

Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-) Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten?

Michaela Kramer, Jane Müller

Zusammenfassung

Peergroup und Schule sind zwei bedeutsame Lebenswelten Jugendlicher, deren Verhältnis zueinander im Zuge fortschreitender Mediatisierung dynamischen Wandlungsprozessen unterliegt. Die sich dabei vollziehenden Entgrenzungsprozesse theoretisch zu fassen und empirisch zu erforschen, stellt eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung dar, der mit einer stärkeren gegenseitigen Bezugnahme von medien-, schul- und peerbezogenen Forschungssträngen begegnet werden kann. In dieser Stoßrichtung verfolgt der Beitrag das Ziel, den sich wandelnden Verhältnissen der mediatisierten Lebenswelten nachzugehen. Hierzu wird einerseits Stalders (2021) „Kultur der Digitalität“ herangezogen, um die bereits erforschten Phänomene der Entgrenzung gesellschaftsanalytisch einzuordnen. Andererseits wird mit einem Fokus auf digitale Bildpraxis im Schnittfeld von Peerkultur und Schule diskutiert, wie die Grenzen als relationale Konstrukte von den Akteur*innen selbst bearbeitet werden.

Schlagwörter: Mediatisierte Lebenswelten, Peergroup, Schule, Entgrenzung, digitale Bildpraxis

Peergroup and School in a Culture of Digitality – Digital (Pictorial) Practice as Negotiating of Boundaries between Two Life Worlds?

Abstract

Peer groups and schools are two important life worlds of young people. Their relationship to each other is subject to dynamic processes of change in the course of ongoing mediatisation. In the course of mediatisation processes of blurring boundaries are taking place. To grasp these processes theoretically and to research them empirically represents a challenge for youth research in educational science. This challenge can be met with a stronger mutual reference of media-, school- and peer-related research strands. In this direction, the article pursues the goal of investigating the changing conditions of mediatised life worlds. To this end, we use Stalder's (2021) "Culture of Digitality" to classify the phenomena of the blurring boundaries, which have already been researched. Furthermore, we are focusing on digital pictorial practices at the intersection of peer culture and school to discuss how the boundaries can be understood as relational constructs that are negotiated by the actors themselves.

Keywords: Mediatized life worlds, peer group, school, blurring of boundaries, digital pictorial practices

1 Mediatisierte Lebenswelten Jugendlicher

Jugend und jugendliche Lebenswelten unterliegen fortwährenden Wandlungsprozessen. So verdeutlichen historische Betrachtungen von Jugend, wie sie als eigengesetzliche Lebensphase, Moratorium und Möglichkeitsraum erst aus Modernisierungsprozessen hervorging (Ecarius, 2020; King, 2013). Aktuelle Veränderungen von Jugend werden einerseits im Spiegel gegenwärtiger Gesellschaftsanalysen – etwa des unternehmerischen Selbst (Bröckling, 2019) oder der zeitlichen Beschleunigung (Rosa, 2020) – sichtbar gemacht. Andererseits werden sie als Teil der großen Metaprozesse gesellschaftlicher Transformation theoretisiert, wobei derzeit einiges für eine Betrachtung sich wandelnder Lebenswelten vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung spricht. So ist insbesondere für Jugendliche die Digitalisierung „kein Gegenstand der Thematisierung, sondern konstitutiver, unhintergebar Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ (Jörissen et al., 2020, S. 65) geworden. Jugendliche Alltagswelten können kaum mehr losgelöst von digitalen Medien verstanden werden, die sich in ihr Handeln einschreiben und an der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit grundlegend beteiligt sind (Hepp, 2018). Inzwischen sind nahezu alle 12- bis 19-Jährigen im Besitz eines internetfähigen Smartphones, welches sie zeitintensiv, räumlich flexibel und für vielfältige Zwecke nutzen (mpfs, 2021). Social-Media-Dienste wie WhatsApp, Instagram, TikTok oder Youtube bilden dabei Dreh- und Angelpunkte von Peerkommunikation und bieten Räume für Identitätsbildung und Individuation (boyd, 2014; Tillmann, 2014). In der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung werden Entwicklungen wie diese gemeinhin unter dem Begriff der mediatisierten Lebenswelten gefasst (Hugger, 2020). Dabei geht es jedoch nicht allein darum, die skizzierte tiefgreifende Durchdringung jugendlicher Lebenswirklichkeit durch digitale Medien zu *beschreiben*, sondern Mediatisierung als sozialen und kulturellen *Wandel* in den Blick zu nehmen. Es wandeln sich einerseits die Sozialisationskontexte Familie, Peergroup oder Schule. Andererseits – und dies steht im Fokus unseres Beitrags – sind gerade auch die Verhältnisse zwischen diesen sozialen Domänen im dynamischen Wandel zu begreifen.

Was wir soeben im Sinne eines vagen Konzepts (Hepp & Hasebrink, 2017) als soziale Domänen bezeichnet haben, verdeutlicht, dass sich Menschen in verschiedenen sinnhaft voneinander abzugrenzenden Bereichen bewegen, die wiederum in unterschiedlicher Weise durch Mediatisierungsprozesse beeinflusst sind. Eine damit verbundene soziale oder auch kulturelle Differenzierung von Phänomenen auf einer gesellschaftlichen Meso-Ebene hat im sozialwissenschaftlichen Diskurs bereits lange Tradition. Dies wurde in verschiedenen Denkschulen theoretisch ausgearbeitet sowie verschiedentlich für medienbezogene Fragestellungen fruchtbar gemacht. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben differenzieren wir im Folgenden diesbezüglich drei einschlägige Ansätze:

1.) Der Terminus Medienwelt(en) wird bereits seit vielen Jahrzehnten in der Medien- und Kommunikationswissenschaft (Altheide & Snow, 1991) und der Medienpädagogik (Baacke et al., 1990) genutzt, um zu veranschaulichen, dass vielfältige Bereiche des Alltagslebens durch medienvermittelte Kommunikation und Interaktion geprägt sind. In ähnlicher Formulierung entwickelten Hepp und Krotz (2012) das Konzept der mediatisierten Welten, welches sie auf sozialphänomenologische und symbolisch interaktionistische Theorietraditionen rückbeziehen. Im Anschluss an Luckmann (1970) wird dabei auf das Zerfallen bzw. die Segmentierung der Alltagswelt in mehrere „kleine Lebens-Welten“ (S. 581) hin-

gewiesen. Diese können als „strukturierte Fragmente von Lebenswelten mit verbindlichen intersubjektiven Wissensvorräten, spezifischen sozialen Praktiken und kulturellen Verdichtungen“ (Hepp & Krotz, 2012, S. 13) beschrieben werden. Durch diese Konzeption einer Meso-Ebene sozial konstruierter „Teil-Zeit-Wirklichkeiten“ (Hitzler & Honer, 1984, S. 67) wird in der Mediatisierungsforschung ein handhabbarer Zugang zum Meta-Prozess eröffnet.

2.) Die Mediensozialisationsforschung hingegen arbeitete theoretische Anschlüsse zum sozialökologischen Ansatz (Bronfenbrenner et al., 1981) aus. Dieser zielte ursprünglich auf die Verschachtelung und gegenseitige Beeinflussung von Systemen der Umwelt ab und wurde schließlich dafür beansprucht, Überschneidungen von Sozialräumen bei der Medienaneignung zu erfassen (Vollbrecht, 2010). Vor dem Hintergrund inzwischen hybrid gewordener Online- und Offline-Welten wird jedoch die Zeitgemäßheit des Konzepts zunehmend in Frage gestellt (Hugger & Tillmann, 2020) bzw. es werden theoretische Modifikationen diskutiert (Dallmann et al., 2017).

3.) Den bis hier erörterten mediatisierungs- und sozialisationstheoretischen Perspektiven stehen Konzepte gegenüber, die auf Bildungs- oder Lernprozesse fokussieren. Hierbei wird etwa zwischen Bildungskontexten (informell, non-formal, formal) differenziert, um zu verdeutlichen, dass sich die sozialen, räumlichen, zeitlichen und materialen Kontextbedingungen, in denen Bildung und Lernen mit und über digitale Medien stattfindet, in ihrem Maß an Formalität unterscheiden (Aßmann, 2013).

Unabhängig davon, ob im jeweiligen Diskursfeld die Rede von Welten, Räumen oder Kontexten ist, in einem besteht Konsens: Die unterschiedlichen sozialen Domänen jugendlicher Alltagswelt nähern sich immer mehr an, überlappen sich, werden konvergenter oder durchlässiger. Hierbei kommt der Mediatisierung eine bedeutende Rolle zu, indem sie mobile, zeitlich und räumlich flexible sowie vernetzte Praktiken begünstigt. Die sich dadurch dynamisch wandelnden Verhältnisse zwischen den Domänen zu fassen, stellt aus unserer Sicht eine Herausforderung für Theorie und Empirie dar, die zu bewältigen noch der Klärung vieler Fragen bedarf. Wir verfolgen daher mit diesem Beitrag das Ziel, Fragen nach Veränderungen oder auch Beharrungen mediatisierter Lebenswelten Jugendlicher – womit wir unsere Argumentation begrifflich im ersten der zuvor skizzierten Ansätze verorten – weiter nachzugehen. Dabei legen wir den Fokus auf *Peergroup* und *Schule* als zwei Lebenswelten, die – sowohl bezogen auf das Leben Jugendlicher als auch bezogen auf dessen wissenschaftliche Betrachtung – zugleich eng verwoben und strikt getrennt erscheinen. Um die Grenzen und Entgrenzungen zwischen diesen beiden Lebenswelten wird es im folgenden Abschnitt gehen. Diese werden zunächst allgemein, sodann in Konfrontation mit Grundannahmen der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021) diskutiert. Anschließend wird konkreter auf die peerkulturell höchstbedeutsame digitale Bildpraxis eingegangen, wobei neben den Entgrenzungen auch die bestehenden Grenzen zur Schulkultur deutlich werden. Wir schlagen daran anknüpfend vor, den forschenden Blick vor allem darauf zu lenken, inwiefern die Akteur*innen (Jugendliche und Lehrer*innen) selbst die Grenzen zwischen den Lebenswelten aktiv bearbeiten. Die Erforschung dieser sozialen Praxis der Grenzbearbeitung gewinnt dabei durch die Integration jugend-, schul- und medienbezogener Perspektiven. Ein abschließendes Resümee begründet die Notwendigkeit diese Schnittfelder stärker in theoretischen Analysen und empirischen Untersuchungen zu berücksichtigen sowie die aktive Bearbeitung der Grenzen durch Jugendliche in pädagogischen Settings anzuerkennen.

2 Grenzen und Entgrenzungen zwischen Peers und Schule in einer Kultur der Digitalität

2.1 Peergroup und Schule – Ambivalenzen und blinde Flecken

Neben der Familie sind für Jugendliche die Peergroup und die Schule zentrale Lebenswelten. Die Peergroup wird als Gruppe von etwa gleichaltrigen Heranwachsenden verstanden, die freiwillig und ohne den Einfluss von Erwachsenen zustande kommt. Sie ist gekennzeichnet durch gemeinsame Interessen und Freizeitbeschäftigungen. Zudem kann sie Unterstützungsressource sein, aber auch Devianz und riskante Verhaltensweisen begünstigen (Ecarius et al., 2011). Während die Peergroup wissenschaftlich konsensuell als Lebenswelt bezeichnet wird, so werden Schule und Lebenswelt häufig als Gegensatzpaar gegenübergestellt, wenn es bspw. um die Lebensweltorientierung als Erfolgsfaktor schulischen Lernens geht (Knaus & Bohnet, 2019). Die Perspektive auf Schule *als* Lebenswelt wird nur vereinzelt eingenommen, birgt jedoch für die Fragestellung unseres Beitrags in zweifacher Hinsicht Potential: Einerseits wird hiermit „die Kultur und die Organisation der Schule“ (Mack, 2011, S. 90) ins Zentrum gerückt, womit theoretische Anschlüsse an die Kultur der Digitalität (s.u.) möglich werden. Andererseits lassen sich dadurch schulische und außerschulische Lebenswelten auf einer Ebene verorten und damit auch deren Verhältnisse besser analysieren.

Das Verhältnis von Peergroup und Schule wird vielfach als ein Spannungs- oder Ambivalenzverhältnis gefasst (Helsper, 2010; Hummrich & Kramer, 2017). Dies lässt sich auf verschiedenen Ebenen verstehen. Zunächst entstehen Peergroups oftmals über die Ausweitung des Schulbesuchs (Ferchhoff & Hugger, 2010), wobei es sich bei der Schulklasse jedoch nicht durchgängig um Freund*innen handelt, sondern um diejenigen, „auf die man sich tagtäglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert“ (Breidenstein, 2020, S. 1). Zudem können Peers sowohl Ausgleich gegenüber der Schule als auch eine Unterstützungsressource in der Schule darstellen (Hummrich & Helsper, 2011). Mit Blick auf Wandlungsprozesse dieses Ambivalenzverhältnisses wird sowohl von einer „Scholarisierung der Freizeit“ als auch einer „Entscholarisierung von Schule“ (Soremski & Stecher, 2020, S. 1) gesprochen. Besonders anschaulich kann dies im Fall von Ganztagschulmodellen beobachtet werden, durch die das Peerleben zeitlich und räumlich stärker in die Schule verlagert ist (Helsper, 2020; Hugger et al., 2020). Diese und weitere Entwicklungen im Verhältnis schulischer und außerschulischer Lebenswelten werden vielfach als Entgrenzung gerahmt. Der Begriff der Entgrenzung wird dabei zur Beschreibung diverser Veränderungsprozesse genutzt, die das Brüchigwerden, Verschieben oder Auflösen bislang als klar empfundener Einteilungen umfassen (Ebner-Zarl, 2021). Handlungswirksam werden diese Prozesse sowohl für die Schule als Bildungsinstitution als auch für die Jugendlichen (Soremski & Stecher, 2020) in ihrer Doppelrolle als Peer und Schüler*in (Boer, 2009).

Vor diesem Hintergrund, dass sich Peergroup und Schule somit auf spezifische und sich verändernde Weise aufeinander beziehen, liegt es nahe, dass auch die Forschung diese Lebenswelten nicht getrennt, sondern umfassend in ihrem Zusammenspiel betrachtet. Dies wird jedoch bislang noch nicht ausreichend eingelöst. Forschungsperspektiven, deren Ausgangspunkt vom Selbstverständnis her bei der Schule zu verorten sind und solche,

die sich Jugend, Jugendkultur(en) und Peergroups widmen, greifen ihre Theorieentwicklungen gegenseitig noch zu wenig auf. Ähnlich formulierte Kritik findet sich bereits für das Verhältnis von Schulkultur- und Peerkulturforschung (Bennewitz et al., 2015) sowie von Jugend(kultur)forschung und schulbezogener empirischer Bildungsforschung (Grunert & Pfaff, 2020; Helsper, 2020). Der Anspruch an die Wissenschaft (und auch die pädagogische Praxis) wird hierbei noch komplexer, wenn man in Betracht zieht, dass die bereits skizzierten Entgrenzungsprozesse in gesellschaftliche Entwicklungen der Mediatisierung und Digitalisierung eingebettet sind. So führt die Durchdringung der Lebenswelten mit digitalen Medien zu einer zeitlichen, räumlichen und sozialen Neustrukturierung von Kommunikation und damit auch zum Wandel von Kultur (Krotz, 2007). Insbesondere diese Transformationsprozesse sind ausschlaggebend dafür, dass die Grenzen zwischen den Alltagswelten diffundieren und Schule sich als „entgrenzte Institution“ (Aßmann, 2016, S. 517) begreifen muss. Um solche Veränderungen genauer in den Blick zu nehmen, werden im Folgenden die mediatisierten Lebenswelten im Spiegel der Theorie der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2021) diskutiert.

2.2 Phänomene der Entgrenzung im Spiegel der Kultur der Digitalität

Im Anschluss an den Schweizer Medien- und Kulturwissenschaftler Stalder (2021, S. 16) kann Kultur als geteilte soziale Bedeutung verstanden werden. In seiner Theorie der „Kultur der Digitalität“ beschreibt er die Veränderung und Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten sowie deren Verlagerung in die Mitte der Gesellschaft: „Eigenes zu kommunizieren, [...] wird von immer breiteren Schichten der Gesellschaft verlangt“ (Stalder 2021, S. 93). Zentrale Charakteristika der Kultur der Digitalität sind für Stalder *Referentialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität*. Dabei meint Referentialität die Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in Form von Verweisen – auch durch bloße Aufmerksamkeit. Klare Gewissheiten durch Expert*innenwissen erodieren und es entsteht die Notwendigkeit der Bedeutungszuweisung für beinahe jeden Menschen. Die Vielfalt verfügbarer Informationen kann dabei durch Einzelne – Jugendliche aber auch Lehrer*innen ebenso wie den Rest der Bevölkerung – nicht mehr allein bewältigt werden. Daran schließt die Entstehung neuer gemeinschaftlicher Formationen an, welche Informationen selektieren, Sinn stiften und so Bedeutung produzieren. Diese gemeinschaftlichen Formationen etablieren jeweils eigene Interpretations- und Handlungsrahmen und finden auf „große Fragen [...] eingeschränkt verbindliche [...] Antworten“ (Stalder 2021, S. 155). So entstehende kulturelle Zonen positionieren sich teilweise nebeneinander, überlagern sich oder befinden sich in Konkurrenz zueinander. Darüber hinaus tragen Algorithmen dazu bei, die unüberschaubare Informationsmenge zu strukturieren und zu kanalisieren. Algorithmizität verweist auf die Entwicklung neuer Algorithmen, die auf durch bestehende Algorithmen vorsortierten Informationen aufsetzen. Sie wird u.a. problematisch, durch ökonomische Interessen der Anbietenden solcher Verfahren auf der einen Seite und durch ihre Zwanghaftigkeit auf der anderen.

Wie lassen sich diese Merkmale nun auf bereits erforschte Phänomene der Entgrenzung beziehen? Ein erster Phänomenbereich kann als Verschwimmen der Grenzen zwischen Informations- und Unterhaltungsangeboten in den jugendlichen Medienrepertoires gefasst werden. Dieses manifestiert sich auf drei Ebenen: Bedeutsam ist erstens der Einsatz nicht-/teil-professioneller Lern- und Informationsangebote beispielsweise in Form

von YouTube-Erklärvideos im Unterricht. Dorgerloh und Wolf (2020) diskutieren entsprechende Videos u.a. bezogen auf ihre Bedeutung für die Entstehung einer neuen Lernkultur. Aber auch Gamification, also spielerische Elemente, finden immer häufiger Eingang in den Unterricht (Graham et al., 2011). Zweitens unterstützen Schüler*innen eigene Lernprozesse mittels entsprechender Angebote. Dabei kommt sozialen Medien und über diese agierenden Influencer*innen eine besondere Bedeutung zu (mpfs, 2021). Sie fungieren als Online-Intermediäre, indem sie für die Jugendlichen relevante Informationen algorithmusbasiert bündeln (Schmidt et al., 2017). Drittens informieren sich Jugendliche zu für sie relevanten Themen – etwa um persönliche Probleme zu lösen (Tillmann, 2017) –, aber auch zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen (mpfs, 2021). Gelegentlich organisieren sie sich in (peer-)communities of practice (Bagdy et al., 2018; Marlatt, 2020). Sie werden damit selbst zum*r Expert*in für eigene Fragestellungen und übernehmen Aufgaben, die traditionell vielfach Lehrer*innen inne hatten (Schorb, 2013). Referentielle Praktiken, wie sie Stalder hervorhebt und die in den dargestellten Studien in unterschiedlicher Weise beleuchtet werden, können theoretisch alle verfügbaren Informationen einbeziehen. Somit tragen sie dazu bei, dass institutionell vorgegebene Inhalte in ihrer Bedeutung abnehmen. Bereitgestellte Informationen aus schulischen Lernkontexten stehen mehr denn je in Konkurrenz zu einer unüberblickbaren Vielfalt anderer, weiterer, z.T. widersprüchlicher Informationen. Lehrer*innen, aber auch die Schule als Organisation insgesamt verlieren als Autoritäten der Wissensbereitstellung an Bedeutung. Auch für Lehrpersonen ist die Masse an verfügbaren Informationen nicht mehr zu überblicken – eine Ausgangssituation, die neben Referentialität zusätzlich durch Algorithmizität charakterisiert ist.

Daneben befassen sich eine Reihe von Autor*innen mit der Rolle des Smartphones in schulischen Kontexten (zweiter Phänomenbereich). Während die Forderung nach generellen Verboten privater mobiler Endgeräte in den Schulen bis zuletzt Unterstützung erfuhr (etwa infas, 2019), stellt sich die Frage, ob auf diese Weise an außerschulische Lebenswelten der Schüler*innen wirklich angeknüpft werden kann. Demgegenüber führt die Erlaubnis der Benutzung von Smartphones in Unterricht und/oder Pausen jedoch zu einer Beschleunigung von Entgrenzungsprozessen, da traditionell linear gestalteter und von einer „allwissenden Lehrperson“ ausgehender Unterricht „[d]urch die Integration digitaler Medien und die Hypertextstruktur des Internets [...] aufgeweicht“ wird (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018, S. 119). Zudem finden private Inhalte und Relevanzrahmen immer dann den Weg in die Schulen, wenn via bring your own device (BYOD) die persönlichen Mobilgeräte der Jugendlichen im Unterricht dabei sind (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch, 2018, S. 120). Doch auch unabhängig davon, ob Smartphones auf dem Schulgelände genutzt werden dürfen, kommen immer häufiger entsprechende Medienpraktiken beim Bearbeiten schulischer Aufgaben zum Einsatz, beispielsweise dann, wenn sich Schulklassen (oder dazugehörige Eltern) in WhatsApp-Chatgruppen organisieren und auf diesem Weg etwa auch Hausaufgaben gemeinsam erledigt werden (können) (Grabensteiner, 2021; Rummler et al. 2021). Darüber hinaus zeigen sich Entgrenzungsprozesse ebenfalls deutlich, wenn Lehrer*innen potentiell oder tatsächlich an Chatkommunikation mit Schüler*innen teilnehmen (Karsch, 2022). Gerade diese gemeinschaftlichen Formierungen (Jugendlicher, aber auch ihrer Eltern) lassen die Grenzen zwischen Peergroup und Schule aufweichen.

Ein dritter Phänomenbereich ergibt sich aus den Phasen des Homeschoolings und hybriden Lernens während der ersten beiden Jahre der COVID-19-Pandemie. Die beschriebenen Entgrenzungstendenzen wurden durch die rasante Bedeutungszunahme digi-

taler Kommunikation in dieser Zeit verstärkt. Das Verbot Freund*innen während des ersten Lockdowns zu treffen, stellte für die Schüler*innen einen (von vielen) tiefgreifenden Einschnitt(en) dar. So beschreiben Jennings und Caplovitz (2022) eine generelle Zunahme der Mediennutzung Jugendlicher während der bisherigen Pandemie und führen dies auf die Beschulung über digitale Angebote, aber auch auf das Bedürfnis nach sozialer Interaktion mit der Peergroup zurück. Neben den Eltern waren die Peers mehr denn je Kontaktpersonen für schulische Belange (Langmeyer et al., 2020, S. 97).

2.3 Grenzen am Beispiel von Bildpraxis in der Kultur der Digitalität

Während die im vorigen Kapitel skizzierten Phänomene auf eine zunehmende Entgrenzung hinweisen, wird im Folgenden am Beispiel der peerkulturell bedeutsamen digitalen Bildpraxis auf einen Bereich eingegangen, in dem Grenzen (noch) deutlich zu erkennen sind. Die Omnipräsenz von Bildern im digitalen Zeitalter ist inzwischen unbestritten. Vor allem für Jugendliche nehmen sie über alltägliche und zumeist unbewusste Prozesse der visuellen Biografiearbeit eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Identität ein (Kramer, 2020). Wichtiges Moment der Bildpraxis Jugendlicher ist dabei das Zeigen und Teilen derselben über soziale Medien (Lobinger & Schreiber, 2017). Es sind hierdurch neue Formen des Erzählens entstanden, für die digitale Medien Instrumente, Bühnen und Gegenstände darstellen (Schachtner, 2016). Während jedoch die Erwartungen eines partizipativen und kollaborativen Potentials in den jungen Jahren sozialer Medien hoch waren, haben sich diese Versprechen einige Jahre später nur teilweise bestätigen können. Anstelle einer „participatory culture“ gehen wir daher von einer „culture of connectivity“ (van Dijck, 2013, S. 5) aus, durch die Konnektivität als Ambiguität von „(human) connectedness and (automated) connectivity“ (van Dijck, 2013, S. 12) ins Zentrum rückt. Zum einen fördern soziale Medien menschliche Verbundenheit durch vielfältige (visuelle) Kommunikationsmöglichkeiten. Zum anderen entstehen algorithmische Verbundenheit und damit einhergehend das Sammeln von Daten durch große Medienkonzerne (siehe auch Stalder, 2021). Insgesamt haben die zunehmende Visualität und Digitalität der Kommunikation somit zu einem Wandel von Gemeinschaftsformen in der Jugendphase geführt.

In der Peergroup werden digitale Bildpraktiken relevant zur Bestärkung enger Freundschaften (strong ties) und der Ausweitung loser Bindungen (weak ties) (Schmidt et al., 2011). Für Jugendkulturen, die sich durch ein geteiltes thematisches Interesse auszeichnen und inzwischen (in unterschiedlichem Ausmaß) als *digitale* Jugendkulturen zu verstehen sind (Hugger, 2014), können Bildpraktiken zur Erweiterung der Möglichkeiten körpergebundener Selbststilisierung beitragen (Reißmann, 2014). In Bezug auf Freundschaftsgruppen kann das (teil-)öffentliche Zeigen von Fotografien gemeinsamer Erlebnisse sowie die darauffolgende Anschlusskommunikation einer Stärkung des Wir-Gefühls, der Abgrenzung nach außen und der wechselseitigen Bestätigung von Zugehörigkeit dienen (Autenrieth, 2014). Zudem werden Freundschaftsbeziehungen ikonisch hervorgebracht, indem es sich bei ihrer Konstitution um eine „zutiefst körperliche Praxis“ (Schreiber, 2015, S. 257) handelt. Neben diesen Potenzialen digitaler Bildpraxis ergeben sich jedoch auch spezifische Herausforderungen und Problemlagen. So kann die Allgegenwart von Körperbildern in sozialen Medien bei Jugendlichen einen erlebten Zwang zur Sichtbarkeit evozieren. Die vielfach wiederholte Nachahmung von marktkonform inszenierten

Körperposen der Influencer*innen führt hierbei zu einer schleichenden Angleichung und Normierung der visuellen Selbstpräsentationen (Götz, 2020; Neumann-Braun, 2017). Insbesondere von jungen Mädchen wird darüber hinaus eine Abweichung von den Körperbildern Anderer oftmals negativ verarbeitet (Mascheroni et al., 2015).

Dieser zentralen Rolle von digitaler Bildpraxis in der Peergroup steht ein Umgang mit Bildern in der Lebenswelt Schule gegenüber, der weitaus weniger auf Omnipräsenz und Konnektivität basiert, sondern bereits als eine „pädagogische Marginalisierung des Bildes“ (Missomelius 2017, S. 228) bezeichnet wurde. Digitale Bilder spielen zwar gewiss in den Didaktiken einiger Schulfächer eine Rolle; von einer Bildpraxis, die Verbindungen zur Kultur der Digitalität und damit zu Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität herstellen lässt, ist jedoch wenig erkennbar. In der Geschichtsdidaktik sind Bilder als zeitgeschichtliche Quelle verankert, in naturwissenschaftlichen Fächern dienen sie der Dokumentation von Experimenten und im Kunstunterricht stehen ihre ästhetische Rezeption und Produktion im Zentrum der Auseinandersetzung. Experimentelle und offenere Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepte, die sich beispielsweise kritisch-reflexiv mit den Gestaltungsmitteln und Mechanismen der Smartphone-Fotografie auseinandersetzen, sind eher im Sinne einzelner Best Practice Projekte zu finden. Aus einer allgemeinen fotodidaktischen Perspektive wird in Bezugnahme auf das Multiliteracies-Konzept Fotografie prinzipiell als ein geeignetes Ausgangsmittel für Brückenschläge zum linguistischen, gestischen, räumlichen und auditiven System angesehen (Holzbrecher, 2013). Durch Multimodalität – welche von der Kultusministerkonferenz (KMK 2017) auch als Qualitätskriterium für Bildungsmedien genannt wird – vermögen Lernende, „an ihren Vorstellungsbildern, an Welt- und Selbst-Bildern zu arbeiten, ihnen eine Struktur zu geben und durch Sprache Bedeutungen zu erschließen“ (Holzbrecher 2013, S. 3-4). Zumeist steht jedoch beim schulischen Einsatz von Bildern – im Gegensatz zur peerkulturellen Bildpraxis – ein konkretes Lernziel im Vordergrund, das erreicht werden soll. Dass Bilder selbst eine wahrnehmungsformende Funktion inne haben, bleibt tendenziell eher unbeachtet (Missomelius, 2017).

Wie bis hier deutlich wurde, ist die Rede von Grenzen und Entgrenzungen vor dem Hintergrund der Mediatisierung nicht ganz trivial. Zur weiteren Diskussion der Verhältnisse von digitaler (Bild-)Praxis in Peergroups und Schule schlagen wir im Folgenden vor, die Bearbeitung von Grenzen zwischen den Lebenswelten praxeologisch zu betrachten und die interaktive Grenzbearbeitung von Jugendlichen und weiteren Akteur*innen in den Blick zu nehmen.

3 Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten als soziale und digitale Praxis

Praxeologische Perspektiven werden derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung als „metatheoretischer Konvergenzpunkt“ (Krüger & Grunert, 2020, S. 29) angesehen. Grundannahme dieser Theoriefamilie ist, dass dezidiert danach gefragt wird, *wie* etwas getan wird. Handlungen werden dabei jedoch nicht als intentionale Akte verstanden, sondern gelten als Bestandteile übergreifender Sinnzusammenhänge sozialer Praktiken, die in Kultur- und Lebensformen verortet werden müssen (Schmidt, 2018). Damit geht ein Verständnis von Agency einher, das Handlungsfähigkeit „nicht als ein internes

Vermögen des Selbst fasst, sondern dessen Eingebundenheit in soziale Interaktionen und materielle Settings betont“ (Krüger & Grunert, 2020, S. 24). Prozesse der Entgrenzung zwischen schulischen und außerschulischen Lebenswelten, wie sie sich im Zuge gesellschaftlicher Mediatisierung räumlich, zeitlich und sozial-situativ vollziehen (Krotz, 2007), können in praxeologischer Perspektive als Grenzbearbeitungspraxis (Witte et al., 2014) gewendet werden. Zentral ist hierfür einerseits, dass ‚Grenze‘ nicht als statischer Begriff gefasst und andererseits ‚Entgrenzung‘ nicht per se als Aufhebung begrenzender Elemente angesehen wird. Denn auch wenn sich Schule immer weniger als abgrenzbare Sozialisationsinstanz begreifen kann, so sind doch nicht jegliche Formen der Grenzziehung obsolet geworden. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Kultur der Digitalität zwar für die medienkulturelle Praxis von Jugendlichen in der Peergroup allgegenwärtig und handlungsleitend ist, visuelle Medienkulturen allerdings nur wenig Beachtung in der Schulpädagogik finden (Missomelius, 2017) und Schulkultur im Gegensatz zu Peerkultur nicht auf Netzwerkpraktiken basiert, sondern Einzelarbeit in den Vordergrund stellt (Schiefner-Rohs, 2017).

Der Grenzbegriff kann als Ausdruck vorherrschender Machtverhältnisse (Heite et al., 2013) sowie als Manifestation von Inklusion und Exklusion verstanden werden. Sie werden – in ihren räumlichen, sozialen und kulturellen Dimensionen – durch Interaktion (re)konstruiert (Witte et al., 2014). Entgrenzungsprozesse umfassen dann immer auch Veränderungen dieser Machtverhältnisse bzw. Machtbalancen (Elias, 2009). Entgegen einer Vorstellung von Grenzen als fixierte Strukturen gehen wir daher davon aus, dass ihnen die Möglichkeit der Bearbeitung durch beteiligte Akteur*innen inhärent ist. Diese Prozesse sind somit zugleich als machtvolle Mechanismen zu verstehen, durch die soziale Ordnungen hergestellt werden (Elias, 2009). Im Anschluss an dieses grundlegende Theorieverständnis scheint uns der Blick auf die Praktiken der Grenzbearbeitung fruchtbar für die Diskussion um Entgrenzungsprozesse zwischen Schule und Peergroup. Zugleich ergeben sich mit der praxeologischen Perspektive Anchlüsse an die Kultur der Digitalität, in der Praktiken „in Artefakten, Institutionen und Lebenswelten [...] handlungsleitend und gesellschaftsformend“ (Stalder, 2021, S. 16) wirken.

Akteur*innen – womit sowohl die Jugendlichen in ihren Rollen als Peer und Schüler*in als auch die Lehrpersonen gemeint sind – tragen durch ihre alltägliche digitale Praxis dazu bei, die Grenzen zwischen Schule und Peergroup auszugestalten. Wo und wie sich Grenzen manifestieren oder verschieben hängt somit nicht allein vom intentionalen Einsatz digitaler Medien (bspw. Bilder in multimodalen Bildungsmedien) durch die Lehrpersonen ab, sondern ergibt sich aus dem Zusammenspiel aufeinander bezogener und unintendierter Interaktionen mehrerer Personen. So zeigen beispielweise Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (2018) in ihrer Studie zum didaktischen Einsatz des Smartphones im Unterricht, dass dies von Schüler*innen nicht zwingend positiv angenommen wird. Vielmehr fand auf Seiten der Jugendlichen eine Irritation statt, da sie andere Formen schulischer Ordnung (bspw. Frontalunterricht, klare Notenorientierung etc.) jahrelang internalisierten, die nun schwer mit den an visuellen Netzwerkpraktiken orientierten Elementen in Einklang zu bringen waren. Angelehnt an eine grenzanalytische Typologie von Witte und Kolleg*innen (2014) können Praktiken der *Grenz(re)produktion*, *Grenzirritation* und *Grenzverflechtung* unterschieden werden. Damit Grenzen zwischen den Lebenswelten nicht nur reproduziert oder irritiert werden, sondern sich eine wirkliche Verflechtung von Elementen der Peer- und Schulkultur unter dem Dach der Kultur der Digitalität vollzieht, die das Entstehen von etwas Neuem ermöglicht, bedarf es der Offenheit auf beiden Seiten.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte an der Schnittstelle vormals deutlicher zu unterscheidender Lebenswelten Jugendlicher an, der Schule und der Peergroup. Wir arbeiteten heraus, dass beide Bereiche durch unterschiedliche wissenschaftliche Fachdisziplinen intensiv theoretisch bearbeitet und empirisch beleuchtet worden sind. Wir zeigten weiterhin, dass neben der Perspektive auf beide Lebenswelten als getrennte Felder ein wachsendes Feld der Überlagerung beider Bereiche existiert und plädieren dafür, dieses neue Feld in den angrenzenden Forschungsdisziplinen stärker zu berücksichtigen. In der weiteren Argumentation des Beitrags widmeten wir uns den mediatisierten Lebenswelten Jugendlicher. Mit Stalders theoretischem Modell der Kultur der Digitalität ergab sich ein Analysezugang, welcher die zunehmende Entgrenzung schulischer und peerbezogener Lebenswelten innerhalb des so beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesses einordnet. Am Beispiel digitaler Bildpraxis zeigten wir jedoch auch, dass es nach wie vor Grenzen gibt und Schule (noch) keine Schulkultur der Digitalität aufweist. Daran anknüpfend diskutierten wir, wie das Thema der Entgrenzung praxeologisch als Grenzbearbeitungspraxis zwischen zwei Lebenswelten adressiert werden kann.

Der Beitrag zeigt jedoch nicht nur Perspektiven für die Bearbeitung interdisziplinärer Forschungsfelder auf. Die Darstellung bereits existierender empirischer Arbeiten verweist darüber hinaus auf Implikationen für den Umgang der Bildungspraxis mit den beschriebenen Entwicklungen, welche vor allem auf drei Ebenen bezogen sind:

1. Zuerst kann das Ziel formuliert werden, jugendliche Lebenswelten in ihrer Komplexität wahr- und ernst zu nehmen. Diese Idee umfasst heute auch den Anspruch, das Verschwimmen vormals (deutlich) getrennter Bereiche zu berücksichtigen. Ein Weg der Umsetzung auf der Ebene der Schulentwicklung kann dabei über das Zulassen und (bewusste) Einbinden jugendlicher Praktiken der Grenzbearbeitung sein. Dabei begegnen Pädagog*innen jedoch auch Herausforderungen, denn nicht immer wird der Einbezug peerkultureller (Bild-) Praxen im Unterricht durch die Jugendlichen positiv aufgefasst. Hier braucht es ein feines Gespür und die Rückkopplung eigener Lehr- und Schulentwicklungspraktiken an die Peerkultur, um den schmalen Grat zwischen Anerkennung und Grenzüberschreitung nicht zu verlassen. Herausfordernd ist ein entsprechender Zugang aber auch für die Jugendlichen, welche nun (bewusst) Grenzen setzen oder auflösen müssen. Gelingt dieser Schritt für beide Seiten, so können über Reflexionsanlässe Brücken zwischen verschiedenen Lebenswelten (Peers, Familie, Schule) und Bildungskontexten (informelle, formale) geschlagen werden.
2. Die in der Medienpädagogik bereits seit vielen Jahren bearbeiteten Fragen nach einer Notwendigkeit, Medienkompetenz zu fördern, zeigen sich erneut im Horizont der hier dargestellten Situation. Gerade vor dem Hintergrund der beschriebenen Bedeutungsabnahme traditioneller Hierarchien in einer Kultur der Digitalität benötigen Schüler*innen eine umfassende (Medien-)Kritikfähigkeit, die es ihnen erlaubt die Belastbarkeit von Informationen und deren Quellen zu beurteilen. Auch stellt sich ihnen die Aufgabe, hinter von ihnen genutzten Angeboten liegende (ökonomische) Strukturen zu erkennen und diese in ihrer Bedeutung für die eigenen Medienpraktiken zu reflektieren. Zugleich benötigen auch Lehrpersonen Fähigkeiten, um den neuen Herausforderungen professionell zu begegnen. Zieht man das Konzept medienpädagogischer Kompetenz heran (Blömeke, 2000), so wird die Verschränkung der Bildungskontexte

durch Digitalität sowohl für den medienerzieherischen als auch für den mediendidaktischen Kompetenzbereich relevant. Das heißt, sowohl die medienbezogenen Unterrichtsinhalte als auch die im Unterricht eingesetzten Medien bieten das Potenzial bzw. das Erfordernis, Grenzen zwischen schulischen und peerkulturellen digitalen Praktiken gemeinsam auszuhandeln. Ebenso bedarf es sozialisationsbezogener Kompetenzen der Pädagog*innen, um die Diversität der einzubeziehenden außerschulischen Medienerfahrungen Jugendlicher wahrnehmen und berücksichtigen zu können. Und nicht zuletzt ist es Bestandteil der Schulentwicklungscompetenz, durch bildungskontextverbindende Konzepte die Rahmenbedingungen zu schaffen.

3. Der Verweis auf die Notwendigkeit einer breiten Medien- bzw. medienpädagogischen Kompetenz muss jedoch vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse unweigerlich auch die Grenzen der Kompetenz Einzelner reflektieren. So sind allgegenwärtige Prozesse, wie die Datafizierung der Lebenswelten (Hepp & Hasebrink, 2017) oder die Algorithmizität (Stalder, 2021), nicht sichtbar, strukturieren und prägen jedoch inzwischen nahezu alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens. Sie sind zudem verknüpft mit ökonomischen Verwertungsinteressen und somit geeignet die Möglichkeiten jugendlicher Selbstbestimmung einzuschränken. Schließlich sind sie daran anknüpfend mit der Bewertung der erhobenen Daten verbunden und können Ursache für Diskriminierungsprozesse oder Ausgangspunkt für einen Zero Level Digital Divide sein (Verständig et al., 2016). Erstrebenswert sind demgegenüber für die Bildungspraxis ein Angebot geschützter Hard- und Software sowie die Thematisierung der existierenden Grenzen für die Souveränität (nicht nur) jugendlicher Medienpraktiken.

Literatur

- Altheide, David L. & Snow, Robert P. (1991). *Media worlds in the postjournalism era. Communication and social order*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351328883>
- Aßmann, Sandra (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: doing connectivity*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aßmann, Sandra (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 515-527). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Autenrieth, Ulla P. (2014). *Die Bilderwelten der Social Network Sites: Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co.* Baden-Baden: Nomos.
- Baacke, Dieter, Sander, Uwe & Vollbrecht, Ralf (1990). *Medienwelten Jugendlicher: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bagdy, Lauren M., Dennen, Vanessa P., Rutledge, Stacey A., Rowlett, Jerrica T. & Burnick, Shannon (2018). Teens and Social Media. In ACM (Ed.), *ACM Other conferences, Proceedings of the 9th International Conference on Social Media and Society* (pp. 241-245). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3217804.3217920>
- Bennewitz, Hedda, Breidenstein, Georg & Meier, Michael (2015). Zum Verhältnis von Peerkultur und Schulkultur. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Blömeke, Sigrid (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: KoPäd Verlag.
- Boer, Heike de (2009). Lernen im Spannungsfeld von Peersein und Schüler/innensein. In Heike de Boer (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- boyd, danah (2014). *It's Complicated. the social lives of networked teens*. New Haven & London: Yale University Press.
- Breidenstein, Georg (2020). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bröckling, Ulrich (2019). *Das unternehmerische Selbst*. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, Urie, Lüscher, Kurt & Cranach, Agnes von (Hrsg.) (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (A. von Cranach, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta. <http://d-nb.info/810346788>
- Dallmann, Christine, Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (2017). Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive: Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung. In Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz & Wolfgang Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 197-210). Wiesbaden: Springer.
- Dorgerloh, Stephan & Wolf, Karsten D. (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials*. Weinheim: Julius Beltz.
- Ebner-Zarl, Astrid (2021). *Die Entgrenzung von Kindheit in der Mediengesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ecarius, Jutta (2020). Jugend: Moderne und spätmoderne Generationsmuster. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch* (1. Aufl., S. 35-52). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, Jutta, Köbel, Nils & Wahl, Katrin (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, Norbert (2009). *Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie* (11. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Ferchhoff, Wilfried & Hugger, Kai-Uwe (2010). Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike & Karsch, Philip (2018). Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 31, 107-124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>
- Götz, Maya (2020). The self-presentation of influencers on Instagram and its significance for girls – Summary of findings of a series of studies. *TelevIZion digital*, (E), 9-12.
- Grabensteiner, Caroline (2021). Die vernetzte Schulklasse. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 16 (Jahrbuch Medienpädagogik), 79-107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.13.X>
- Graham, Connor, Laurier, Eric, O'Brien, Vincent & Rouncefield, Mark (2011). New visual technologies: shifting boundaries, shared moments. *Visual Studies*, 26 (2), 87-91.
- Grunert, Cathleen & Pfaff, Nicolle (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplinäre Beobachtungen. In Anja Gibson, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 77-94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heite, Catrin, Pomey, Marion & Spellenberg, Charlotte (2013). Ein- und Ausschlusspraktiken als Konstituierung von Grenzen. *Soziale Passagen*, 5 (2), 245-257. <https://doi.org/10.1007/s12592-013-0143-5>
- Helsper, Werner (2010). Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In Birgit Richard & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Inter-cool 3.0: Jugend Bild Medien: ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung* (S. 209-230). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Helsper, Werner (2020). Jugend und Schule. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-41). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hepp, Andreas (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In Jo Reichertz & Richard Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27-45). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hepp, Andreas & Hasebrink, Uwe (2017). Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65 (2), 330-347.
<https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>
- Hepp, Andreas & Krotz, Friedrich (2012). Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In Friedrich Krotz & Andreas Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten* (S. 7-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, Ronald & Honer, Anne (1984). Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36 (1), 56-74.
- Holzbrecher, Alfred (2013). Fotografie - Bildungsmedium und Forschungsperspektive. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (23), 1-18.
- Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2014). *Digitale Kultur und Kommunikation: Bd. 2. Digitale Jugendkulturen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe (2020). Erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung. Entwicklung, Diskussionsfelder und Perspektiven der Forschung zu Jugend und Medien. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 113-128). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hugger, Kai-Uwe & Tillmann, Angela (2020). Kindheit und Jugend im Wandel. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-18). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hugger, Kai-Uwe, Tillmann, Angela, Kasper, Kai, Züchner, Ivo, Gapski, Harald, Bührer, Alena, Groen, Maïke, Schäfer, Franziska, Meier, Jennifer, Jäkel, Hannah & Klann, Sonja (2020). Medienbildung in der Ganztagschule. In Kai Kasper, Sandra Hofhues, Daniela Schmeinck, Michael Becker-Mrotzek & Johannes König (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 408-413). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Hummrich, Merle & Helsper, Werner (2011). Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen: Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags-)Schule. In Regina Soremski, Michael Urban & Andreas Lange (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 42-56). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2017). Was ist schulische Sozialisation? In Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulische Sozialisation* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- infas – Institut für angewandte Sozialforschung (2019). *Das Deutsche Schulbarometer: Elternbefragung 2019 – Ergebnispräsentation*. Bonn: infas.
- Jennings, Nancy A. & Caplovitz, Allison G. (2022). Media use and Coping in Tweens during the COVID-19 Pandemic. *Journal of child and family studies*, 31 (6), 1511-1521.
<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02252-x>
- Jörissen, Benjamin, Schröder, Martha K. & Carnap, Anna (2020). Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn, & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61-77). Münster: Waxmann.
- Karsch, Philip (2022). *Schule und digitale Kommunikationskultur* (Vol. 49). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- King, Vera (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [6. Oktober 2022].
- Knaus, Thomas & Bohnet, Nastasja (2019). *Lernen mit Kopf, Herz und Handy*. Vorab-Onlinepublikation (Medienimpulse, 57 (4)).
- Kramer, Michaela (2020). Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie aus medienpädagogischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos.

- Krotz, Friedrich (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (2020). Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1-45). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Langmeyer, Alexandra, Guglhör-Rudan, Angelika, Naab, Thorsten, Urlen, Marc & Winklhofer, Ursula (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf [6. Oktober 2022].
- Lobinger, Katharina & Schreiber, Maria (2017). Photo Sharing. Visuelle Praktiken des Mit-Teilens. In Katharina Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 1-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Luckmann, Benita (1970). The Small Life-Worlds of Modern Man. *Social Research*, 37 (4), 580-596.
- Mack, Wolfgang (2011). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In Florian Mindermann, Marlen Wippler, Peter Bleckmann & Volker Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle* (S. 88-97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marlatt, Rick (2020). Capitalizing on the Craze of Fortnite: Toward a Conceptual Framework for Understanding How Gamers Construct Communities of Practice. *Journal of Education*, 200 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022057419864531>
- Mascheroni, Giovanna, Vincent, Jane & Jimenez, Estefanía (2015). "Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies": Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9 (1), Artikel 5.
- Missomelius, Petra (2017). Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (27), 226-238. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.27.X>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend – Information – Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [6. Oktober 2022].
- Neumann-Braun, Klaus (2017). Selfies. Oder: kein fotografisches Selbstporträt ohne den Anderen. In Thomas Eberle (Hrsg.), *Fotografie und Gesellschaft: phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven* (S. 343-348). Bielefeld: Transcript.
- Reißmann, Wolfgang (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites: Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation: Bd. 2. Digitale Jugendkulturen* (2. Aufl., S. 89-103). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, Hartmut (2020). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rummler, Klaus, Müller, Jane, Kamin, Anna-Maria, Richter, Lea, Kammerl, Rudolf, Potzel, Katrin, Grabensteiner, Caroline & Schneider-Stingelin, Colette (2021). Medienhandeln Heranwachsender im Spannungsfeld schulischer und familialer Lernumgebungen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 42, 63-84. <https://dx.doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.10.X>
- Schachtner, Christina (2016). *Das narrative Subjekt – Erzählen im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: transkript.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2017). Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 27, 153-172. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.15.X>
- Schmidt, Jan-Hinrik, Merten, Lisa, Hasebrink, Uwe, Petrich, Isabelle & Rolfs, Amelie (2017). *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts: Nr. 40*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.

- Schmidt, Jan-Hinrik, Paus-Hasebrink, Ingrid & Hasebrink, Uwe (2011). Entwicklungsaufgaben im Social Web. In Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink & Uwe Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Aufl., S. 265-274). Berlin: Vistas.
- Schmidt, Robert (2018). Praxistheorie. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 200-204). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schorb, Bernd (2013). *Jugend – Information – Medien: Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung von Information durch 12- bis 19-Jährige*. Leipzig. Verfügbar unter: https://www.landkreis-coburg.de/files/2013-dez_studie_medienkonvergenz_bernd_schorb.pdf [6. Oktober 2022].
- Schreiber, Maria (2015). Freundschaftsbilder – Bilder von Freundschaft. Zur körperlich-ikonischen Konstitution von dyadischen Beziehungen in Fotografien. In Ralf Bohnsack, Burkhard Michel & Aglaja Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 241-261). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Soremski, Regina & Stecher, Ludwig (2020). Schule und Freizeit. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stalder, Felix (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Tillmann, Angela (2014). Selfies: Selbst- und Körpererkundungen Jugendlicher in einer entgrenzten Gesellschaft. In Jürgen Lauffer & Renate Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen* (S. 42-51). München: kopaed.
- Tillmann, Angela (2017). Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten. *Bundeszentrale für politische Bildung*, 116-125. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/257603/informationsverhalten-von-kindern-und-jugendlichen-in-digital-vernetzten-welten/> [6. Oktober 2022].
- van Dijck, José (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Verständig, Dan, Klein, Alexandra & Iske, Stefan (2016). Zero-Level Digital Divide – neues Netz und neue Ungleichheiten. *Siegen:Sozial (SI:SO)*, 21 (1), 50-55.
- Vollbrecht, Ralf (2010). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In Dagma Hoffmann & Lothar Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien* (S. 93-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witte, Matthias D., Schmitt, Caroline, Polat, Serpil & Niekrenz, Yvonne (2014). Praktiken der Grenzbearbeitung in den Lebensgeschichten der „DDR-Kinder aus Namibia“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (4), 481-495. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i4.17294>