ISSN: 2190-4790

LBzM Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für
Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg

Thomas Knaus im Gespräch mit Caroline Grabensteiner

In Wien und in Frankfurt am Main fand dieses Gespräch statt – in den jeweiligen Heimatstädten und Wirkungsorten der beiden Medienpädagog*innen: Thomas Knaus lehrte als Gastprofessor an der Universität Wien, der akademischen Heimat seiner Gesprächspartnerin, und Caroline Grabensteiner erhielt im letzten Herbst einen Ruf an die Goethe-Universität in Frankfurt am Main, der Homebase ihres Gesprächspartners. Im Laufe des Gesprächs entdecken die Professorin und der Professor weitere Gemeinsamkeiten neben ihrer Begeisterung für medienpädagogische Themen in Lehre und Forschung. Möglicherweise ist es auch kein so weiter Schritt von qualitativ-rekonstruktiven Methoden, der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology und der kreativen Mediengestaltung zur nachhaltigen Renovierung alter Häuser? Immerhin sind sich beide Gesprächspartner*innen darin einig, dass Medienbildung am besten im (Medien-)*Handeln* gelingt. In der verschriftlichten Unterhaltung besprechen sie Fragestellung, Methode sowie die Erkenntnisse der qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Medienhandeln von Schüler*innen, für die Caroline Grabensteiner den Dissertationspreis der *Sektion Medienpädagogik* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE* erhalten hat. Dabei finden die Erziehungswissenschaftlerin und der Erziehungswissenschaftler weitere Parallelen und Querverbindungen ihrer Arbeiten und Forschungsinteressen. In einer Sache unterscheiden sich die beiden Kolleg*innen aber: Während Caroline Grabensteiner gerade in ihr 22. Semester startet, befindet sich Thomas Knaus bereits in seinem 59. Semester. Das Schönste an dem herausfordernden Beruf, den die beiden Gesprächspartner*innen gewählt haben, ist, dass das Studieren bis zum Ruhestand andauern darf – was ein Privileg.

Thomas Knaus: Liebe Caroline. Ich freue mich, dass Du Dir heute Zeit für unser Gespräch nimmst. Das schätze ich besonders, da ich weiß, dass für Dich freie Zeit gerade sehr rar ist, weil aktuell so vieles gleichzeitig passiert: Du hast eine Professur an der Goethe-Uni in Frankfurt[1] angenommen und den Dissertationspreis der *Sektion Medienpädagogik* erhalten… Du hast zuletzt in Wien und Zürich gearbeitet, lebst Dich gerade in Frankfurt ein und bist unglaublich viel unterwegs. Und dann renovieren Dein Mann und Du gerade noch ein altes Haus… Langeweile kennst Du nicht, oder?

Caroline Grabensteiner: Lieber Thomas, ich freue mich auch sehr über die Gelegenheit zum Gespräch. Bis wir dieses Gespräch veröffentlichen, dürfte ich schon im renovierten Haus am Kamin sitzen – fast wie Du im Schaukelstuhl[2] – und nach dem Haus folgt die Gestaltung des Gartens.

Du hast Recht, es ist viel los im Hin- und Her zwischen Österreich, wo ich zuhause bin, und Frankfurt, meiner neuen Wirkungsstätte auf der Professur für *Digitalisierung und Schule*. Aber viel Gutes, wie Du bereits aufgezählt hast. Wobei… Haus und Garten sind eine wunderbare Gelegenheit, Ausgleich zu finden, also würde ich das eher auf die Rechnung von Entspannung und Ausgleich verbuchen.

Thomas Knaus: Das klingt gut. Freut mich, dass Ihr mit der Renovierung schon so weit seid. Wobei mir persönlich tatsächlich nicht nur die Zeit im Schaukelstuhl gefällt, sondern auch die Gelegenheit, hier und da mal wieder etwas mit den eigenen Händen zu machen: So war für mich die Zeit der Renovierungsarbeiten – obwohl es bei unserem alten Häuschen eine ziemlich anstrengende Kernsanierung war – ein toller Ausgleich zu unserer sonst sehr kopflastigen Arbeit. Ich denke immer sehr gerne daran zurück und freue mich auch heute noch über das eine oder andere Detail, das uns einige Gedanken, viel Zeit und Schweiß kostete… Während ich so manche Arbeit an Anträgen oder Projektberichten schon lange vergessen habe, freue ich mich an diesen schönen Details jeden Tag aufs Neue.

Aber lass uns nicht über das Abschleifen von alten Holzböden und antike Feuerstellen sprechen, sondern lieber über Deinen akademischen Werdegang, Deine Professur in Frankfurt und natürlich auch über die Goethe-Uni. Ich hatte Dir ja schon erzählt, dass wir neben der Medienpädagogik und den Hausprojekten noch eine weitere Gemeinsamkeit haben, da ich auch

[1] Caroline Grabensteiner ist seit September 2023 Professorin für Digitalisierung und Schule des Fachbereichs für Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Educational Digital Studies, Relationale Bildungsprozesse (Medienbildung) in digitalen Handlungskontexten, Transformationen raum-zeitlicher Kontexte und Strukturen von Bildung angesichts Digitalisierung, Weiterentwicklung rekonstruktiver Methoden qualitativer medienpädagogischer Forschung und Mixed Methods (Weitere Infos unter uni-frankfurt.de/142220406/Prof_in_Dr_in_Caroline_Grabensteiner).

[2] Caroline Grabensteiner spielt hier auf die kleine ungescriptete und ungeschnittene Videoserie *Medienpädagogik im Schaukelstuhl* von Thomas Knaus an, in der er Fragen von Studierenden aus seinen Vorlesungen und Seminaren beantwortet (youtube.de/c/ThomasKnaus). Es sind Fragen zu seinen Arbeitsbereichen; konkret geht es u. a. um den digitalen Wandel in Bildungseinrichtungen, die Medienpädagogik in Schule und Lehrer*innenbildung, Wissenschaftstheorie und studentisches Forschen (im Besonderen mit Qualitativen Methoden). Er sitzt dabei mit Absicht nicht am Schreibtisch, sondern auf einem Schaukelstuhl – einem Erbstück seines Urgroßvaters. Denn während es am Schreibtisch auf Präzision ankommt, zählt im Schaukelstuhl das (leichte) Verständnis.

eine ganz besondere Verbindung zu Deiner neuen Wirkungsstätte habe – es ist meine *Alma Mater*. Aber Du hast im letzten Herbst nicht nur eine Professur erhalten, sondern auch von den Kollegen Ben Bachmair und Uwe Sander den Dissertationspreis der *Sektion Medienpädagogik* der DGfE[3] überreicht bekommen. Noch einmal meinen herzlichen Glückwunsch zu dieser tollen Auszeichnung!

Caroline Grabensteiner: Danke dir, lieber Thomas! Es ist eine Ehre, in der Community diese Anerkennung zu erhalten.

Thomas Knaus: Ja, es ist tatsächlich eine große Ehre, denn es gibt so tolle Dissertationsprojekte in der Community und die Auswahl war da für die Kolleg*innen bestimmt nicht leicht. Den Preis hast Du für Deine Arbeit „Medienbildung im Medienhandeln. Rekonstruktion am Beispiel von Instant-Messaging-Gruppen in Schulklassen“[4] erhalten. Das klingt sehr interessant und der Titel lässt ja bereits erahnen, worum es geht. Aber kannst Du vielleicht noch etwas mehr dazu erzählen? Mich würde besonders interessieren, was Dich zu dieser Studie inspiriert hat, wie Du gearbeitet hast und was Du herausfinden konntest.

Caroline Grabensteiner: In meiner Studie geht es – wie der Titel in der Tat bereits verrät – um die Frage, wie sich Medienbildung als Prozess der Herstellung eines Selbst- und Weltverhältnisses im Medienhandeln rekonstruieren lässt. Inspiriert hat mich dazu meine Arbeit zum Medienbildungsbegriff – bereits im Masterstudium.[5] Dann durfte ich an der PH Zürich im Projekt *Hausaufgaben und Medienbildung*[6] forschen und so bin ich dann auf das Phänomen gestoßen, das ich näher untersucht habe: *WhatsApp*, beziehungsweise Instant Messaging, speziell Gruppenchats in Schulklassen, also an der Schnittstelle zwischen formalen und informellen Kontexten. Das kam so, dass wir im Projekt Medientagebücher erhoben hatten und uns dabei die Frage stellten, wie Schüler*innen Medien im Rahmen außerschulischer Lernaktivitäten nutzen. In den Einträgen zeigte sich eine unglaubliche Vielfalt an Möglichkeiten, wie Chats verwendet werden.

Thomas Knaus: Hättest Du da ein Beispiel?

Caroline Grabensteiner: Ja, interessant war für mich, dass es beispielsweise voneinander getrennte eigene Mädchen-Chats und eigene Jungs-Chats gibt. Es gibt auch Chatgruppen, die nur dazu da sind, Lösungen auszutauschen. Und flächendeckend gibt es noch den sogenannten *Klassenchat*. Wie eine Schülerin im Interview so schön sagte, es scheint so, als ob jede Klasse

[3] Die ausführliche Pressemitteilung zur Verleihung des Dissertationspreises der Sektion Medienpädagogik der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE an Caroline Grabensteiner vom 13. Oktober 2023 kann unter der folgenden URL gelesen werden: medienpaed.net/dissertationspreis-der-sektion-medienpaedagogik.

[4] Die Studie ist inzwischen unter dem Titel *Medienbildung im Medienhandeln. Rekonstruktion relationaler Bildungsprozesse am Beispiel von Instant Messaging in Schulklassen. Digitale Kultur und Kommunikation* bei Springer VS (doi.org/10.1007/978-3-658-40699-8) erschienen (vgl. Grabensteiner 2023).

[5] Vgl. Grabensteiner 2017.

[6] Vgl. Rummler et al. 2020.

einen Klassenchat benötigte. Ja und dann habe ich mich gefragt, was konkret in solchen Klassenchats passiert und natürlich auch, welche Selbst- und Weltrelationen in solchen kommunikativen Zusammenhängen konstruiert werden, also: Was das mit Medienbildung zu tun hat.

Thomas Knaus: Sehr interessante Frage… zu meiner Schulzeit gab es noch keine Klassenchats. Zu Deiner Schulzeit vermutlich auch noch nicht – obwohl es die nötige Technik schon gab, oder? Was passiert denn in diesen Klassenchats?

Caroline Grabensteiner: Nein, stimmt, wir hatten auch noch keine Klassenchats, wir haben uns aber schon via Instant-Messaging-Plattformen am PC vernetzt – auch um Kosten zu sparen, Textnachrichten waren kostenpflichtig, aber der Vernetzungsbedarf war – denke ich – ebenso hoch wie bei den Jugendlichen, die ich 2018/2019 befragt habe.

Thomas Knaus: Bestimmt! Und ja, SMS waren damals noch unglaublich teuer…

Caroline Grabensteiner: Das Smartphone hat hier schon einiges erleichtert und niederschwelliger gemacht. Der PC im Arbeitszimmer, der für mich in meiner Jugend ein wichtiges Medium war, ist natürlich weniger zugänglich als das Handy in der Tasche.

Bevor ich darauf zu sprechen komme, was in den Klassenchats passiert, muss ich noch etwas vorwegnehmen: Denn in der Vorbereitung zur ersten Erhebung sind in der Schweiz, wo wir die Studie durchgeführt haben, ein paar spannende Dinge passiert: In Reaktion auf die DSGVO[7] wurde nämlich das Thema *WhatsApp*-Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen medial hochgespielt, bis sich dann Schulleiter*innen-Verband und Lehrer*innen-Verband öffentlich äußerten und den Schweizer Lehrpersonen nahelegten, ihre Kommunikation mit Schüler*innen in andere Kanäle – beispielsweise den Schweizer Kommunikationsdienst *Threema* zu verlegen… oder die in Schulen flächendeckend ausgerollte Software Microsoft *Teams* zu nutzen.

Ja und in der medialen Berichterstattung fand ich dann den Satz, der auch am Anfang meines Buches zitiert wird, nämlich „WhatsApp hat in den Schulen nichts verloren“. Mit der tatsächlich gelebten Realität stand das aus meiner Sicht in einem krassen Widerspruch! Ein perfekter Anlass, genau dazu zu forschen. Ich wollte also wissen, was passiert, wenn sich Erwachsene aus WhatsApp-Gruppen zurückziehen und nur noch die Schüler*innen ‚übrigbleiben‘.

Thomas Knaus: Mit Blick auf die Realität der Schüler*innen erscheint es mir auch ziemlich weltfremd, ein etabliertes Kommunikationsmedium einfach zu verbieten. Andererseits sind aber die Widerstände gegen *WhatsApp* nicht ganz unbegründet, denn dieser verbreitete Messenger des Meta-Konzerns ist ja tatsächlich nicht unproblematisch: So war WhatsApp für mich immer wieder das beste Beispiel dafür, dass *subjektive* Medienbildung zunehmend an ihre Grenzen[8] gerät: Immerhin führt die Pflicht einer Nutzerin oder eines Nutzers, das persönliche

[7] Die Datenschutzgrundverordnung (DS-GVO oder DSGVO) bildet seit dem Jahr 2018 einen gemeinsamen Datenschutzrahmen innerhalb der Europäischen Union.
[8] Vgl. Knaus 2017, S. 60; Knaus 2018a, S. 99; Knaus 2020a, S. 11; Knaus et AI 2023, S. 27–31.

Adressbuch freigeben zu müssen, wenn man den Dienst nutzen möchte, zwangsläufig dazu, dass nicht nur die eigenen Daten weitergegeben werden, sondern auch Daten von Freunden und Bekannten – Personen, die der Datennutzung durch das Unternehmen Meta *nicht* selbst zugestimmt haben! Wie kann ich *selbst*bestimmt mit meinen Daten umgehen, wenn andere Nutzer*innen sie ohne meine Zustimmung teilen können? Ich nutze dies schon etwas länger als Argument dafür, dass neben einer subjektiven Medienbildung auch ein gesellschaftlicher Diskurs sowie entsprechende Normierungen überfällig sind. Diskurse und Normierungen, die selbstverständlich wiederum individuelle Medienbildung erfordern…[9]

Die *konzeptionelle* Messenger-Funktionalität, die Du im Schulkontext untersucht hast, ist aber natürlich etwas anderes als ein Unternehmen, das seine Marktmacht missbraucht und informationelle Selbstbestimmung unterminiert. Die Interaktionen innerhalb des Messengers, die Du untersucht hast, sind superinteressant und die reine Funktionalität eines Messengers wäre in Schule und Unterricht auch didaktisch wunderbar einsetzbar[10], während die noch immer ausstehenden gesetzlichen Regelungen ein fortwährendes netzpolitisches Thema sind.

Caroline Grabensteiner: Du hast vollkommen Recht und ich teile deine Bedenken. Tatsächlich ist es so, dass zur Zeit der Erhebung WhatsApp gegenüber anderen Instant-Messaging-Diensten in den untersuchten Fällen von den Schüler*innen am meisten genutzt wurde. In den Medientagebüchern und auch der ersten Netzwerkerhebung zeigte sich, dass *WhatsApp*, *Snapchat* und *Instagram* – *TikTok* noch nicht in dem Ausmaß wie heute, denn es war ja 2018/19 – einen hohen Stellenwert im Alltag der Jugendlichen haben. Bei den Lehrer*innen war das ganz anders: Als wir im Projekt in die Schulklassen gingen, um die Medientagebücher zu erheben, lernten wir, dass Lehrpersonen sich Großteils der Empfehlung beugten und aus den Klassenchats ausstiegen. Uns gegenüber sagten sie dann, es wäre ja nicht erlaubt und darum würden sie WhatsApp nicht nutzen.

Eine Auswertung der Medientagebücher nur nach Bezeichnungen von Chatgruppen zeigte dann, wie häufig der „Klassenchat" genannt wurde und wie bedeutsam er – nicht nur für schulische Themen – ist.[11]

Thomas Knaus: Ja, das glaube ich gerne. Bei unseren Studierenden ist das inzwischen ja auch so: In jeder neuen Veranstaltung wird erstmal eine Chatgruppe für den informellen Austausch eingerichtet. Ich finde das prima, da dann gerade in großen Gruppen die gesamte Kommunikation nicht nur über *moodle* oder uns Lehrende läuft.

Caroline Grabensteiner: Das stimmt. Den Schüler*innen und auch Studierenden eröffnet sich dadurch ein Raum für Austausch und Kommunikation[12], damit einher gehen aber auch Herausforderungen hinsichtlich Teilhabe am schulischen beziehungsweise studentischen Leben, dem Management unterschiedlicher Kommunikationskanäle und – wie Du bereits erwähnt

[9] Vgl. Knaus 2018a, S. 97 f.; Knaus 2020a, S. 11–13; Knaus 2024, S. 27 f.
[10] Vgl. Knaus 2016a, S. 38; Knaus 2016b.
[11] Vgl. Grabensteiner 2023, S. 185.
[12] Vgl. Hofhues et al. 2020.

hast – auch teilweise der Zwang, bestimmte Apps und Dienste zu nutzen, denen man vielleicht persönlich kritisch gegenübersteht.

Thomas Knaus: Ja, genau! Just das ist die Kehrseite der Medaille… Ich frage mich ja schon länger, ob es nicht an der Zeit wäre, dass wir die Medien und Plattformen, die wir in Bildungskontexten nutzen, lieber *selbst* entwickeln und betreiben[13] sollten. Dann wären sie nicht nur frei von den Interessen Dritter, sondern könnten auch nach didaktischen Kriterien entwickelt werden.[14] Und ich bin ziemlich sicher, dass das nicht zuletzt auch ökonomisch interessant wäre: Wenn man nämlich alleine schaut, welche Summen für die Lizenzen von Video-Konferenzsystemen zusammenkommen, die die Universitäten weltweit an *ZOOM* und *CISCO* bezahlen… Aber das wäre ein eigenes Thema. Daher lieber zurück zu den von Dir untersuchten Klassenchats.

Caroline Grabensteiner: Das wäre tatsächlich ein spannendes Projekt und ich denke, das passiert teilweise auch schon. Die Frage ist, ob sich dann nicht wieder Parallelstrukturen entwickeln, die dann eine kritische Reflexion auf die lebensweltlich relevanten Medienphänomene nur über Umwege ermöglichen würden.

Ja, die Klassenchats: Tatsächlich war das nicht der erste Analysefokus. Das hat sich erst in der Auseinandersetzung mit den Daten aus den Medientagebüchern entwickelt. Dort gab es Aufzeichnungen über Chatgruppen, die mir ermöglichten, meine Fragestellungen immer weiter zu schärfen. Letztlich fokussierte ich auf Klassenchats, zuerst als *in-vivo-Code*[15], weil die Schüler*innen immer wieder Nachrichten mit dieser Verortung zitierten. Dann habe ich mich natürlich gefragt, was denn ein Klassenchat ist. Das habe ich dann aber erst über weitere Erhebungen herausgefunden: Es handelt sich dabei um eine Chatgruppe, die aus den Mitgliedern einer Schulklasse besteht. Meistens ist es so, dass der Klassenchat schon relativ zu Beginn des ersten gemeinsamen Schuljahres gegründet wird und sukzessive Mitglieder hinzugefügt werden – wobei einzige Teilnahmebedingung ist, diese bestimmte Schulklasse zu besuchen. Meistens trägt der Klassenchat dann auch einen Titel mit Verweis auf den Jahrgang oder die Klassenbezeichnung – die 6A hat dann beispielsweise einen Klassenchat mit dem Namen „6A“, aber die Bezeichnung ist nicht statisch, sondern wird im Verlauf immer wieder geändert. Spannend ist auch, wenn sich die Klassenkonstellation ändert, weil Klassenmitglieder in andere Schulen gehen. Diese Wechsel wirken sich im Klassenchat meistens erst zeitverzögert oder gar nicht auf die Mitgliederstruktur aus: „Ehemalige“ behalten oft ihren Status als Klassenmitglieder oder es wird eine neue Chatgruppe gegründet – ohne die „Ehemaligen“, nur mit aktuellen Mitgliedern. Das liegt auch daran, dass ein Ausschluss aus der Gruppe ein ziemlich deutliches negatives Signal, teilweise sogar eine Sanktion ist und dass die Schüler*innen hier stark unterscheiden.

[13] Vgl. u. a. Knaus 2013, S. 37.

[14] Vgl. Knaus 2017, S. 39 f.; Knaus 2020a, S. 37.

[15] *In-vivo*-Codes basieren auf Begriffen, die im Feld verwendet werden. Sie markieren im Codierprozess entweder häufig auftauchende Alltagsbegriffe, denen bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird, oder Selbstbeschreibungen von Handlungen durch Akteur*innen im Feld, sowie sogenannte *Insider*, also Begriffe oder Phrasen, die sich Außenstehenden nicht auf den ersten Blick erschließen (vgl. Grabensteiner 2023, S. 131).

Thomas Knaus: Der Klassenchat erscheint mir als ein ganz eigener ‚Kosmos' mit recht spezifischen Regeln – meinst Du das, wenn Du vom „Klassenchat als Phänomen" sprichst?

Caroline Grabensteiner: Damit meine ich, dass Klassenchats den Gegenstand darstellen, anhand dessen ich meine *Grounded Theory* entwickelt habe: Der zyklische Forschungsprozess besteht aus mehreren Phasen. Nach der initialen Codierphase wurde es Zeit für eine zweite Erhebung. Ich ging also in die Schulen und sprach mit den Schüler*innen über ihre Klassenchats: Wie hat das alles begonnen, was hat sich seither verändert, wozu ist der Klassenchat gut, was wäre im Klassenchat absolut nicht in Ordnung, macht ihr euch Regeln aus und was passiert, wenn sich jemand danebenbenimmt? Ja und dann haben die Schüler*innen nicht nur geantwortet, sondern auch aus dem Chatverlauf vorgelesen, Bilder, Sticker und Memes gezeigt und beschrieben und ich durfte viel über Dynamiken, Rollen und Regeln erfahren.

Thomas Knaus: Sehr cool! Klingt superinteressant und war sicher äußerst erkenntnisreich für Deine Arbeit?

Caroline Grabensteiner: Ja, das war es tatsächlich. Drei Klassen habe ich besucht und so unterschiedlich sie auch waren, es ließen sich für den Klassenchat doch Schlüsselmomente herausarbeiten.

Thomas Knaus: Sicher hast Du hier wieder ein paar Beispiele?

Caroline Grabensteiner: Ja. Erstens der Zeitpunkt ‚Null', also die Gründung des Klassenchats, zweitens das Mitgliedwerden, die erste Konsolidierung der Chatgruppe, und drittens die Entwicklung des Themenspektrums – am Anfang geht es viel um Schule und Lernen, dann kommen sukzessive private Themen dazu. Die Fälle unterscheiden sich ab diesem Punkt vor allem in der Art und Weise, wie sie mit der Entwicklung von Peer-Beziehungen umgehen.

Thomas Knaus: Wirklich eine geniale Idee, die Beziehungsnetzwerke im Klassenverbund mit einem Messenger zu untersuchen. Wie hast Du mit Deinen ganzen Erkenntnissen weitergearbeitet – wie ich gelesen habe, konntest Du sie auch umfänglich theoretisch einordnen?

Caroline Grabensteiner: Ja genau, aus der empirischen Beschäftigung mit dem Phänomen entstand dann eine gegenstandsbezogene Theorie, die auf den sensibilisierenden Konzepten Medienbildung und Medienhanden fußt. Ich setzte mich in der theoretischen Sensibilisierung intensiv mit *relationaler Medienbildung* bei Norbert Meder auseinander. Mithilfe der *Netzwerkanalyse* gelang es mir, den Theoriekomplex des dreifachen Bildungsverhältnisses – materiale, soziale und biografische Relation – in eine Matrix zu übersetzen. Dabei zeigte sich aber auch ein theoriebezogener Forschungsbedarf, es können nämlich im Modell zwar alle Relationen beschrieben werden… Wenn man aber von Medienbildung als Netzwerk ausgeht[16], dann ist es

[16] Vgl. Meder 2017.

auch notwendig, die *Relationen der Relata* zu beschreiben. Und dann wird es kompliziert. Aber zum Glück hat man in der Dissertation ja etwas Zeit, zu schreiben, zu denken und zu überlegen.

Thomas Knaus: Oh ja, die Zeit zum Nachdenken und Schreiben ist wirklich das Beste an der Diss-Phase – das kommt mir heute manchmal zu kurz... Und ja, tatsächlich klingen die ‚Relationen der Relata' etwas komplizierter. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass die Arbeiten von Norbert Meder zu *Medienbildung als Netzwerk* hier prima passten und eine große Hilfe für Dich waren? Hatte er nicht darüber auch auf der Herbsttagung 2016 der *Sektion Medienpädagogik*[17] hier in Wien gesprochen?

Caroline Grabensteiner: Genau. Zu der Zeit habe ich aber gerade noch an meiner Masterarbeit geschrieben. Es traf sich, dass meine erste Veröffentlichung zu Medienbildung im selben Jahrbuch erschien.[18] Da habe ich mich mit dem *Medienbildungsbegriff* auseinandergesetzt... Dass ich mich gerne mit komplexen Phänomenen auseinandersetze, zeichnete sich da schon ab. In der Sektion war ich dann aber erst ab 2018 aktiv.

Thomas Knaus: Ja, Deinen Text kenne ich. Es ist der, in dem Du Schlüsselbegriffe der Medienbildung erarbeitest und dabei auf die Bildungsrelationen von Norbert Meder zu sprechen kommst – ein unglaublich kluger Kollege, der übrigens auch meine Sicht auf die Medienpädagogik sehr geprägt hat. Du befasst Dich darin auch mit dem Konzept der *Kommunikativen Figurationen* von Andreas Hepp, Andreas Breiter und Uwe Hasebrink, die diesen Analyserahmen[19] unter Bezugnahme auf die *Netzwerktheorie* von Manuel Castells[20] und dem Konzept der *Figurationen* nach Norbert Elias[21] entwickelt haben, das ja dann auch zentral für die theoretische Basis Deiner Diss war... Ja, die theoretischen Grundlagen Deiner Arbeit sind keineswegs trivial, aber ich finde, dass Du richtig gut erklärst und die Verbindungen sehr nachvollziehbar darstellst. Und sind es nicht gerade die komplexen Phänomene, die unseren Job interessant machen und uns auch bei anstrengenden Qualifikationsarbeiten, wie ‚Dissen', bei der Stange halten? Ich nehme mal an, dass Du während Deiner Dissertation aber auch stets auf gute Unterstützung zählen konntest?

Caroline Grabensteiner: Ja, ich hatte viel Unterstützung bis hierher: Erst einmal das Projektteam an der PH Zürich und dann noch die Kolleg*innen an der Ruhr-Uni Bochum, wo ich promoviert habe. Hier möchte ich mich einmal mehr bei meiner Doktormutter Sandra Aßmann[22] bedanken, die sich auf mein Thema und meine Arbeitsweise und meine Art, Fragen zu

[17] Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE verfügt derzeit über 14 Sektionen; eine hiervon ist die Sektion *Medienpädagogik* (vgl. dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik).
[18] Vgl. Grabensteiner 2017.
[19] Vgl. Hepp/Breiter/Hasebrink 2018.
[20] Vgl. Castells 2004.
[21] Vgl. Elias 1999.
[22] Sandra Aßmann ist Professorin für *Soziale Räume und Orte des non-formalen und informellen Lernens* an der Fakultät für *Philosophie und Erziehungswissenschaft* der Ruhr-Universität Bochum. Sie beschäftigt sich aus qualitativ-rekonstruktiven sowie erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven mit digitalen Phänomenen und mit Aneignungs-, Lern- und Bildungsprozessen in non-formalen und informellen Kontexten und an der Schnittstelle zu formalem

stellen, eingelassen und mich zu *konstruktivistischer Grounded Theorie*[23] als methodische Verortung der Arbeit ermutigt hat. Diese Methode hat ihren Reiz darin, das Feld und die Teilnehmer*innen als Ko-Konstrukteur*innen der Theorie zu sehen. Sie stellt jedoch hohe Ansprüche an Reflexivität und birgt – gerade für eine Qualifikationsarbeit – auch durchaus ihre Herausforderungen, die mir Sandra immer wieder produktiv zu adressieren half. Im Verlauf der Arbeit an der Dissertation hat sie sich viel Zeit genommen für Gespräche und mit konstruktiven Fragen auf Aspekte hingewiesen, die es noch zu schärfen gilt und mir damit immer weitergeholfen.

Thomas Knaus: Ja, das kann ich mir gut vorstellen. Mit Sandra hattest Du ganz sicher bestmögliche Unterstützung! Aber nun erzähl bitte mal: Wie kommt man hinter die ‚Relationen der Relata'?

Caroline Grabensteiner: Dazu muss ich schon etwas ausholen…

Thomas Knaus: Also ich habe Zeit…

Caroline Grabensteiner: Also einmal geht es darum, Elemente der Bildungsrelation in gegenseitiger Hervorbringung, also als prozesshafte Entitäten zu verstehen. Ich bin ja über ein Phänomen des Medien*handelns* dazu gekommen, mich wieder mit Medienbildung auseinanderzusetzen. Also habe ich mich dazu entschieden, nach Handlungsfähigkeit – Agency[24] – zu fragen, also danach, wie im Komplex zwischen Subjekt und Welt Handlungsrelationen gebildet werden. Und da ist sie schon wieder: Bildung. In der *Agency-Theorie* wird nämlich Handlungsfähigkeit als Prozess und als Relation beschrieben. Sie entsteht, oder wird hergestellt durch Auseinandersetzung mit Handlungsroutinen und Strukturen, die sich in der Vergangenheit entwickelt und etabliert haben. Dadurch entsteht ein Bezugspunkt in der konkreten Handlungssituation, also in der Gegenwart. In der Handlungsentscheidung wird eine situative Urteilskraft wirksam. Handelnde setzen sich aber nicht nur mit etablierten Strukturen, sondern auch mit Handlungspotentialen beziehungsweise kreativen Möglichkeiten auseinander und stellen damit eine Zukunftsrelation her. Im Moment des Handelns kann demnach eine von vielen Möglichkeiten realisiert werden und es entscheidet sich, ob eine Routine durch Wiederholung verfestigt, oder durch Variation, bzw. Widerstand durchbrochen wird. Für mich war das ein Anlass, die Frage zu stellen, wie es wäre, diese beiden Konzepte – also *Handeln* und *Bildung* – zusammen zu denken, denn ich habe ja Medienhandeln untersucht und dort entdeckt, dass sich im Handeln genau diese Relationen zeigen und zwar nicht nur reflexiv – im Nachhinein, sondern im Moment des Handelns selbst.

Lernen über die gesamte Lebensspanne mit Schwerpunkt Kindes- und Jugendalter, beispielsweise seit Juli 2022 im DFG-SFB *Virtuelle Lebenswelten* zur Erforschung von Virtualität als treibende Kraft für gesellschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse.

[23] Vgl. Charmaz 2006.

[24] Vgl. Emirbayer/Mische 1998.

Thomas Knaus: Gute Idee. Beim Zusammendenken von *Handeln* und *Bildung* hast Du bestimmt – gerade in der deutschsprachigen Medienpädagogik – einige anschlussfähige Arbeiten gefunden?

Caroline Grabensteiner: Ja, genau: In der empirischen Analyse habe ich dann die Handlungsdimensionen *Kontext*, *Themen* und *Kommunikationsformen* herausgearbeitet. Kontext lehnt sich dabei an Vorarbeiten in der Medienpädagogik, speziell die Arbeit von Sandra Aßmann[25] an. Themen werden individuell in Anlehnung an Ben Bachmair als *handlungsleitende Themen*[26] und kollektiv nach der Heuristik der *kommunikativen Figurationen* als thematische Rahmen[27] modelliert. Kommunikationsformen leite ich auch dort her, erarbeite dann aber mithilfe von Jaeggis Definition von *sozialen Praktiken*[28], wie Handeln immer auch auf die Sinndimension und Bedeutungskonstitution verweist.

Thomas Knaus: Deine Arbeit ist sowohl theoretisch als auch methodisch wirklich sehr gut anschlussfähig an und für die Diskurse unserer Community. Kein Wunder also, dass Du den Dissertationspreis der *Sektion Medienpädagogik* erhalten hast... Ben Bachmair und Uwe Sander haben ja in ihrer Laudatio[29] im Besonderen auch die *methodologische Fundierung* Deiner Arbeit hervorgehoben. Werden künftige Student*innen, wenn sie Kommunikationsnetzwerke in Bildungskontexten untersuchen, sagen, dass sie in ihrer Arbeit nach der *Grabensteiner-Methode* arbeiten wollen?

Caroline Grabensteiner: Während des Schreibens wurden methodische Fragen zusehends virulent, vor allem deshalb, weil durch die *konstruktivistische Grounded Theory Methodology* eine hohe Reflexivität bezüglich des Leistungsspektrums der verwendeten Methoden gefordert ist.[30] Aus diesem Grund habe ich mich intensiv damit auseinandergesetzt, was die einzelnen Methoden, also die *Soziale Netzwerkanalyse*, *individuelle Befragungen* und *fokussierte Gruppeninterviews* zur Rekonstruktion des Phänomens beitragen. Zur Reflexion gehört aber auch, aufzuzeigen, was sie gegebenenfalls *nicht* leisten können und wo blinde Flecken entstehen, die es dann entweder zu adressieren oder mit wieder anderen Methoden zu erhellen gilt.

Wenn ich also einen Impuls für methodische Entwicklungen der Medienpädagogik geben kann, wäre das aus meiner Sicht, Methoden als ‚Werkzeuge' zu betrachten, aber eben nicht als *neutrale* Werkzeuge, sondern immer als Komplex und Kondensat ihrer je „eigenen erkenntnistheoretischen, epistemologischen und methodologischen Grundlagen und Traditionen"[31].

[25] Vgl. Aßmann 2013.
[26] Vgl. Bachmair 1994.
[27] Vgl. Hepp/Hasebrink 2014.
[28] Vgl. Jaeggi 2013.
[29] Die Laudatio zu Caroline Grabensteiners Dissertationsschrift wurde in der Zeitschrift MedienPädagogik veröffentlicht: doi.org/10.21240/mpaed/99/2023.11.13.X.
[30] Vgl. u. a. Charmaz 2011, Charmaz/Belgrave 2015
[31] Grabensteiner 2023, S. 116.

Thomas Knaus: Absolut – Dein Methodenverständnis als ‚Werkzeug' ist mir sehr sympathisch! Diesen Methodenpragmatismus habe ich ja auch in der *Forschungswerkstatt Medienpädagogik*[32] stark gemacht: Die jeweilige Forschungsfrage und der theoretische Unterbau bestimmen die Wahl des methodischen ‚Werkzeugs'. Es gibt ja tatsächlich Kolleg*innen, die sagen, dass sie ausschließlich nach der ‚XY-Methode' arbeiten. Ich frage mich da schon manchmal, wie es wohl sein muss, wenn man die Welt stets nur durch einen bestimmten Filter sieht…

Und ja, natürlich ist kein Werkzeug neutral: Das wissen ja nicht nur reflektierte Forscher*innen, sondern auch jede Handwerker*in. Vielleicht ist ja das ‚Wissenschaffen' dem Häuslebauen gar nicht so unähnlich? [lacht] Da schließen sich die Kreise! Aber ich lass nicht locker… was meinst Du: Werden Studierende künftig nach der *Grabensteiner-Methode* arbeiten?

Caroline Grabensteiner: Studierende können – glaube ich – ganz gut mit der in meiner Arbeit entwickelten Theoriematrix arbeiten. Dort werden dann alle Handlungsrelationen mit den drei Bildungsrelationen zueinander in Beziehung gesetzt.[33] Das kann man sich so vorstellen, dass mehrere Wechselverhältnisse zueinander in Beziehung gesetzt werden, um zu rekonstruieren, wie ein bestimmter Handlungskontext und darin entwickelte thematische Orientierungen und Formen des Handelns einerseits kollektiv, aber auch einzeln als In-Verhältnissetzung hervorgebracht werden.

Der Begriff des *Kontext* hat mich hier besonders beschäftigt, weil er sich in der Phänomenrekonstruktion als sehr vielfältig und bedeutsam darstellte. Das liegt daran, dass Instant-Messaging am Smartphone ja prinzipiell immer und überall möglich ist und auch Übergänge zwischen zeitlichen und räumlichen Verortungen begleitet. Das fand ich sehr spannend herauszuarbeiten. Aber auch was *thematische* Orientierungen anbelangt, lassen sich Facetten identifizieren, je nachdem ob darauf geblickt wird, was gerade kollektiv, also in der Gruppe an Themen als Relevanzrahmen verhandelt wird. Beispielsweise lassen sich hier Pendelbewegungen zwischen Schule beziehungsweise Lernen und Peer-Themen beobachten und je nachdem, was hier gerade verhandelt wird, werden thematische Relationen zu den für die einzelnen Mitglieder der Gruppe gerade *handlungsleitenden Themen* hergestellt, die dann zu Ausdifferenzierungen führen. Handeln – genauer gesagt: *Medien*handeln – ist dann für die Arbeit ein eigenes zentrales Konzept geworden, da kollektive Handlungsmuster und individuelle Handlungsroutinen einerseits Kontexte und Themen sichtbar machen, andererseits eigene Relationierungsmöglichkeiten bieten. Das kann man auch wieder kollektiv betrachten, also wie sich die Gruppe selbst zu ihren Routinen verhält und sie variiert, aber auch in den Blick nehmen, wie sich die Einzelnen zu den Routinen verhalten, indem sie sie perpetuieren und verfestigen, oder eben auch infrage stellen. Zwar ist es für uns aus Sicht der Pädagogik natürlich interessant, wenn sich einzelne reflexiv oder widerständig verhalten. Ich finde aber, dass es auch wichtig ist, sich zu fragen, wie sich Routinen und Strukturen dadurch etablieren, dass sich Einzelne anpassen… oder auch die Entscheidung treffen, nichts zu machen, zuzuschauen, oder mitzulesen.

Dann erkennen wir Handeln in seinem gesamten Spektrum an und können seine Relation zu Bildung untersuchen. Und zwar auf wiederum drei Ebenen, der materialen Ebene, also zum

[32] Vgl. Knaus 2017|2018|2019.
[33] Vgl. Grabensteiner 2023, S. 473.

Beispiel der Infrastruktur und Konnektivität, wie auch auf sozialer Ebene, also der Frage nach Prozessen der Vergemeinschaftung, aber auch der Ausbildung einer Rolle in einer bestimmten sozialen Konstellation. Schließlich erlaubt es die Matrix auch, auf die biografische Ebene zu blicken und zu schauen, wie sich die oder der Einzelne zu sich selbst verhält, eine Identität – im dargestellten Handlungskontext – ausbildet, oder auch zeitliche Verortungen vornimmt.

Thomas Knaus: Du hast hier tatsächlich ein sehr tragbares theoretisches Framework für ähnlich gelagerte Arbeiten entwickelt. Da stimme ich Deiner Einschätzung zu, dass künftige Studierende – aber auch unsere Kolleg*innen – die von Dir entwickelte Theoriematrix sicher sehr inspirierend finden und die Chancen des Medienhandelns für die Medienbildung auch in anderen Kontexten analysieren können.

Caroline Grabensteiner: Ja, ich bin auch überzeugt, dass die Matrix dazu geeignet wäre, Medienbildung im Medienhandeln in anderen medialen Kontexten zu analysieren, das müssten aber dann andere Forschungsarbeiten mal ausprobieren.

Thomas Knaus: Klar, dass Du zu Deinem Framework nun nicht direkt ein Handbuch herausbringst [lacht]. Aber im Ernst: Ich finde schon, dass man aus Deiner sehr akribischen Theoriearbeit und Deiner sehr reflektierten Methodendiskussion viel lernen kann. Wir haben jetzt recht ausführlich über die theoretische Anlage und das Methodensetting gesprochen, aber bisher noch nicht so viel über die Ergebnisse Deiner Studie. Kannst Du abschließend bitte noch etwas mehr von Deinen wesentlichen Erkenntnissen erzählen?

Caroline Grabensteiner: In meiner Arbeit habe ich zwei Ergebnisse erarbeitet: Erstens konnte ich zeigen, wie Schüler*innen in Instant-Messaging-Gruppen nicht nur Hausaufgaben abschreiben und sich gegenseitig mobben, sondern dass sich komplexe Handlungsformen entwickeln, die an der Schnittstelle zwischen räumlich-zeitlicher Umgebung – also: Schule und Zuhause – und in einer spezifischen sozialen Umgebung – der Schulklasse – stattfinden und dass in den Chatgruppen ein *Handlungsraum eigenen Rechts* entsteht, den ich in der Theoriematrix als medialen Kontext für Bildungsrelationen modelliere. Wenn wir uns daran erinnern, wie Agency, also Handlungsfähigkeit, hergestellt wird, zeigt sich, wie Schüler*innen sich zur medialen Struktur, zu sozialen Rollen, zu den verhandelten Themen und zur sozialen Praxis ins Verhältnis setzen: Sie bilden ihre eigenen Relationen heraus. Sie nehmen Rollen ein, werden also zu bestimmten Figuren im Klassenchat. Sie setzen sich damit aktiv in ein Verhältnis zu dem, was im Klassenchat passiert und gestalten aktiv mit – übrigens auch, indem sie ‚nur dabei' sind. Und was das Ganze komplex, aber eben auch *pädagogisch* spannend macht: diese Handlungsrelationen reichen über den Chat hinaus und werden mit allen anderen Interaktionen innerhalb der Schulklasse – als Akteurskonstellation – und sogar mit dem Unterricht verknüpft.

Thomas Knaus: Sehr interessante Erkenntnisse... Das zeigt doch eigentlich nichts Geringeres, als dass wir uns mit medialen Räumen *neue* Handlungsräume – ja eigentlich eigene alternative ‚Welten' – erschließen, und diese wiederum untereinander vernetzen und in Beziehung bringen...

Caroline Grabensteiner: Ja, wobei mediale Kontexte für mich eine ganz eigene Qualität haben, denn in meinen Forschungsergebnissen zeigen sich auch Hinweise darauf, dass die Trennung zwischen ‚virtuellen' und ‚realen' Interaktionen nicht mehr in der Form haltbar ist: Mediale Kontexte verschmelzen physisch-lokale und mediale Aspekte zu einem gemeinsamen Handlungsraum. Insofern könnte man ergänzen, dass wir mediale und physisch-lokale Handlungsräume als medialen Kontext konstruieren und damit ein neues Verständnis von einer medial geprägten Welt entsteht.

Thomas Knaus: Ja, definitiv: Mit Vernetzung meine ich, dass die neuen Handlungsräume die bestehenden Räume *ergänzen* – beziehungsweise auch schon ergänzt haben, denn seit Boris Beckers ‚bin ich schon drin' aus der über zwei Jahrzehnte alten AOL-Werbung[34] sind – wie Du sagst – mediale und physisch-lokale Handlungsräume tatsächlich miteinander verschmolzen. Deutlich wurde das ja zum Beispiel immer wieder in den *JIM-Studien* des MPFS[35], in der die Interviewer*innen bei der Erhebung bemerkten, dass die befragten Jugendlichen die Freizeitbeschäftigung ‚Freunde treffen' und ‚Internetnutzung' nicht immer klar unterscheiden, da für sie das *gemeinsame* Onlinespiel – gerade in Multiplayergames – natürlich auch zum Freundetreffen dazugehört, während die Interviewer*innen mit ‚Freunde *treffen*' ursprünglich physisch-lokale Aktivitäten im Blick hatten.[36] Die Diskrepanz bemerken die Interviewer*innen dadurch, dass die Zeiten für das physische Freundetreffen und die Screentime in der Summe die täglich verfügbare Freizeit überstieg… Das finde ich ein schönes Beispiel für die Verschmelzungsthese.

Dass wir Menschen in der sozialen Interaktion und in lebensweltlichen Bezügen nicht mehr unterscheiden, ob wir uns in medialen oder physisch-lokalen Handlungsräumen befinden, leuchtet also ein, *aber* sollte es für uns als Wissenschaftler*innen, die sich mit Medien und deren subjektbezogenen und gesellschaftlichen Auswirkungen befassen, wirklich *auch* irrelevant sein? Ja, die Welten verschmelzen, aber etwa so, wie unterschiedliche physische *Räume* ein Gespräch beeinflussen können, so ‚kommunizieren' doch auch mediale und technische Strukturmerkmale oder Prinzipien[37] stets mit: So verläuft doch ein Gespräch zum Beispiel in einem Seminarraum einer Uni doch ziemlich wahrscheinlich anders als ein Kamingespräch mit einem Glas Rotwein. Und etwa so wie unterschiedliche Räume einen Einfluss auf uns Individuen und unsere Kommunikationsinhalte haben, so können auch mediale und technische Strukturmerkmale uns und unsere Kommunikation prägen – darauf hat ja auch schon Marshall McLuhan mit seinem vielzitierten „*The Medium is the Message*"[38] hingewiesen. Ich meine, dass wir als Wissenschaftler*innen diese Merkmale, die uns und unsere Kommunikation prägen, nicht unbeachtet lassen sollten – obschon, wie Du richtig sagst, die medialen und ‚realen' Welten

[34] Vgl. Knaus 2018b, S. 13.

[35] Der *Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest – MPFS* erhebt seit 1998 unabhängige Basisdaten zur Medienausstattung, zur Mediennutzung und den praktischen Medienumgang von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und veröffentlicht unter anderem die so genannten KIM- und JIM-Studien frei zugänglich unter: mpfs.de/studien.

[36] Vgl. u. a. MPFS 2016; Calmbach et al. 2016.

[37] Vgl. Knaus 2013, S. 33; Knaus 2017b, S. 37–39; Knaus 2018b, S. 9–14.

[38] Vgl. u. a. McLuhan 1964; vgl. weiterführend auch: Gibson 1979, Latour 1993 und Baecker 2007.

verschmelzen. Daher würde mich noch interessieren, ob Du herausfinden konntest, inwiefern sich die Rollen der Schüler*innen im Chat und in Klasse und Unterricht unterscheiden?

Caroline Grabensteiner: Tatsächlich hatte ich keinen tieferen Einblick in das Geschehen in den Schulklassen *während* des Unterrichts. Ich habe lediglich Daten zu Chatgruppen und Aufzeichnungen aus den Medientagebüchern. Insofern kann ich dazu auf Basis meiner Forschung leider nicht wirklich etwas Substanzielles sagen. In der Kombination aus Netzwerkanalyse und Interviews zeigte sich aber schon, dass es unterschiedliche Gründe geben kann, warum einzelne Akteur*innen beispielsweise nicht so gut vernetzt sind. Der banalste Grund ist, dass einzelne Schüler*innen kein Smartphone besitzen, oder noch nicht so lange eines haben und darum auch beim Chatten noch erste Erfahrungen sammeln. Sie chatten dann vielleicht lieber auf Eins-zu-Eins-Basis und weniger im Klassenchat mit allen Mitschüler*innen.

Thomas Knaus: Sehr gut nachvollziehbar, dass sich die Schüler*innen erstmal in sicherer Umgebung unter den Freund*innen ausprobieren wollen...

Caroline Grabensteiner: Ja, genau. Es gibt aber auch komplexere Zusammenhänge, beispielsweise was Grenzen und Grenzüberschreitungen im Klassenchat angeht. Da konnte ich zum sogenannten ‚Spammen' einiges herausfinden.

Thomas Knaus: Zum ‚Spammen' in Klassenchats?

Caroline Grabensteiner: Man könnte meinen, es ginge einfach nur um unpassende oder massenhafte Nachrichten, tatsächlich hat Spam aber viele Gesichter: Vom Widerstand gegen die thematische Engführung auf schulische Themen, über eine Form der Suche nach Anerkennung bis hin zu Spam *als* gemeinsame Praxis der Kommunikation. Es kommt hier wieder ganz auf die kontextuellen und thematischen *Ver-Ortungen* und auch die entwickelte gemeinsame Handlungspraxis an und es hängt auch von den kollektiven und individuellen Relationen ab, welche Formen ‚Spam' annimmt und auf welcher Ebene er als unpassend erlebt wird, beziehungsweise, ob er überhaupt unerwünscht ist. Du schaust so fragend... Soll ich das mal an einem Beispiel erläutern?

Thomas Knaus: Ja, gerne.

Caroline Grabensteiner: Beispielsweise sagte ein Schüler im Interview, dass er es mit Humor nimmt, wenn er aus dem Klassenchat ausgeschlossen wird, wenn er gespammt hat. Sinngemäß erklärte er das damit, dass er auch sonst eher ein Spaßvogel ist, womit er eine bestimmte Rolle markiert, die ihm einige Freiheiten einräumt. Für andere, die nicht so gut vernetzt sind oder die eben eine andere Rolle haben, ist das dann weniger lustig und eher mit Frustration verbunden, wenn sie aus subjektiv nicht nachvollziehbaren Gründen plötzlich ausgeschlossen werden. Also zum Beispiel, wenn sie den Spaßvogel imitieren und dann darauf kommen, dass es für sie andere Konsequenzen hat, als für ihn.

Praktiken des Ausschließens in den Klassenchats sollten uns aber nicht grundsätzlich erschrecken, denn es handelt sich zumeist lediglich um eine Bearbeitung von Konflikten und nur ganz selten – das zeigen meine Interviews zumindest auch – ist ein *permanenter* Ausschluss damit verbunden. Und hier zeigt sich auch, dass der Klassenchat eben nicht ohne die Schulklasse als sozialer Ort gedacht werden kann. Ich habe jeweils eher auf den Peer-Gruppen-Charakter und die Rolle des Klassenchats im außerschulischen Austausch geblickt. Einen Blick ‚von innen' und eine Verknüpfung mit der Interaktion – beispielsweise im Klassenzimmer, in der Pause, am Schulhof – wäre ein spannendes, weiteres Projekt.

Thomas Knaus: In der Tat! Die Erhebung wäre aber sicher nicht einfach – zumindest nicht gerade voraussetzungsarm… Ein solches Studiendesign wäre aber wahrscheinlich sehr aufschlussreich bezüglich der Frage, wie sich die Interaktionen der Akteur*innen in den unterschiedlichen Kontexten und ‚Welten' gegenseitig beeinflussen. Und gerade eine Schulklasse wäre hier ein sehr geeignetes Feld, denn innerhalb des Klassenverbandes gibt es ja einfach alles: Kooperation und Intrigen, gegenseitige Unterstützung und Widerstand, Freundschaft und Animositäten… Du hast recht: Das wäre wirklich eine weitere sehr interessante Studie.

Noch mal ein anderer Gedanke: Es war nicht der Fokus Deiner Arbeit und Du hast in Deiner Studie ja gewiss schon genug geleistet. Aber es läge ja tatsächlich recht nah, die mittels der technischen Vernetzung ermöglichte *soziale* Vernetzung auch gezielt *didaktisch*[39] im und außerhalb des Unterrichts zu nutzen… Hast Du Dich auch damit beschäftigt oder weiter darüber nachgedacht?

Caroline Grabensteiner: In meiner Arbeit konnte ich zeigen, dass es durch den Peer-Charakter und soziale Aushandlungsprozesse eher nicht zu empfehlen ist, unmoderierte Instant-Messaging-Gruppen für schulische Zwecke zu instrumentalisieren. Das Risiko, dass durch Konfliktbearbeitung und die vielen anderen Themen, die in der Gruppe bearbeitet werden – und für die auch Platz sein sollte – dann schulische Themen oder wichtige Informationen untergehen, ist groß. Die Schüler*innen schützen ihre Peer-Räume auch vor Interventionen und bis zu einem gewissen Grad sollten wir ihnen das auch zugestehen.

Thomas Knaus: Guter Punkt! Und aus Sicht der Schüler*innen absolut verständlich. Tatsächlich ging es mir weniger um eine Instrumentalisierung von Messengern für den Unterricht als um eine gezielte Unterstützung und Stärkung dieser kommunikativen ‚Communities of Project' der Schüler*innen von Seiten der Lehrenden oder der Schule – immerhin lernt keiner gerne allein.[40] Beispielsweise durch speziell für Bildungskontexte entwickelte[41] und entsprechend geeignete Plattformen. Das war mal eine Idee[42] vor knapp zehn Jahren… Aber vermutlich ist das heute gar nicht mehr notwendig, da sich die Schüler*innen inzwischen längst *selbst* organisiert haben?

[39] Vgl. Knaus 2016a, S. 38.
[40] Vgl. Knaus 2016b.
[41] Vgl. Knaus 2013, S. 37; Knaus 2017, S. 39 f.; Knaus 2020a, S. 37.
[42] Vgl. Knaus 2016a, S. 37–39.

Caroline Grabensteiner: Das stimmt. Aus Sicht der Medienbildung finde ich es dennoch wichtig, auch darauf zu schauen, wie wir die Schüler*innen begleiten können, wenn es mal zu Konflikten kommt. Unterstützungsbedarf sehe ich auch darin, mit dem Anspruch dauernder Erreichbarkeit und vielleicht auch mit der Menge an Nachrichten und Informationen umzugehen. Spannend fand ich die Erzählung eines Lehrers, die ich im Feldzugang beschrieben habe: Er erzählte mir, dass er im Mathe-Unterricht das Thema Instant-Messaging aufgreift.[43] Zum Beispiel lässt er die Nachrichten an einem Tag zählen und dann – es geht um Prozentrechnen – den Anteil der *sinnvollen* Nachrichten ermitteln. Das ist Fachunterricht und Medienbildung in einem, denn er regt damit ja eine Diskussion darüber an, was denn eigentlich eine ‚sinnvolle' Nachricht ist. Das fand ich ein schönes Beispiel, wie man so ein lebensweltliches Thema im Unterricht behandelt, aber auch Raum bietet für Reflexion und Problembearbeitung.

Thomas Knaus: Ja, tatsächlich ist das ein sehr passendes Beispiel. Es wäre gut, wenn weitere Lehrer*innen diese wertvollen Reflexionsgelegenheiten mit Lebensweltbezug aufgreifen würden, denn gerade bei der *fächerintegrativen* Medienbildung in der Schule – wie der Medienbildung als *Leitperspektive*, wie beispielsweise bei uns im *Ländle* – gäbe es so viele Möglichkeiten... In unseren Vorlesungen und Seminaren müssen wir aber leider oft erstmal dafür werben, dass es in der Medienpädagogik nicht nur um den lehrer*innen-zentrierten Einsatz von Medientechnik im Unterricht geht, sondern just genau darum: Nämlich das Lernen *über* Medien und Reflexionsmöglichkeiten für wesentliche Themen mit Lebensweltbezug, denn unsere Welt ist durch Mediatisierung und Digitalisierung geprägt.

Ach, das ist doch ein ganz passender Übergang zu Deiner neuen Aufgabe an der Goethe-Uni... Lass uns noch kurz darüber sprechen: Du lebst Dich gerade in Frankfurt ein und bist nun im zweiten Semester als Professorin mit dem Schwerpunkt *Digitalisierung und Schule* am Fachbereich *Erziehungswissenschaften* der Goethe-Universität tätig. Konntest Du Dich schon gut einleben? Wie waren Deine ersten Semester in Frankfurt?

Caroline Grabensteiner: Unglaublich, dass schon bald zwei Semester vergangen sind. Die Zeit ist – ehrlich gesagt – nur so dahingeflogen... Ja, ein weiteres spannendes Kapitel. Frankfurt erlebe ich als einen sehr lebendigen Standort, sowohl, was die Studierenden angeht, als auch in der Forschung. Ich konnte mich insofern gut einleben, als der Schwerpunkt *Educational Digital Studies* von den Kolleg*innen am Fachbereich sehr positiv aufgenommen wird und es viel Interesse gibt. Ich freue mich darauf, die Vernetzung auch in den kommenden Semestern noch zu intensivieren und dann auch mit ersten Projekten zu einer Profilbildung beizutragen. Es ist ja eine schöne Herausforderung, dass im Bereich *Digitalisierung* hier gerade so viel neues entsteht.

Thomas Knaus: Das klingt sehr gut. Und tatsächlich finde ich Euren Schwerpunkt *Educational Digital Studies* sehr wesentlich, denn meines Erachtens hat gerade die Erziehungswissenschaft – wenn man mal von der Medienpädagogik absieht – noch den einen oder anderen ‚blinden Fleck' in Bezug auf die Reflexion der technologischen, technischen und medialen Strukturen und Funktionen des digitalen Wandels... Aber da passiert glücklicherweise gerade einiges.

[43] Vgl. Grabensteiner 2023, S. 291f.

Ich freue mich auch sehr, dass die Medienpädagogik nun auch an meiner Goethe-Uni nicht nur ‚mitgedacht' wird, sondern mit Deiner Professur auch wirklich beheimatet ist. Ich sagte ja vorhin schon kurz, dass ich zur Goethe-Uni ein besonderes Verhältnis habe und ich es schon seinerzeit sehr bedauerlich fand, dass die Medienpädagogik im Frankfurter Fachbereich für Erziehungswissenschaften bisher nicht vertreten war – zumindest nicht *institutionell*. Auf meine Nachfrage nach einem medienpädagogischen Thema für meine Diplomarbeit sagte man mir seinerzeit nur, ich solle es doch mal in Mainz probieren… Wie gut, dass sich das nun – über zwei Jahrzehnte später – mit Deiner Professur geändert hat!

Caroline Grabensteiner: Viele solcher Anfragen landen jetzt auf meinem Schreibtisch [lacht]. Ich sehe aber auch, dass sich die Erziehungswissenschaft in Frankfurt stark entwickelt hat und ich jetzt mit meinen Themen hier auf offene Ohren stoße: Es gibt viele Kolleg*innen, die sich aus ihren je eigenen Verortungen heraus mit digitalen und medialen Phänomenen beschäftigen. Da bin ich mit meinem Forschungsfokus jedenfalls nicht alleine, auch wenn ich natürlich jetzt eine *medienpädagogische* Perspektive einbringe, die das Ganze nochmals aus einem anderen Blickwinkel betrachtet.

Thomas Knaus: Das kann ich mir sehr gut vorstellen. Und das freut mich wirklich sehr, denn ein offenes und interessiertes Umfeld im Fachbereich ist so wichtig! Unsere Themen haben durch die letzten Entwicklungen – von Digitalisierung als gesellschaftlichen Metaprozess[44], über die pandemiebedingten Onlinesemester[45] bis hin zu generativer KI[46] – noch einmal sehr an Bedeutung gewonnen. Wirklich sehr erfreulich, dass wir dadurch nicht mehr so arg für unsere Themen werben müssen, sondern heute viele Studierende – genauso wie auch die Kolleg*innen in- und außerhalb der Erziehungswissenschaft – ein stärkeres persönliches Interesse an ‚unseren' Themen mitbringen. Und doch – Du sagtest es ja bereits – bringt die medienpädagogische Perspektive noch einmal *eigene* Traditionslinien und Sichtweisen mit.

Caroline Grabensteiner: Ja, das stimmt. Mir ist es ein Anliegen, auch Studierende dafür zu sensibilisieren, einen kritischen Blick einzunehmen und sich auf genuin pädagogische Fragestellungen einzulassen, die sich mit digitalem Wandel und Bildung auseinandersetzen. Wie Du schon sagtest, reicht es für mich nicht aus, sich auf technologisch-deterministische Argumente zu berufen oder digitale Medien als *neutrale* Werkzeuge für Lehren und Lernen zu betrachten… Ich habe immer schon gerne nach den richtigen Fragen gesucht, um Aha-Momente auszulösen.

Thomas Knaus: Das glaube ich gerne. Ich hatte heute schon den einen und anderen Aha-Moment. Wir kommen nun schon zu meiner letzten Frage: Welche Projekte und Vorhaben planst Du für die nächste Zeit – sagen wir… für das nächste Jahr?

[44] Vgl. Herzig 2017; Jörissen/Unterberg 2019; Knaus 2016a und 2017a.
[45] Vgl. Bedenlier et al. 2021; Kerres/Buchner 2022; LBzM 2021 und 2022.
[46] Vgl. Knaus 2020a, S. 40–60; Knaus et AI 2023; Knaus 2024.

Caroline Grabensteiner: Tatsächlich freue ich mich darauf, in der nächsten Zeit den Schwerpunkt *Educational Digital Studies* an der Goethe-Uni mitzugestalten. Da wurde in den letzten Jahren einiges angestoßen und nun möchte ich mich in die Konkretisierung von Projekten einbringen. Gerade arbeiten wir am Aufbau einer Laborumgebung für digitale Methoden und das ist sehr spannend. Natürlich hoffe ich auch, dass ich weitere Forschungsprojekte an meinem Arbeitsbereich umsetzen kann. Da warte ich gespannt auf Rückmeldung zu Projektanträgen.

Jedenfalls werden mich Fragen der Methodenentwicklung nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich beschäftigen. Ich habe mich ja in meinen bisherigen Arbeiten nicht nur mit *Sozialer Netzwerkanalyse*, sondern vor allem während meiner Zeit an der PH Wien auch mit *Situationsanalyse* und *sozialräumlicher Kartografie* beschäftigt. Das liegt daran, dass im Zuge von Digitalisierungsmaßnahmen vor allem in Infrastrukturen investiert wurde. Ich durfte selbst an der Entwicklung eines digital erweiterten Seminarraums für hybride Lehre mitwirken[47] und die Entwicklung auch forschend begleiten. Dabei handelt es sich um ein Medienlabor, das wir so umgebaut haben, dass der ganze Raum medial – zum Beispiel in einer Videokonferenz – abgebildet werden kann. Und das geht weit darüber hinaus, einfach ein paar Kameras und Mikrofone im Raum zu verteilen. Wir haben uns auf dynamische Workshop-Settings konzentriert und sind da auf wirklich spannende Herausforderungen gestoßen: Wo zum Beispiel wird das Setting ‚gesteuert', wenn die Interaktion und die Szenen rasch und öfter im Verlauf wechseln, wer führt ‚Regie', also wo ist auch in gewisser Weise das ‚Kontrollzentrum' solcher Unterrichtssituationen. Das ging so weit, sich zu überlegen, hybride Lehre als eignes didaktisches Konzept zu denken. Damit hat sich dann mein Kollege in seiner Masterarbeit beschäftigt. Mir ging es dann eher um die Frage danach, wo ein *hybrider Raum* zu *verorten* wäre, wie er – in Anknüpfung an meine bisherigen Arbeiten – im Handeln hergestellt wird und wie man das empirisch-rekonstruktiv erforschen könnte... das wird mich sicher noch eine Zeit lang beschäftigen. Nun fokussiere ich auf Schule und auch hier lässt sich die digitale Infrastruktur-Entwicklung beobachten, wie der *DigitalPakt Schule* zeigt, die ich wichtig und spannend fände, forschend zu begleiten und kritisch zu reflektieren.

Thomas Knaus: Die Laborumgebung für digitale Methoden klingt sehr interessant – da würde ich gerne noch einmal vorbeikommen, wenn Ihr soweit seid. Und für die Projektanträge drücke ich Euch die Daumen!

Ja, der *DigitalPakt*... ist meines Erachtens eine absolut überfällige und sehr kreative Idee, aber tatsächlich wurde und wird immer wieder bei diesen oder vergleichbaren Initiativen erstmal in technische Infrastruktur und Ausstattung investiert[48]. Im Unterschied aber zu manchen Kolleg*innen finde ich das nicht so tragisch, da wir in unseren F&E-Projekten im FTzM[49] – hier

[47] Vgl. Grabensteiner et al. 2021; Grabensteiner et al. 2023.

[48] Vgl. Knaus 2019.

[49] Das *Frankfurter Technologiezentrum [:Medien]* ist ein interdisziplinäres wissenschaftliches Zentrum der Frankfurt UAS, das seit 2002 zur Medienbildungsentwicklung sowie zum lehrunterstützenden und lernförderlichen Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten forscht. Den Schwerpunkt bildet anwendungsorientierte Forschung innerhalb der Disziplinen Bildungsinformatik, Medienpädagogik und Mediendidaktik. Die Forschungsarbeit ist daher eng verzahnt mit (regionalen) Praxisprojekten in, mit und für Bildungseinrichtungen (u. a. den 156 allgemeinbildenden Schulen der Sachaufwandträgerin der Stadt Frankfurt am Main und dem Land Hessen).

in Eurer direkten Nachbarschaft – in den letzten zwei Jahrzehnten immer wieder beobachten konnten, dass die erste Voraussetzung für die pädagogische Nutzung der digitalen Medien im Bildungskontext eine solide Infrastruktur und eine adäquate und funktionierende Ausstattung[50] ist. Aber selbst funktionierende Infrastruktur und Ausstattung, hilfreiche Support- und Fortbildungsangebote sind nicht alles und richtig interessant wird es für uns als Erziehungswissenschaftler*innen natürlich erst dann, wenn die Technik in Schule und Unterricht tatsächlich angekommen ist.

Caroline Grabensteiner: Das sehe ich auch so, würde aber diesen Prozess des *Ankommens* nicht aussparen. Denn ich finde, es sind genau diese Prozesse, wie Infrastrukturen in Lernräumen, also – wenn wir jetzt beispielsweise auf Schule schauen – wie Technik im Klassenzimmer verortet wird, sehr interessant zu beobachten. Denn wir können nun begleiten, wie Lehrende und Lernende sich die Infrastruktur aneignen, und sehen, welche Handlungsstrukturen dadurch herausgefordert werden. Und schließlich ist ja auch noch nicht ganz klar, wie die technische Ausstattung in beispielsweise Unterrichtssituationen tatsächlich etabliert und in alltäglichen Routinen verwendet wird. Dann kommt ihr eine ganz spezifische Bedeutung in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu, die es aus meiner Sicht auch zu erkunden gilt.

Mich interessiert dabei vor allem, was das *Pädagogische* an dieser Entwicklung sein soll. Zudem verschiebt sich mein Fokus von außerschulischen auf schulische Handlungskontexte. Und ich blicke auch darauf, wie die Ausstattung mit digital-technischer Infrastruktur in bildungsräumlichen Strukturen, also beispielsweise in Schulgebäuden und Klassenzimmern, durch räumliche Anordnung im Rahmen sozialer Handlungsroutinen des Unterrichts hervorgebracht wird.

Derzeit sprechen wir von Geräten, die an Schulen geliefert werden, und Plattformen, die für Inhalte und Materialien zur Verfügung gestellt werden. Nun frage ich mich, was damit passiert und wie sich im Klassenzimmer, im Unterricht, in schulischen Handlungskontexten die Relation aus sozialer Praxis und Infrastruktur entfaltet. Dabei möchte ich mir vor allem ansehen, wie digitale Artefakte – also Hardware, Software, Internet, Plattformen, et cetera – im Raum und im Handeln als Ver-Ortungen[51] hervorgebracht werden.

Thomas Knaus: Dir geht es um die Rekonstruktion von Ver-Ortungen digitaler Artefakte in Schule und Unterricht?

Caroline Grabensteiner: Ja, genau: Ist beispielsweise ‚das Internet' ein eigener Raum, ein virtueller Raum? Was ist, wenn in der lokalen Interaktion plötzlich digitale Elemente in Erscheinung treten, wenn beispielsweise ein Podcast gehört und darüber gesprochen wird – wo ist die Audio-Datei dann zu *ver-orten*, denn sie ist ja auch unabhängig von dieser spezifischen Situation abrufbar. Durch die Einbindung in einen Lernkontext zu einem bestimmten Thema wird

[50] Vgl. Engel/Knaus/Thülen 2014; vgl. auch Knaus/Engel 2010–2020.
[51] Vgl. Löw 2001.

er zum Teil schulischer Handlungsroutine und mich interessiert, welche sozialen Prozesse Medien als Elemente der unterrichtlichen Interaktion hervorbringen. Methodisch wird es spannend, diese Momente einzufangen und Ver-Ortungen situativ zu rekonstruieren.
Zur Transformation und Konstruktion von Räumen angesichts Digitalität gibt es einen raumsoziologischen Diskurs[52], bildungsräumliche Strukturen werden dort allerdings noch nicht zentral behandelt. Auch in der Medienpädagogik wurde dazu vor einigen Jahren einmal diskutiert[53] – hier wurden vor allem virtuelle und mediale Räume adressiert. Die Verknüpfung zum lokalen Handlungskontext möchte ich in meiner künftigen Arbeit herstellen.

Angesichts aktueller Entwicklungen möchte ich mich vor allem mit Digitalität und raumzeitlichen Strukturen auseinandersetzen und vor allem, so wie die letzten Jahre, sowohl theoretisch-systematisch als auch qualitativ-empirisch forschen. Um mir den Gegenstand zu erschließen, werde ich methodisch weiterdenken und bin selbst gespannt, was dabei herauskommt.

Thomas Knaus: Bestimmt entsteht dabei wieder eine lesenswerte Studie mit kreativen Ansätzen – vermute ich mal. Wenn ich Deine Ideen so höre, dann bin ich mir sicher, dass wir uns heute ganz gewiss nicht das letzte Mal ausgetauscht haben! Und ganz bestimmt wird bei Dir auch weiterhin keine Langeweile aufkommen… [lacht]

Für alle Deine Projekte wünsche ich Dir weiterhin gutes Gelingen, ein inspirierendes Umfeld, engagierte Kolleg*innen und neugierige Studierende. Vielen lieben Dank für das nette und inspirierende Gespräch mit Dir!

Caroline Grabensteiner: Danke Dir, Thomas – auch für die Einladung und das anregende Gespräch!

Thomas Knaus: Wir sehen uns sicher ganz bald wieder – ob auf dem nächsten *GMK-Forum*, der nächsten *Frühjahrs- oder Herbsttagung der Sektion*, in Wien, in Frankfurt oder sonst wo… Danke noch einmal für Deine Zeit, Euch weiterhin viel Spaß beim Häuslebauen und noch ein gutes Einleben in Frankfurt!

Caroline Grabensteiner: Danke Dir! Ja, ich freue mich auch schon auf unser Wiedersehen.

[52] Vgl. Christmann/Knoblauch/Löw 2022.
[53] Vgl. Pietraß et al. 2018.

Literatur

Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-01940-2_2.

Bachmair, Ben (1994): Handlungsleitende Themen – Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten (Teil 1: Pädagogische Grundlagen), S. 171–84. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-322-93640-0_14.

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bedenlier, Svenja/Händel, Marion/Kammerl, Rudolf/Gläser-Zikuda, Michaela/Kopp, Bärbel/Ziegler, Albert (2021): Akademische Mediennutzung Studierender im Corona-Semester 2020 – Digitalisierungsschub oder weiter wie bisher? In: MedienPädagogik, 40, S. 229–252. doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.18.X.

Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2.

Castells, Manuel (2004): Das Informationszeitalter – Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Charmaz, Kathy C. (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: SAGE.

Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205. doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9.

Charmaz, Kathy C./Belgrave, Linda Liska (2015): Grounded Theory. In: Ritzer, George (Ed.): The Blackwell Encyclopedia of Sociology. Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd., pp. 1–6. doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosg070.pub2.

Christmann, Gabriela B./Knoblauch, Hubert/Löw, Martina (2022): Communicative Constructions and the Refiguration of Spaces – Theoretical Approaches and Empirical Studies. Abingdon: Routledge. doi.org/10.4324/9780367817183.

Elias, Norbert (1999): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Berlin: Suhrkamp.

Emirbayer, Mustafa/Mische, Anne (1998): „What Is Agency?". In: American Journal of Sociology, 103 (4), pp. 962–1023. doi.org/10.1086/231294.

Engel, Olga/Knaus, Thomas/Thülen, Katharina (2014): fraLine – Endbericht der vierten Laufzeit und Rückblick auf zwölf Jahre entwicklungsorientierte Forschung zu Schulentwicklung und Unterrichtsmediendesign, Frankfurt am Main: FTzM.

Gibson, James J. (1979): The Ecological Approach to Visual Perception. München: Urban & Schwarzenberg.

Grabensteiner, Caroline (2017): Medienbildung – Konstitutionsversuche in der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Begriffliche Auslotungen eines zeitgenössischen Phänomens. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 29, doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.03.X.

Grabensteiner, Caroline (2023): Medienbildung im Medienhandeln. Rekonstruktion relationaler Bildungsprozesse am Beispiel von Instant Messaging in Schulklassen. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-40699-8.

Grabensteiner, Caroline/Himpsl-Gutermann, Klaus/Schönbächler, Erich (2023): Hybride Settings als Science-Fiction: Fragen zu Tendenzen der Amorphisierung von Unterricht durch digitale Erweiterungen des Lernraums. In: Medienimpulse, 61 (1). doi.org/10.21243/mi-01-23-13.

Grabensteiner, Caroline/Schönbächler, Erich/Stadler, David/Himpsl-Gutermann Klaus (2021): Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien. In: Medienimpulse, 59 (04). doi.org/10.21243/mi-04-21-07.

Hepp, Andreas/Breiter, Andreas/Hasebrink, Uwe (2018): Communicative Figurations. Cham: Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0.

Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2014): Kommunikative Figurationen – ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen. In: Jackob, Nikolaus/Stark, Birgit/Quiring, Oliver (Hrsg.): Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis. Alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DGPuK. Konstanz: UVK, S. 343–360.

Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Aßmann, Sandra/Brahm, Taiga (2020): Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten. Münster/New York: Waxmann. doi.org/10.31244/9783830990499.

Jaeggi, Rahel (2013): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014021215002.

Kerres, Michael/Buchner, Josef (2022): Education after the Pandemic – What We Have (Not) Learned about Learning. In: Education Sciences, 12 (5), p. 315. doi.org/10.3390/educsci12050315.

Knaus, Thomas (2013): Technik stört! – Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Bd. 3). München: kopaed, S. 21–60. doi.org/10.25656/01:11687.

Knaus, Thomas (2016a): Potentiale des Digitalen. Theoretisch-konzeptionelle Betrachtungen pädagogischer und didaktischer Potentiale des schulischen Einsatzes von Tablets. In: merz – Medien+Erziehung, 60 (1), S. 33–39. doi.org/10.25656/01:26408.

Knaus, Thomas (2016b): Kooperatives Lernen – Begründungen – digitale Potentiale – konzeptionelle Perspektiven. In: Scheer, August Wilhelm/Wachter, Christian (Hrsg.): Digitale Bildungslandschaften. Saarbrücken: IMC AG, S. 141–155, doi.org/10.25656/01:17879.

Knaus, Thomas (2017|2018|2019): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode – Spektrum medienpädagogischer Forschung [Band 1|2|3]. München: kopaed.

Knaus, Thomas (2017a): Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven, In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der Datafizierung für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 49–68. doi.org/10.25656/01:14797.

Knaus, Thomas (2017b): Verstehen – Vernetzen – Verantworten. Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wir sie gemeinsam weiterentwickeln sollten. In: Diethelm, Ira (Hrsg.): Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt. Bonn: GI, S. 31–48. doi.org/10.25656/01:14862.

Knaus, Thomas (2018a): Technikkritik und Selbstverantwortung – Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis. In: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (Band 11 der Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär). München: kopaed, S. 91–107. doi.org/10.25656/01:17190.

Knaus, Thomas (2018b): [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion – Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ‚Digitalen Bildung' und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. In: MedienPädagogik, Themenheft: Digitale Bildung, S. 1–35. doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X.

Knaus, Thomas (2019): Pa(c)kt Schule digital? – Von Worthülsen und kreativer Schulpolitik. In: b&w, 9/2019, S. 14–19. gew-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=85523&token=7b213ea3fb95ac1c20640f3ed8c7fe9677970942&sdownload=&n=bundw-09-19-WEB.pdf.

Knaus, Thomas (2020a): Technology criticism and data literacy – The case for an augmented understanding of media literacy. In: Journal of Media Literacy Education – JMLE, 12 (3), Special Issue „Data Literacy and Education", pp. 6–16. doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2.

Knaus, Thomas (2020b): Von medialen und technischen Handlungspotentialen, Interfaces und anderen Schnittstellen. In: Knaus, Thomas/Merz, Olga (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Bd. 7). München: kopaed, S. 15–72. doi.org/10.25656/01:18452.

Knaus, Thomas (2024): Warum KI kein Hype ist und die Medienpädagogik sich damit befassen sollte, In: medien+erziehung – merz, 68 (03), Themenheft: Medienpädagogik und KI, S. 21–30. doi.org/10.25656/01:30093.

Knaus, Thomas/Engel, Olga (2010–2020): Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen, Schriftenreihe fraMediale, Bd. 1–7. München: kopaed.

Knaus, Thomas et AI (2023): Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 2023/23, S. 1–42. doi.org/10.21240/lbzm/23/19.

Latour, Bruno (1993): La clef de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences. Paris: La Découverte.

LBzM – Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (2021): Lehre in Zeiten von Corona – eine Reflexion, Evaluation und Dokumentation. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 21. medienpaed-ludwigsburg.de/issue/view/27.

LBzM – Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (2022). Lehre in Zeiten von Corona – Und wir lernen weiter... In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 22. medienpaed-ludwigsburg.de/issue/view/28.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

McLuhan, Marshall (1964): Understanding Media – The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill.

Meder, Norbert (2017): Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 29, S. 1–16. doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X.

Pietraß, Manuela/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (2018): Jahrbuch Medienpädagogik 14: Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8.

Rummler, Klaus/Grabensteiner, Caroline/Schneider Stingelin Colette (2020): ‚WhatsApp, Snapchat, Instagram'. Medienhandeln von Schweizer Sekundarschülerinnen und -Schülern im Rahmen ausserschulischer Lernaktivitäten – Ein Projektbericht. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 39, S. 170–95. doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.10.X.

Informationen zu den Gesprächspartner*innen



Caroline Grabensteiner ist Professorin für *Digitalisierung und Schule* an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie forscht zu relationaler Medienbildung und räumlich-zeitlichen Aspekten digitalen Wandels in Bildungskontexten und methodischen Fragen qualitativer medienpädagogischer Forschung. Sie studierte Bildungswissenschaft an der Universität Wien, war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Zürich und Hochschullehrerin an der PH Wien. Sie promovierte an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Dissertation „Medienbildung im Medienhandeln" erschien 2023 in der Reihe *Digitale Kultur und Kommunikation* und wurde mit dem Dissertationspreis der *Sektion Medienpädagogik* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE ausgezeichnet.

grabensteiner@em.uni-frankfurt.de



Thomas Knaus ist Professor für *Erziehungswissenschaft mit SP Medienpädagogik* und Leiter der Abt. Medienpädagogik der PH Ludwigsburg, Wiss. Direktor des FTzM und Honorarprofessor für *Bildungsinformatik* am Fb Informatik der Frankfurt UAS; zuvor war er als Universitätsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft in Erlangen-Nürnberg sowie u. a. an der Universität Wien als Visiting Professor tätig; seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind der digitale Wandel in Bildungseinrichtungen, schulische Medienpädagogik sowie Bildungsinformatik; er engagiert sich u. a. im Lenkungskreis der Initiative KBoM, im erweiterten Vorstand der GMK sowie als Sprecher der Fachgruppe *Qualitative Forschung*; www.thomas-knaus.de.

thomas.knaus@ph-ludwigsburg.de

Zitationshinweis:
Grabensteiner, Caroline/Knaus, Thomas (2024): Thomas Knaus im Gespräch mit Caroline Grabensteiner. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 24/2024, S. 1–24. doi.org/10.21240/lbzm/24/16.