

Michael Mayerle

Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe

Eine Skizze

Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe wird hier verstanden als Forschung zu (im weitesten Sinne) sozialpädagogischen Fragestellungen in Zusammenhang mit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT; Englisch: ICT; oder allgemeiner: Mediennutzung) (vgl. Freese/Mayerle 2013). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Mediatisierung sämtlicher Lebenswelten (vgl. Krotz 2001) und den in diesem Zusammenhang zu beobachtenden Entwicklungen eines ‚digital divide‘ (vgl. OECD 2000) bezieht sich sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe primär auf die Potenziale der Nutzung digitaler Medien durch Menschen, die von Exklusion betroffen oder bedroht sind. Dabei geht es um Schnittmengen von Mediennutzung/Medienbildung und zentralen Anliegen der Sozialen Arbeit (z.B. selbstbestimmte Teilhabe, Lebensbewältigung, usw.). In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, den Ansatz zu skizzieren und disziplinäre bzw. inter- und transdisziplinäre Anknüpfungspunkte zu identifizieren.

Die Entstehung des Ansatzes ‚Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe‘ ist eng mit dem Projekt des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen ‚Begleitforschung im PIKSL-Labor‘ (Leitung: Albrecht Rohrmann; Projektkoordinator: Michael Mayerle) verknüpft. In dem von 2011 bis 2014 durch die Wohlfahrtspflege NRW geförderten Modellprojekt ging es um die Potenziale der Nutzung von neuen Technologien für die selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (vgl. Mayerle 2015). Im Rahmen des Projekts ist es möglich gewesen, Studierende des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit und des Masterstudiengangs Bildung und Soziale Arbeit der Universität Siegen an sozialpädagogischen Studien zur digitalen Teilhabe zu beteiligen. Dies entspricht dem Anliegen des Autors, Studierende möglichst früh im Studienverlauf an Forschung sowie an wissenschaftlichen Diskursen zu beteiligen (vgl. Kaminsky/Mayerle 2012, 22). Aufgrund der Vielfalt und Komplexität der Fragestellungen in dem zu bearbeitenden Themenfeld

und der gleichzeitigen Begrenztheit der Projektmittel erschien es außerdem sinnvoll, Teilaspekte der Fragestellungen im Rahmen von Hochschulseminaren unter Beteiligung von zunächst Bachelor- und später auch Masterstudierenden zu bearbeiten.

Der Ansatz ‚Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe‘ wurde im Rahmen von zwei jeweils dreisemestrigen Forschungspraxisseminaren im Masterstudiengang Bildung und Soziale Arbeit der Universität Siegen (WS 2012/13 bis WS 2013/14 und WS 2014/15 bis WS 2015/16) weiterentwickelt. Hieraus hervor gingen bislang rund 20 Forschungsberichte, zwei Masterarbeiten sowie die Beiträge von Pätzold & Düber und Bläser, Kropp & Leischner in diesem Heft.

Zum Wesen und zu den Entwicklungslinien sozialpädagogischer Forschung

Aufgrund der unterschiedlichen disziplinären Orientierungen in Forschungsvorhaben mit sozialpädagogischen Forschungsfragen ist es schwierig, das Wesen sozialpädagogischer Forschung auszumachen. Eine erste Einordnung bie-

tet die eingangs erwähnte Gliederung sozialpädagogischer Forschung nach Thole: Bei dem ersten Ansatz, der sozialpädagogischen „Import-Forschung“ haben wir es mit einem Forschungstypus zu tun, „der zwar auf ein sozialpädagogisches Interesse trifft, jedoch wenig mit der disziplinären Fachkultur gemein hat, das heißt, nicht aus sozialpädagogischen Diskursen heraus entwickelt und auch nicht dezidiert auf sie rückbezogen wird. Einen solchen Typus von Forschung stellen beispielsweise jene Forschungsprojekte dar, die aus einer allgemein-sozialwissenschaftlichen, juristischen, historischen, medizinischen oder psychologischen Perspektive sozialpädagogisch relevante Fragestellungen und Gegenstandsbereiche beleuchten, ohne den sozialpädagogischen Diskurs ausdrücklich im Blick zu haben. (Thole 1999, 230). Als zweiter Ansatz ist „sozialpädagogische Export-Forschung [...] eine Forschung, die zwar von Sozialpädagog/innen durchgeführt wird, jedoch nicht auf sozialpädagogische Fragestellungen im engeren Sinne bezogen ist. Dies wäre, etwas salopp formuliert, eine Art sozialwissenschaftliche Forschung aus dem »sozialpädagogischen Milieu.«“ (ebd.) Der dritte Ansatz, die „genuin sozialpädagogische Forschung“ wird von „sozialpädagogisch orientierten Wissenschaftler/innen zu Fragestellungen der Sozialen Arbeit durchgeführt [...]“. Im Unterschied zu den beiden erstgenannten Typen sozialpädagogischer Import- und Export-Forschung basiert die genuin sozialpädagogische Forschung [...] auf einem inneren Zusammenhang von Forschungsfrage und Forschungsgegenstand, von sozialpädagogischem Diskurs, einem daraus resultierendem »sozialpädagogischen Blick« und dem sozialpädagogischen Beobachtungsgegenstand innerhalb des sozialpädagogischen Koordinatensystems.“ (ebd.).

Zu den Besonderheiten einer genuin sozialpädagogischen Forschung gehöre nicht allein ein eigener sozialpädagogischer Forschungsgegenstand, sondern gerade auch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven innerhalb eines Forschungsansatzes (vgl. ebd., 231).

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich zwei Hauptlinien sozialpädagogischer Forschung herausgebildet:

- Die organisationsbezogene Perspektive bzw. Dienstleistungsperspektive stellt die angemessene Gestaltung sozialer Dienstleistungen entsprechend der Bedarfe der Adressat/innen bzw. Klient/innen der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Hanses 2003, 19). Zu dieser Entwicklungslinie gehören „Diskurse zu Non-Profit- Organisationen [...], Organisationsentwicklung [...], Sozialmanagement [...], Qualitätssicherung sozialer Dienstleistungen und die zunehmende Ökonomisierung im Sozial- und Gesundheitsbereich“ (ebd.).
- Parallel dazu und weitgehend unabhängig davon haben sich verschiedene Ansätze einer „rekonstruktiven Sozialpädagogik“ entwickelt. „Hierzu gehören Diskurse und methodische Entwicklungen zum Fallbezug [...], zur Fallanalyse [...], zum ethnographischen Verstehen [...] und zur hermeneutischen Diagnose in der Sozialpädagogik (ebd.).“

Im Mittelpunkt der Ansätze rekonstruktiver Sozialpädagogik steht laut Hanses „für die professionelle Praxis die biographische und soziale Wirklichkeit der AdressatInnen, die Kontextualität und Komplexität des ‚Falles‘ ‚methodisch kontrolliert‘ verstehbar zu machen: Sozialpädagogische Hilfen sollen sinnvoll an Ressourcen und Bedürfnissen der NutzerInnen ausgerichtet werden.“ (ebd.)

Christian Lüders bemängelt, dass „die Dienstleistungsdiskussion und die Beiträge zur rekonstruktiven Sozialpädagogik sich als zwei weitgehend unabhängige Diskurse entwickelt haben, obwohl sie doch nur zwei Seiten der gleichen Medaille thematisieren.“ (1999, 217). Wie sich bei genauerer Betrachtung der Forschung zur digitalen Teilhabe noch zeigen wird, erscheint gerade die Verschränkung dieser beiden sozialpädagogischen Forschungsperspektiven als erfolgversprechend. Wenigstens der Professionalisierungsdiskurs in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit konnte inzwischen sowohl durch die Dienstleistungsdiskussion, als auch durch rekonstruktive Forschungsansätze an Kontur gewinnen. Gleiches steht für den Diskurs einer Disziplinbildung, für den ein deutliches Profil sozialpädagogischer Forschung von elementarer Bedeutung erscheint, noch aus (vgl. Hanses 2003, 20).

In einer weiteren Diskussion zu sozialpädagogischer Forschung geht es um das Gegenüber von Grundlagenforschung und Praxisforschung. Franz Hamburger sieht in diesem vermeintlich ungleichen Paar zwar einen Gegensatz, er betont aber gleichzeitig ein „unverzichtbares Wechselverhältnis“ (Hamburger 2009, 71). Von Forschung könne immer dann gesprochen werden, wenn die Erzeugung von Wissen „theoretisch-begrifflich angeleitet“ und „methodisch kontrolliert“ werde und dabei die Prinzipien des handlungsleitenden Erkenntnisprozesses und der Publikation/Kritik von Forschungsergebnissen beachtet würden (ebd., 71f.). Insofern sind Grundlagenforschung und Praxisforschung prinzipiell wesensgleich. Nach Meinung von Hamburger bestehe jedoch bei Praxisforschung manchmal die Gefahr, dass die Prinzipien „aufgeweicht“ würden. Differenzen zwischen Grundlagen- und Praxisforschung dürfen sich aus seiner Sicht jedoch nur aus den Fragestel-

lungen selbst, „aus der sozialen Organisation von Forschung, den Akteuren und den Gegenständen der Untersuchung [ergeben]“, nicht aber aus unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich der Geltung von Forschungsprinzipien (ebd., 72).

Für die Sozialpädagogik erscheint das Potenzial von Praxisforschung enorm, wenn sie nicht als Einbahnstraße verstanden wird: „Praxisforschung stellt eine Möglichkeit dar, die Erfahrungen innovativer aber auch bewährter sozialpädagogischer Praxis für die Wissenschaft fruchtbar zu machen. Gleichzeitig bietet sie einen Rahmen, theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung und kritischen Reflexion dieser Praxis zu nutzen und Kompetenzen kritischer Selbstreflexion und -evaluation in der Praxis zu verstärken.“ (Munsch 2012, 1186)

Anforderungen an Methoden der sozialpädagogischen Forschung

Eine besondere Anforderung an sozialpädagogische Forschung im engeren Sinne ist, dass sie ein Design besitzt, welches in der Lage ist sowohl „Feld- und Subjektbezug“, „Subjekt- und Strukturperspektive“ und „institutionelle und personale Aspekte“ zu erfassen. „Sozialpädagogische Forschung erfordert [...] einen multiperspektivischen Zugang zum ‚Feld‘: die Problemlagen der AdressatInnen müssen folglich vor dem Hintergrund des lebensweltlichen Kontextes und der professionellen Praxis mit ihren Interaktionsordnungen und institutionellen Rahmungen analysiert werden“ (Hanses 2003, 20)

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob qualitative (im Vergleich zu quantitativen) Forschungsmethoden die skizzierten Anforderungen besser erfüllen können. Insbesondere in Ansätzen reflexiver Sozialforschung (hier vor allem Biographieforschung) wurde diese

Frage häufig in folgender Weise bzw. in ähnlicher Form aufgeworfen: „Ist die biographische Methode nur eine mögliche Option angesichts der anvisierten sozialpädagogischen Methodenpluralität? Oder ist die Biographieforschung für die Soziale Arbeit [...] als Königsweg zu beschreiben?“ (Hanses 2003, 21).

Nach anfänglichen ‚Grabenkämpfen‘ zwischen Verfechtern der qualitativen und der quantitativen Methoden haben sich in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit inzwischen eher integrierende und ergänzende Ansätze durchgesetzt, in denen eine konfrontative Gegenüberstellung vermieden wird. Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel stellen in ihrem Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft fest: „Das Etikett ‚Qualitative Forschungsmethoden‘ kennzeichnet nicht eine Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung, die für viele Fragestellungen der angemessene methodische Zugang ist und überdies häufig auch in qualitativ arbeitenden Projekten zum Einsatz kommt“ (Friebertshäuser/Prengel 2003, 11). Auch in der auf die Soziale Arbeit bezogenen empirischen Sozialforschung ist das Plädoyer für einen „methodologischen Pluralismus“ (Thaler/Birgmeier 2011, 187) längst erhört worden; verstärkt werden sogar unterschiedliche Methoden kombiniert, trianguliert und gemixt (vgl. Brake 2011).

Offenbar geht es in der sozialpädagogischen Forschung inzwischen nicht mehr primär um die Abgrenzung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen, sondern darum, „die gewählte methodische Orientierung zu präzisieren und ihre Angemessenheit für die gewählten Fragestellungen und die Validität der erhobenen Wissenskontingente zu belegen“ (Thole 1999, 236). Vor diesem Hintergrund ist der zu beobach-

tende Methodenpluralismus in der sozialpädagogischen Forschung nicht nur ein Anzeichen für eine „forschungsmethodologische Offenheit, sondern auch ein Hinweis darauf, daß konkrete Fragestellungen stärker dahingehend untersucht werden, mit welchem methodischen Forschungsdesign am ehesten Antworten auf anstehende Forschungsfragen generiert werden können“ (ebd., 238).

Besondere Anforderungen an die sozialpädagogische Forschung, zum Beispiel mit Menschen mit Behinderung

a. Partizipatorischer Anspruch

Partizipatorische Ansätze in der deutschsprachigen Forschung zum Themenfeld Behinderung wurden lange Zeit vernachlässigt (vgl. Goeke/Kubanski 2012, 2). Von Forscherinnen und Forschern mit emanzipatorischem Anspruch wird kritisiert, dass immer noch ein großer Teil sozialwissenschaftlicher Forschung von einem medizinischen Modell von Behinderung ausgeht (vgl. Graumann 2004, 20f.).

Neben der traditionellen Behindertenforschung entstanden in den vergangenen Jahren partizipatorische Ansätze, die in ihrer Kritik an der traditionellen Forschungsproduktion ansetzten. Nach Goeke/Kubanski (2012, 3) lassen sich dabei vier Ansätze unterscheiden: Die Partizipatorische Handlungsforschung (Participatory Action Research, PAR), die Emanzipatorische Forschung (Emanicipatory Research), Inklusive Forschung (Inclusive Research) und die Transdisziplinäre Forschung (Transdisciplinary Research). An den unterschiedlichen Ansätzen partizipativer Forschung wird häufig kritisiert, dass wenig transparent wird, wie Partizipation im Einzelfall aussieht, und wie genau sich die Beziehungen zwischen den im Forschungsprozess beteiligten Personen entwickeln (vgl. ebd., 3-6). Gemeinsam sei den For-

schungsansätzen, dass versucht werde, die traditionellen Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis aufzulösen, um mit der Praxis einen „engagierten Dialog“ zu führen. Ziel sei eine Verbesserung der gesellschaftlich/ lebensweltlichen Verhältnisse. „Dies erfordert eine enge Kooperation aller Beteiligten, sodass Forschen als ein gemeinsamer Lernprozess verstanden werden kann.“ (Ebd., 8) Den Empfehlungen von Stefanie Goeke und Dagmar Kubanski aufgreifend, sollte sozialpädagogischen Studien- und Forschungsarbeiten zu digitaler Teilhabe die methodische Vorgehensweise einer permanenten Reflexion unterzogen werden, inwieweit sie den Kriterien partizipatorischer Forschung genügt.

Dabei sollten unter anderem folgende Punkte beachtet werden:

- Die Erwartungen des Forschers und der an Forschung beteiligten Untersuchungspersonen müssen von Anfang an transparent gemacht werden;
- Es muss transparent gemacht werden, an welchen Teilen der Forschungsarbeit Beteiligung erwünscht ist und an welchen nicht;
- Machtverhältnisse im Forschungsprozess müssen reflektiert werden und ggf. durch entsprechende Empowermentprozesse verändert werden;
- Es sollte darüber nachgedacht werden, wie die Mitwirkung im Forschungsprozess honoriert werden kann (vgl. ebd., 21).

b) Anforderungen an das Forschungsdesign

Empirische Studien mit Menschen mit Behinderung stellen häufig erhebliche Anforderungen an das Forschungsdesign, die Auswahl der an der Untersuchung beteiligten Personen (Sampling) und an die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente. Die Gestaltung

der Gespräche (Interviews) sollte an den aktuellen Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung mit dem Personenkreis anknüpfen (vgl. Buchner 2008, Hagen 2007). Bei der Auswahl der Nutzerinnen sollten die von Buchner genannten Kriterien reflektiert werden:

- Geschieht die Auswahl mit Hilfe von Einrichtungsvertreter/innen sollte reflektiert werden, inwieweit „Gatekeeper“-Motive oder „soziale Erwünschtheit“ die Auswahl beeinflussen könnten;
- Durch Aushänge der Informationen in den Einrichtungen könnten „einige bedenkliche Muster entzerrt werden“;
- Die Einbeziehung von Selbstvertretungsorganisationen (z.B. Beirat) könnte sinnvoll sein;
- Bei der Auswahl über ein „Schneeballsystem“ besteht die Gefahr, dass diese auf ein bestimmtes soziales Milieu beschränkt bleiben könnte (Buchner 2008, 517f.).

Anknüpfungspunkte zu Theorien der Sozialen Arbeit

Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe basiert nach dem hier vorgestellten Verständnis nicht auf einem bestimmten theoretischen Zugang. Vielmehr wird es als notwendig erachtet, jeweils Rückbezüge auf sozialpädagogische Diskurse herzustellen und Anknüpfungspunkte zu Theorien der Sozialen Arbeit zu identifizieren. Günstigstenfalls sollten einzelne Studien in der Lage sein, Beiträge zur Theorieentwicklung leisten zu können.

Wollen sie diesen Ansprüchen gerecht werden, müssen sich Forschende zunächst mit der Frage beschäftigen, was überhaupt als Theorie der Sozialen Arbeit anzusehen ist. Dies erscheint alles andere als einfach, denn: „Beobachtet man den Gebrauch von Theorien, genauer: den Gebrauch des Wortes „Theorie“, dann

scheint dieser eher Diffusion als Klarheit, eher Abwehr und Unbehagen als Herausforderung und Neugier auszulösen“ (Rauschenbach/Züchner 2012, 151).

Auch wenn insgesamt noch eine ganze „Reihe von ungelösten Problemen der Theorie Rezeption und der Theoriearchitektur“ (ebd., 171) identifiziert werden können, so werden im Handbuch „Grundriss Soziale Arbeit“, herausgegeben von Werner Thole, wenigstens zehn neuere Ansätze aufgeführt, die jeweils für sich mehr oder weniger den Anspruch erheben, als theoretische Zugänge der Sozialen Arbeit zu gelten¹:

- Lebensweltorientierte Soziale Arbeit (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012), welche „die AdressatInnen in ihren Problemen und Ressourcen, in ihren Freiheiten und Einschränkungen [sieht]; sie sieht sie - vor dem Hintergrund der materiellen und politischen Bedingungen - in ihren Anstrengungen, Raum, Zeit und soziale Beziehungen zu gestalten“ (Grunwald/Thiersch 2011, 854).
- Reflexive Sozialpädagogik (vgl. Dewe/Otto 2012), welche „[...] von Fragen einer neuen Fachlichkeit über die systematische Rekonstruktion der Professionalisierungstheorie im Kontext wissenschaftlicher Überlegungen aus[geht] und [...] bis zur neueren Dienstleistungsdiskussion [reicht], wobei sie die damit verbundenen professionstheoretischen sowie berufspolitischen Herausforderungen aufgreift“ (ebd., 197).
- Soziale Arbeit unter dem Paradigma der Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2011, 3; Böhnisch 2012), welche aus „sozialstrukturell-sozialpolitischer Sicht [...] die disziplinäre Eigenart der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als institutionelles Ergebnis der industriellen Moderne“ (Böhnisch 2012, 220) rekonstruiert und dem „sozialstrukturelle[n] Problem der Freisetzung - im Sinne der sozialen Ent-

bettung und des sozialen Ausgesetztseins - [...] die Frage nach der Handlungsfähigkeit des Menschen in solchen ambivalenten Konstellationen“ (ebd., 223) gegenüber stellt. • Soziale Arbeit unter einer Gerechtigkeitsperspektive auf der Basis von Capabilities und Grundgütern (vgl. Ziegler/Schrödter/Oelkers 2012) „zielt darauf, die Soziale Arbeit als ein gesellschaftliches Feld zu entwerfen, das Menschen dabei zu unterstützen hat, ihre Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen herauszubilden und zu nutzen, um Formen der Exklusion und Desintegration zu minimieren“ (Thole 2012, 42).

• Bildungstheoretische Ansätze betonen, „dass Menschen im Mittelpunkt sozialpädagogischen Handelns stehen; Sozialpädagogik hat auf der Grundlage einer kritischen Gesellschaftsanalyse die Aufgabe, die Subjekte bei ihrer Suche nach einem autonom gestaltbaren, gesellschaftlichen Ort [...] mittels Bildung zu unterstützen“ (ebd.; vgl. Sünker 2012). 1 Eine schematische Darstellung der theoretischen Zugänge erweist sich als nicht ganz unproblematisch, weil erstens die Ansätze nicht trennscharf unterscheidbar sind und zweitens, weil Schematisierungen und Typisierungen die Tendenz aufweisen, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ansätzen in der Darstellung zu verzerren.

• Im ökosozialen Ansatz (vgl. Wendt) „[werden] Ideen aus den Anfängen der amerikanischen Sozialarbeitsbewegung - J. Addams - und sozialpsychologische Theoriebestände werden für die Entwicklung eines Umwelteinflüsse beachtenden, auch auf die sozialen Infrastrukturen wirkenden case-management Konzepts herangezogen“ (Thole 2012, 42).

• In modernisierungstheoretischen, dienstleistungsorientierten Ansätzen wird die Soziale Arbeit - ausgehend von ihrer gesellschaftstheoretischen Verortung als

ausdifferenziertes System „als moderne Dienstleistung definiert, und deren disziplinären und professionsbezogenen Entwicklungen kritisch reflektiert“ (ebd.)

• Systemtheoretische Ansätze „eint die Perspektive, dass moderne Gesellschaften sich in unterschiedliche Systeme ausdifferenziert haben und diese mehr oder weniger „autonom“ gegenüber anderen Systemen agieren; different zeigen sich die systemtheoretischen Einwürfe bezüglich der Frage, ob die Soziale Arbeit ein eigenständiges, professionelles Subsystem bildet“ (ebd.; vgl. Hillebrandt 2012).

• Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Staub-Bernasconi 2012) wird „die Aufgabe zugeschrieben, weltweit an der Durchsetzung der Menschenrechte mitzuwirken und sich hierbei insbesondere für diejenigen zu engagieren, die aus den bestehenden Systemen exkludiert sind“ (Thole 2012, 42). Auch wenn der Ansatz manchmal mit der Selbstbezeichnung Sozialarbeitswissenschaft operiert, handelt es sich im Kern um einen systemtheoretischen Ansatz (vgl. Scherr 2012).

• Sozialarbeitswissenschaft bezeichnet den „Versuch, eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, deren Ziel eine Forschung und Theoriebildung ist, die umfassend und integrativ sowie in einer für die Praxis relevanten Weise auf die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit bezogen ist“ (Scherr 2012, 284). Ihre Entstehung liegt in der bundesdeutschen Entwicklung begründet, Sozialpädagogik als (Teil-)Disziplin an Universitäten zu verorten und Soziale Arbeit als praxisnahe Ausbildung an Fachhochschulen. Einen theoretischen Ansatz im engeren Sinne hat die Sozialarbeitswissenschaft nicht hervorgebracht (vgl. Scherr 2012). „Die Anfang der 1990er Jahre noch erheblichen Abgrenzungskonflikte zwischen der etablierten universitären Sozialpädagogik und der sich herausbildenden Sozialarbeitswissenschaft sind inzwischen abgeflaut“ (ebd., 284). An ihre Stelle

sind integrierende Ansätze getreten, die unter der Bezeichnung ‚Soziale Arbeit‘ firmieren.

Neben eines Rückbezugs auf sozialpädagogische Diskurse und des Aufzeigens von Anknüpfungspunkten zu theoretischen Zugängen der Sozialen Arbeit kann es - in Abhängigkeit von der Fragestellung einer sozialpädagogischen Forschungsarbeit zur digitalen Teilhabe - ebenfalls notwendig erscheinen, auf theoretische Zugänge und Wissensbestände anderer (Teil-)Disziplinen zurückzugreifen; im Forschungsfeld der digitalen Teilhabe ist hier vor allem an Medienbildung, Mediensoziologie, Medienpsychologie, und Mediendesign sowie an (Sozial-)Recht und (Sozial-)Politik zu denken. Dies soll im Folgenden am Beispiel der Perspektive einer inklusiven Medienbildung angedeutet werden.

Inklusive Medienbildung als Perspektive für sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe?

Parallel zum Einzug des Personal Computers in die privaten Haushalte und zur Verfügbarmachung des Internets für eine allgemeine Öffentlichkeit Anfang bis Mitte der 1990er Jahre begann im Rahmen pädagogischer Publikationen eine allmähliche Thematisierung der Nutzung der neuen Medien durch Menschen mit Behinderung - zunächst fast ausnahmslos in förder- und medienpädagogischen Kontexten und bezogen auf das Handlungsfeld (Förder-)Schule. Der Förderpädagoge Wolfgang Lamers hat als einer der ersten auf die enormen Potenziale und gleichzeitig die Risiken des Einsatzes der neuen Medien für Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung hingewiesen. In dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Computer- und Informationstechnologie - Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven“ (Lamers 1999a) entwirft er das fiktive (Schreckens-)Sze-

nario einer Schule für Menschen mit einer geistigen Behinderung im Jahre 2050: Der ‚Unterricht‘ ist darin ein individualisierbares, computergesteuertes und mit einem „regionalen sonderpädagogischen Edutainmentzentrum“ (Lamers 1999b, 5) vernetztes Lern-, Förder- und Therapieprogramm, bei dem verschiedene neuartige Gerätschaften wie Stimulationsanzug, Datenhandschuh und Virtuall-Reality-Helm zum Einsatz kommen. Bei aller Faszination für die neuen Technologien, die sich auch in der Themenauswahl und der Aufmachung des Sammelbandes ausdrückt, lösen die Ausführungen von Lamers gleichzeitig ein Erschauern angesichts der drohenden Veränderungen aus, die unter anderem dazu führten, dass sich die Grenzen zwischen Mensch und Maschine weiter auflösen (vgl. ebd., 6ff.).

Diese eher skeptischen und die Chancen wie Risiken behutsam abwägenden Töne aus Medien- und Förderpädagogik werden in den letzten fünf bis zehn Jahren zunehmend von emanzipatorisch-bürgerrechtlichen Positionen abgelöst, die sich unter anderem auf die UN-Konvention für Menschen mit Behinderung beziehen. In diesem Kontext werden von Vertretern von Bürgerrechtsverbänden (z.B. Mensch zuerst e.V.) Maßnahmen zur barrierefreien Gestaltung des Internets eingefordert, zum Beispiel die Verwendung von Leichter Sprache und barrierearmer Navigation (vgl. Göthling/Düber 2013). Unterstützt werden diese Positionen durch (förder-)pädagogische Ansätze einer inklusiven Medienbildung (vgl. Bosse 2012, 2013 und Schluchter 2010, 2015a).

Der Sonder- und Diplompädagoge Jan-René Schluchter hat in einer Qualifizierungsarbeit Empowermentkonzepte mit Medienbildung von Menschen mit Behinderung in Verbindung gebracht (2010) und in weiteren Publikationen

auf die praktische Medienarbeit übertragen (2015). Sein Entwurf „[betont] eine Verwobenheit von individuellen Dispositionen und sozialen Strukturen [...]“; zum einen die persönliche Ebene auf welcher Empowermentprozesse helfen sollen die eigenen Ressourcen zu entdecken, auszubilden und anzuwenden, um in dieser Form der Zielvorstellung einer selbstbestimmten Lebensführung nachzukommen sowie zum anderen die soziale Ebene in Bezug auf gesellschaftliche Gruppen und die Gesellschaft im Allgemeinen, auf welcher die Intention im Vordergrund steht (politischen) Einfluss in der Gesellschaft zu nehmen“ (Schluchter 2010, 169).

Schluchter skizziert in einem weiteren Beitrag die Potenziale und Rahmenbedingungen einer inklusiven Medienbildung (vgl. Schluchter 2015b, 17ff.), welche ohne weiteres anschlussfähig sind an sozialpädagogische Diskurse bzw. an theoretische Zugänge der Sozialen Arbeit. Die Perspektive einer inklusiven Medienbildung bietet außerdem einen Rahmen für gemeinsame Studien und Projekte von Disziplinen bzw. Fachgruppen wie Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit, Förderpädagogik, Medienpädagogik, Mediendesign und Informatik.

Aktueller Forschungs- und Entwicklungsbedarf

Der große Forschungs- und Entwicklungsbedarf im Feld der digitalen Teilhabe wird unter anderem durch den 15. Kinder- und Jugendbericht bekräftigt (vgl. Deutscher Bundestag 2017). Vor allem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zeige sich in der Mediennutzung eine „insgesamt mehrdimensionale Benachteiligung“ (Deutscher Bundestag 2017, 30). Gleichzeitig fehle „weiterhin die Förderung einer inklusiven Medienbildung, die verstärkt auch die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe

von Jugendlichen mit Behinderungen ermöglicht“ (ebd.).

In aktuellen Programmen der Bundesregierung wird die Förderung von digitaler Inklusion inzwischen explizit benannt. Im Rahmen der Förderrichtlinie ‚FH-Sozial: Lebensqualität durch soziale Innovationen‘ des Bundesforschungsministeriums (BMBF) werden unter anderem Forschungs- und Entwicklungsprojekte gefördert, die „neue Chancen zur digitalen Inklusion“ (BMBF 2017) eröffnen. Der zunehmende Forschungsbedarf wird begründet mit den „Gefahren einer digitalen Spaltung“ (ebd.), von der besonders „Bildungsferne, Langzeitarbeitslose mit geringem Bildungsstand, Seniorinnen/Senioren und Menschen mit kognitiven Funktionsbeeinträchtigungen“ (ebd.) betroffen seien. „Gerade für diese Gruppen bieten digitale Medien Chancen zur sozialen Teilhabe, zur Integration in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und für ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben“ (ebd.).

Wie dieses Beispiel einer aktuellen Förderrichtlinie des BMBF zeigt, ist neben einer Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft und den Sozialwissenschaften, die danach fragt, „wie gesellschaftliche Teilnahme an und Teilhabe in digitalen Räumen [...] zu konzeptualisieren und zu analysieren sind“ (Verständig et al., 2016, 53) bzw. Fragen „im Kontext der Inklusion ÜBER Medien und der medialen Zugänglichkeit“ (Bosse, 2017, 62) stellt, eine anwendungsbezogene interdisziplinäre Praxisforschung von Nöten, welche die Teilhabemöglichkeiten und -barrieren von vulnerablen Gruppen an digitalen Räumen in den Blick nimmt. Dabei sollten auch die Arbeits- und Forschungsfelder von Sozialer Arbeit berücksichtigt und beispielsweise Prozesse der (kommunalen) Planung und Entwicklung von

Angebotsstrukturen und die Entwicklung von Einrichtungsformen, Unterstützungsdiensten und pädagogischen Handlungskonzepten vor einem fachwissenschaftlichen Hintergrund begleitet und evaluiert werden. Hierzu könnte die ‚Sozialpädagogische Forschung zu digitaler Teilhabe‘ relevante Beiträge leisten.

Anmerkungen

¹ Eine schematische Darstellung der theoretischen Zugänge erweist sich als nicht ganz unproblematisch, weil erstens die Ansätze nicht trennscharf unterscheidbar sind und zweitens, weil Schematisierungen und Typisierungen die Tendenz aufweisen, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Ansätzen in der Darstellung zu verzerren.

Literatur

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Richtlinie zur Förderung von Forschung an Fachhochschulen zu „Lebensqualität durch soziale Innovationen (FH-Sozial)“ im Rahmen des Programms „Forschung an Fachhochschulen“. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1350.html>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Böhnisch, Lothar (2011): Art. Abweichendes Verhalten. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Klaus Grunwald (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Reinhardt, 1-9.

Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 219-233.

Bosse, Ingo (Hg.) (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM-Dokumentation, 45).

Bosse, Ingo (2013): Keine Bildung ohne Medien! Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Teilhabe 52 (1), S. 26-32.

Bosse, Ingo (2017): Medienbildung und Inklusion: wechselseitige Partizipationsgewinne. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten - Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. München (Materialien zum 15. Kinder-

und Jugendhilfereport). Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Bosse_neu.pdf, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Brake, Anna (2011): Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In: Jutta Ecarius und Ingrid Miethe (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 41-64.

Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, Gottfried (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 516-528.

Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 18/11050 vom 01.02.2017. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestags-drucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197-217

Freese, Benjamin; Mayerle, Michael (2013): Digitale Teilhabe. Zum Potenzial der neuen Technologien für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: SIEGEN:SOZIAL. Analysen, Berichte, Kontroversen, 18 (1), 4-15. Online verfügbar unter <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2014/785/index.html>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (2003): Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuchs. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl, S. 11-23.

Goeke, Stefanie; Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. Chancen partizipatorischer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Jg. 13 (1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1782/3303#>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Göthling, Stefan; Düber, Mirjam (2013): Dann kriegen alle graue Haare und keiner sagt: Das verstehe ich nicht. Barrieren im Internet für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: SIEGEN:SOZIAL. Analysen, Berichte, Kontroversen. 18 (1), S. 24-29. Online verfügbar unter <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2014/785/index.html>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Graumann, Sigrid (2004): Ethik und Behinderung - warum ist ein Perspektivwechsel notwendig? In: Sigrid Graumann, Katrin Grüber, Jeanne Nicklas-Faust, Susanne Schmidt und Michael Wagner- Kern (Hg.): Ethik und Behinderung. Frankfurt/Main: Campus, S. 20-24.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2011): Art. Lebensweltorientierung. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Klaus Grunwald (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Reinhardt, 854-863.

Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 76, 22-34.

Hamburger, Franz (2009): Grundlagenforschung und Praxisforschung: Gegensatz oder unverzichtbares Wechselverhältnis? In: Stephan Maykus (Hg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-78.

Hanes, Andreas (2003): Biographie und sozialpädagogische Forschung. In: Cornelia Schewpe (Hg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 19-43.

Hillebrandt, Frank (2012): Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235-247.

Kaminsky, Carmen; Mayerle, Michael (2012): Nicht noch ein Fach!?

Forschungsethik im Studium der Sozialen Arbeit. In SIEGEN:SOZIAL. Analysen, Berichte, Kontroversen, 17 (2), 20-25.

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.

Lamers, Wolfgang (Hg.) (1999a): Computer- und Informationstechnologie. Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.

Lamers, Wolfgang (1999b): Computer- und Informationstechnologie. In: Wolfgang Lamers (Hg.): Computer- und Informationstechnologie. Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben, S. 4-26.

Lüders, Christian (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: Zeitschrift für Pädagogik (39. Beiheft), S. 203-222.

Mayerle, Michael (2015): Woher hat er die Idee? Selbstbestimmte Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Mediennutzung. Abschlussbericht der Begleitforschung im PIKSL-Labor. Siegen: universi (ZPE-Schriftenreihe, 40). Online verfügbar unter <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2015/948/index.html>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Munsch, Chantal (2012): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1177-1189.

OECD (2000): Learning to bridge the Digital Divide. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development. Online verfügbar unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-to-bridge-the-digital-divide_9789264187764-en, zuletzt geprüft am 15.06.2018.

Rauschenbach, Thomas; Thole, Werner (1998): Sozialpädagogik - ein Fach ohne Forschungskultur? In: Thomas Rauschenbach und Werner Thole (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u.a.: Juventa-Verl (Juventa-Materialien), S. 9-28.

Rauschenbach, Thomas; Züchner, Ivo (2012): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 151-180.

Scherr, Albert (2012): Sozialarbeitswissenschaft. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 283-296.

Schluchter, Jan-René (2010): Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. München: kopaed (Reihe medienpädagogische Praxisforschung, 5).

Schluchter, Jan-René (Hg.) (2015a): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München: kopaed.

Schluchter, Jan-René (2015b): Inklusiv Medienbildung - Eine Skizze. In: Jan-René Schluchter (Hg.): Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis. München: kopaed, S. 17-26.

Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267-282

Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 249-266.

Thaler, Tilman; Birgmeier, Bernd (2011): Sozialforschung und Soziale Arbeit: Für einen methodologischen Pluralismus. In: Eric Mührel und Bernd Birgmeier (Hg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-198.

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 175-196.

Thole, Werner (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. In: neue praxis, S. 224-246.

Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-70.

Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: SIEGEN:SOZIAL. Analysen, Berichte, Kontroversen 21 (1), 50-55.

Ziegler, Holger; Schrödter, Mark; Oelkers, Nina (2012): Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-310.

Autor

Michael Mayerle ist Dipl.-Sozialarbeiter und Dipl.-Pädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Department Erziehungswissenschaft - Psychologie der Universität Siegen. Er ist Mitherausgeber von Siegen:Sozial (SI:SO) und Mitglied des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE). Unter anderem interessiert er sich für die Potenziale von Medienbildung für zentrale Anliegen der Sozialen Arbeit.