rahmen ihrer Biografie bezogen auf Selbst- und Weltverhältnisse“ (2018, S. 2) beschäftigen sollte. Mit der Digitalität rücken somit erwachsenenbildungstheoretische und -empirische Fragen zum Verhältnis von subjektbezogener Digitalität und Bildung in der alltäglichen sozialen Praxis in den Vordergrund.

2 Medienaneignung im (Studien-)Alltag. Eine ethnografische Studie

Im Folgenden sollen ebensolche (erwachsenen-)bildungstheoretischen Perspektiven auf das Verhältnis von Digitalität sowie Lernen und Bildung anhand einer ethnografischen Studie zu dem digitalisierten (Studien-)Alltag von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaft beleuchtet werden. Prozesse der Medienaneignung und Handlungsfähigkeit im digitalisierten (Studien-)Alltag bilden dabei den wesentlichen Fokus, die sowohl theoretisch als auch empirisch beleuchtet werden sollen. Unter Alltag wird dabei das „*Tagein-Tagaus*“ (Reuter & Lengersdorf, 2016, S. 367, H. i. O.) verstanden, in dem das

Individuum in unterschiedliche soziale Lebenswelten bzw. -kontexte eingebettet ist. Infolgedessen gliedert sich der Alltag in „eine Unzahl sich wiederholender und sich erneuernder Handlungsprozeduren, Vorgehensweisen und Techniken“ (ebd.), die es in ihrer Differenzierung zueinander und in ihrer Abstimmung aufeinander zu würdigen gilt. Die verschiedenen Lebenswelten konfrontieren das Individuum mit je unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungshaltungen; zugleich eröffnen sich diverse Entfaltungschancen, etwa für Prozesse der Identitätsstabilisierung, Lebensführung sowie Lern- wie auch Bildungsprozesse (Niemand, 2020, S. 40). Solche Lebenskontexte bilden beispielsweise den privaten Nahbereich und den erweiterten Bekanntenkreis, Freizeit und Hobbys, politisches und kulturelles Engagement, Güter- und Dienstleistungskonsum oder etwa die (Aus-)Bildung, ein Studium oder die (Erwerbs-)Arbeit (ebd., S. 40 f.).

Der (Studien-)Alltag bzw. das Studium – um das es in dem Untersuchungsfeld (s. u.) geht – ist demnach eine solche Lebenswelt, in der zum einen spezifische Rollen (Studierende, Kommilitonen, Dozierende), Gemeinschaften (Lerngruppen, Seminargruppen) und hierarchische (Macht-)Beziehungen (Dozierende, Verwaltungsangestellte) etc. zu finden sind. Zum anderen kennzeichnet das Studium curriculare Verlaufspläne (Modulpläne), zeitliche Rhythmen (Deadlines, Studienverlaufspläne), verschiedene Örtlichkeiten (Bibliothek, Campus), institutionelle Richtlinien (Fakultätsordnungen, länderspezifische Hochschulordnungen) und prüfungsrelevante Vorgaben (Modulleistungen, Prüfungsrahmenordnungen) etc. Zugleich ist ein erhöhter Koordinationsbedarf in Bezug auf entgrenzte Zeit- und Raumorganisation sowie zunehmende Arrangements digitaler Lehr-Lern-Medien während des Studiums zu konstatieren (Rathmann et al., 2022, S. 13; 28 f.; 38 f.). Dadurch steigt nicht nur die Selbstverantwortung für das Individuum, sondern auch der Bedarf an Selbstorganisation in Bezug auf den (Studien-)Alltag (ebd.), sodass vielschichtige Lernprozesse – aus curricularen Vorgaben, Rollenerwartungen, (in-)formellen Settings und eigenverantwortlicher Gestaltung – erfolgen können. Für den Studienalltag ist ergo kennzeichnend – und das macht ihn für die vorliegende Studie in besonderer Weise interessant –, dass er eine „Brücke zwischen spezialisiertem wissenschaftlichem Wissen und der individuellen und sozialen Lebenswelt“ (Kondratjuk, 2017, S. 18) schlägt. Der Studienalltag bildet folglich nicht nur ein Feld der Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Lebenswelten – von privatem Nahbereich bis hin zum Studium –, sondern kennzeichnet sich auch durch eine Heterogenität und Vielfältigkeit an (Lern-)Anforderungen.

Ebendiese Verwobenheit und Ambivalenzen der Lebenswelten bzw. -kontakte *Studium* und *Alltag* eröffnen verschiedene (in-)formelle Lernanlässe, für deren Bewältigung digitale Medien – mal mehr und mal weniger, wie sich in der vorliegenden Studie zeigen wird – selbstverständlich herangezogen und in die (Lern-)Handlungen integriert werden können. Zu solchen Medien gehören etwa klassische Medien, wie Stift und Papier, bis hin zu digitalen Medien, beispielsweise spezifische Soft- und Hardware. Medien bilden sodann nicht nur einen Gegenstand, über den etwa Lehr-Lern-Inhalte von Dozierenden zur Verfügung gestellt werden, und private Termine koordiniert oder mit Freunden über Messengerdienste kommuniziert wird. Sie stellen zugleich einen Gegenstand dar, mit dessen Hilfe ebendieser (Studien-)Alltag in vielfältiger Weise arrangiert und

bewerkstelligt werden kann. Das Besondere ist dabei, dass Medien spezifische Handlungsweisen nahelegen oder zu diesen anregen bzw. sie erschweren können. Es obliegt dem Individuum, diese nahegelegten Handlungsweisen der Medien auszuführen, sich diesen zu widersetzen oder Medien gar ko-kreativ umzunutzen (Allert & Richter, 2016, o. S.). Zugleich können digitale Medien auch zu einer Überforderung oder Belastung aufgrund der Vielfalt an möglichen Handlungsalternativen führen. So scheint die individuelle Freiheit entlang der Optionsvielfalt an Nutzungs- und Handlungsmöglichkeiten auch zu einer Komplexitätssteigerung seitens des Individuums führen zu können (Wendt & Manhart, 2023, S. 175). Wie und auf welche Art und Weise sich digitale Medien angeeignet und sodann zur Bewältigung des (Studien-)Alltags eingesetzt werden, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben, gilt es im Folgenden näher zu differenzieren.

2.1 Praxistheoretische Perspektiven auf den digitalisierten (Studien-)Alltag

Um die Medienaneignungsprozesse der Studierenden im Kontext ihres (Studien-)Alltags sowie damit einhergehende Prozesse der Handlungs(un)fähigkeit erforschen und daraus auf mögliche Lern- und Bildungsprozesse rückschließen zu können, wird eine praxeologische Perspektive auf den digitalisierten (Studien-)Alltag eingenommen. Eben dieser wird sodann als soziale Praxis gefasst, in der die Relationalität der Sozialität und Materialität in den Vordergrund rückt und welche von einer informellen Logik zusammengehalten wird. Andreas Reckwitz (2003) konstatiert mit Bezug auf praxistheoretische Perspektiven, dass die „beiden wichtigsten Grundpositionen [...] die der Materialität des Sozialen/Kulturellen und die einer ‚impliziten‘, ‚informellen‘ Logik des sozialen Lebens“ seien (S. 289 f., H. i. O.).

Unter der *Materialität* werden im Folgenden digitalisierte Artefakte verstanden, die als „integraler Bestandteil des alltäglichen Handelns“ (Rathmann, 2022, S. 20) mit den Praktiken der Individuen bzw. Studierenden verwoben sind. Die je spezifische Verwobenheit und Bedeutung von Materialitäten „trägt die Welt des Daseins an sie heran, ebenso die Vorstellung davon, wie sie gebraucht werden können.“ (Kalthoff, 2016, S. 224f.) Digitale Medien werden als solche Materialitäten (s. o.) verstanden. *Praktiken* stellen dabei „eine offene, raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens“ (Schatzki, 2016, S. 33) dar. Neben Handlungen, dem Tun, werden ergo auch *Sprechpraktiken* ernst genommen. Das Gesagte ist demnach nicht nur eine sprachliche Äußerung bzw. „nicht einfach als bloßes Sagen“ (Austin, 1962, S. 30) aufzufassen, sondern als *Sprechakte* wohnt ihnen eine performative Handlung inne, d. h., dass sie nicht nur einen Sachverhalt ausführen, erläutern oder begründen, sondern mit ihnen Handlungen vollzogen (*to perform; vollziehen*) werden, die selbstreferenziell und wirklichkeitskonstituierend sind (ebd.; Fischer-Lichte, 2012). Praktiken und Materialitäten bringen in ihrer Verwobenheit *materielle Arrangements* hervor, welche „Verbindungen von Menschen, Organismen, Artefakten und natürlichen Dingen“ (Schatzki, 2016, S. 33) inkludieren. Sie sind sowohl aufeinander gerichtet als auch miteinander verbunden. So orientieren sich Praktiken entlang der Materialitäten und *vice versa*.

Die *implizite bzw. informelle Logik* des Alltags, des sozialen Lebens, zielt auf das inkorporierte bzw. implizite Wissen des Umgangs des Individuums mit ebensolchen

Materialitäten und das selbstverständliche Ausführen von (Sprech-)Praktiken ab. Dieses Wissen stellt folgerichtig ein „Können im Sinne eines ‚know how‘ und eines praktischen Verstehens“ (Reckwitz, 2003, S. 292) dar, sodass es ein spezifisches und praktisches „Wissen der Praxis“ (Hörning, 2001, S. 23) ist. Als solches wird es u. a. durch Erfahrungen und routinierte Praktiken gewonnen und lässt es sich nicht immer bruchlos verbalisieren bzw. gegenüber einem anderen artikulieren (Ernst & Paul, 2013, S. 13). Das implizite Wissen bildet demnach eine „Wissens- und Handlungskompetenz [...] im Fluss des alltäglichen Tuns“ (Hörning, 2001, S. 24), welches erst im Vollzug einer (Sprech-)Praktik zum Ausdruck kommt. Schließlich grenzt es sich von einem expliziten Wissen, einem *know that*, ab. Dieses Wissen stellt ein Faktenwissen oder theoretisches Wissen dar, das verständlich gegenüber einem anderen weitergegeben bzw. abgebildet und erklärt werden kann. Es wird vor allem durch Anleitungen oder Bücher schriftlich oder mündlich vermittelt (Ernst & Paul, 2013, S. 13).

Der (Studien-)Alltag als soziale Praxis ist demnach untrennbar mit materiellen Arrangements verbunden, die durch eine informelle Logik „aufs Engste“ (ebd., S. 291) zusammengehalten werden und in den (Sprech-)Praktiken, im praktischen Tun, zum Ausdruck kommen. Dabei ist nicht jedes Tun bereits soziale Praxis, sondern erst durch ein regelmäßiges *Miteinandertun* entwickeln sich „gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungsvollzüge sozial erwartbar werden lassen.“ (Hörning, 2001, S. 291) Die soziale Praxis wird im Sinne von Theodore R. Schatzki (2016) als eine flache Ontologie verstanden, die eine dichotome Logik zwischen Handlung und Struktur sowie Sozialität und Materialität aufhebt und ein relationales Verständnis emporhebt. Die praxeologische Perspektive dient der vorliegenden Studie schließlich als Heuristik, mit der eine technikdeterministische Perspektive überwunden und ein relationales Verständnis auf bildungstheoretische Fragestellungen der Medienaneignung in einem digitalisierten (Studien-)Alltag eingenommen werden kann.

2.2 Ethnographische Forschungsstrategie zur Entdeckung des digitalisierten (Studien-)Alltages

Wird mithilfe der praxeologischen Perspektive danach gefragt, was die Individuen (ganz selbstverständlich) mit Medien im (Studien-)Alltag tun und was Medien mit den Individuen tun, rücken alltägliche Selbstverständlichkeiten und das „Hervorbringen von Denken und Wissen im Handeln, weniger [...] das kognitive Wissen und das präsente Bewusstsein der Akteure“ (Hörning, 2001, S. 19) in den Vordergrund. Die Ethnografie als Forschungsmethodologie ermöglicht es, ebendieses Denken, Wissen und Handeln in „naturally occurring settings“ (Hammersley, 2018, S. 4) zu beobachten und sodann sichtbar werden zu lassen. Im Sinne von „what the hell is going on?“ (Geertz, zit. n. Hirschauer & Amann, 1997, S. 20) sollen solche Fragen mithilfe der Ethnografie beantwortet und ebendieses Handlungswissen beleuchtet werden. Eine methodologische Besonderheit der Ethnografie ist dabei, dass sie sich weniger starr an vorab festgelegten Hypothesen orientiert, sondern sich vielmehr von dem Forschungsgegenstand und -feld einerseits sowie den „alltagsweltlichen Konstruktionen der Teilnehmer des

Feldes“ (Kelle, 2004, S. 36) andererseits leiten lässt. Ferner ermöglicht die Ethnografie jenes Handlungswissen zu erforschen, das „so selbstverständlich und unmittelbar ist, dass es (vielleicht genau deswegen) den Betreffenden meist nicht ohne weiteres zugänglich ist“ (Voß, 2000, S. 36). Um solche Selbstverständlichkeiten einer digitalen Kultur zu entdecken, werden digitale Alltagspraktiken – also hier das Handlungswissen des Umgangs mit digitalen Medien – methodisch „befremdet“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 12, H. i. O.) und kurios gemacht: „Kurios ist eher der ethnografische Blick, der bemüht ist, alle möglichen Gegenstände kurios zu machen, also zum Objekt einer ebenso empirischen wie theoretischen Neugier.“ (Breidenstein et al., 2020, S. 29, H. i. O.)

Folglich ist die Ethnografie keine Methode im Sinne eines Instrumentes zur Wissensgenerierung, sondern als „Forschungsstrategie“ (Lüders, 2010, S. 389) bzw. „Forschungsprozeß“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 16) ermöglicht sie es, Neues und Selbstverständliches in Bezug auf Alltagsvollzüge und Handlungswissen in der eigenen Kultur zu entdecken (Breidenstein et al., 2020, S. 15). Infolgedessen bildet die „Verwandlung von Fremden in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches“ (ebd.) ein zentrales Merkmal des Erkenntnisstils. So bietet sich die Ethnografie zur Erforschung des digitalen (Studien-)Alltages mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien, Medienaneignungsprozesse und die Konstitution von Handlungsfähigkeit an, da sie eine methodologische Herangehensweise eröffnet, auf materielle Arrangements zu blicken, die selbst für den Forschenden selbstverständlich sind. Die Nutzung digitaler Medien und daran gekoppelte Kulturtechniken stellen eine solche Selbstverständlichkeit im gegenwärtigen Alltag dar.

2.2.1 Ethnografische Methodenvielfalt und iteratives Vorgehen

Im Allgemeinen kennzeichnet die Ethnografie eine Methodenviariabilität und -kombination, d. h. das Verbinden verschiedener Methoden der Datenerhebung (Hammersley & Atkinson, 2007). Welche spezifischen Methoden zum Einsatz kommen, hängt von dem Erkenntnisinteresse (Friebertshäuser et al., 2013, S. 379) ebenso wie von dem Untersuchungsgegenstand (Hirschauer & Amann, 1997, S. 21) ab. Demnach geht der „Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin aus“, wie Stefan Hirschauer und Klaus Amann (ebd., S. 19) konstatieren. Dieser Umstand resultiere daraus, führen sie fort, dass das Feld kein „Dschungel“ (ebd.) sei, sondern sich methodisch stetig selbst generiere und strukturiere. Besonders an der ethnografischen Forschungsstrategie ist folglich – und das grenzt sie von standardisierten Forschungsdesigns ab –, dass sich in dem Design „die eigensinnigen Strukturen des Untersuchungsgegenstandes dem ethnographischen Forschungsprozeß mit seinen jeweiligen Bedingungen des Feldzugangs, den sukzessiven thematischen Festlegungen und den Verzweigungen von entstandenen Forschungsfragen“ (ebd., S. 21) einschreiben.

Im Zuge dieser Methodenvielfalt und -kombination im prozesshaften Verlauf entlang der Feldbedingungen sowie dem Ausloten und Konkretisieren von Forschungsfragen impliziert die Ethnografie einen iterativen bzw. iterativ-zyklischen Forschungsprozess zwischen der Datenerhebung und -auswertung. Im Sinne von Franz Breuer (2010) geht es dabei um ein „fortwährendes Hin- und Her-Pendeln zwischen unterschied-

lichen Forschungsphasen“ (S. 55). So werden die Datenerhebung und -auswertung sowie die Theoriebildung iterativ miteinander verbunden.

In der vorliegenden ethnografischen Studie wurden verschiedene Datensorten miteinander trianguliert: Während Experteninterviews, teilnehmende Beobachtungen und einige Dokumente von der Forscherin angefragt bzw. initiiert wurden, generierten sich andere Dokumentarten, wie Screenshots von Desktopbildschirmen oder von Lernmaterialien, sowie ethnografische Interviews aus dem Feld heraus. Infolge dieser Datenvielfalt konnten unterschiedliche Blickwinkel in Bezug auf den Forschungsgegenstand eingenommen und differenzierte bzw. sich aus der Differenzierung konstituierende Erkenntnisse gewonnen werden. Diese wurden schließlich in der vorliegenden Studie iterativ erhoben und ausgewertet sowie miteinander relationiert. Im Folgenden werden die einzelnen Datensorten kurz vorgestellt.

Teilnehmende Beobachtung: Der (Studien-)Alltag und Medienpraktiken

Die teilnehmende Beobachtung ist eine lokal operierende Forschungsmethode (Scheffer, 2002, S. 352), die es ermöglicht, eine spezifische „Nähe“ und „sinnliche Unmittelbarkeit“ (Breidenstein et al., 2020, S. 33) zu dem Forschungsgegenstand einzunehmen. Mithilfe der Teilnahme des Forschenden an dem sozialen Geschehen konnten die Praktiken des Umgangs mit Medien, Handlungsgewohnheiten und die eingebetteten Materialitäten, die zur Konstitution der sozialen Praxi beitragen, *in situ* erforscht werden (Lüders, 2010, S. 390). Die ethnografischen Beobachtungen wurden nach dem Feldaufenthalt in Form einer dichten Beschreibung (Geertz, 1983) verschriftlicht. Dadurch wurde es möglich, „what actually goes on“ (Hammersley, 2018, S. 4) zu dokumentieren, dabei an der konzeptionellen Wahrnehmung der Studierenden anzuknüpfen und diese aus einer Insiderperspektive heraus verständlich zu machen. Begleitet wurden solche Beobachtungen durch das Anfertigen von Feldnotizen, Memos sowie Skizzen von Räumen (Breidenstein et al., 2020, S. 123) und digitalen Arrangements (Rathmann, 2022), um das Wahrgenommene im (Studien-)Alltag *ex post* sinnhaft zu strukturieren und *in situ* organisiertes Geschehen festzuhalten. Demnach wurden die Studierenden u. a. dabei beobachtet, wie sie sich eine digitale Videoaufzeichnung einer Vorlesung angeschaut und dabei Notizen mitgeschrieben haben, Seminarliteratur gelesen und erarbeitet haben oder sich mit Kommiliton:innen über Seminarleistungen ausgetauscht wurde.

Dokumente: Lehr-Lernmaterialien, Whiteboard, Protokolle etc.

Des Weiteren bilden unterschiedliche Arten von Dokumenten die Datengrundlage der ethnografischen Studie: Zum einen institutionelle bzw. studienbezogene Dokumente, die von den Studierenden oder anderen Feldakteuren, wie Dozierenden oder beruflichen Vorgesetzten, in das Feld hineingetragen wurden. Sie können als standardisierte Artefakte (Wolff, 2010, S. 503) betrachtet werden, welche in die Studienaktivitäten bzw. in die „work activities“ (Smith, 2001, S. 160) der Studierenden integriert wurden und dadurch auf die Praktiken wirken. Ferner lassen sich „institutionalisierte Spuren“ (Wolff, 2010, S. 503) in diesen Dokumenten entdecken, die Rückschlüsse auf institu-

tionelle (Hochschul- oder Berufs-)Strukturen geben. Zum anderen liegen solche Dokumente vor, die als Screenshots etwa digitale Bildschirme oder als Fotografien Artefakte aus dem privaten (Studien-)Alltag festhalten. Solche Sorten an Dokumenten fixieren Momente des (Studien-)Alltags, wodurch die (häufige) Flüchtigkeit überwunden werden kann und die Momente als empirische Daten zugänglich gemacht werden können. Lernzettel wie auch das Notieren von Prüfungsfristen, Arztterminen, Diensten auf der Wohnebene etc. auf einem Whiteboard sind hier zentrale Dokumente der ethnografischen Studie.

Interviewformen: Expert*inneninterviews & ethnografische Interviews

Ferner bilden einen weiteren Bestandteil einerseits Expert*inneninterviews, bei denen die Studierenden als Expert*innen ihrer Alltagswelt verstanden werden, die reflexiv ihr Wissen explizieren können (Flick, 2004, S. 107). So konnten nicht nur Erkenntnisse und Haltungen rekonstruiert werden, welche für Außenstehende nicht unmittelbar ersichtlich sind, sondern auch Sinn- und Bedeutungskonstruktionen aus der Sicht der Handelnden gewonnen werden (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 437). Kennzeichnend für die vorliegenden Expert*inneninterviews sind eine Offenheit, in Form einer offenen Einstiegsfrage, ebenso wie eine Spezifität, im Sinne spezifischer Nachfragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128). Diese Kriterien ermöglichen es, ohne feste theoretische Hypothesen die Interviews durchzuführen und zugleich den subjektiven Relevanzsetzungen der Studierenden folgen zu können – und diese Setzungen wiederum als Erkenntnis zu nutzen.

Andererseits bilden ethnografische Interviews (Spradley, 1979) einen Bestandteil der ethnografischen Studie. Verstanden als eine „friendly conversation“ (ebd., S. 58), kennzeichnet das Interview, dass es sich eher aus einer Spontanität während des Feldaufenthalts ergibt, sich dabei häufig an den vorherigen Beobachtungen orientiert und dadurch meist unstrukturiert erfolgt. Aufgrund des unmittelbaren Bezugs auf vorausgegangene beobachtete Praktiken konnte so implizites und explizites Wissen in der Interaktion mit dem Feldteilnehmer thematisiert werden. Zugleich dient ein ethnografisches Interview als Instrument, um spezifische Redewendungen bzw. Vokabularen des Feldes rekonstruieren zu können (Hammersley & Atkinson, 2007, S. 110 f.). Ferner ermöglicht ein solches Interview nicht nur die Rolle des Forschenden gegenüber dem Beforschten, d. h. den Studierenden, transparent zu machen, sondern zugleich auch (neue) Erkenntnisse in das Feld hineinzutragen und über diese mit den Beforschten aus ihrer Perspektive in das Gespräch zu kommen (Spradley, 1979, S. 58). Ethnografische Interviews ergaben sich vorwiegend nach der Beobachtung von Sequenzen der Mediennutzung für die Vor- und Nachbereitung von Lehr-Lern-Inhalten oder im Anschluss bei einem gemeinsamen Kaffee in der Küche.

2.3 Lern- und Bildungsprozesse mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie erforschen

Die zuvor genannten Daten wurden in einem iterativen Prozess mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) sowie Kathy

Charmaz (2006) analysiert und interpretiert. Ziel war es, mit stetig zunehmender Selektivität und Abstraktheit einen fokussierten Erkenntnisprozess zu evozieren und die Ergebnisse empirisch zu überprüfen. Mithilfe des offenen, selektiven und axialen Kodierens sowie dem Kodierparadigma wurden schließlich die Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt und im Feld überprüft (ebd.; Strauss & Corbin, 1996). So wurde nicht nur eine systematische Herangehensweise an die vielfältigen Datensorten ermöglicht und diese in ihrer Komplexität miteinander in Beziehung gesetzt, sondern auch eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln. Die GTM eröffnet folglich eine kontrollierte Möglichkeit, „Strukturen, Handeln und Subjektivität unter einer Prozessperspektive miteinander in Beziehung zu setzen“ (Tiefel, 2005, S. 71). Dabei werden „empirisch erfahrbare, sozial konstruierte und dynamisch sich wandelnde Lebenswelten“ (Pentzold et al., 2018, S. 2) anerkannt und empirisch auf gelungene Weise erfassbar. Dies ist wiederum im Kontext des digitalen Wandels von Bedeutung, sodass die GTM hier geeignet erschien, um u. a. dynamische Kulturtechniken erforschen zu können.

Um innerhalb dessen insbesondere Lern- und Bildungsprozesse erforschen zu können, wurde das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) sowie Charmaz (2006) um jenes von Sandra Tiefel (2005) erweitert. Mit Bezug auf die strukturelle Bildungstheorie nach Winfried Marotzki (1990) ermöglicht das bildungstheoretisch fundierte Paradigma die reflexive Verortung des Menschen unter einer doppelten Perspektive zu fokussieren: „hinsichtlich der Bezüge, die Menschen zu sich selbst entwickeln und solchen, die sie zur Welt aufbauen.“ (Tiefel, 2005, S. 72) Von besonderer Bedeutung sind dabei „Prozesse der Zusammenhangs- und Sinnbildung“ (ebd.) sowie die Berücksichtigung subjektiver und biografischer Konstruktionen in der Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft. Dadurch lassen sich Selbst- und Weltreferenzen in ihrer Relation zueinander erforschen, welche sich „im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Optionen“ (ebd., S. 66) entwickeln. Im Zuge dessen ermöglicht die Modifizierung des Kodierparadigmas um lern- und bildungstheoretische Dimensionen, ebensolche Welt- und Selbstreferenzen zu rekonstruieren: „In dieser Perspektive bauen Bildungsprozesse auf Lernprozessen auf und führen in Reflexion mit dem Selbst und der Welt zu neuen Sichtweisen, Interpretationsmustern und Sinnzusammenhängen.“ (ebd., S. 73) Schließlich wurde das Kodierparadigma um folgende drei Analyseperspektiven erweitert (ebd., S. 75):

- (1) Die *Sinnperspektive* zur „Rekonstruktion des Selbstbildes“,
- (2) *Strukturperspektive* zur „Rekonstruktion des Weltbildes“ sowie
- (3) „*Handlungsweisen*“ [eigene Hervorhebung; M. R.] zur Identifikation von Aktivitäten und Interaktionen sowie Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit vorhandenen Optionen und Strategien.

Diese drei Perspektiven stellen jedoch lediglich eine analytische Trennung dar; sie sind bei der Methodologie stark miteinander verbunden und bringen sich in ihrer wechselseitigen Bezugnahme hervor (ebd.).

Die GTM, wie sie hier modifiziert und angewendet wurde, bietet sich folglich zur Erforschung der Medienaneignung und daran gekoppelter Lern- und Bildungspro-

zesse in dem digitalen (Studien-)Alltag an, weil sie entlang von dynamisch wandelnder digitaler und gesellschaftlicher Lebenswelten unterschiedliche Schauplätze, gefächerte Praxisformen, diskontinuierlich wandelnde soziale Arrangements und heterogene Wissensordnungen analytisch zu erfassen vermag (Pentzold et al., 2018, S. 11). So wird es methodologisch ermöglicht, Vollzugsordnungen und sinnhafte Orientierungsrahmen für Lern- und Bildungsprozesse sowohl in ihrer Verwobenheit zwischen Struktur und Handeln als auch in Bezug auf ihre Kontingenz und (Dis-)Kontinuität aufzuzeigen. Ferner lassen sich unterschiedliche Anforderungen aus dem (Studien-)Alltag und die spezifischen Umgangsweisen und -optionen der Studierenden abbilden und Perspektiven auf neuartige Sichtweisen, Deutungsmöglichkeiten und Sinnzusammenhänge schließen.

3 Medienaneignung im alltagspraktischen Handeln Studierender. Empirische und heuristische Einblicke

Basierend auf den empirischen Daten (siehe Kap. 2.2.1), welche mithilfe der GTM (siehe Kap. 2.3) ausgewertet wurden, erfolgte schließlich die Erarbeitung eines Mehrebenenmodells als Heuristik zur Erforschung der Medienaneignungsprozesse im alltagspraktischen Handeln der Studierenden in einer Kultur der Digitalität. Das Mehrebenenmodell und dessen Charakteristika werden im Anschluss an einen interpretativen Ausschnitt der empirischen Daten vorgestellt (siehe Kap. 3.1). Für den vorliegenden Einblick in die empirischen Daten wurden drei Datensorten herangezogen: Zum einen ein Expert*inneninterview von Malte, zum anderen ein ethnografisches Interview mit Christian und schließlich eine dichte Beschreibung einer teilnehmenden Beobachtung bei Hendrik. Die drei Studenten sind Studierende eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengangs.

„Und dann handschriftlich schreiben und dann kann man ja 1000 Farben und 18 Textmarkern sich das alles gestalten und auch noch einmal herumschieben.“
Malte beschreibt, wie er für sein Studium auf das iPad als digitales Medium zugreift, um sich mithilfe einer PowerPoint-Präsentation die Lerninhalte aus der Vorlesung „Klinische“ anzueignen:

Also ich habe, ich mache viel über das iPad. Und dann handschriftlich schreiben und dann kann man ja 1000 Farben und 18 Textmarkern sich das alles gestalten und auch noch einmal herumschieben. [...] Wo schiebe ich diese Denkblase am ehesten hin? [...] Also das hier ist jetzt zum Beispiel noch die Klinische, weil ich die offen habe. Da kannst Du dann die Bilder einfügen. Ja, verschiedene Farbe und jede Farbe hat ihre eigene Bedeutung [...]. Blau sind Überschriften oder irgendwelche Fachbegriffe. Grün ist immer die neue Überschrift mit neuem Thema. Orange sind immer so eher so Eselsbrücken oder dumme Notizen, wo ich mir dann halt irgendwie – die darf man dann keinem anderen zeigen –, aber die ergeben für mich dann Sinn. [...] Ja, so war das halt in BWL durchgehend. Da hat das auch überall funktioniert und hier hat man halt sehr viel. Dadurch, dass man extrem viele Texte hat und so. Der

Dozent kommt rein, erzählt Dir irgendwas und gibt Dir vier Texte, aber Du hast nichts. Dann kriegst Du eine PowerPoint. Da sind fünf Stichpunkte drauf (Malte, Expert*inneninterview, Pos. 43–53)

Anhand seiner Aussage werden insbesondere zweierlei Medienpraktiken deutlich: Zum einen die Praktik des „handschriftlich Schreiben“, welche als erste Assoziation aus dem Analogen (Handschrift; Schreiben mit einem Stift auf Papier) ganz selbstverständlich – sowohl sprachlich als auch körperlich – in das Digitale zu einer impliziten digitalisierten Alltagstechnik transferiert wird. Sie nimmt die Gestalt einer Kulturtechnik auf Basis digitaler Infrastrukturen an. Als implizites bzw. inkorporiertes Wissen wird das digitale Schreiben folglich zu einer Technik des Mediengebrauchs, d. h. zu einer körperlich-kulturellen Medienpraktik, wie auch an anderer Stelle während des Feldaufenthalts beobachtet werden konnte. In seinem Studium, als seine Lebenswelt, wird Malte mit Handlungsergebnissen anderer respektive des Dozierenden konfrontiert; er muss sich mithilfe der PowerPoint-Präsentation der Vorlesung die Lerninhalte eigenverantwortlich aneignen. Um auf diese Anforderung zu reagieren, greift Malte schließlich auf die Medienpraktik des *handschriftlichen Schreibens* zurück, worüber er sich nicht nur die Lerninhalte des Dozierenden aneignet, sondern in gleicher Weise die Funktionsweisen des digitalen Mediums. Die Praktik vergegenwärtigt, wie die Digitalisierung neue Kulturtechniken ermöglicht, seine (Lern-)Praktik durchdringt und zugleich eine lebensweltliche Bedeutung erhält. Ferner eröffnen sie Malte neuartige Deutungs- und Sinnzusammenhänge entlang der Auseinandersetzung als Form der Weltaneignung. Dies wird insbesondere durch die Gestaltung der Präsentation deutlich.

So wird zum anderen die Gestaltung ebengenannter PowerPoint-Präsentation, als digitale Referenz, durch das Hinzufügen von farblichen Markierungen bzw. dem Hervorheben von Begriffen und Sätzen, der Ergänzung um Bilder sowie (medial-basierten) Denkblasen ersichtlich. Die Gestaltung und Ergänzung der digitalen Referenz (PowerPoint-Präsentation) um weitere digitale Referenzen (Farben, Denkblasen, Eselsbrücken etc.) wird sodann zu einer Medienpraktik in Form des Auswählens, Zusammenführens – und schließlich der Sinn- und Bedeutungsproduktion: Über diese kreativ-gestalterischen Medienpraktiken erarbeitet sich Malte ein eigenlogisches System („so Eselsbrücken oder dumme Notizen, wo ich mir dann halt irgendwie – die darf man dann keinem anderen zeigen –, aber die ergeben für mich dann Sinn“) zum Aneignen der Lerninhalte, welche eine curriculare Vorgabe seines Studiums darstellen. Dieses subjektive System folgt einer klaren Logik der Unterscheidung: Überschriften werden blau markiert, eine neue Überschrift oder ein neues Thema in Grün sowie „Eselsbrücken oder dumme Notizen“ in Orange. Dabei kann Malte aus einer Palette an „1000 Farben und 18 Textmarkern“ wählen, wodurch nicht nur die digitale Fülle und Verfügbarkeit (Rosa, 2022) deutlich wird, sondern auch die Befähigung zu einer kreativ-schöpferischen Gestaltung aufgrund der digitalen Infrastruktur. Anhand dieser klaren Unterscheidung der Farbzuordnungen, für die sich Malte entschieden hat, wird sein erarbeitetes System zu einem *Sinn produzierenden System* – schließlich hebt er hervor, dass es für ihn „Sinn“ ergebe. Demnach wird Malte über die farbliche Gestaltung nicht nur ermöglicht, sich die

Lerninhalte je spezifisch anzueignen, sondern zugleich auch selbstbezügliche Sinn- und Bedeutungskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit den digitalen Referenzen zu produzieren und performativ wirkmächtig werden zu lassen. Sinnhafte und sodann bedeutungsstabilisierende Referenzen werden schließlich *in situ* produziert und eröffnen neuartige Sicht- und Handlungsweisen auf Seins- und Weltverhältnisse. Dabei greift Malte auf seine biografischen Erfahrungen aus dem vorherigen „BWL“-Studium zurück. Ebendiese vergangenen biografischen Erfahrungen aus seinem Lebensbereich wirken schließlich gegenwärtig auf seine Praktiken – sie dienen ihm als erfahrungs- und biografischer Wissensvorrat, der sich bewährt hat („[d]a hat das auch überall funktioniert“). Die Medienpraktik wird so in und durch temporale und räumliche Strukturen relationiert und konstituiert; sie münden in einer Medienaneignung von Malte in der Auseinandersetzung als ko-konstitutiver Prozess.

Folglich werden zweierlei Konstanten anhand der Interviewaussage von Malte deutlich: Die Medienpraktik der Gestaltung digitaler Referenzen durch Markierungen und grafisch-visuellen Ergänzungen werden zu Akten des kreativen Zusammenführens, Verbindens und Anordnens bereits vorhandener Referenzen. Diese werden mit Bedeutung versehen und sodann in der Vollzugswirklichkeit wirkmächtig und handlungsleitend. Die Medienpraktik wird zur Methode des „Hinweisen, Verbinden und Verändern“ (Stalder, 2021a, S. 123) von Referenzen, mit denen Malte sich in die Kultur der Digitalität *einschreibt*. In der Auseinandersetzung mit eigenen digitalen Selbstreferenzen (Markierungen, Bilder, Denkblasen) und digitalen Fremdreferenzen (PowerPoint-Präsentation) konstituiert sich das Digitale nicht nur als ein Feld der Auseinandersetzungen, sondern Malte wird zugleich in dieser Wechselseitigkeit als ein handlungsfähiges Subjekt hervorgebracht. Dadurch transformiert er nicht nur sich selbst bzw. seinen Lernprozess, sondern in gleicher Weise auch das Digitale. Ergo finden in und durch die beiden genannten Medienpraktiken neuartige Kulturtechniken statt, die Einschreibungsprozesse in die Kultur der Digitalität ermöglichen. Als solche produzieren sie Sinn und stabilisieren Bedeutungen. Zugleich münden die Medienpraktiken in einer Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse bzw. -referenzen ebenso wie in neuartigen, die anhand solcher Kulturtechniken vergegenwärtigt werden können.

„es gibt eigentlich nur einen Farbcode Grün, das ist privat“

Auch Christian führt eine ähnliche Medienpraktik des farblichen Markierens in Form eines ‚Codierens‘ aus. Er nutzt diese Methode für die Organisation seiner Termine, Deadlines, Verabredungen etc. in seinem digitalen Kalender auf dem iPad. Wie er dabei vorgeht, erklärt Christian in einem ethnografischen Interview, bei dem er währenddessen durch seinen Kalender führt:

Interviewerin: Also, Rot ist wichtig und Blau ist unwichtig?

Christian: Nicht unbedingt, also es gibt eigentlich nur einen Farbcode Grün, das ist privat.

Das ist dann Elisabeth oder so, das ist in Grün. Da gibt es aber auch irgendwie, wenn du

Farben machst, kriegst du so Vorschläge. Du hast drei Farben: Privat, Arbeit und Familie.

Also, so mache ich das nicht. Hatte ich erst überlegt, ob ich es mache. Aber ich hätte gerne

mehr Farben als drei. Und, ehm, Rot ist einfach die Standardfarbe gewesen. Daher habe ich die genommen. Und deswegen ist alles in Rot, weil das auch einfach auffällt. Und mit Blau mache ich jetzt zum Beispiel hier das Unwichtige, damit das Rote noch das Wichtige ist. Also, weil das dann eventuell ausfallen würde für das Rote. Oder ich das zumindest mit Chef klären müsste, ob ich hier hinkommen muss, dann weggehe oder wie ich das mache. (Christian, ethnografisches Interview, Pos. 21–22)

Wie Christian anhand dieser Ausführung beschreibt, nutzt er den digitalen Kalender, um seine verschiedenen Lebenswelten, welche sich hier aus dem Studium, dem Beruf, dem Ehrenamt und seinem privaten (Freizeit-)Bereich zusammensetzen, in ihrer Bedingtheit zueinander und in Abgrenzung voneinander zu organisieren. Dabei erfolgt die Organisation entlang eigenlogischer Farbcodierungen der jeweiligen Lebensbereiche in dem digitalen Kalender, sodass ebendiese Codierung zu einer organisationalen Medienpraktik wird. Auffallend ist dabei, dass Christian in dem von ihm genutzten digitalen Kalender, also softwareseitig, lediglich auf drei Farben (Rot, Grün, Blau) zugreifen kann. Diese werden ihm als „Standardfarben“ vorgegeben; eine Erweiterung um weitere Farben ist technisch nicht möglich. Einhergehend damit wird ihm direkt eine Zuordnung der Lebensbereiche Privat vs. Arbeit vs. Familie für ebendiese Farben vorgeschlagen. Das Digitale trifft ergo eine selektierte und präfigurierende Vorauswahl, an der sich Christian orientieren *soll*; das Digitale ordnet und formt demnach *eigentlich* seine Praktiken in spezifischer Weise. Jedoch widersetzt sich Christian dieser vorgeschlagenen Zuordnung und entscheidet sich dafür, die Farbcodierung so vorzunehmen, dass *Privates* Grün, *Wichtiges* Rot und *Unwichtiges* Blau visualisiert.

Anhand dieser Praktik lassen sich zweierlei Konstanten der Medienaneignung festmachen: Einerseits vergegenwärtigt das Widerersetzen dieser technisch vorgeschlagenen Zuordnung nicht nur eine reflektierte Auseinandersetzung, sondern auch seine Handlungsfähigkeit, die in und durch die widersetzende Auseinandersetzung hervorgebracht wird. So zeigt sich, dass Christian sich dem Digitalen nicht fügen *muss*, sondern er auf das Digitale einwirken und es entsprechend seiner Bedarfe – in einem gewissen Maße – anpassen kann. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass sich das Digitale in seinen Praktiken materialisiert und sich *vice versa* die Praktiken in dem Digitalen materialisieren. In und durch diese Relation werden schließlich eigenlogische Bedeutungs- und Orientierungsgefüge etabliert, die Christians gegenwärtige und zukünftige Praktiken lenken. Das Erstellen eigener Gefüge von Bezügen (Stalder, 2021a, S. 117) wird folglich zu einer Methode im Digitalen, jene Dinge und Artefakte zu ordnen und mit Bedeutung zu versehen, welche „das eigene Verhältnis zur Welt und die subjektive Position in ihr (mit-)bestimmt.“ (ebd.) Das Gefüge wird im Zuge dessen durch bedeutsame Bezüge zu einem Ort, der Subjektivierungsprozesse katalysiert, d. h. Christian als Subjekt hervorbringt und dadurch seine Handlungsfähigkeit stabilisiert und Orientierung in diskontinuierlichen Strukturen (der Umwelt) ermöglicht.

Einhergehend damit wird die farbliche Codierung andererseits zu einem Prozess der Zuordnung und Entscheidung und dadurch zu einer Medienpraktik, die sich als Kulturtechnik entpuppt: Entlang der Entscheidungs- und Zuordnungspraktik für oder gegen eine Farbe wird eine Differenzachse in Form einer dichotomen Logik zwischen

wichtig und *unwichtig* performativ auf grafisch-visuelle Weise auf Basis digitaler Infrastrukturen hervorgebracht. Die drei Farben werden zu sozio-materiellen Akteuren, die auf die Wahrnehmung von Christian wirken und einen Bestandteil seiner digitalisierten Lebenswelt bilden. Die Differenzachse und daran gekoppelte Entscheidungs- und Zuordnungspraktiken bringen hier die spezifische Gestalt der Medienpraktik hervor. Zugleich wirkt diese Differenzachse performativ in der Wahrnehmung gegenwärtiger und zukünftiger Organisation und Handlungsweisen. Eingebettet in einen sozio-materiellen Kontext wird sodann Bedeutung produziert und stabilisiert, welche Christian als Orientierungs- und Handlungsrahmen über Zeit und Raum dient.

„weil er „auf dem Teil besser kritzeln“ kann“

Hendrik wurde im Rahmen der ethnografischen Studie dabei beobachtet, wie er Literatur in Vorbereitung auf ein Seminar auf seinem Tablet-Computer – einem Microsoft Surface – liest. Er sitzt dabei an seinem Schreibtisch, auf dem sowohl sein Desktop-Bildschirm als auch die entsprechende Tastatur dieses Bildschirms zu finden sind. Zudem steht sein Laptop, den er ebenfalls für das Lesen der Literatur nutzt, auf dem Schreibtisch:

Hendrik berichtet, dass er für das morgige Geschichtsseminar noch einen Text lesen müsse. [...] Hendrik öffnet die Textdatei, welche sodann auf dem linksstehenden Desktop zu sehen ist. Zur Vorbereitung des Lesens des Textes und zur Beantwortung der Fragen, öffnet Hendrik nun auf seinem Laptop, der geradeaus vor ihm steht, ein Word-Dokument. Das Blanko-Word-Dokument versieht er mit einer Überschrift, die er dick formatiert: „Der Krieg im Nachkrieg“. [...] Plötzlich dreht er sich von seinem Schreibtischstuhl aus Richtung Bett, welches hinter ihm steht und kommentiert, dass er den Text lieber auf dem Tablet von Windows lese, weil er „auf dem Teil besser kritzeln“ kann, berichtet er mir. [...] Ein digitaler Stift, der zu dem Tablet gehört, klemmt auf der oberen Seite des Tablets. Diesen entnimmt Hendrik, klemmt sich diesen in die Hand und zoomt sodann mit zwei Fingern den Text auf dem Tablett heran, sodass er statt viele einzelne Seiten auf dem Bildschirm nur noch eine Seite des Textes sieht. Auch das hin- und herblättern zwischen den Textseiten erfolgen auf diese Art und Weise. So blättert Hendrik meist eine Seite weiter nach vorne; jedoch blättert er auch punktuell wieder eine Seite zurück, liest kurz etwas und blättert sodann wieder auf die nächste Seite. Sein Umgang wirkt dabei sehr selbstverständlich – so, als würde er darüber gar nicht groß nachdenken. Einige Textstellen markiert Hendrik mit dem digitalen Stift auf dem Tablett in Gelb. [...] In einer gemütlich wirkenden Position liest er den Text weiter und markiert sich einige Stellen. Zwischendurch ergänzt Hendrik mit seinem digitalen Stift an dem jeweiligen linken oder rechten weißen Textrand – je nachdem, ob die Textseite links- oder rechtsbündig angezeigt wird – Symbole, wie etwa ein Ausrufezeichen („!“), ein „X“ oder einen senkrechten Strich („|“). An einigen Stellen nimmt Hendrik auch Hervorhebungen unmittelbar im Text hervor, in dem er beispielsweise Begriffe mit einer schwarzen Linie unterstreicht oder Begriffe mit einer Art Kreis eingrenzt. Mit zwei Fingern, dem Ring- und Mittelfinger, wechselt er in Form einer wischenden Bewegung von rechts nach links zu der nächsten Seite, die er lesen muss.“ (Hendrik, Beobachtungsprotokoll, Pos. 6-7)

Die selbstverständliche Verwendung des digitalen Stiftes weist – ähnlich wie bei Malte – auf eine Medienpraktik hin, die von dem Analogen in das Digitale transferiert wurde und auf eine neuartige Kulturtechnik verweist. Die selbstverständliche Verwendung ver-

gegenwärtigt das implizite Wissen, das *know-how*, des Umgangs mit ebendiesem Stift. Es wird zu einem inkorporierten Alltagswissen des Umgangs mit dem Digitalen, das in der Performanz zum Ausdruck kommt. Der digitale Stift des Tablets, den er beim Lesen für Markierungen etc. nutzt, wird zu einem präfigurierenden digitalen und materialisierten Artefakt in Form eines Werkzeuges dieser Praktik. Als solches kann der Stift als Grenzmaterialität bzw. -objekt im Sinne eines *boundary objects* (Star, 2010) verstanden werden. Dieser Logik folgend vermittelt und übersetzt der Stift als Artefakt zwischen dem Analogen und dem Digitalen und bildet zugleich den gemeinsamen Referenzpunkt beider Bereiche. Als ebendiese Grenzmaterialität hat der Stift in den jeweiligen Welten (analog vs. digital) unterschiedliche Bedeutung. Diese wird in dem Moment der Nutzung ausgehandelt und festgelegt: Im Analogen ist der Stift vorerst nur ein Gegenstand in Form eines länglichen Stabes mit einer visuellen Ähnlichkeit zu einem Stift, dem im Analogen keine unmittelbare Funktion innewohnt; so kann – aufgrund der digitalen Beschaffenheit – nicht mit ihm auf einem Papier geschrieben werden. Zugleich ist er aber auch auf die physische Welt in dem Sinne angewiesen, als dass er von einer Person leiblich genutzt werden muss. Durch die Nutzung des Stiftes von einer Person wird der Stift sodann im Digitalen zu einem *tatsächlich nutzbaren Stift*, mit dem auf einem Bildschirm geschrieben werden kann. Die Funktionalität des Stiftes variiert demnach; der digitale Stift vergegenwärtigt die Grenze zwischen dem Analogen und dem Digitalen und schafft übersetzende Übergänge zwischen ebendiesen beiden.

In der Möglichkeit der Nutzung des Stiftes begründet sich schließlich auch die Wahl des Tablets, wie bei Hendrik beobachtet werden konnte: So legt er dar, dass es ihm aufgrund der infrastrukturellen Beschaffenheit des Tablets mit dem Stift – in Abgrenzung zu einem Laptop etwa – ermöglicht wird, „besser kritzeln“ zu können. *Kritzeln*, als eher wahlloses und desorientiertes Zeichnen (siehe Duden-Wörterbuch), bildet sodann die Basis ebendieser Medienpraktik. Die Kritzelei drückt sich hier über das Hinzufügen von Symbolen (Strich, Ausrufezeichen, X) an dem Rand der Literatur aus. Als solche erhalten die Symbole eine besondere Bedeutung, weil sie ausgewählte Passagen oder Begriffe hervorheben und diese dadurch grafisch-visuell auf performative Weise (Wein, 2020) mit Bedeutung versehen. Das ‚wahllose‘ Kritzeln wird damit zu einer Kulturtechnik der gezielten Bedeutungsproduktion, über die sich Malte den Text aneignet, d. h. es erfolgen sowohl Aneignungsprozesse in Bezug auf die Literaturinhalte (Anforderung aus dem Studium) als auch hinsichtlich des Mediums (Tablet und Stift). Einhergehend damit eröffnet die grafisch-visuelle Performativität nicht nur eine Orientierung für Hendriks (Lern-)Handlung, sondern auch ein leichtes Erkennen, Verstehen und (Wieder-)Entdecken von Stellen in der Literatur. Über das Kritzeln werden so eigene mediale Referenzen auf spielerisch-creative und schöpferische Art erstellt. Diese werden der bereits bestehenden Referenz, der Literatur, hinzugefügt, miteinander kombiniert und entsprechend angeordnet. Die digitalen Referenzen ermöglichen Hendrik schließlich einen Prozess des *Sich-Einschreibens* entlang kultureller Logiken in das Digitale und zugleich auch Orientierung in der Auseinandersetzung mit dem Digitalen bzw. der verschiedenen Textstellen zu finden. Die Symbole dienen folglich der Navigation durch den digitalen Text. Folgerichtig wird durch das Zusammenfüh-

ren und Erstellen (neuer) digitaler Referenzen nicht nur Hendrik in Bezug auf die Aneignung der Lerninhalte und des digitalen Mediums in seiner Wahrnehmung transformiert, sondern zugleich auch das Digitale, d. h. die Literatur, die in digitalisierter Form auf dem Tablet vor ihm liegt. Für Hendrik eröffnen sich demnach Selbst- und Weltreferenzen, die durch neuartige Handlungsweisen ebenso wie Deutungs- und Sinnzusammenhänge katalysiert werden können.

3.1 Entwicklung eines gegenstandsbezogenen Mehrebenenmodells zur Erforschung von Medienaneignungsprozessen in einer Kultur der Digitalität

Wie hier exemplarisch in einem kleinen Ausschnitt dargestellt wurde, wurden die empirischen Daten (siehe Kapitel 2.2.1) entlang der GTM ausgewertet, wobei ein besonderer Fokus auf der Art und Weise der Medienaneignung lag (siehe Kap. 2.3). Mithilfe der GTM und der Modifizierung um Lern- und Bildungsprozesse nach Tiefel (2005) wurde sodann ein gegenstandsbezogenes Mehrebenenmodell entwickelt. Es dient als heuristisches Modell zur Erforschung von Medienaneignungsprozessen entlang praxistheoretischer Orientierungen mithilfe theoretischer Konzeptionalisierungen und empirischer Beobachtungen. Als (erwachsenen-)bildungstheoretisches Mehrebenenmodell verweist es auf die (komplexe) Verwobenheit der Wirkweisen und Einflüsse zwischen der Mikro-, Meso-, Makro- und Megaebene von Medienpraktiken und gesellschaftlichen wie auch individuellen Orientierungs- und Handlungsmustern im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen in der Digitalität. So lassen sich anhand von Medienpraktiken ebensolche Prozesse rekonstruieren, die nicht nur in einer Medienaneignung münden können – aber nicht zwangsläufig müssen –, sondern zugleich auch Rückschlüsse auf die Handlungsfähigkeit des Subjektes in der Auseinandersetzung mit der Digitalität eröffnen können. Die verschiedenen Ebenen des Modells ermöglichen eine Perspektivierung von jeweiligen Lern-, Subjektivierungs-, Konstitutions- und Bildungsprozessen in spezifischen Alltagssituationen und innerhalb verschiedener Lebenswelten. Entlang der Ebenen kann sodann auf größere Sinnzusammenhänge wie auch auf kollektive Orientierungsmuster geschlossen werden, die schließlich in einer bildungsfundierten Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen münden können.

Das Individuum ist diesem Verständnis nach eingebunden in die verschiedenen Ebenen und deren Entitäten, wie Peers, Kommiliton*innen, Lehr-Lern-Interaktionen, Universitäten, Smartphones oder gesellschaftliche Normen und Werte. Auf diese kann es durch digitale Medien – bewusst oder unbewusst – einwirken und wird zugleich durch die Verwobenheit der verschiedenen Ebenen in seinen (Sprech-)Praktiken beeinflusst. So herrscht – orientiert an der „Praxisontologie“ (Schatzki, 2016, S. 32) – eine Kontinuität zwischen den einzelnen Entitäten dieser Ebene, welche nicht nur auf deren Verwiesenheit aufmerksam macht, sondern zugleich eine technikdeterministische bzw. dichotome Logik zwischen Struktur (Ebenen) und Handlungen (Individuum) aufhebt. Medienpraktiken werden schließlich zentral zur Konstitution sozialer digitaler Phänomene gefasst. Die einzelnen Ebenen des Modells sind somit nicht getrennt voneinander zu denken, sondern – je nach Phänomen – graduell in Bezug auf ihre Entitäten mit-

einander verbunden. Sie bringen sich in ihrer Relation zueinander als je spezifische hervor. Die einzelnen Ebenen des Modells, welche im Folgenden vorgestellt werden, sind demnach als analytische Differenzkategorien zu verstehen.

Ebene 1 – Medienpraktiken und Lernprozesse

Die erste Ebene fokussiert die Praktiken des Medienumgangs der Individuen als kleinste Einheit des Sozialen (Reckwitz, 2003, S. 290) und daran gekoppelte Lernprozesse. Damit wird der Fokus auf die Medienpraktiken vor allem *in situ*, in der Vollzugswirklichkeit, und Fragen nach der Art und Weise (*modus operandi*) gelegt. Somit rücken die Nutzung, das Ausführen und die Bedingung des digitalen Mediums – gemeinhin das Tun, die Handlung – in den Vordergrund. Das Individuum wird dabei als Träger medialer Praktiken (ebd., S. 286) perspektiviert, dessen „Techniken des Mediengebrauchs“ zu „Techniken des Selbst“ (ebd.) werden. Durch ebendiese Techniken baut das Individuum schließlich „bestimmte ‚innere‘ Kompetenzen und Dispositionen“ (ebd.) auf; es können folglich Lernprozesse stattfinden. Das mediennutzende Individuum ist dabei weder „ein Objekt medialer In-formationsströme“, noch völlig „ungebunden hinsichtlich seiner individuellen Instrumentalisierungen von Medien“ (ebd.). Vielmehr sind Nutzungspräferenzen vorhanden, die das Individuum autonom handeln lassen und zugleich in kollektive Nutzungsgewohnheiten eingebettet sind, die wiederum die Präferenzen zu kollektiven Nutzungspräferenzen machen können (ebd.). Solch ein kompetentes und autonomes Handeln wird als Handlungsfähigkeit im Umgang mit dem Digitalen verstanden, welches *in situ* und *in actu* als unmittelbare Ausführung der je spezifischen Kulturtechnik geltend wird und langfristig wirken kann. Auf der ersten Ebene rücken folglich die Medienpraktiken als Performanz in dem sozio-materiellen Alltag in den Vordergrund. So wird die implizite bzw. informelle Logik des Wissens – das Können – als Performanz vordergründig und die Performativität sozialer Praxis emporgehoben.

Medienpraktik und ihre immanente Logik können aus einem vergangenen Wissensvorrat (Schütz & Luckmann, 2017, S. 33) resultieren, der gegenwärtig greift und zukünftiges Handeln beeinflussen kann. Sowohl die Temporalität (Lebenslänge; Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft) als auch die Verschränkung verschiedener Lebenskontexte (Lebensweite; Lebenswelten) kommen in der Medienpraktik zum Ausdruck und verweisen auf die „Eigenlogik der Subjekte in Relation zu den sozialen Strukturen“ (Kondratjuk, 2023, S. 23): Aus *lebenslanger Sicht* werden biografieprägende Ereignisse (Dausien, 2011) und Sozialisationserfahrungen (Bremer, 2018) konstitutiv, die als subjektiv-sinnhafter ‚Erfahrungsstrom‘ (Nittel, 2018, S. 143) in den Medienpraktiken verankert sind und unter anderem in Routinen und Gewohnheiten des Medienumgangs ersichtlich werden. Aus *lebensweiter Sicht*, und mit der lebenslänglichen Sicht einhergehend, werden sodann biografische Erfahrungszusammenhänge für Medienpraktiken bedeutsam, die „sich über alle Lebenswelten hinweg, in Familie, im Beruf, in der Freizeit, im ehrenamtlichen Engagement“ (Kondratjuk, 2023, S. 38) konstituieren. Die gesammelten Erfahrungen und Wissensvorräte aus diesen Lebenswelten hinweg vergegenwärtigen die Praktiken.

tigen sich ergo in den Medienpraktiken – sie dienen schließlich der Orientierungs- und Handlungssicherheit sowie der Identitätsstabilisierung. Sie können langfristig zu genuinen Konstanten von Lernprozessen in der Digitalität werden.

Ebene 2 – Digitalisierte Lebenswelt und Subjektivierung

Die zweite Ebene knüpft an die Lebensweite und Lebenslänge des Individuums an, fokussiert jedoch insbesondere die Sozio-Materialität bzw. den digitalisiert-dinglichen Alltag. Somit rücken die Lebenswelten und ihre digitalen Artefakte in den Vordergrund, die hier als *digitalisierte Lebenswelt* (Noller, 2022) gefasst wird. Unter dieser wird die „lebensweltliche Bedeutung der Digitalisierung“ (ebd., S. 12) bedeutsam. Die Digitalisierung, mit ihrer digitalen Infrastruktur, ermöglicht eine „Virtualisierung alltäglicher Gegenstände, Praktiken und Verfahren“ (ebd.) über Zeit und Raum hinweg, welche auf performative Weise wirklichkeitskonstituierend wirken. Die digitalisierte, sozio-materielle Lebenswelt kennzeichnet dabei eine doppelte Ambivalenz: Zum einen eine *Handlungsfreiheit* des Individuums, die es dem Individuum ermöglicht, aktiv in seine Lebenswelt einzugreifen und sie zu verändern (Schütz & Luckmann, 2017, S. 29). Zum anderen wird das Individuum mit einer *Handlungsbeschränkung* im Alltag konfrontiert, in dem es mit „Gegenständlichkeiten und Ereignissen, einschließlich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer“ (ebd.) konfrontiert wird. So muss das Individuum in seinem alltagspraktischen Handeln mit dieser Ambivalenz – die auch in einer Antinomie münden kann – handelnd umgehen und sich ihr gegenüber verhalten. Das Individuum wird sowohl zu einer Positionierung als auch zu einer sinnstiftenden Einbettung ebendieser Ambivalenzen in die eigene Lebens- und Bedeutungsstruktur aufgefordert. Dabei kann es digitale Medien in die Handlungen integrieren, um einen Umgang mit der Handlungsfreiheit und -beschränkung zu finden. So können Momente der Auseinandersetzung in Form einer Reflexion, Ablehnung, Integration etc. mit Medien in die jeweiligen Praktiken stattfinden, die in einer Bewältigung münden – oder eben auch daran scheitern können.

Folglich können in und durch die Auseinandersetzung mit dem (sinnhaften) Gebrauch digitaler Medien Medienaneignungsprozesse initiiert werden. Die Auseinandersetzung kann ergo die Handlungsfähigkeit (agency) des Individuums katalysieren. Demnach erfolgt die Medienaneignung auf die Art und Weise, wie sich das Individuum mithilfe digitaler Medien zu den verschiedenen Anforderungen verhält, darauf reagiert, diese gestaltet und letztlich eine sinnstiftende Positionierung mithilfe des Digitalen vornimmt. Integriert das Subjekt folglich digitale Medien in seine Praktiken, erfolgt über einen ko-konstitutiven Prozess der Auseinandersetzung „die (De-)Orientierung und Handlungs(un-)fähigkeit der Subjekte im Umgang mit diesen“ (ebd., S. 4).

So finden hier reziproke Wechselverhältnisse einerseits in Bezug auf die Handlungsfreiheit und -beschränkung sowie andererseits zwischen der subjektiv-sinnstiftenden Einbettung der Medienpraktiken entlang kollektiver lebensweltlicher Rahmungen statt. Beide Wechselseitigkeiten bringen nicht nur die je spezifische digitalisierte Lebenswelt hervor, sondern vermitteln zugleich zwischen Individuum (Mikroebene) und Gesellschaft (Makroebene) sowie Materialität (digitale Medien) und Sozialität (Praktiken).

Demnach finden auf der zweiten Ebene Subjektivierungsprozesse statt, die das Individuum weiterhin mit Handlungsfähigkeit ausstatten und zu deren Stabilisierung beitragen können. Subjektivierungstheoretisch werden sodann „Persistenz von Subjektivierungsformen, der Entstehung von Handlungsfähigkeit und der materiellen, medialen sowie institutionellen Vermittlung von sozialer Ordnungen und Subjektivitäten“ (Bošančić et al., 2022, S. 5) von Bedeutung. In der Auseinandersetzung bildet sich schließlich eine Agency des Individuums heraus, welche es zu einem je spezifischen Subjekt konstituieren; gesellschaftliche Strukturen werden zu Bedingungen von Handlungsmöglichkeiten und dadurch Teil von Subjektpositionen (ebd., S. 10). In gleicher Weise wird die Agency Teil einer (routinisierten) Medienpraktik, über die sich das Subjekt Materialitäten aneignet. Die daraus resultierende Orientierung und Handlungsfähigkeit ermöglichen es dem Subjekt, innerhalb der Strukturen der digitalisierten Lebenswelt zu agieren, sinnstiftende und identitätsstabilisierende Handlungszusammenhänge und -rahmen in (dis-)kontinuierlichen und konvergenten Lebensumwelten herzustellen.

Ebene 3 – Kultur der Digitalität und (Selbst-)Konstitution

Die dritte Ebene bildet jene Ebene, welche Medienpraktiken fokussiert, die auf den drei Formen der Kultur der Digitalität (Stalder, 2021a) beruhen: *Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität*. *Referenzialität* beschreibt die grundlegende Methode, entlang derer das Individuum Referenzen – in Form digitaler Materialien, wie Fotos, Likes, Quellen etc. – auswählt und diese (neuartig) zusammenführt. Darüber werden die Referenzen mit Bedeutung versehen und das Individuum stellt zugleich Bezüge zur Gesellschaft her. Referenzen sind demnach kulturelles Material, welches als instabile und bedeutungsoffene Bezugspunkte dem Individuum ermöglichen, an gesellschaftlichen (Aus-)Handlungsprozessen teilzunehmen und über referentielle Verfahren, wie Nachahmung, Remixen, Re-Kreativität etc., Bedeutung zu produzieren und sich selbst zu konstituieren (vgl. ebd., S. 13; 96). *Gemeinschaftlichkeit* eröffnet gesellschaftliche Formationen, welche für das Subjekt selbstbezogene Welten hervorbringen, die auf unterschiedlichen Dimensionen wirken, wie „Rhythmen von Raum und Zeit oder ästhetischen Präferenzen“ (ebd., S. 13). Informelle, aber strukturierte Austauschmöglichkeiten autorisieren dabei die Generierung neuer Handlungs- und Wissensmöglichkeiten. Sie erlangen durch reflexive Bedeutungszuschreibungen von Praktiken, Objekten und Prozessen im Digitalen sowohl Bedeutung als auch Verbindlichkeit für das Individuum. Sie münden u. a. darin, Handlungsoptionen zu generieren und Ressourcen für das Subjekt bzw. die Gemeinschaft zugänglich zu machen (ebd., S. 13; 136 f.). Die dritte Form, die *Algorithmizität*, reagiert auf die unüberschaubaren Datenmengen des Digitalen. Automatisierte Entscheidungsverfahren bzw. Algorithmen machen ebendiese Daten für die menschliche Wahrnehmung zugänglich. So werden Daten reduziert, geordnet und geformt, sodass sie zur Grundlage singulären und gemeinschaftlichen Handelns und Wissens werden (ebd., S. 13).

Auf der dritten Ebene werden solche Prozesse und Verfahren sichtbar, mit denen sich das Subjekt entlang der drei Formen in das Digitale einschreibt („Sich-Einschreiben“; Stalder, 2021a, S. 123). Die Kultur der Digitalität eröffnet sodann ein Praxisfeld, in

dem das Subjekt in Relation mit sich selbst und seiner Umwelt bzw. der Gesellschaft in Form der Gemeinschaft tritt, digitale Materialien bzw. Referenzen (re-)produziert und mit Bedeutung versieht – oder eben nicht. Das Ordnen, Auswählen und Zusammenführen von Referenzen werden sodann „zu basalen Akten der Bedeutungskonstitution und Selbstkonstitution“ (ebd.) für das Subjekt. So werden handlungs-, wissens- und orientierungsleitende Rahmen auf kultureller Ebene für die (Medien-)Praktiken und Selbstbildung bzw. Identitätsbildung konstituiert, welche Verbindlichkeit für die gesellschaftlichen wie auch subjektbezogenen Lebenswelten erhalten. Die Medienaneignung wird hier folglich über das *Sich-Einschreiben* vergegenwärtigt und die Handlungsfähigkeit durch ebengenannte Rahmen stabilisiert – die Digitalität wirkt sodann gesellschaftsformend und handlungsleitend für das Subjekt (Stalder, 2021a, S. 16).

Ebene 4 – Transformation und Bildungsprozesse

Die vierte Ebene basiert auf Medienpraktiken und daran gekoppelte Lernprozesse (Ebene 1), welche in sozio-materielle Praktiken der digitalisierten Lebenswelten eingebettet sind und schließlich Subjektivierungspraxen in der Kultur der Digitalität katalysieren können (Ebene 2). Sie ermöglichen subjektive wie auch kollektive Handlungs- und Orientierungsrahmen (Ebene 3) und schaffen folglich Selbst- und Weltverhältnisse, die auf Ebene 4 in Bildungsprozessen münden können. So perspektiviert diese Ebene Transformationsprozesse des Subjektes und des Digitalen, die eine Rekonstruktion neuartiger Sicht- und Handlungsweisen wie auch Deutungs- und Sinnzusammenhänge für das Subjekt eröffnen, wobei Medienpraktiken den kleinsten Nenner bilden.

Die Kultur der Digitalität als alltägliche Selbstverständlichkeit ermöglicht dem Individuum, sich in zeitlichen und räumlichen sowie gesellschaftlichen Verhältnissen des Daseins auf kultureller Ebene, im Sinne eines „Zur-Welt-Sein oder In-der-Welt-Sein“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 322), zu verorten. Davon ausgehend, und anknüpfend an die strukturelle Bildungstheorie (Marotzki, 1990), können Bildungsprozesse ausfindig gemacht werden. Bildung wird dabei als transformativer Akt subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse gedeutet, in denen das Subjekt auf Basis seiner Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu neuen Wahrnehmungsformen und Kulturtechniken gelangt (vgl. Marotzki, 1990; Koller, 2012). Diese können zum einen von außen, durch Krisen in Bezug auf nicht mehr ausreichende Handlungsstrategien und Wissenslücken, initiiert werden. Solche Impulse eröffnen Anlässe für Bildungsprozesse (ebd.), die Wahrnehmungsformen des Subjektes transformieren können. Zum anderen können auch Anlässe von innen, aus einer „Spontaneitäts- und Aktivitätssphäre“ (Schütze 1984, S. 94) des Subjektes, erfolgen: Die Subjekte können „in sich selbst – mehr oder weniger verwundert – neue Kräfte feststellen, mit denen sie zuvor überhaupt nicht gerechnet haben.“ (Schütze 1991, S. 218) Arnd-Michael Nohl (2006) konstatiert, „[d]ass Bildungsprozessen ein Moment des Spontanen eigen ist“ (S. 91). Werden – von innen oder von außen – Anlässe initiiert, die anhand von Dispositionen neuartige Wahrnehmungsformen ermöglichen, können neu geformte Seins- und Weltweisen katalysiert werden, in der das Subjekt sich und seine Welt auf neue Weise zu verstehen *bildet*. Damit sind sowohl Veränderungen von „Schemata, Formen und Rahmen, innerhalb derer Wissen

und Können angeeignet werden“ (Nohl, 2016, S. 169) gemeint als auch jener Wandlungsprozess, der „das ganze Leben umfasst und zu einer neuen biographischen Selbstthematisierung“ (ebd.) führen kann. In Abgrenzung zu dem Lernen verweist die Bildung hier auf eine allumfängliche Transformation der Welt- und insbesondere Selbstverhältnisse sowie biografischer Selbstverortungen. Im Kontext der Digitalität bilden die neuartigen Kulturtechniken (Stalder, 2021b) des Medienumgangs einen wesentlichen Bestandteil solcher allumfänglichen Transformationsprozesse.

Zugleich kann auch die (Um-)Welt bzw. Situation, d. h. das Digitale, durch die Medienpraktiken transformiert werden (Allert & Asmussen, 2017, S. 35). Im Sinne der transaktionalen Bildung erfolgt sodann über (Sprech-)Praktiken in materiellen Arrangements – in Form von „herumbasteln, rumwursteln, erfinden, schaffen, vortäuschen, einmischen und intervenieren [...] Formen des Verstehens als auch der Transformation.“ (ebd., S. 35) Werden digitale Referenzen von dem Subjekt verändert, neu zusammengesetzt, weiterentwickelt, mit Bedeutung versehen etc., erfolgt schließlich auch eine Transformation des Digitalen. Felix Stalder (2021a) hält fest:

„In dieser Situation [das Auswählen und Ordnen von Referenzen, Anm., M. R.] wird die Erstellung eines eigenen Gefüges von Bezügen zunehmend zur allgegenwärtigen und allgemein zugänglichen Methode, all die ambivalenten Dinge, die jedem Einzelnen begegnen, zu ordnen. Sie werden so in einen konkreten Bedeutungszusammenhang gebracht, der auch das eigene Verhältnis zur Welt und die subjektive Position in ihr (mit-)bestimmt.“ (S. 117)

Demnach ermöglichen „Verfahren des Sich-Einschreibens in die Welt durch Hinweisen, Verbinden und Verändern“ (ebd., S. 123) sowohl das eigene Handeln und das der anderen als auch das der digitalisierten Lebenswelt zu transformieren. Gemeinschaft wird zugleich zur Grundlage von Selbst- und Weltbezügen, welche durch Medienpraktiken zusammengehalten werden. Entlang des Wechselspiels der Transformation seines Selbst (Selbstbezüge) und seiner digitalisierten Lebenswelt bzw. Gemeinschaft (Weltbezüge) erfolgt sodann nicht nur eine Konstitution beider. Zugleich kann in dieser Auseinandersetzung die Medienaneignung des Subjektes eine Handlungsfähigkeit resultieren, die somit zu einem gemeinschaftlichen Akt in der Kultur der Digitalität wird.

4 Zusammenfassende Betrachtung der Medienaneignung in einer Kultur der Digitalität

Der (Studien-)Alltag bildet ein Feld der Auseinandersetzung, welches die Studierenden respektive die Individuen nicht nur mit je spezifischen Anforderungen, Erwartungen und Herausforderungen konfrontiert, sondern zugleich in der Verwobenheit mit anderen Lebenswelten eine Vielzahl an Lernanlässen eröffnet. Wird der digitalisierte (Studien-)Alltag in seiner Umfänglichkeit und Komplexität ernst genommen und eine technikdeterministische Perspektive überwunden, können Prozesse der Medienaneignung und Handlungsfähigkeit aus relationaler Perspektive im Kontext des Digitalen abgebildet werden. Im Rahmen der ethnografischen Studie wurde schließlich ein heu-

ristisches Mehrebenenmodell zur Beschreibung von Medienaneignungsprozessen und daran gekoppelte Handlungsfähigkeit erarbeitet, welches hier exemplarisch anhand von empirischen Daten in der Anwendung skizziert wurde.

Bildungsanlässe ergeben sich in und durch die menschliche Praxis, Prozesse der Auseinandersetzung und können im Digitalen immer wieder neu initiiert werden. In dem Mehrebenenmodell wird dieser Gedanke aufgegriffen und basierend auf Lernprozessen bzw. -handlungen (erste Ebene) die Verwobenheit mit Bildungsprozessen (vierte Ebene) entlang der digitalisierten Lebenswelt (zweite Ebene) und der Kultur der Digitalität (dritte Ebene) abgebildet. Medienpraktiken formen dabei die kleinste Einheit des Sozialen, denen ein implizites Wissen bzw. Können innewohnt, welches das Subjekt mit den verschiedenen Strukturen in Relation setzt. Lern- und Bildungsprozesse erfolgen schließlich in und durch die Verwobenheit sozio-materieller Medienpraktiken und daran gekoppelte Auseinandersetzungsprozesse; dadurch wird die Medienaneignung als je spezifische hervorgebracht. So konnte anhand des Mehrebenenmodells gezeigt werden, wie sich in einem ko-konstitutiven Prozess der Auseinandersetzung zwischen Sozialität und Materialität Subjektivierungsprozesse eröffnen. Sie generieren nicht nur Handlungsoptionen, sondern dienen auch als handlungs- und orientierungsleitender Rahmen für die Subjekte. Damit einhergehend wird die Basis für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen eröffnet, welche schließlich die Handlungsfähigkeit in einem iterativen und performativen Prozess über die Lebenslänge und Lebensweite des Subjektes stabilisieren können. Die Handlungsfähigkeit ist dabei kein abschließendes Ereignis, sondern vielmehr ein Prozess, der immer wieder neu durch Bildungsanlässe in der sozialen Praxis evoziert wird.

Anhand der Medienpraktiken des ‚farblichen Markierens‘, ‚Gestaltens‘, des ‚Organisierens‘ und des ‚Kritzels‘ konnte gezeigt werden, dass zum einen die Sinn- und Bedeutungsproduktion in der Auseinandersetzung mit den digitalen Referenzen und Medien sowie zum anderen die Entscheidungsfindung und Navigation zu relevanten Konstanten der Medienaneignung werden können. Medienpraktiken können demnach nicht nur in einer Transformation des Selbst (Subjektes; Selbstdifferenz) und des Digitalen (digitale Referenzen; Weltreferenz) münden, sondern werden ko-konstitutiv hervorgebracht. Sie ermöglichen es dem Subjekt aufgrund des *know how* des Umgangs, sich in die Kultur der Digitalität einzuschreiben. Schließlich katalysieren die Medienpraktiken die Handlungsfähigkeit des Subjektes, welche Stabilisierung und Handlungsorientierung in der diskontinuierlichen Gegenwart für das Individuum bieten können.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projektes „Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf – Entwicklung eines Modells zur transformativen digitalen Kompetenzentwicklung Studierender (DigiTaKS*)“ (2021–2024) entstanden. Dieses wird vom Zentrum für Digitalisierung- und Technologieforschung der Bundeswehr (dtec.bw) gefördert und von der Europäischen Union im Kontext „NextGenerationEU“ finanziert.

Literatur

- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). transcript. <https://doi.org/10.25656/01:22151>
- Allert, H. & Richter, C. (2016). *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. Arbeitspapier, o. S.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Bosančić, S., Brodersen, F., Pfahl, L., Schürmann, L., Spies, T. & Traue, B. (Hrsg.). (2022). *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31497-2>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswald, B. (2020). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (3. überarb. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft.
- Bremer, H. (2018). Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 127–144). Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Dausien, B. (2011). „Biographisches Lernen und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 110–125.
- Ernst, C., & Paul, H. (Hrsg.). (2013). *Präsenz und implizites Wissen. Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialwissenschaften*. transcript.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität: Eine Einführung*. transcript.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–456). Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Beltz Juventa, S. 379–396.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp Verlag.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practices*. Routledge.
- Hirschauer, S., & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp Verlag.

- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Velbrück Wissenschaft.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analyse*. UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838531892>
- Kalthoff, H. (2016). Die Darstellung der Ökonomie. Überlegungen zu einer empirischen Theorie der Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 221–243). transcript.
- Kelle, H. (2004). Ethnographische Ansätze. In E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 636–650). Klinkhardt.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale Arenastruktur*, Handlungsmodell. W. Bertelsmann Verlag.
- Kondratjuk, M. (2023). *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. wbv Publikation.
- Lüders, C. (2010). Beobachten im Feld und Ethnographie. In Flick, U. & Kardoff, E. v. und Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (8. Auflage) (S. 384–401). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: DSV.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 59–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niemand, S. (2020). *Alltagsumbrüche und Medienhandeln. Eine qualitative Panelstudie zum Wandel der Mediennutzung in Übergangsphasen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30738-7>
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 145–160). Springer VS
- Nohl, A.-M. (2006). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 91–107. <https://doi.org/10.25656/01:4447>
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 163–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Noller, J. (2022). *Philosophie der Digitalität. Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt*. Schwabe Verlag.
- Pentzold, C., Bischof, A., & Heise, N. (2018). *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Springer VS.

- Pfeiffer-Blattner, U. (2020). Kontinuität. In Schinkel, S., Hösel, F., Köhler, S.-M., König, A., Schilling, E., Schreiber, J., Soremski, R. & Zschach, M. (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 161–166). transcript.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Saahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Rathmann, M. (2022). Das Subjekt im digitalen Raum. Eine praxistheoretische Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(3), 19–28. <https://doi.org/10.3278/HBV2203W003>
- Rathmann, M., Rosemann, T., Schiller, J., Schmidt-Lauff, S. & Schwarz, J. (2022). *Digitalität als Herausforderung und Chance. Eine multiperspektivische Analyse zu Bedarfslagen*. openHSU. <https://doi.org/10.24405/14354>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reuter, J. & Lengersdorf, D. (2016). Der »Alltag« der Soziologie und seine praxistheoretische Relevanz. In Schäfer, H. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 365–379). Bielefeld: transcript.
- Rosa, H. (2022). Unverfügbarkeit. Suhrkamp.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In Schäfer, H. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In Schäffer, D. & Müller-Mundt, G. (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 351–374). Guber.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_16
- Schmidt-Lauff, S. & Egloff, B. (2022). Lernendes Subjekt – einleitende Gedanken zu einem sich wandelnden, offenen Konstrukt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(3), 4–9.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Auflage). UVK Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.36198/9783838548333>
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Metzler. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53097>
- Schütze, F. (1991). Biographieanalyse eines Müllerlebens. In Scholz, H.-D. (Hrsg.), *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont* (S. 206–227). Eiling.
- Smith, D. E. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7(2), 159–198.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stalder, F. (2021a). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2021b). Was ist Digitalität? In Hauck-Thum, U. & Noller, J. (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). JB. Metzler.

- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 65–84.
- Voß, G. G. (2000). Alltag. Annäherung an eine diffuse Kategorie. In G. G. Voß, W. Holly & K. Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag* (S. 31–78). Opladen. Leske + Budrich.
- Wein, V. (2020). Digitale Dokumente und Soziologie der digitalen Analyse. Zur Repräsentation entfernter Gebrauchsweisen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 21(1), 13–35.
- Wendt, T. & Manhart, S. (2023). Zeit als analytische Kategorie der Organisationspädagogik: Die Organisation subjektiver Zeiterfahrung und ihre digitale Transformation. In Forum pädagogische Organisationsforschung (Hrsg.), *Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik* (S. 175–191). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42315-5_11
- Wolff, S. (2010). Dokumenten- und Aktenanalyse. In Flick, U. & Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage) (S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Autorin

Marie Rathmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg in der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lern- und Bildungsprozesse in informellen Settings in einer Kultur der Digitalität. Ethnographische Zugänge und praxistheoretische Heuristiken bilden einen ihrer Schwerpunkte.