



UNIVERSITÄT
ZU KÖLN

Digitalität und Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Literaturbericht

Samantha Stolz, M.A.

Maren Wurster, B.A.

Jan Schuhr, M.A.

Elena Rosenthal, B.A.

Linn Behrendt, B.A.

Noa Nonnenmann, B.A.

Prof'in Dr. Nadia Kutscher

Köln, 2026

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Methodik.....	7
3. Überblick über das Publikationsgeschehen.....	9
4. Die Kinder- und Jugendhilfe im digitalen Wohlfahrtsstaat.....	12
5. Frühkindliche Bildung.....	25
5.1 Medien- und Digitalisierungskompetenzmessungen in der frühen Bildung in Deutschland.....	29
5.2 Kompetenzindikatoren im internationalen Diskurs: Medienerfahrung und - einstellungen, Verfügbarkeit und Qualität der Digitalen Infrastruktur & TPACK30	
5.3 Vertiefung aktueller Phänomene (I): KiTa -Apps.....	33
5.4 Vertiefung aktueller Phänomene (II): Softwaregestützte Dokumentation ..	36
5.5 Vertiefung aktueller Phänomene (III): KI in der KiTa.....	40
6. Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit.....	41
6.1 Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	42
6.2 Jugendsozialarbeit und OKJA im Kontext Flucht & Migration.....	45
6.3 Digital Streetwork.....	48
6.4 Medienpädagogische Präventionsarbeit im Netz.....	57
6.5 Ausblick.....	58
7. Schulsozialarbeit.....	60
8. Hilfen zur Erziehung.....	64
9. Jugendamt.....	68
10. Dokumentation als Querschnittsaufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe.....	72
11. Beratung als Querschnittsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe.....	80
12. Digitalisierung und Inklusion.....	83
13. Entwicklungen im Feld und daraus resultierende Anforderungen an Fachkräfte und Kompetenzbedarfe.....	86
14. Zentrale Erkenntnisse.....	92
14.1 Vielfalt und Ungleichzeitigkeit der Digitalisierungsprozesse.....	93



14.2 Digitalisierung als sozialer und professioneller Transformationsprozess....	96
14.3 Kompetenzanforderungen: Mehr als Technikbeherrschung.....	98
14.4 Strukturelle Spannungsfelder	99
14.5 Fragmentierte Wissensbestände und Forschungsdesiderate.....	101
14.5.1 Fragmentierte Wissensbestände	101
14.5.2 Forschungsdesiderate	103
Literaturverzeichnis	105

1. Einleitung

Digitale Medien und Technologien stellen längst einen Bestandteil gesellschaftlicher Lebenswelten dar, sei es in Form von Social-Media-Plattformen, Messengerdiensten, Online-Games oder digitalen Bildungsangeboten. Diese mediatisierte Alltagsrealität ist auch in der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) mittlerweile etabliert geworden. Dabei reagiert die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur auf digitale Entwicklungen, sondern gestaltet diese aktiv mit, indem sie als Markt und Innovationsfeld wirkt und zugleich Deutungs- und Handlungsrahmen dafür entwickelt, wie Digitalität in Organisationen und Lebenswelten verstanden und umgesetzt wird. Aufgrund dieser Dynamiken stehen auch Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe vor der Herausforderung, digitale Entwicklungen nicht nur nachzuvollziehen, sondern damit umzugehen und auch mitzugestalten. Dabei eröffnen sich einerseits neue Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung, Teilhabe und Prävention. Andererseits entstehen vielfältige Spannungsfelder, etwa zwischen niedrigschwelliger Erreichbarkeit und Datenschutz (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 61ff.; Kutscher 2021: 1439), zwischen Chancen der Teilhabe und Risiken digitaler Exklusion (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 9ff.; Kutscher & Kreß 2015: 3), zwischen dem Anspruch auf Professionalisierung und Deprofessionalisierungsrisiken bzw. einem impliziten Primat der Logiken digitaler Systeme (vgl. Ley 2021: 309; Rink 2025: 415) oder zwischen fachlicher Verantwortung und fehlenden institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 231; Brock 2021a: 77).

Die Relevanz dieser Entwicklungen zeigt sich in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe: So sind beispielsweise Institutionen und Organisationen der *frühen Bildung* seit 2004 Gegenstand von Digitalkompetenzziele des Bundes (Kultusministerkonferenz, 2022 [2004]). Circa. 20 Jahre später ist hier die Integration aktueller Spitzentechnologien wie etwa von A.I.-Robotik (Kewalramani et al., 2021) oder adaptive Lernplattformen (Cimino et al., 2025) in Curricula und den pädagogischen Alltag in KiTas Gegenstand breit angelegter internationaler Forschungs- und Entwicklungsdiskurse (vgl. Mues et al., 2025; Su & Yang 2022; Su & Zhong

2022). Empirische Schlaglichter in der nationalen Forschung verweisen jedoch unisono auf eine starke Heterogenität des Einsatzes und der Bedeutung digitaler Medien in der KiTa-Landschaft, die ein Spektrum „von bewusst analogen Einrichtungen bis hin zu ausgewiesenen Medien-KiTa“ (Brüggemann, 2018: 29) aufweist (siehe auch: Kutscher & Bischof 2020, Wirth et al. 2023, DKLK 2021). In der *Offenen Kinder- und Jugendarbeit* etwa wird diskutiert, wie digitale Medien Beziehungsarbeit, Partizipation und Medienbildung unterstützen können (vgl. Brock 2021a: 78; Slegers & Weßel 2021: 1258). Mit Bezug auf die sogenannte *Digital Streetwork* werden neue Formen aufsuchender Arbeit über Social Media, Online-Games oder Messenger-Dienste diskutiert, die ein heterogenes Feld zwischen medienpädagogischer Aufklärungsarbeit im Netz über Hate Speech etc. einerseits bis hin zu digitalen Anteilen klassischer Streetwork andererseits umfasst und aktuell Kontroversen auslöst, die auch mit ethischen, fachlichen und strukturellen Fragen einhergehen (vgl. Erdmann & Brüggemann 2023: 16ff.; Neuburg et al. 2020: 173f.). *Onlineberatung* ist seit Ende der 1990er Jahre ein fester Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und hat insbesondere im Zuge der Coronapandemie an Bedeutung gewonnen (vgl. u.a. Gravelmann 2024). Zwar werden durch digitale Formate teils andere Adressat:innengruppen erreicht als über Präsenzangebote (vgl. ebd.: 108), gleichzeitig werden sozial benachteiligte Gruppen seltener erreicht, was auf eine digitale Ungleichheit im Zugang oder der Nutzung verweist (vgl. Iske & Kutscher 2020; Klein & Pulver 2020; Klein 2013). Die *Schulsozialarbeit* ist zunehmend mit einer hybriden Bildungsrealität konfrontiert, in der sich schulische und außerschulische Kontexte digital überlagern – und dabei neue Kompetenzanforderungen an Fachkräfte entstehen (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 50; Geyer 2020: 34). In den *Hilfen zur Erziehung* wiederum stellen sich neben medienerzieherischen Fragen, die mit der Kontrolle des Zugangs zu digitalen Medien, restriktive Regelungen oder fehlender Ausstattung zusammenhängen, auch die nach den Auswirkungen dieser Bedingungen auf Teilhabe, Beziehungspflege und Bildung (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234f.; Fujii et al. 2024a: 113).

Gleichzeitig wird deutlich: Die Tatsache der Digitalität¹ und der Digitalisierungsentwicklungen² in der Kinder- und Jugendhilfe sind ein komplexes, dynamisches und in vielen Bereichen noch unzureichend erforschtes Phänomen. Es fehlen nicht nur feldübergreifende Analysen und oftmals differenzierte medienpädagogische Konzepte oder fachlich-basierte Richtlinien, sondern auch systematische Kompetenzprofile für Fachkräfte. Das vorliegende Literaturreview greift diesen Befund auf und verfolgt das Ziel, den gegenwärtigen Forschungsstand zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe differenziert, systematisch, handlungsfeldbezogen sowie handlungsfeldübergreifend darzustellen. Dabei werden sowohl die Anforderungen an Fachkräfte als auch damit verbundene Kompetenzfragen betrachtet. Die in diese Studie einbezogene Literatur wurde entlang der folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert:

- Welche Digitalisierungsphänomene zeigen sich im Feld der Kinder- und Jugendhilfe – sowohl mit Blick auf spezifische Handlungsfelder als auch handlungsfeldübergreifend?
- Wodurch sind diese gekennzeichnet in Bezug auf Aspekte wie fachliche Standards, ethische Fragen, Kompetenzanforderungen an Fachkräfte, trägerseitige Bedingungen, politische Rahmenbedingungen und technische Voraussetzungen?
- Welche digitalen Artefakte spielen in den verschiedenen Feldern welche Rolle und welche Kompetenzanforderungen an Fachkräfte werden dabei thematisiert?
- Welche Forschungsfragen ergeben sich für

¹ Mit Digitalität ist in Anlehnung an Felix Stalder (2016) „die Tatsache gemeint, dass der Alltag – und damit auch der fachliche Alltag Sozialer Arbeit – durch das Digitale mitgeprägt wird, egal ob etwas intentional ‚digitalisiert‘ wird oder auch nur die Anwesenheit von etwas Digitalem den Erbringungszusammenhang Sozialer Arbeit mit verändert“ (Kutscher 2026)

² Als Digitalisierung wird bezeichnet, „dass im pädagogischen wie im administrativen Bereich das, was erbracht wird, ‚digital gemacht‘ (Ley/Seelmeyer 2018, 23) wird und damit auch die Implikationen dieser Veränderungen gemeint sind“ (Kutscher 2026)

- a) die Untersuchung des Digitalisierungsstandes in der KJH insgesamt und mit Blick auf spezifische Felder der KJH und
- b) für die Untersuchung von Qualifizierungsbedarfen und Kompetenzprofilen von Fachkräften in der KJH?

Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf eine Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven, um die Digitalisierung nicht nur als technische oder methodische Innovation, sondern auch als sozialen, professionellen und politischen Transformationsprozess zu begreifen (vgl. Brock 2021b: 63f.; Neuburg et al. 2020: 168f.; Hollenstein & Nieslony 2023: 43).

In Kapitel 2 wird zunächst die methodische Vorgehensweise der Literaturstudie erläutert, bevor anschließend in Kapitel 3 ein Überblick über das Publikationsgeschehen erfolgt. Kapitel 4 widmet sich der Einordnung der Kinder- und Jugendhilfe im digitalen Wohlfahrtsstaat. Darauf aufbauend werden in den Kapiteln 5 bis 9 zentrale Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext digitaler Entwicklungen behandelt, darunter die frühkindliche Bildung (Kapitel 5), die Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 6), die Schulsozialarbeit (Kapitel 7), die Hilfen zur Erziehung (Kapitel 8) sowie das Jugendamt (Kapitel 9). Mit Kapitel 10 wird Beratung als handlungsfeldübergreifendes Querschnittsthema in der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen, während Kapitel 11 die Zusammenhänge von Digitalisierung und Inklusion thematisiert. Kapitel 12 befasst sich mit der digitalen Dokumentation in der Kinder- und Jugendhilfe, und Kapitel 13 nimmt den daraus resultierenden Kompetenzbedarf von Fachkräften in den Fokus. Abschließend werden in Kapitel 14 zentrale Erkenntnisse zusammengeführt und Forschungsperspektiven für zukünftige wissenschaftliche Auseinandersetzungen aufgezeigt.

2. Methodik

Der vorliegende Literaturbericht zielt darauf ab, den aktuellen Forschungsstand zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe sowohl handlungsfeldbezogen als

auch handlungsfeldübergreifend darzustellen. Im Zentrum stehen dabei Digitalisierungsphänomene sowie daraus resultierende Anforderungen an Fachkräfte.

Ziel dieses Papiers ist es, relevante wissenschaftliche, programmatische und praxisorientierte Literatur zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe zu erfassen und entlang der in Kapitel 1 genannten vier leitenden Fragestellungen auszuwerten. Der Fokus liegt auf einer strukturierenden Zusammenschau bestehender Erkenntnisse, um sowohl feldspezifische Entwicklungen als auch handlungsfeldübergreifende Trends, Herausforderungen und Forschungsdesiderate sichtbar zu machen.

Die Literatursichtung erfolgte anhand folgender Kriterien:

- Zeitliche Eingrenzung: Berücksichtigt wurden Beiträge aus den Jahren 1974 bis 2025, mit einem besonderen Schwerpunkt auf Beiträgen ab 2020 bis 2025.
- Inhaltlicher Fokus: Es wurden ausschließlich Arbeiten einbezogen, die sich mit Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe oder angrenzenden Feldern der Sozialen Arbeit befassen. Der Fokus lag auf digitalen Praktiken, technologischen Entwicklungen, medienpädagogischen Konzepten sowie institutionellen und professionellen Anforderungen.
- Publikationsformen: Eingeschlossen wurden sowohl empirische Studien als auch theoretische, konzeptionelle und praxisbezogene Beiträge, wie z.B. Projektberichte.
- Sprachliche Eingrenzung: Es wurden deutsch- und englischsprachige Beiträge berücksichtigt.

Die Erhebung erfolgte über eine kombinierte Recherche in wissenschaftlichen Datenbanken (u. a. FIS Bildung und SAGE Journals), einschlägigen Fachzeitschriften, dem Bibliothekskatalog der Universität zu Köln sowie durch das Schneeballverfahren von Literaturverzeichnissen einschlägiger Publikationen. Die in Kapitel 1 erwähnten Fragestellungen dienten als strukturierendes Raster zur inhaltlichen Erschließung und Analyse der Beiträge. Die Literatursichtung erfolgte mit dem Ziel,

relevante Aussagen zu Digitalisierungsphänomenen sowie die damit verbundenen Herausforderungen und formulierten Kompetenzanforderungen an Fachkräfte systematisch herauszuarbeiten. Dabei wurden einzelne Studien oder Beiträge jeweils in Bezug auf ihre Erkenntnisse, theoretischen Bezugspunkte, verwendeten Methoden sowie zentralen Argumentationslinien untersucht und in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet. Der Fokus lag darauf, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Spannungsfelder und Leerstellen zu identifizieren, die Hinweise auf aktuelle Herausforderungen und Forschungsbedarfe geben.

Die vorliegende Literaturstudie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit aller verfügbaren Literatur, sondern fokussiert einschlägige, für die Fragestellungen relevante Beiträge. Aufgrund der Heterogenität der Quellen (z. B. empirische Studien, Praxisberichte, Positionspapiere) ist deren Vergleichbarkeit begrenzt. Dennoch bietet die strukturierte Auswertung einen fundierten Überblick über gegenwärtige Diskurse und Herausforderungen im Zusammenhang mit Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe.

3. Überblick über das Publikationsgeschehen

Das wissenschaftliche und fachliche Publikationsgeschehen zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. zur Sozialen Arbeit beginnt vor einigen Jahrzehnten (vgl. Weber 2026) und hat sich in den vergangenen 15 Jahren dynamisch entwickelt. Insbesondere im Zuge der COVID-19-Pandemie ist eine deutlich verstärkte Auseinandersetzung mit digitalen Medien, Technologien und deren Auswirkungen auf pädagogische Praxisformen zu beobachten. Dabei lässt sich ein vielfältiges, thematisch breit gefächertes Feld rekonstruieren, das von unterschiedlichen disziplinären Perspektiven, Erkenntnisinteressen und methodischen Zugängen geprägt ist. Auffällig ist, dass Digitalisierung in den Veröffentlichungen zunehmend nicht nur als technologische Herausforderung, sondern als komplexer sozialer, kultureller und professioneller Transformationsprozess verhandelt wird.

Die Publikationslandschaft lässt sich grob in drei miteinander verwobene Stränge gliedern:

Erstens finden sich zahlreiche praxisorientierte Beiträge, die in Form von Artikeln in Fachzeitschriften oder Projektberichten erscheinen. Diese Texte dokumentieren Erfahrungen aus innovativen Modellprojekten wie der Digital Streetwork oder hybriden Jugendbildungsformaten und geben Einblicke in den alltäglichen Umgang mit digitalen Medien in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie zeichnen sich durch eine hohe Nähe zur Praxis aus und geben oft auch persönliche Erfahrungen von Fachkräften wieder, sind jedoch häufig auf spezifische Kontexte bezogen und in ihrer theoretischen Fundierung eher schmal.

Zweitens zeigt sich eine zunehmende vor allem empirische Forschungstätigkeit und systematisch-theoretische Auseinandersetzung. Hierzu zählen empirische Studien, programmatische Aufsätze und wissenschaftliche Literaturreviews, die Digitalisierung als Bestandteil gesellschaftlicher und fachlicher Strukturveränderungen analysieren. Themen wie Medienbildung, digitale Teilhabe, Datenschutz, ethische Fragen der Online-Beziehungsgestaltung oder die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzanforderungen treten dabei verstärkt in den Fokus. Diese Veröffentlichungen sind häufig in einschlägigen Zeitschriften der Sozialen Arbeit oder Medienpädagogik angesiedelt bzw. wurden in Form von Handbüchern publiziert und adressieren ein akademisches Fachpublikum.

Drittens finden sich Beiträge, die Digitalisierung im Kontext von Macht, Ungleichheit und Exklusion kritisch reflektieren. Hier stehen beispielsweise Fragen digitaler Ungleichheit, der strukturellen Benachteiligung bestimmter Zielgruppen (z. B. geflüchtete Jugendliche) oder der kritischen Analyse algorithmischer Strukturen und ihrer Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktion im Vordergrund. Diese Perspektive wird insbesondere durch Autor:innen vertreten, die sich an der Schnittstelle von Sozialpädagogik, Kindheitsforschung und Medienkritik positionieren.

Bezogen auf die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich eine zunehmende Differenzierung des Diskurses feststellen. So liegen beispielsweise für die *Offene Kinder- und Jugendarbeit* zahlreiche Beiträge vor, die digitale Medien als Medium der Beziehungsgestaltung, Partizipation und Prävention untersuchen. Auch das relativ neue Feld der *Digital Streetwork* wird verstärkt beleuchtet, wobei insbesondere Fragen der Professionalität, der Online-Erreichbarkeit und der Spannungsfelder zwischen Datenschutz und niedrigschwelliger Ansprache im Zentrum stehen. Für die *Schulsozialarbeit* wird Digitalisierung vor allem im Kontext hybrider Bildungsräume und der Notwendigkeit professionsspezifischer medienpädagogischer Kompetenzen thematisiert. Deutlich weniger ausgearbeitet ist bisher das Feld der *Hilfen zur Erziehung*, obwohl auch hier digitale Medien eine zentrale Rolle im Alltag der Adressat:innen spielen, etwa in Form von Smartphone-Nutzung zur Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen oder zur Bewältigung formaler Anforderungen. Im Handlungsfeld des *Jugendamts* zeigt sich der Diskurs um die Digitalisierung vor allem in der Untersuchung standardisierter Dokumentationsverfahren bis hin zu KI-gestützten Riskoeinschätzungssystemen, die Entscheidungsprozesse unterstützen sollen, jedoch zugleich neue fachliche Herausforderungen mit sich bringen. Ein Blick in die bislang vorliegende Literatur zeigt jedoch auch, dass die verschiedenen Handlungsfelder in sehr unterschiedlichem Ausmaß bezüglich digitalisierungsbezogener Entwicklungen in den Blick geraten.

Auffällig ist, dass die Mehrheit der Publikationen eher handlungsfeldspezifisch orientiert ist. Handlungsfeldübergreifende Betrachtungen, die systematisch die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und strukturellen Herausforderungen verschiedener Praxisbereiche in den Blick nehmen, sind bislang selten (Ausnahme: verschiedene Sammelbände und Handbücher wie Kutscher et al. 2015, Kutscher et al. 2020, Wunder 2021, Bosse et al. 2019). Dabei fehlt es bislang weitgehend an theoretisch konsolidierten Modellen, die digitale Praktiken in der Kinder- und Jugendhilfe als Ausdruck professionellen Handelns innerhalb mediatisierter Gesellschaften begreifen. Die bisherige Literatur verweist allerdings deutlich auf einen bestehenden Bedarf nach solchen Zugängen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Publikationsgeschehen durch eine hohe Dynamik, wachsende Diversität und eine zunehmende thematische Tiefenschärfe gekennzeichnet ist (vgl. Neuburg et al. 2020: 168f.; Brock 2021b: 63f.). Während in der frühen Phase der Auseinandersetzung technikzentrierte und anwendungsorientierte Fragen dominierten, sind es mittlerweile vermehrt strukturelle, ethische und professionsbezogene Fragestellungen, die in den Mittelpunkt rücken (vgl. ebd.). Dabei zeigt sich auch, dass viele Fachkräfte mit digitalisierungsbezogenen Themen in ihrer alltäglichen Praxis konfrontiert sind, entsprechende wissenschaftliche Konzepte oder handlungsleitende Orientierungsrahmen jedoch häufig fehlen oder nicht flächendeckend zur Verfügung stehen (vgl. Kutscher 2021: 1439; Fujii et al. 2024a: 149).

4. Die Kinder- und Jugendhilfe im digitalen Wohlfahrtsstaat

Digitalität bzw. Digitalisierung und Wohlfahrtsstaaten stehen in einem reflexiv-konstitutiven Verhältnis zueinander. Das heißt, dass Digitalisierung Funktionen und Elemente der Wohlfahrtsstaatlichkeit verändert bzw. verstärkt, reproduziert oder zumindest damit in einer wechselseitigen Relation steht. Vice versa werden digitale Technologien und ihre Einbindung im (professionellen) Alltag entlang der wohlfahrtsstaatlichen Infrastrukturen und Institutionen entwickelt, verändert, ausgebreitet oder begrenzt (bspw. über Anforderungen des Sozialdatenschutzes oder Bedarfe in der Verwaltung und Kommunikation von Sozialleistungen). Zudem werden Institutionen des Wohlfahrtsstaates als Markt- und Innovationsräume digitaler Technologien nutzbar gemacht und dabei neue Kommodifikationssphären erschlossen (z.B. App-basierte Beratungsangebote, algorithmische Entscheidungssysteme zur Arbeitsmarktintegration, etc.) (vgl. Seelmeyer & Kutscher 2021). Der digitale Wohlfahrtsstaat ist damit gleichsam institutionelle Programmatik wie epistemischer Rahmen der deutschen Kinder- und Jugendhilfe. Letzterer konstituiert sich über Beobachtungen und Annahmen, in deren Vordergrund in den vergange-

nen fünf Jahren die Datafizierung, Algorithmisierung, Virtualisierung sowie Plattformisierung wohlfahrtsstaatlicher Systeme und Institutionen stand (vgl. Rehme & Seelmeyer 2023).

Die sozialwissenschaftlichen Analysen über diese Phänomene sind dabei weiterhin eng mit den etablierten kritischen Sozialstaatsdiskursen verflochten, sodass auch hier Fragen sozialer Ungleichheit, Souveränität und Hegemonie konstitutiv für die Debatten und ihre Rezeption sind (vgl. Kessl & Otto 2009; Heinze 2025). Digitalisierungsphänomene werden zudem nicht mehr als Transformationsmomente, sondern als selbstverständliche Elemente der Kinder- und Jugendhilfe verhandelt (vgl. Seelmeyer & Kutscher 2021). In der Folge entwickeln sich Zugänge, die diese Phänomene unter der Perspektive von „Post-Digitalität“ fokussieren (Jandrić et al. 2018: 893). Untersuchungen zu post-digitaler Wohlfahrtsstaatlichkeit nehmen dabei den Blick einer machtkritischen Analyse latenter soziotechnischer Strukturen und Muster sowie der Mechanismen und Folgen hegemonie-begünstigender Phänomene und Entwicklungen ein (ebd.). Von besonderem Interesse sind bspw. opake Arrangements stochastischer Algorithmen (z.B. in intelligenten Sprachmodellen wie ChatGPT) und deren Potentiale für die Ausdehnung sozialer Ungleichheit und die Aushebelung wohlfahrtsstaatlicher Prinzipien (vgl. Bagger et al. 2023; Denčik 2022; Schober et al. 2022).

In Rekurs auf Stephen Webbs und Elizabeth Harlows *Technology of Care* (2002) führt Andreas Polutta (2022) ergänzend die Verlagerung von Unsicherheit in der post-digitalen Governance sozialer Dienstleistungen fort: Diese sei kein oder ein verschwindender Gegenstand von Durchführungsfragen („was Soziale Arbeit tut und ob sie es [...] richtig tut“ (ebd.: 69)), da softwarebasierte Diagnose- und Evaluationsprogramme die Legitimation von Verfahrensentscheidungen, also die korrekte Durchführung der Maßnahme, „auf Abruf“ verfügbar machen (ebd.; Ley & Seelmeyer 2020: 383 ff.). Ebenso wird mit der Technologisierung die Tendenz verknüpft, dass sich die Aufmerksamkeit der Fachkräfte hin zu den manageriellen An-

forderungen (Kennzahlen, Prozesszeiten, Auslastung) verschiebt, wodurch fallbezogene Urteilskompetenzen aus dem Fokus geraten (vgl. Polutta 2022; Ackermann 2020).

Ein Scoping Review von 36 Studien zu den Implementationsfolgen von „Electronic Information Systems (EIS) in Social Work“ weist darauf hin, dass Sozialarbeiter:innen es weiterhin vorziehen, ihre eigenen fachlichen Motive gegenüber EIS-Anweisungen aufrechtzuerhalten (vgl. Ylönen 2023; Lehtiniemi 2024). In den untersuchten Fällen wurde dies weniger im Zusammenhang mit einer kritisch-reflexiven Einordnung der EIS-Anweisungen beobachtet, eher seien Kompetenzdefizite von Fachkräften in der adäquaten Anwendung der EIS-Tools die Ursache für ihr Entscheidungsverhalten (vgl. ebd.; White et al. 2010; Merchel & Tenhaken 2022). Die fehlende oder unzureichende Kompetenzausbildung resultiert dann darin, dass viel Zeit auf das Sammeln von Daten und wenig auf deren zweckmäßigen Einsatz fällt (vgl. Ylönen 2023). Dabei werden Evidenz- und Effizienzimperative wirkmächtig, die sich mitunter in einer zunehmenden Dokumentationsbindung materialisieren, also in der Erwartung, jeden Arbeitsschritt und jede Entscheidung möglichst vollständig, standardisiert und nachweisbar zu dokumentieren (vgl. Ylönen 2023 Büchner 2018). Das Ungleichgewicht zwischen der übermäßigen Datensammlung und einer fachlich sinnvollen bzw. anschlussfähigen Datennutzung wurde unlängst als Erzeugnis digitalkapitalistischer Institutionentransformationen problematisiert (vgl. Dencik & Kaun 2020; Lane et al. 2016; Kaun & Stiernstedt 2020).

Eine besondere Beeinträchtigung der Maßnahmendurchführung und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Adressat:innen im Zusammenhang mit einer technologisierten Dokumentationslast lässt sich empirisch bislang für die deutsche Kinder- und Jugendhilfe jedoch nicht nachweisen. Qualitative Organisations- und Strategieanalysen konstatieren insbesondere für Jugendämter und die Hilfen zur Erziehung eine Intensivierung von Ziel- und Kontraktlogiken. Deren vertrags- bzw. nachweisförmige Praxen können sich aufgrund einer technologiegetriebene Kennzahlenhörigkeit verstärken (vgl. Büchner 2018a; Klingler 2021; Dahmen & Kläsener

2019). In ihrem Gutachten zur rechtlichen Kontextualisierung digitalisierter Lebenswelten von Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe heben Janna Beckmann et al. (2023) diesbezüglich hervor, dass die *Leistungsgestaltung* zwar vor fiskalischen und effizienzgetriebenen Erwägungen rangiert (vgl. ebd.: 44). In der *Umsetzung* der Leistung gilt es jedoch bspw. in der Auslegung von SGB VIII §36, Formalisierung strategisch zu verringern und das partizipative Moment zum Paradigma zu erheben und damit die fiskalischen bzw. effizienzorientierten Faktoren in der sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen (Beziehungs-)Arbeit zu kontrastieren (vgl. ebd.: 38; verw. a. Schönecker & Meysen SGB VIII 2022 § 36 Rn. 13).

Die Absicherung des partizipativen Moments in der Angebotsentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe geht als eines der wesentlichen Anliegen des Rechtsgutachtens des DIJUF hervor (ebd.). Ebenso finden sich über die gesamte Diskurslandschaft hinweg kaum empirische Untersuchungen, Evaluationen, Entwicklungspläne, etc. ohne einen Verweis auf die Relevanz von Teilhabe oder Partizipationsaspekten bei soziotechnologischen Transformationen im Sozialstaat (vgl. Kutscher et al. 2020). Anlass dafür bieten, neben den Implikationen für die Veränderung von Arbeits- und Professionslogiken durch technologische Affordanzen, Phänomene und gesellschaftliche Entwicklungen, die im Zusammenhang mit dem Begriff des digital divide untersucht werden (vgl. Van Dijk 2020; Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007; Kutscher & Otto 2014). Dass die Fortsetzung und Intensivierung gesellschaftlicher Hegemonie innerhalb und durch digitale Systeme überproportional auf die Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe wirkt, unterstreicht u.a. die Analyse von PISA-Daten für den Zeitraum von 2000–2022 von Markus Lörz und Birgit Becker (2025): Zum einen gewinnen für herkunftsspezifische Unterschiede in den digitalen Kompetenzen unterschiedliche Lern- und Unterstützungsbedingungen in den Elternhäusern und Schulen an Bedeutung für den Erwerb digitaler Kompetenzen (ebd.: 430). Zum anderen schätzten Gymnasialschüler:innen ihre Computer- und Medienkompetenzen 2003 signifikant geringer ein als Schüler:innen an Hauptschulen ($\beta = -.14$; $p < .001$), 2022 fiel die Selbsteinschätzung an den Gymnasien jedoch höher aus als bei den Hauptschüler:innen (nicht-signifikant) (ebd.: 427). Den

Bedeutungsgewinn der Schulform für ICT-Kompetenzen zeigen auch die NEPS-Messungen, wobei der digital divide bereits in der Grundschule sichtbar ist und sich dann in den weiterführenden Schulen manifestiert (Passaretta & Gil-Hernández 2023: 316). Die Kinder- und Jugendhilfe wird im Kontext dieser Gesellschaftslage als Raum thematisiert, der bestimmte Nutzungspraktiken fördert bzw. eingrenzt sowie materielle und immaterielle Zugänge zu Medien schaffen soll (vgl. Enssen et al. 2023; Kessl et al. 2004).

Mit der zunehmenden Durchdringung von automatisierten und intelligenten Sprachmodellen sowie algorithmischen Empfehlungssystemen gewinnt zudem die Sozialinformatik als Schnittstelle zwischen Informatik, Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik und Gesellschaft an zentraler Bedeutung für Interventionen im Kontext des digital bzw. algorithmic divide (vgl. Schober et al. 2023; Ragnedda 2020; Iske & Kutscher 2026). Dies umfasst zum einen die kritische Auseinandersetzung mit den algorithmischen Empfehlungssystemen von Plattformen wie TikTok, Instagram oder YouTube in der Medienbildung (Schober et al. 2023). Zum anderen sind Fachkräfte und Institutionen selbst mit algorithmischen Systemen konfrontiert, bspw. bei der Vergabe von Betreuungsplätzen, Einschätzungsinstrumenten im Kinderschutz oder bei der Moderation von Chatbot-gestützten Beratungsangeboten (Escamilla & Gonzalo 2024). Kompetenzen bzw. (Grund-)Kenntnisse in der Sozialinformatik erscheinen also zunächst erforderlich um adäquat, d.h. sozialdatenschutzkonform und ggf. medienpädagogisch/-didaktisch-gesichert die alltäglichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe bearbeiten zu können. Gleichzeitig bilden sie die Voraussetzung für eine aktive Mitgestaltung am Diskurs sowie an konkreten Technologien und letztlich der Verringerung des Abhängigkeitsverhältnisses gegenüber großen Technologieanbietern (Linnemann et al. 2025)

Dass die Kinder- und Jugendhilfe selbst Subjekt des digital divide ist, konnten verschiedene Studien der letzten Jahre im Feld der stationären Hilfen zur Erziehung zeigen (vgl. Kutscher & Kreß 2015; Tillmann & Weßel 2021a; Fujii et al. 2024a; Mairhofer et al. 2025), in denen mangelnde medienpädagogische Begleitung sowie fehlende Ressourcen als begünstigende Faktoren digitaler Ungleichheit identifiziert

wurden. Aber auch in den Grundmustern der Wohlfahrtsgovernance wirkt die Mediatisierung auf die Stratifikationskompetenzen des zunehmend fragmentierten Wohlfahrtskorporatismus, also das Vermögen soziale Ungleichheiten zu identifizieren und durch passende Leistungen zu bearbeiten. In seiner Untersuchung der Ökonomisierung und Pluralisierung des Wohlfahrtskorporatismus verdeutlicht dies Rolf Heinze (2025) anhand der erweiterten Affordanzen für informelle Selbstorganisation und unabhängige Interessensgruppen, welche als „selbstgewählte Kollektive“ in mediatisierten Zusammenhängen (z.B. Foren, Messenger-Gruppen) Vergemeinschaftungsordnungen bilden, die für traditionelle Großorganisationen wie die Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege kaum erreichbar sind (ebd.:171; Rosa 2019; Reckwitz 2025). Mit der Intention den Risiken von Vereinzelung, Vereinsamung oder Radikalisierung in und durch die selbstgewählten Kollektive entgegenzuwirken, erprob(t)en Verbände und private Akteur:innen eigene Plattformangebote in Anlehnung an das Design und die Interaktionstechniken der kommerziellen bzw. *selbstgewählten* Netzwerke (vgl. Heinze 2025:172).

Die Potenziale und Folgen der Plattformisierung sozialstaatlicher Institutionen, also der Reorganisation der Wohlfahrtsgovernance in Anlehnung an die Netzwerkaritektur digitaler Plattformen, werden im Spannungsfeld zwischen zwei Tendenzen verhandelt: dem Anspruch der Lebensweltorientierung einerseits und der fortschreitenden De-Institutionalisierung durch Privatisierung und Dezentralisierung andererseits (vgl. Einhaus & Klenk 2024; Seithe 2025; Böhnisch et al. 2005). Die Plattformisierung der deutschen Kinder- und Jugendhilfe kann gegenwärtig in virtualisierten Kommunikations- und Koordinationswegen, Bildungsplattformen sowie Leistungsvergabe-Portalen nachvollzogen werden (vgl. Rehme & Seelmeyer 2023). Deren Irritationspotentiale liegen neben den nicht-intendierten Fehlfunktionen in Form von Datenleaks oder -verlusten in den Überwachungslogiken kybernetischer Programme, der Verkleinerung informeller Räume und der Moderationshoheit privatwirtschaftlicher Akteure (vgl. Hofhues 2020; Lehner 2020).

Empirisch kontrollierte Auskünfte über Beeinträchtigungen der Leistungsqualität durch die antizipierten Plattformisierungsderivate konnten für die deutsche Kinder-

und Jugendhilfe bislang nicht recherchiert werden. Dem vorgelagert (und beeinträchtigend für die Inanspruchnahme von staatlichen Leistungen) sind Hürden der Zugänglichkeit bedingt durch fehlende medienbezogene Fähigkeiten in der Gesamtbevölkerung bzw. der Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Iske & Kutscher 2026).

Mit der Verlagerung von Kontakt, Vermittlung und Entscheidung in Plattformökologien entsteht nicht nur neue Intermediationsmacht, sondern auch eine neue Datenökonomie: Das folgende Unterkapitel diskutiert das Phänomen des automatisierten datafizierten Wohlfahrtsstaats („automated datafied welfare state“), das exemplarisch für Transformationslogiken und insbesondere auch damit verbundene Problematiken steht.

Mit dem Begriff des datafizierten Wohlfahrtsstaats (Datafied Welfare State) wird eine Entwicklung beschrieben, die weltweit in vielen Ländern seit Jahren stattfindet und die Nutzung digitaler Daten bzw. automatisierter, algorithmen- bzw. KI-basierter Datenaggregationen und -auswertungen in der sozialpolitischen Umsetzung der Verteilung von Transferleistungen, der Prüfung von Leistungsberechtigungen bzw. Bedarfen und der Einschätzung von Risiken umfasst. Der Einsatz solcher digitaler, automatisierter Entscheidungssysteme, kurz: Automated Decision Making (ADM)-Systeme verändert, neben den konkreten, praktischen Automatisierungen von einzelnen sozialstaatlichen Verfahren, auch Wohlfahrtsstaatlichkeit selbst. Diese datengetriebenen Transformationen werden kontrovers diskutiert. Nach Lina Dencik (2022) können sie als Ausdruck und Folge neoliberaler (Effizienz-)Dispositive verstanden werden, welche entlang der Steuerungsbefugnisse der lokalen Wohlfahrtsstrukturen Automatisierung und Rationalisierungsstrategien in die Praxis sozialstaatlicher Hilfen überführen.

Devlieghere et al. (2022) verweisen hier jedoch auf die unterschiedliche Relevanz der Narrative des Dataismus und des Relationismus in der Sozialen Arbeit: Während der Dataismus i.S.d. Rationalisierungsstrategien konstatiert, dass objektive(re) und genauere (digitale) Daten zu besseren Entscheidungen in der Sozialarbeit führen,

benennt der Relationismus vertrauensbasierte Beziehungen zwischen Adressat:innen und Fachkräften als Schlüsselement „guter“ Entscheidungen (ebd.). Der Dataismus hat im Vergleich mit dem Relationismus ein Passungsproblem im Praxisalltag, da dieser nicht neutral, objektiv oder rational ist, sondern in besonderer Weise von Kontingenz geprägt ist, welche algorithmische Systeme bislang nicht adäquat abbilden oder bearbeiten kann (ebd.; siehe auch: Polutta 2022). In Rekurs auf die Positionsanalyse von Informationstechnologien im Kontext Sozialer Arbeit von Ley und Seelmeyer (2008) markieren Dataismus und Relationismus aber auch einen Paradigmenwechsel von personengebundenen und -zentrierten Wissen zu einer delokalisierten, textuellen Informationsordnung (ebd., 339; verw. a. Kreuger et al. 2006: 30).

Im Zentrum der technologischer Annäherungsversuche zur Kontingenzbewältigung bzw. Nachahmung relationistischer Praxisgefüge stehen sog. Natural Language Processing (NLP)-Technologien, insbesondere von Large Language Models (LLMs) (z.B. ChatGPT) und die Fähigkeit dieser Sprachmodelle, massive Datenmengen zu verarbeiten (vgl. Bajohr & Krajewski 2024). Die hohe Rechenleistung der Technologien wird zum Anlass genommen die Datenakkumulation zu erhöhen, d.h. dass mehr (Sozial-)Daten erfasst, gehandelt und geschaffen (sog. Meta-Daten) werden (vgl. Dencik 2022; Redden et al. 2020). Legitimationsgrundlage hierfür ist weiterhin die Annahme, dass eine schnellere Verarbeitung größerer Datenmengen, genauere Entscheidungen, d.h. ohne „human error“ bei Anspruchsprüfungen, Risikoeinschätzungen, dem Fallmanagement etc. hervorbringt (vgl. Jandric & Ford 2022).

Angestoßen von den globalen Kapitallogiken und Kommodifikationssystemen sollen diese Effizienzparadigmen wiederum tieferliegende Transformationen des Wohlfahrtsstaates verantworten. Als neue Charakteristika des datafied welfare state identifiziert Lina Dencik zwei wesentliche Operationsweisen gegenwärtiger wohlfahrtsstaatlicher Governance (2022): Mit dem Einzug einer „actuarial logic“ oder „versicherungsmathematischen Logik“ in sozialstaatliche Entscheidungsmechanismen, die Dencik für England beobachtet, verschieben sich strukturelle Probleme

ins Individuelle. Soziale Risiken werden nicht mehr mit einer kollektiven Verantwortung verknüpft, sondern als personalisierte Risikoprofile markiert (ebd.: 156). Infolgedessen werden Gruppenmerkmale wie etwa Schulbesuchsquoten, Transferleistungsbezüge oder Behördenkontakte herangezogen, um individuelle Zukunftsprognosen zu behaupten, welche wiederum (präventive) Interventionen legitimieren (ebd.: 156). Strukturelle Ursachen von Armut, geschlechterspezifischer Gewalt, Rassismus, Prekariat etc. bleiben hier außen vor (vgl. Saxena & Guha 2024). Die zweite Operationsweise, die „rentierism logic“ oder Rentismus“ liegt in dem Abhängigkeitsverhältnis zu privaten Dateninfrastrukturen und der daran anschließenden „mimetischen“ Annäherung an kommerzielle Steuerungs- und Bewertungsmuster (vgl. ebd.; siehe auch: DiMaggio & Powell 1983). Öffentliche Institutionen werden hier zu Mietern von Server-Diensten und profitorientierten Analysesystemen, deren Kerngeschäft in der kontinuierlichen Datenextraktion und -zirkulation liegt (Dencik 2022: 159, 162). Dabei verschiebt sich auch die Auffassung über die Probleme und Gegenstände von Wohlfahrt hin zu Konfigurationen, die nur computationally bewältigt und bearbeitet werden können (ebd.).

Die Ausgestaltung dieser Logiken in konkreten wohlfahrtsstaatlichen Arrangements verdeutlichen zahlreiche Fallstudien wie etwa die Untersuchung Virginia Eubanks (2018) sowie Purdy und Glass (2023) für die USA, Philipp Gillingham für Neuseeland (2021), Anne Kaun und Helena Löfgren für Schweden (2024) und Joana Redden (2020) und Dencik et al. (2018) für England: Im Zentrum von Eubanks Analysen stehen Screening und Scoring Tools, welche aufgrund von ökonomisch-begründeten, jedoch sozialrechtlich unrechtmäßigen Konfigurationen Gesundheitsleistungen verweigerten, Strafverfolgungsbehörden Zugang zu sensiblen Sozialdaten verschafften und unverhältnismäßige Interventionen in gesellschaftlich benachteiligten Familien wegen ungewichteter Daten in Risikoprognosen durch ADM-Systeme verursachten (Eubanks 2018, 39 ff.). Insbesondere die fehlerhaften Risikoprognosen des sog. „Allegheny Family Screening Tools“ bestätigen Denciks Beschreibung der actuarial logic, da sich das Risikoscoring zu großen Teilen aus Armutsmaßen

speiste, sodass bspw. die Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen als Faktor für Kindeswohlgefährdungsanzeigen integriert wurde (ebd. 156).

Das Allegheny Family Screening Tool und vergleichbare Screening und Prognose-Tools in anderen US-Bundesstaaten wurden seit den Implementierungen ab 2010 weiterentwickelt und mehrfach und durch verschiedene Stellen evaluiert, wobei einerseits die Reduktion von Rassendisparitäten durch die Einführung von Richtlinien beobachtet wurden (Rittenhouse et al. 2023; Grimon & Mills, 2022). Dennoch bestehen weiterhin Bedenken in Bezug auf die automatisierte und intransparente Datenaggregation, welche oftmals gezielt in marginalisierten Lebenslagen ansetzt (ACLU 2021). Neben einer validen Ermittlung und Operationalisierung von Adressat:inneninformationen verfehl(t)en ADM-Systeme ihre Anwendungsziele auch wegen Bestimmungsproblemen bezüglich des konkreten Risikogegenstandes. Für die USA wies Eubanks auf den komplexen Deutungsrahmen für „Vernachlässigung“ hin (Eubanks 2018:125). Das Fehlerpotenzial erweitert sich, wenn ADM-Systeme Bestimmungen ohne gezielte Moderationen durch Fachkräfte vornehmen, wie Philipp Gillingham für ein Modell in Neuseeland dokumentierte: Wegen ungeeigneter Trainingsdaten entwickelte das Modell ein Hinweismuster für „Misshandlung“ wobei die Daten vornehmlich, ähnlich wie das (frühe) Allegheny Family Screening Tool, Armutssindikatoren anzeigten (Gillingham, 2021 verw. a. MSD 2014).

Dass eine Moderation durch Fachkräfte erfolgt, kann, wie die Analyse von Purdy und Glass (2023) eines Vorhersagemodells für gelingende Familienzusammenführungen zeigt, sehr hochschwellig sein bzw. umfangreiche Technologiekompetenzen der Fachkräfte erfordern: Ein zweckmäßiger Einsatz von Vorhersageprogrammen erfordert eine adäquate und fachlich-belastbare Abbildung der Fallinformationen, Kenntnisse in welchem Verhältnis die Informationen zueinanderstehen und welche Relevanz diese jeweils für das Vorhersageziel, d.h. eine gelingende Familienzusammenführung, besitzen und letztlich wie diese Informationen stochastisch aufbereitet werden können (ebd.: 7). Ist dies gegeben, trägt das Tool zur Qualitätsentwicklung der sozialarbeiterischen Leistung bei. Wenn das Tool ohne entsprechende Modifikationen herangezogen wurde, wurden die generierten Auskünfte

durch einen diskriminierenden Bias verzerrt (ebd.). Das Problem verschärft sich bei den bereits erwähnten NLP-Technologien (Natural-Language-Processing), die große Datensätze nicht mehr deterministisch (wenn, dann) sondern stochastisch (wenn, dann wahrscheinlich) verarbeiten. Während klassische deterministische Algorithmen explizit auf Fairness geprüft und ggf. korrigiert werden können, ist dies wegen der „Blackbox“-Operationsweise dieser Modelle nicht mehr möglich (vgl. Bender et al. 2021).

Auch wenn ein Tool technisch optimal aufgestellt ist, hängt die Qualität der Ergebnisse (z.B. Gefährdungsvorhersagen) entscheidend von der Qualität und dem Passungsverhältnis der Eingabedaten ab. In Kinder- und Jugendhilfe handelt es sich bei den Daten vorrangig um Informationen aus Fallakten. Bezüglich des Passungsverhältnisses zeigte Gillingham dass Kinderschutzdaten in Fallakten in administrativen Kategorien und entlang behördlicher Auskunftlogiken formuliert sind, mitunter jedoch in generalisierende Datenauswertungsverfahren gespeist werden (Gillingham 2019: 10). Auch wenn sich faktisch in den Verfahrensergebnissen eine partielle, formalistische Sicht auf die Lebenslagen der Adressat:innen widerspiegelt, suggerieren die ADM-Systeme mitunter, dennoch treffendere Schlussfolgerungen ziehen zu können als die fallverantwortlichen Fachkräfte (James et al. 2024 verw. a. Halliday et al. 2009).

Dass wesentliche Wissensbestände über Zusammenhänge und Dynamiken eines Falls nur begrenzt in digitalen Infrastrukturen abbildbar sind, zeigten auch Büchner & Gall (2023) für Jugendämter in Deutschland und weisen zudem auf die besondere Relevanz der mündlichen Kommunikation und lokaler Wissensbestände hin (ebd.: 351). Im Zusammenhang mit der Verbreitung bzw. zunehmenden Einbindung von ADM-Systemen erscheint es dennoch essentiell Verschiebungen von den Deutungshoheiten zwischen datafizierten Systemen, Fachkräften und Adressat:innen weiterhin kritisch zu beobachten (James et al. 2024; Glaberson, 2019). Die wissenschaftliche Begleitung zweier Modellvorhaben in Schweden für öffentliche Sicherheit und automatisierte Sozialhilfeantragsverfahren von Kaun & Löfgren (2024)

sensibilisiert hierbei für die latente Absicherung und Reproduktion von Informationshegemonien zum Nachteil der Adressat:innen: Im Zuge des öffentlich-privaten Partnerschaftsprojekts zur Verbesserung der öffentlichen Sicherheit wurden Sensorysysteme in als problematisch etikettierte Stadtteilen installiert, um dort kontinuierlich Daten über die Bewohner:innen zu generieren (Kaun & Löfgren 2024: 266). Ähnlich wie in den zuvor beschriebenen Fallbeispielen beobachten Kaun und Löfgren in diesem Modellvorhaben, dass vulnerable Bevölkerungsgruppen überproportional zu Objekten in Datenrepositorien werden, ohne Einfluss oder eine Verfügungsgewalt auf die Daten ausüben zu können (ebd.). Das zweite Modellvorhaben zu den automatisierten Sozialhilfeantragsverfahren verdeutlicht, dass in Folge der Datenhegemonie sowohl Fachkräfte wie Adressat:innen von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden, indem das gesamte Antragsverfahren über das System abgewickelt wird (ebd.: 272).

Darauf, dass Adressat:innen bei Technologieprogrammen, die sich formell ihren Interessen verschrieben haben, in der Realisierung eine untergeordnete Rolle spielen, weist auch die Untersuchung deutscher Präventionsprogramme von Ley & Seelmeyer (2017) hin: Vordergründig bei den betrachteten Programmen war es, Steuerungs- und Vernetzungsfunktionen der lokalen, antiquierten IT zu überholen (ebd.: 53). Wenig oder keine Berücksichtigung fanden Überlegungen zur Einbindung der Adressat:innen oder technologische Lösungen zur Unterstützung der konkreten Fallarbeit (ebd.: 67). Die (systematische) Vernachlässigung von Beteiligungsstrategien, Steuerungsmöglichkeiten und fehlende Transparenz bei der Datenverarbeitung gehören zu den Hauptgründen weshalb ADM-Systeme und ähnliche Technologieprojekte nach ihrer Pilotierung nicht in die Praxis überführt wurden (vgl. Redden et al. 2020). Auch wenn bestimmte Technologien aufgrund fehlerhafter oder verzerrter Prognosen, Verstößen gegen den Sozialdatenschutz oder mangelnder Transparenz nach Pilotphasen bzw. Modellversuchen wieder eingestellt werden, können Technologieanbieter insbesondere in stärker privatisierten Wohlfahrtskontexten wie in England überarbeitete Versionen ihrer Produkte weiterhin platzieren (Ada Lovelace Institute, 2024). Das Xantura-Early Help Profiling System

(EHPS), das verdeckt Sozialdaten in bestimmten Regionen sammelte und Risikoscores, dessen Operationsweise wegen kommerzieller Interessen intransparent gehalten wurde, wurde zwar in der Testumgebung, Hackney (UK) eingestellt (ebd., siehe auch Redden 2020; Dencik et al. 2018). Weltweit testen und implementieren Regierungen aber weitehrhin ADM-Systeme, wobei die Intentionen hinter diesen Vorhaben zunehmend im Zusammenhang mit Austerität und einem gesteigerten Interesse an der Kommodifizierung von (Sozial-)Daten erörtert werden (Redden et al. 2022)

Die gesetzliche Verpflichtung auf den Sozialdatenschutz (und der Entwicklungsstand der digitalen Infrastruktur des Sozialstaats) hemmen einen aggressiven Datenhandel im Bereich der deutschen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Schallbruch 2018; Beckmann et al. 2023). Von besonderer Bedeutung ist hierbei u.a. auch der Datenminimierungsgrundsatz, demzufolge „[ein] digitalisierungsbedingter [...] Zugang zu Informationen [nicht dazu führen darf], dass diese in einem die Aufgabenerfüllung überschreitenden Maß gesammelt oder andere[n] zugänglich gemacht werden“ (Beckmann et al. 2023: 126). Zudem räumt das „Palantir-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts 2023 ein, dass sofern „(...) gespeicherte Datenbestände mittels einer automatisierten Anwendung zur Datenanalyse oder -auswertung verarbeitet [werden],[...] dies in die informelle Selbstbestimmung (...) aller ein[greift], deren Daten bei diesem Vorgang personenbezogene Verwendung finden“ (Leitsatz 1, BVerfG, Urt. v. 16.2.2023 – 1 BvR 1547/19 – 1 BvR 2634/20, vgl. Bäuerle et al., 2025). In den aktuellen (3.) UNICEF-Empfehlungen „Recommendations for AI policies and systems that uphold child rights“ (2025) wird der besondere Schutzbedarf von Kindern gegenüber datenverarbeitenden Institutionen hervorgehoben, so dass dort „the highest level of [data-] protection“ als Maxime zu berücksichtigen ist (UNICEF 2025: 23). Dafür wird u.a. ein „privacy-by-design-approach“ empfohlen, der vorsieht, bei Datenschutzvorkehrungen obligatorisch bei der Entwicklung von Richtlinien, Gesetzen und konkreten (K.I.)-Technologien zu verankern (ebd.).

Konträr zu diesen Positionen der informellen Selbstbestimmung sieht die EU-Kommission im Sommer 2026 vor, über die „E-Evidenz-Verordnung“ und das Gesetz

zur „Chatkontrolle 2.0“ Strafverfolgungsbehörden uneingeschränkter Zugriff auf Messenger-Daten bzw. private Chats zu gewährleisten (Council of the European Union 2025; Bund Deutscher Kriminalbeamter 2025). Das „Chatkontrolle 2.0“ Vorhaben sieht zudem vor, dass Messenger-Apps „by-design“ technologisch so aufzustellen sind, dass die Daten vor einer Verschlüsselung auslesbar sein müssen (Vugrincic et al. 2024). Dieser sehr vereinfachte Überblick verdeutlicht dass die gegenwärtigen rechtlichen und technologischen Entwicklungen von Widersprüchen, hoher Komplexität und Gefährdungspotentialen für die Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe und wesentliche Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe, wie etwa Vertrauen oder Souveränität, geprägt sind. Ebenso unterstreichen die Schilderungen den drängenden Bedarf konkreter Steuerung der klaren Definition von Kompetenzen innerhalb und für den Umgang mit der Datafizierung der Kinder- und Jugendhilfe.

5. Frühkindliche Bildung

Die Digitalisierungsforschung im Bereich der frühkindlichen Bildung brachte in den vergangenen fünf Jahren zahlreiche repräsentative und qualitative Studien, Überblickswerke, Expertisen und Beiträge in (internationalen) Fachzeitschriften und Sammelbänden hervor. Darin informieren die Forscher:innen über lokale, gruppenspezifische sowie gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, Chancen und Ist-Stände des Verhältnisses von Digitalisierung bzw. Digitalität und den Kindertageseinrichtungen, Fachkräften und Adressat:innen. Im Fokus dieser Debatten stehen die Folgen von App-Anwendungen im Verwaltungs- oder Lernzusammenhang, Bedingungen und Gegenstände von Medienbildung und Medienschutz, Einstellungen und Wissen gegenüber Technologien als Professionsfrage, die Bedeutung intelligenter Algorithmen in (Lern-)Spielzeugen sowie Ausbildungscurricula (vgl. Friedrich-Liesenkötter 2020). Die Auseinandersetzung mit Algorithmen, KI, Large Language Models, Machine Learning etc. lässt sich als Besonderheit des Handlungsfeldes hervorheben, welche zu einem Großteil eher von internationalen Forschungsbemühungen getragen wird. Bevor die gegenwärtigen Erkenntnisse und

Positionen zu bestimmten (komplexen) Technologien näher erörtert werden, erfolgt eine überblicksartige Einführung in die gegenwärtige Diskurslandschaft im deutschsprachigen Raum, um die lokalen Lagen, Interessen und Einstellungen sichtbar zu machen.

Der Diskursrahmen kann dabei in Analogie zu der Praxisbeobachtung von Kutscher & Bischoff (2020) zur Spannweite institutioneller Umgangsweisen mit Digitalisierungsphänomenen nachvollzogen werden: Während einige KiTas digitale Medien selbstverständlich und mitunter auch ohne (medien-)pädagogische Konzepte einbinden, regulieren andere Einrichtungen deren Einsatz streng oder verfolgen widersprüchliche Strategien (ebd.: 129). Eine ähnliche Systematisierung findet sich auch bei Knauf (2021), die auf medienkritische oder medienpädagogische Perspektiven als wesentliche Zugänge zu Digitalität und Digitalisierung im Fachdiskurs und in öffentlichen Debatten verweist. Als zentraler Aushandlungsort dieser Perspektiven sei hier zunächst auf den Meta-Diskurs zu den Ontologien von Medienkompetenz und Medienbildung (vgl. Iske 2023; Lienau & van Roessel 2019) verwiesen. Im Kontext der frühkindlichen Bildung beziehen sich Aussagen zu einer antizipierten Medienpraxis traditionell auf die Reflexion von Sinnstrukturen sowie ästhetischer und epistemischer Erfahrungen. Damit steht fortlaufend im Dialog oder Spannungsverhältnis eine Fokussierung auf Fertigkeiten bzw. Handlungsbefähigung als Wesen des KiTa-Auftrags im Kontext von Digitalität und Digitalisierung (vgl. Iske 2023; Wirth et al. 2023). In den aktuellen empirischen Analysen werden die Diskursstränge i.d.R. zu einer Synthese zusammengeführt, d.h. dass Bildungs- und Kompetenzmerkmale in variierender Trennschärfe kommensurabel für die Untersuchungsziele herangezogen werden.

Der KiTa-Auftrag zur Digitalisierung, formuliert im „Gemeinsame[n] Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (KMK 2022), benennt als Kompetenzziele, „selbstbestimmt, kritisch, reflektiert, kreativ, maß- und verantwortungsvoll [Medien zu nutzen]“ (SWK 2022: 13). Die Auslegung und Realisierung der Ziele sind subsidiär, bis auf die Ebene der einzelnen Einrichtungen vorgesehen (vgl. Wirth et al. 2023: 28). Konkretisierungsversuche dessen, wie Kompetenz in

der frühen Bildung wissenschaftlich bestimmt und in der Praxis und Professionalisierung entwickelt und implementiert werden kann, wurden in Anschluss an die o.g. Kompetenz- und Bildungsdiskurse mittlerweile in unübersichtlicher Anzahl hervorgebracht (vgl. Mues et al. 2023, Borke et al. 2024). Die gegenwärtig als besonders gesellschaftsprägend markierte technologische Entwicklung, Automatisierung und KI-Anwendungen, werden im Rahmen des KiTa-Auftrags über die Erklärung von elementaren Informatikkompetenzen als Bestandteil der (frühen) Medienbildung angesprochen und beispielsweise mit Roboti-Angeboten bearbeitet (vgl. SWK 2022: 33 ff.). Im internationalen Zusammenhang finden sich bereits Entwürfe zur Ausbildung von KI-Kompetenzen wie von Su & Zhong (2023) für Studierende der early childhood education in Hong Kong (vgl. ebd.). Jüngst wurden derartige Überlegungen auch für (angehende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit von Lehmann und Burghart (2025) angestoßen.

Wenngleich algorithmische bzw. selbstlernende Programme unlängst in alle gesellschaftlichen Bereiche strukturverändernd eingreifen, werden diese Phänomene in den Debatten zur Fachkräftekompetenz mit Bezug auf die Digitalisierung der frühen Bildung bislang in eher kleinen Kreisen geführt. Dies erklärt sich vermutlich sowohl über die geringe Bedeutung dieser Ansätze in der fröhpädagogischen Praxis als auch durch die häufig noch mit sehr grundlegenden Qualifikations- und Ausstattungsfragen verbundene Realität im Feld. Wesentlich erscheint auf der organisationsebene infrastrukturellen Anschluss zu finden, d.h. zum einen sozialdatenschutzsichere Zugänge zu bestimmten Softwaresystemen (z.B. Dokumentationssoftware, Mail- und Chatservices, Bildungs- und Unterhaltungsprodukte, Diagnose und Assessmenttools) zu gewährleisten (vgl. Niding & Klady 2020). Im Übergang von der Organisations- zur Fachkräfteebene lassen sich die „Richtlinien zum intelligenten Risikomanagement“ von Reichert-Garschhammer (2021) ansiedeln, in denen neben allgemeinen pädagogischen Grundsätzen („Gestalten statt Konsumieren“, „Abwechslung bieten“ (ebd.: 325)) auch Hinweise wie etwa die Priorisierung der Offline-Nutzung argumentiert werden (ebd.). Der Rekurs auf (sozial-)pädago-

gische bzw. erzieherische Grundsätze bei der digitalen bzw. mediatisierten Leistungsgestaltung wird auch in dem Rechtsgutachten zu der Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe von Janna Beckmann et al. (2023) als Orientierungsrahmen für Fachkräfte hervorgehoben. Ausgangspunkt für die Ausbildung der Fachkräftekompetenz bilden damit die digitalisierten Lebenswelten und Lebenslagen der Adressat:innen (vgl. ebd.; Nieding u. Klaudy, 2020).

Als Adressat:innen digitaler Medienbildung gelten neben den Fachkräften und den Kindern auch die Erziehungsberechtigten (vgl. SWK 2022; Heinz 2023). Die Relevanz von Medien für die Gestaltungs- und Interaktionsräume zwischen Erziehungsberechtigten und KiTa wird auch in sozialwissenschaftlichen Analysen betont, wobei eine Intensivierung der Kultivierung dieser Räume in Folge der Infektionsschutzmaßnahmen 2020–2021 in Folge der Corona-Pandemie postuliert wurde (vgl. Cohen et al. 2021). In ihrer empirischen Untersuchung zur Digitalisierung in KiTas in Nordrhein-Westfalen weist Anke Lang (2021) insbesondere auf Aspekte der digitalen Ungleichheit hin, die über die mediatisierte Beziehung zwischen Erziehungsberechtigten und KiTas sichtbar werden (ebd.; Iske u. Kutscher 2020; Kutscher 2013; Kutscher 2014; Kutscher 2015). Ebenso wird davon ausgegangen, dass eine ‚erziehungsberechtigtenbezogene‘ Medienbildung das Potenzial hat, dieser Ungleichheit systematisch entgegenzuwirken.

In den anknüpfenden Fragen nach der Verantwortung der Institutionen und Fachkräfte wird kritisch auf den typischen Digitalisierungsaffekt der Raumentgrenzung hingewiesen, welcher sich hier ebenso wie in den weiteren Handlungsfeldern bezüglich der stetigen Erreichbarkeit von Fachkräften materialisiert (vgl. Knauf 2021; Borke et al. 2024). Als besonderes Merkmal hebt Helen Knauf (2021) im Kontext ihrer Fachkräftebefragung ein Überwachungsempfinden und die Potentiale der stetigen Beurteilung der pädagogischen Leistung durch Erziehungsberechtigte hervor. Mit Blick auf das Feld der frühen Bildung werden verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert, die im Folgenden dargestellt werden.

5.1 Medien- und Digitalisierungskompetenzmessungen in der frühen Bildung in Deutschland

Ein allgemeingültige(s) Kompetenzmodell, wie sie für andere Bildungsbereiche bereits vorliegen (z.B. für Erwachsenenbildner:innen von Rohs et al., 2017), steht für den Kontext der Fachkräfte der frühe Bildung zur theoretischen Entwicklung und empirischen Validierung noch aus (vgl. Wilmers et al., 2023). Die (standardisierten) Studien werfen zahlreiche, dennoch eher vereinzelte Schlaglichter auf die Anwendung und Anwendungszusammenhänge von grundständigen Soft- und Hardwareangeboten und inwieweit diese erfolgreich, „kompetent“ bzw. im Einklang mit einer individuellen Haltung gegenüber Medien/Digitalisierung genutzt oder erlebt wurden (vgl. Nieding & Klaudy 2020; Cohen et al. 2022; Kluwer, 2020; Schieler & Haderlein 2021; Jahreiß 2022; Knauf 2021; Kutscher & Bischof 2020; OECD 2023; Schönborn & Kuhl 2020; Novak 2024).

Verteilungsangaben über das Kompetenzniveau von Fachkräften in (West-)Deutschland können Selbstauskünften und Fremdbeurteilungen von Fach- und Leitungskräften über die Teammitglieder bzw. der Angestellten entnommen werden: In einer nichtrepräsentativen Studie stimmen 57% von n=190 befragten Fachkräften der Aussage zu, dass in ihrem Team ausreichend Medienkompetenzen vorhanden seien (vgl. Knauf 2021). Von n=2615 KiTa-Leitungen berichten 43,3% von einer befriedigenden, und 21% von einer guten bis sehr guten Digitalkompetenz ihrer Angestellten (vgl. Kluwer 2020). In Anschluss an ein zweijähriges Modellprojekt in NRW zu Medienbildung als Bezugspunkt pädagogischer Arbeiten in Kindertageseinrichtungen gaben im Rahmen der wissenschaftlichen Folgeevaluierung 53% von 109 Fach- und Leitungskräften an, sich bei der Gestaltung von Medieneinsatz/-projekten sicher/sehr sicher zu fühlen, 63% fühlten sich mit ihrem Wissen über digitalen Medien sicher/sehr sicher und 62% im Bildungsbereich digitale Medien sicher/sehr sicher (vgl. Kutscher & Bischof 2020:71). Ähnliche Befunde zeigten z.B. auch Evaluationen von Meister und Friedrichs 2014 in Bezug auf das Medienkompetenz-KiTa-Programm in NRW. Blickt man in die Historie dieser Untersu-

chungen seit Six, Frey und Gimmler 1998, kann festgestellt werden, dass die Befunde zu den medienpädagogischen Fähigkeiten (i.d.R. Selbsteinschätzungen) von frühpädagogischen Fachkräften quasi regelmäßig zu dem Schluß kommen, dass bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien, dem Verständnis von Medienbildung und Medienerziehung im Kontext des Erziehungspartnerschaft auch bei erfolgreichen Programmen die Unsicherheit der Fachkräfte bestehen bleibt.

5. 2 Kompetenzindikatoren im internationalen Diskurs: Medienerfahrung und -einstellungen, Verfügbarkeit und Qualität der Digitalen Infrastruktur & TPACK

Als relevante Einflussfaktoren werden im nationalen und internationalen Diskurs, d.h. einschließlich der Forschung zu early childhood education, pre-school services und pre-K-education das Alter, das Geschlecht, Berufserfahrung, der private Mediennutzen, private und fachliche Einstellungen bzw. Überzeugungen gegenüber Medien und Zusatzqualifikationen der Fachkräfte, die Teamkultur sowie die Verfügbarkeit und Qualität der technischen Infrastruktur verhandelt (vgl. Merjovaara et al. 2024; Novak 2024 ; Lavidas et al. 2021). Im Zusammenhang individueller Medienerfahrung wird seit Beginn der empirischen Technikforschung die Selbstwirksamkeit in Bezug auf (digitale) Technologien bzw. Information and Communication Technologies (ICT) untersucht und sie gehört auch in der Forschung der frühen Bildung zu einem der zentralen Beobachtungspunkte (vgl. Wilmers et al. 2023). Dieser Zusammenhang wurde durch vornehmlich kognitionswissenschaftlich-angelegte Arbeiten für Bildungskontexte weiter ausdifferenziert, zu deren prominenten Vertretern das Technological Content Knowledge (TPACK)-Modell von Mishra und Koehler (2006), das Digital Competence Framework for Educators (DigiCompEdu) der Europäischen Kommission oder die Synthesis of Qualitative Data (SQD)-Strategien von Tondeur et al. (2012) zählen (vgl. Wilmers et al. 2023). Darin eingeschlossen oder als Korrelat funktionalisiert, sind der individuellen Medienerfahrung außerdem die Häufigkeit und der Verwendungszusammenhang von Medien im Privaten, Medien in den Curricula der Qualifikationsabschnitte einer Person und die Reflexion des eigenen Medienhandelns zuzuordnen (vgl. ebd.) Eine systematische Bestimmung robuster Faktoren für die Digitalisierungs- bzw. Medienkompetenzen

von Fachkräften der frühen Bildung in Deutschland steht jedoch weiterhin aus (vgl. ebd.).

In der deutschen Bildungsforschung wurde bzw. wird das TPACK-Modell (standardmäßig) in verschiedenen Bildungskontexten zur Analyse der Medienkompetenz von Lehrkräften auf dem K-12 Level oder in der Erwachsenenbildung herangezogen (vgl. Wilmers et al. 2023.; Schmid & Petko 2020). Das Modell mit den drei Kernkomponenten „Technisches Wissen (TK)“, „Pädagogisches Wissen (PK)“ und „Inhaltliches Wissen (CK)“ liefert eine theoretische Grundlage für einen strategischen Umgang mit Digitalisierungsphänomenen in Bildungskontexten, die sowohl für die Entwicklung von Forschungsitems wie für die (medien-)didaktische Planung und Durchführung herangezogen werden kann (vgl. tpack.org 2025). Die Passung des Modells bzw. der Modellbestandteile wird fortlaufend kritisch diskutiert. Als wesentliche Einschränkung für die Anwendung in Deutschland wird die institutionelle Abgrenzung vom Schulkontext, anhand dessen Logik das TPACK-Modell entwickelt wurde, erwogen (vgl. Bruns et al. 2021; Brantley-Dias & Ertmer 2014).

Anwendungserfolge des Modells für Fachkräfte der early childhood education bzw. pre-school education konnten von u.a. von Lou et al. (2023) für die VR China, Lavidas et al. (2021) für Griechenland, Altun (2019) für die Türkei, Colón et al. (2023) für Spanien und Salsabila et al. (2023) für Indonesien erzielt werden. Besonders anschlussfähig erscheinen die Ergebnisse aus der VR China, deren Untersuchungsgegenstand seit 2018 durch die „Deschoolification Policy“ geprägt ist („curriculum centered on play rather than direct instruction or rote learning“ Lou et al. 2023: 4). Als bedeutsam kann hervorgehoben werden, dass die Beobachtungen empirisch sichtbar machen, was in Deutschland in den normativen Forderungen der Diskurse zur Medienbildung artikuliert wird: Besonders relevant für die digitale frühe Bildung ist die Förderung pädagogischer Ansätze zur Medienintegration und weniger die bloße Kenntnis zu den Funktionsweisen bestimmter Technologien (etwa von einzelnen Softwareprogrammen) (vgl. ebd.).

Über diese Empfehlung rücken die bereits o.g. Selbstwirksamkeitsannahmen in den Vordergrund, die u.a. in der o.g. Studie aus Griechenland als Prädiktor für alle Komponenten des TPACK-Modells identifiziert wurden (vgl. Lavidas et al. 2021). Für den deutschen KiTa-Kontext liegen drei aktuelle empirische Untersuchungen zu diesem Zusammenhang vor. Die letzte OECD-Vergleichsuntersuchung „TALIS Starting Strong“ zeigte, dass KiTa-Fachkräfte in Deutschland ($n=1171$) sowohl in ihrer (fachlichen) Einstellung („ICT-Skills in children is of high importance to prepare them for life in the future“) wie Selbstwirksamkeit („I can use digital technology (...) to support childrens support children’s learning “quite a bit” or “a lot““) zum Zeitpunkt der Messung 2018 deutlich hinter den weiteren Nationen lagen (OECD 2023; Turani et al. 2022). Dass 6% ($\sigma=0,8$) der KiTa-Fachkräfte eine Wirksamkeit ihrer digitalen Didaktik berichten können und 15,3% ($\sigma=2,6$) der KiTa-Leitungen und 6,5% ($\sigma=0,8$) der Fachkräfte eine hohe Relevanz von ICT-Kompetenzen in der Zukunft der Kinder annehmen, deutet auch ohne einen Ländervergleich auf einen distanzierten Blick gegenüber Digitalität im deutschen KiTa-Alltag (vgl. ebd.). Dieser zeigt sich auch in den Angaben des fokussierten Samples des o.g. Modellvorhabens aus NRW, aus diesem 2017, vor der Praxisbegleitung, von $n=119$ Fach- und Leitungskräften 75% Medienerziehung und 72% Elternarbeit zur Medienerziehung eine geringe/keine Bedeutung zuschrieben (vgl. Kutscher & Bischof 2020: 33 ff.). In Befragungen aus dem Jahr 2019 von $n=2.564$ KiTa-Leitungen und 2022 von $n=193$ Elementarpädagog:innen in Österreich wurden jedoch gegensätzliche Positionen erhoben: 85% der Leitungskräfte gaben an, dass die Aussage „Digitale Anwendungen können die pädagogische Arbeit mit Kindern bereichern“ (voll und ganz) zutrefte (Schieler & Haderlein 2021: 20). Auch die Elementarpädagog:innen befürworten den Einsatz von digitalen Medien bei Ihrer Arbeit, wobei sie dies eher bei Kindern ab dem dritten Lebensjahr tun (vgl. Novak 2024: 27).

Für einen Digitalisierungsschub in Folge der Pandemie-bedingten Kontaktbeschränkungen, der sich in den Kompetenzen und Einstellungen der KiTa-Fachkräfte spiegelt, gibt es keine empirisch-belastbaren Anhaltspunkte. In den Beobachtungen während oder nach der COVID-19 Pandemie finden sich jedoch Hinweise auf

eine Digitalisierungs- bzw. Medienaffinität in KiTas. Während in der o.g. TALIS Starting Strong-Untersuchung nur die Wenigsten von einer Selbstwirksamkeit beim Medieneinsatz berichteten, verbinden die 2020-2021 befragten Fachkräfte i.R.d. DigiPäd-Erhebung ($n=266$) die „ICT-Nutzung in Lehr-Lernsituationen mit Kindern“ stärker mit Enthusiasmus (Zustimmungsskala 1-4 $\bar{x}= 3,0$, $\sigma= 0,57$) als mit Angst ($\bar{x}= 1,46$, $\sigma= 0,57$) (vgl. Cohen et al. 2022: 32). In Selbstwirksamkeitsaspekten unterscheiden sich Fachkräfte hier am stärksten voneinander ($\bar{x}= 2,8$, $\sigma= 0,7$) (vgl. ebd.). Dies ändert sich jedoch im Kontext der Elternzusammenarbeit, bei dieser die Fachkräfte geteilt eine hohe Selbstwirksamkeit ($\bar{x}= 3,29$; $\sigma= 0,63$) und positive Einstellung in Bezug auf ICT-Nutzung in der Elternzusammenarbeit berichteten ($\bar{x}= 7,31$; $\sigma= 2,16$ (vgl. ebd.: 36 f.).

Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen das breite Spektrum empirischen Wissens zu Digitalkompetenzen von Fachkräften der frühen Bildung. Gleichzeitig ist dieses Wissen stark diskurs- und feldspezifisch ausgerichtet, sodass allgemeingültige Aussagen zu Kausalzusammenhängen und Operationalisierungen für den deutschen KiTa-Bereich derzeit nicht möglich sind. In der erkennbaren Zersplitterung der Befunde liegen jedoch weniger die Grenzen der Forschung als dass sie auf den zentralen Anknüpfungspunkt für zukünftige Untersuchungsvorhaben hinweisen. Dieser wäre in dem Bedarf systematische und vergleichend-belastbare Zusammenhänge zwischen Merkmalen, Kontextbedingungen und Kompetenzausprägungen im Feld der frühen Kindheit zu ermitteln, zu formulieren.

5.3 Vertiefung aktueller Phänomene (I): KiTa -Apps

Unter dem Begriff KiTa-Apps werden Softwareprogramme gefasst, die in Kindertageseinrichtungen sowohl für pädagogische bzw. didaktische Belange wie bei administrativen Aufgaben in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Medienkontext evozierten (vgl. Reichert-Garschhammer 2021). Aus der Repräsentativbefragung des Deutschen KiTaleitungskongress 2019 geht hervor, dass ca. 16% der Einrichtungen KiTa-Apps zu Kommunikationszwecken einsetzt (vgl. Kluwer 2020). Wie bereits in I.I. beschrieben, gibt es für eine Zunahme in der Verbreitung bislang keine

empirischen Anhaltspunkte. Zu den wesentlichen Anwendungszusammenhängen zählen die Kommunikation mit Sorgeberechtigten und im Team, die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse, administrative Abläufe sowie mittelbar pädagogische Funktionen (vgl. ebd. 2021: 331). Der zentrale Vorteil von (KiTa-)Apps im Vergleich zu herkömmlichen Softwarekontexten liegt in der Komplexitätsreduktion in der Bedienung im Vergleich zu anderen Medien wie PC oder Laptop. Zudem harmonisiert die Möglichkeit zur mobilen Anwendung mit den räumlichen und tagesstrukturellen Konventionen des KiTa-Alltags (vgl. Kasper et al. 2024).

In Bezug auf die Kernfunktionen lassen sich KiTa-Apps in die Formate der Bildungs- und Unterhaltungsplattformen, Dokumentations- und Kommunikationslösungen und Komplettlösungen unterteilen (vgl. Reichert-Garschhammer, et al. 2021: 8; Mues et al. 2025: 13). Komplettlösungen ermöglichen die Dokumentation, Kommunikation mit verschiedenen Zielgruppen sowie die KiTa-Datenverwaltung in einer Anwendung (vgl. ebd.). Auch spezialisiertere Programme wie Diagnose- bzw. Screeningsoftwares werden als App entweder vollständig oder über Schnittstellenfunktionen (z.B. für Bild- oder Audioaufnahmen) in KiTas genutzt, wobei diese Anwendungsform in Deutschland bislang nur wenig verbreitet ist (vgl. Kasper et al. 2024). Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe e.V.) verweist in seiner Expertise zu den Qualitätsmerkmalen und Potentialen von App-Formaten in KiTas auf einen stetig wachsenden Markt für KiTa-Apps (vgl. Reichert-Garschhammer 2021). Das Institut informiert zudem seit mehreren Jahren über einen laufenden Akkreditierungsvorgang von Zertifizierungsstellen zur Feststellung der Qualität und des Datenschutzniveaus der Angebote, welche bislang von den Trägern und Einrichtungen eigenständig vorgenommen werden muss (vgl. Reichert-Garschhammer 2021, Reichert-Garschhammer et al. 2025).

Für Bildungsziele weist die Meta-Analyse von Egert et al. (2022) auf die Moderation der aktiven pädagogischen Begleitung durch Fachkräfte, um positive Effekte von Lernmedien auf das kindliche Lernen erzielen zu können. Deutlich wirksamer waren zudem Maßnahmen, bei denen Fachkräfte selbst individuelle Unterstützung wie

Coaching oder technische Assistenz zu digitalen Medien erhielten im Vergleich zu Fachkräften, die dies zuvor nicht erhielten (vgl. ebd.). Ebenso wie Meyer et al. (2021) anhand einer digitalen Ethnographie von 'Bildungs'Apps für jüngere Kinder unterstreichen auch die Beobachtungen der o.g. Meta-Analyse, dass (hoch-)spezialisierte und nicht-kommerzielle Apps lernpsychologische Erfolge in Aussicht stellen.

Als Erfolgskriterien von Lern-Apps in der frühen Bildung fassen Mues et al. (2025) ein kognitiv-anregendes und aktivierendes Design, geringe Ablenkungselemente, eine alltagsbezogene Bedeutsamkeit, die Förderung sozialer Interaktionen sowie eine klare Ausrichtung an konkreten Lernzielen zusammen (ebd. :24). Damit rückt auch die bildungsbezogene Einsatzform von KiTa-Apps weiter in den Blick, die sich in zwei Formate unterteilen lässt: Zum einen die isolierte Nutzung von Apps durch Kinder zum selbstbestimmten Lernen, wobei die Apps adaptive Unterstützung durch Scaffolding übernehmen und die Fachkräfte bei der Benutzung der Anwendung begleiten (vgl. Egert et al 2022: 74). Zum anderen die curricular eingebundene Nutzung von Apps im pädagogischen Alltag, bei der die Fachkräfte digitale Medien gezielt in Bildungsprozesse integrieren und Lernprozesse durch die Fachkräfte selbst unterstützt werden. Beide Formate bilden sich gegenwärtig als zentrale Bezüge in der (Bildungs-) KI-Forschung heraus, welche im Unterkapitel zu KI in der frühen Bildung näher beschrieben werden.

Bereits in der Beschreibung der ministerialen Kompetenzziele erörtert, aber auch beispielsweise im General Comment Nr. 25 (2021) der Vereinten Nationen zu Kinderrechten in einer digitalisierten Welt sind neben den Fachkräften und Kindern auch Erziehungsberichtigte als Adressat:innen der Medienbildung im Feld der frühen Bildung thematisiert (UN.Committee on the Rights of the Child 2021). Bisher wurde die Rolle von Apps für Erziehungsberechtigte jedoch vornehmlich in Bezug auf organisationale Belange in den Blick genommen. Selbstauskünfte von Eltern, die im Rahmen einer Expertise zu den Vorteilen von KiTa-Apps (qualitativ) befragt wurden, zeigen, dass diese sich eine Zentralisierung, Transparenz und unmittelbare

Informationsverfügbarkeit wünschen und glauben, dass dies durch die Einführung von KiTa-Apps erfolgen würde (vgl. Kasper et al. 2024: 10f.).

In der Studie von Pfützner und Knauf (2023) wurde festgestellt, dass sich die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern durch den Einsatz von Apps aufgrund einer verbesserten Erreichbarkeit intensiviert (vgl. ebd.: 189). Aus der Sicht von Fachkräften ist auch eine „individuellere Kommunikation mit Eltern möglich, da sich durch die App ein privaterer Kanal zum Austausch eröffnet, der orts- und zeitunabhängig von beiden Akteuren genutzt werden kann“ (ebd.: 189f.). Gleichzeitig zeigen sich gemischte Ergebnisse in Bezug darauf, dass durch den Einsatz von Kommunikations-Apps auch weniger im direkten Kontakt mit Eltern gesprochen wird (vgl. ebd.: 190). Digitale Kommunikationswege eröffnen Fachkräften die Möglichkeit, ihre Rolle als fachlich kompetente Begleiter:innen kindlicher Bildungsprozesse sichtbar zu machen und dadurch einen inhaltlich orientierten Austausch mit Eltern anzuregen (vgl. ebd.: 192; siehe auch: Stolakis et al., 2024). In der ausschließlich persönlichen Interaktion vor der Einführung der genutzten App lag der Fokus im Gespräch vor allem auf organisatorischen Belangen, während in der digitalen Kommunikation vermehrt inhaltliche Aspekte thematisiert wurden (vgl. ebd.). Die Fachkräfte beschreiben den verstärkten Austausch auch als eine gesteigerte Anerkennung ihrer Arbeit (vgl. ebd.).

Es wird betont, dass es insbesondere auf Ebene der Träger eine klare Ziel- und Konzeptklärung über den Einsatz von digitalen Medien in der KiTa braucht (vgl. Knauf 2021: 32, Kutscher & Bischof 2020). Diese tragen als Verantwortliche für die Infrastruktur eine Schlüsselrolle und sollten die notwendigen Rahmenbedingungen, insbesondere eine angemessene Grundausstattung, sicherstellen (vgl. ebd.).

5.4 Vertiefung aktueller Phänomene (II): Softwaregestützte Dokumentation

Die Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung gilt als kontinuierliche Aufgabe in der frühen Bildung (vgl. Friedrich-Liesenkötter 2020: 443). Während sie traditionell analog erfolgte, werden inzwischen auch digitale Anwendungen wie z.B. „stepfolio“ oder „Kigaclick“ genutzt, die nicht nur Entwicklungsverläufe, sondern

auch Fotos, Elterngespräche und Teamkommunikation erfassen (vgl. ebd.). Eine Onlinebefragung von Schönborn und Kuhl (2018) unter 153 KiTa-Leitungen zeigte, dass 70 % eine Mischform aus digitaler und analoger Dokumentation verwenden, während 1 % rein digital und knapp 30 % ausschließlich analog arbeiten (vgl. ebd.: 444). In einer weiteren Befragung von Schönborn und Kuhl (2020) zur Nutzung spezieller Dokumentations-Apps, gaben 16% der Einrichtungen an, digitale Verfahren zu nutzen, darunter eigens entwickelte Produkte sowie kommerziell erwerbbarere Dokumentations-Apps (vgl. Schönborn & Kuhl 2020). Die Dokumentation erfolgt individuell für jedes Kind unter Einsatz verschiedener Verfahren und Medien (vgl. ebd.: 169). Digitale Medien, die in der Dokumentationsarbeit zum Einsatz kommen, lassen sich hinsichtlich ihrer Funktion in drei grundlegende Kategorien einteilen: Medien zum Aufzeichnen von Daten (z.B. Digitalkamera, Aufnahmegerät), Medien zum Anzeigen von Daten (z.B. Beamer, Digitaler Bilderrahmen) sowie Medien zum Archivieren von Daten. Digitale Geräte wie Computer, Tablets oder Smartphones vereinen alle drei Funktionen, da sie sowohl zur Aufzeichnung und Darstellung als auch zur Archivierung von Daten eingesetzt werden können (vgl. ebd.: 172). Überwiegend kommen Computer und Digitalkameras zur Dokumentation zum Einsatz (vgl. Friedrich-Liesenkötter 2020: 444).

In einer Untersuchung von White et al. (2021) in Australien und Neuseeland wurde herausgearbeitet, dass durch die Struktur der Dokumentationssoftware bestimmte Wahrnehmungsfiler bei den Fachkräften aktiviert werden. Dadurch nahmen die befragten Fachkräfte beispielsweise vor allem solche Bildungsprozesse von Kindern wahr, die leicht mit Schlagworten zu versehen waren oder in denen ein in sich abgeschlossener Bildungsprozess stattfand, während andere Bildungsprozesse, welche in der Softwarestruktur weniger präsent waren, eher übersehen wurden (vgl. ebd.). Die Dokumentationsziele in KiTas lassen sich in verschiedene Formen differenzieren. Dazu zählen die Entwicklungsdokumentation, Bildungs- und Lerngeschichten, Beobachtungsverfahren (z.B. Grenzsteine der Entwicklung) sowie die Portfolioarbeit, welche in einer Online-Befragung von KiTa-Leitungen (n=153) von

Schönborn und Kuhl (2020) von Fachkräften als die häufigste Form der Dokumentation benannt wurde (vgl. ebd.: 170). In anderen Ländern sind spezielle Portfolio-Apps stärker verbreitet, während diese in Deutschland bisher wenig Anwendung finden (vgl. Pfützner & Knauf 2023: 184).

Eine Studie von Burghardt und Knauf (2017) ermittelte die Potenziale digitaler Portfolios in KiTas, indem Einrichtungen, die mit einem papierbasierten Portfolio arbeiten (n=44) und Einrichtungen, die mit einem Tablet über die App „stepfolio“ digitale Portfolios erstellen (n=13), miteinander verglichen wurden (ebd.:7). Als ein Vorteil der Arbeit mit einer App zeigte sich die höhere Praktikabilität, welche damit einhergeht, dass sowohl Text-, Bild- und Audioaufnahmen in der App erstellt und gespeichert werden können, während das papierbasierte Portfolio weitere Arbeitsschritte wie das Ausdrucken von Fotos und deren Einkleben bedingt (vgl. ebd.). Darüber hinaus gelingt es Einrichtungen, die mithilfe der App dokumentieren, häufiger, die Dokumentation innerhalb der vorgesehenen Vor- und Nachbereitungszeit abzuschließen. Dagegen geben 25% der Fachkräfte, die das papierbasierte Verfahren nutzen, an, die Dokumentation außerhalb ihrer Arbeitszeit fertigzustellen (vgl. ebd.). Dennoch zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Formen im verwendeten Zeitaufwand für die Erstellung der Dokumentation. Digitale Anwendungen führen also nicht zwangsläufig zu einer Zeitersparnis (vgl. ebd.). Positive Effekte digitaler Dokumentationsverfahren auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern werden zwar in der Fachliteratur angenommen, konnten jedoch empirisch nicht festgestellt werden (vgl. ebd.): „Gerade die papierbasiert arbeitenden Einrichtungen nutzen die Dokumentation häufiger für Entwicklungsgespräche mit den Eltern als die digital arbeitende Gruppe“ (ebd.).

Die Ergebnisse der qualitativen Studie von Pfützner und Knauf (2023) verdeutlicht, dass die Umstellung von analoger auf digitale Dokumentation nicht nur die Form, sondern auch die Inhalte der Dokumentation verändert (vgl. ebd.: 191). Es erfolgt eine hohe Vereinheitlichung der Dokumentation durch in der App vorstrukturierte Vorlagen und Formulare (vgl. ebd.: 188). Einige der befragten Fachkräfte erleben

dies als Einschränkung aufgrund fehlender Individualität und geringer Aussagekraft, andere erleben die damit verbundene Anonymität des Eintrags als positiv (vgl. ebd.). Es wird zudem als Vorteil benannt, dass dadurch Fachkräfte unterschiedlicher Kompetenz ihre Dokumentation leicht an einen einheitlichen Qualitätsstandard anpassen können (vgl. ebd.). Die digitale Integration verschiedener Dokumentationskanäle ermöglicht es zudem, Situationen anders zu dokumentieren und auch die Kinder stärker an der Dokumentation zu beteiligen, sodass diese beispielsweise selbst Fotos für ihren Portfolio-Eintrag aufnehmen dürfen (vgl. ebd.). Die befragten Fachkräfte äußern, dass durch den Einsatz mobiler Technologien verstärkt Interaktionen und Situationen dokumentiert werden können, da Foto-, Audio- und Videoaufnahmen in die App integriert werden können (vgl. ebd.: 189). Sie betonen auch, dass sie in der digitalen Dokumentation umfassend, zeitnah und prozessorientiert dokumentieren können (vgl. ebd.: 191). Die Fachkräfte thematisieren allerdings nicht, inwiefern sie durch die digitale Dokumentation Bedürfnisse, Interessen oder Bildungsprozesse besser verstehen (vgl. ebd.). Da aufgenommenen Bilder, Filme oder Audioaufnahmen in den Apps häufig unkommentiert bleiben, stellt sich die Frage, ob Fachkräfte dadurch den Eindruck gewinnen, dass eine weiterführende Reflexion der Situation nicht mehr erforderlich sei (vgl. ebd.). Die Struktur der App sowie die wahrgenommene professionelle Ausstrahlung des Tablets können dazu verleiten, das Erfassen einer Interpretation der Situation sowie anknüpfende Förder- und Anregungsmöglichkeiten für weniger wichtig zu erachten und sie sogar zu überspringen (vgl. ebd.).

Auch datenschutzrechtliche Aspekte spielen im Kontext der Dokumentationssoftware eine zentrale Rolle. Ein im März 2024 bekannt gewordenes Datenleck einer KiTa-App, die deutschlandweit in über 11.000 KiTas, Horten und Schulen genutzt wurde, gab private Daten von Kindern und ihren Familien preis (vgl. Manz 2024). Betroffene waren Kontaktdaten, Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften sowie interne Dokumente und Gesundheitsinformationen (vgl. ebd.). Noch am selben Tag wurden Korrekturen vorgenommen, sodass das Datenleck geschlossen werden konnte (vgl. ebd.). Anschließend wurde das System auf weitere Schwachstellen hin

geprüft, welche entdeckt und behoben werden konnten (vgl. ebd.). Viele Anbieter:innen von KiTa-Apps machen allerdings unzureichende Angaben zur eigenen Datenverarbeitung auf Drittsystemen, zu Rechteeinräumungen sowie zu Speicherfristen (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2021: 12ff.; 29ff.). Daraus ergibt sich ein besonderer Bedarf an Datenschutzbeauftragten in Kitas oder auf Trägerebene, welche dabei helfen, die Einhaltung gesetzlicher Datenschutzrichtlinien durchzusetzen (vgl. Manz 2024).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Vorteile digitaler Dokumentationssysteme in der Integration von Film-, Video- und Audioaufnahmen sowie in der Möglichkeit, innerhalb der Arbeitszeit zu dokumentieren, liegen (vgl. Friedrich-Liesenkötter 2020: 445). Nachteile bestehen u. a. in hohen Kosten, potenziellen Einschränkungen der Kreativität und der Notwendigkeit, einen ausreichenden Datenschutz zu gewährleisten (vgl. ebd.: 445f.). Digitale Medien und Dokumentationssoftware werden bisher vor allem im Bereich der Einrichtungsverwaltung genutzt und dort auch als Arbeitserleichterung wahrgenommen (vgl. Nieding, Blanc & Goertz 2020: 16).

5.5 Vertiefung aktueller Phänomene (III): KI in der KiTa

Adressat:innen und Fachkräfte begegnen in ihrem Alltag zunehmend intelligenten bzw. selbstlernenden Algorithmen, bspw. in Form sog. algorithmischer Empfehlungssysteme (AES) auf denen prominente Plattformen wie TikTok oder Youtube basieren (vgl. Schober et al. 2023). Auf die bislang eher im internationalen Kontext bekannten Bemühungen diese Entwicklungen pädagogisch zu rahmen, wurde bereits zu Beginn des Kapitels hingewiesen (vgl. Su et al. 2023). Dort wird für eine möglichst frühzeitig angelegte Ausbildung von KI-Literalität argumentiert, für diese es doch ein verlässliches und altersgerechtes Curriculum sowie genaue Vorstellungen zu einer K.I.-Policy bedarf (vgl. Su & Zhong 2022).

Neben den o.g. Empfehlungssystemen kann als weitere Anwendungsfelder von KI in der frühen Bildung auf KI-gestützte Lernspielzeuge hingewiesen werden, wie etwa die am MIT-entwickelten PopBots, welche Kinder an die Kernfunktionen der

Robotik sowie an Programmier-Techniken heranzuführen solle (vgl. Williams et al. 2018). Für die neueren Entwicklungsstufen von PopBot-(ähnlichen)-Systemen weisen technologisch-informierte Untersuchungen auf adaptive Lernsysteme, sodass insbesondere komplexe Personalisierungsfunktionen (z.B. zu bestimmten Lernstilen) in die Systeme integriert werden (vgl. Aldahin & Rafiq 2025). Diese können gegenwärtig in verschiedenen Plattformkontexten wie den „Teachable-Machine-Szenarien“ vorgefunden werden, in denen Kindergartenkinder auf Basis eines neuronalen Netzwerkmodells prädiktive Modelle trainierten und dadurch Lernerfolge in Bezug auf K.I.-Funktionalitäten erzielten (vgl. Prasad et al. 2022). Während des Lernprozesses wurden Eltern und die Fachkräfte stetig über den derzeitigen Entwicklungsstand informiert und konnten diesen somit intensiv begleiten (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist, dass die Fachkräfte die Zwischenbefunde sachgemäß interpretieren und im Anschluss ggf. pädagogisch intervenieren können.

Dieses Fallbeispiel und der Hinweis auf die Verbreitung adaptiver Lernsysteme weisen ausblickend auf den (wiederkehrenden) Bedeutungsgewinn von Agency-Fragen in Lern- bzw. sozialpädagogischen Settings hin (vgl. Yang 2022). Darüber hinaus spielen jedoch ‚smarte Spielzeuge‘ wie Puppen, die mit KI als interaktive Spielkamerad:innen funktionieren im privaten Kontext eine Rolle und konfrontieren auch den institutionellen Kontext der KiTa mit medienerzieherischen Fragen. Wie die im Kapitel zum digitalen Wohlfahrtsstaat vorgestellten Messungen aufzeigen, zeigt sich in der institutionellen Praxis gegenwärtig ein eher kritischer Umgang mit automatisierten Systemen. Im Handlungsfeld der frühen Bildung sind neben den Fachkräften in dieser Frage aber auch die Peers und die Erziehungsberechtigten zu berücksichtigen, um ein kindgerechtes Aufwachsen mit künstlicher Intelligenz institutionell absichern zu können.

6. Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit

Im Folgenden wird vor allem die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) fokussiert, da zum Bereich der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit kaum empiri-

sche Befunde vorliegen. In diesem Feld werden freiwillige, außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote zur Unterstützung junger Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Teilhabe angeboten. Im Zuge von Digitalität und Digitalisierungsentwicklungen wird hier vorrangig debattiert, inwiefern digitale Medien in diesem Feld neue Möglichkeiten für Bildung und Beteiligung junger Menschen eröffnen und welche Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte daraus resultieren (vgl. Brock 2021a: 78f.). Im Folgenden wird ausgeführt, welche Digitalitäts- und Digitalisierungsphänomene mit Blick auf das Feld der Kinder- und Jugendarbeit beobachtet werden und inwiefern sich daraus Fragen für Fachlichkeit und Kompetenzbedarfe von Fachkräften ergeben.

6.1 Medienbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Förderung der Medienkompetenz der Adressat:innen wird als Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit diskutiert. Es ist darüber hinaus aufgrund der Bedeutung digitaler Räume für junge Menschen auch für die Kinder- und Jugendarbeit relevant, ihre Adressat:innen über digitale Wege zu erreichen (vgl. Sturzenhecker et al. 2021: 2009). Über verschiedene Angebote sollen Kinder und Jugendliche bei der Orientierung in Sozialen Netzwerken begleitet, über Potenziale sowie angemessenes Agieren und Reagieren aufgeklärt und bei der Bewältigung von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen unterstützt werden (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1258f.). Dabei finden sich spezifische Formate, die Medienkompetenzförderung zum Gegenstand haben, beispielsweise als Angebot eines Workshops zum Thema Cybermobbing, das Thema wird aber auch als Querschnittsaufgabe verhandelt, das bei unterschiedlichen Angeboten nebenbei zu vermitteln sei.

Vor diesem Hintergrund wird in der Literatur eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit unter Bedingungen der (Post-)Digitalität diskutiert. Brüggemund Rösch (2025) verweisen darauf, dass digitale und analoge Lebensbereiche junger Menschen heute untrennbar miteinander verflochten sind und frühere Grenzziehungen zwischen „online“ und „offline“ an Bedeutung verlieren (vgl. ebd.: 14). Für die Kinder- und Jugendarbeit bedeutet dies, dass Digitalität nicht nur bei

expliziten medienpädagogischen Angeboten relevant ist, sondern grundsätzlich bei der Gestaltung von Beziehungen, Zielen und Arbeitsweisen mitzudenken ist. Entsprechend betonen die Autor:innen eine handlungsorientierte Medienpädagogik sowie sozialräumliche Perspektiven, die hybride Aneignungs- und Kommunikationsräume junger Menschen berücksichtigen und eine reflexive professionelle Haltung der Fachkräfte erfordern (vgl. ebd.: 23).

Entsprechend richten sich medienpädagogische Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nicht ausschließlich an die Adressat:innen selbst, sondern teilweise auch an Fachkräfte, Lehrkräfte oder Eltern (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 41). Medienbildung findet nicht nur in Präsenz, sondern auch digital statt. Interaktionen in sozialen Medien sollen dabei die Gelegenheit bieten, die Reflexion des Medienhandelns über beispielsweise Hate-Speech oder die Nutzung datenschutzrechtlich bedenklicher Soziale Medien anzuregen, Zivilcourage vorzuleben oder Umgangsstrategien mit beispielsweise Gruppendruck zu vermitteln (vgl. Haberstroh & Stix 2024: 57ff.). In Bezug auf medienpädagogische Konzepte beispielsweise der Begleitung im Umgang mit sozialen Medien wird thematisiert, dass sozial benachteiligte Zielgruppen dabei besonders berücksichtigt werden müssten, da aufgrund von Bildungsbenachteiligung oder auch wenig verfügbarer Unterstützung in Kombination mit einer häufig intensiven Mediennutzung und damit verbundener Datafizierung eine höhere Vulnerabilität auch im Kontext von Mediennutzung besteht (vgl. Kutscher 2021: 1439f.). Vor diesem Hintergrund entsteht die Anforderung für Fachkräfte eine Haltung zu entwickeln, die eigene Professionalität zu reflektieren und dies auch in der Entwicklung von Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit abzubilden (vgl. Brock 2021a: 78).

Obwohl digitale Spiele einen zentralen Bestandteil des Alltags vieler Kinder und Jugendlicher darstellen, wird deren Relevanz in der Kinder- und Jugendarbeit oft vernachlässigt. (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1260). Dabei kann gamingbezogene offene Kinder- und Jugendarbeit Beziehungsarbeit ermöglichen, unter Jugendlichen das Gefühl der Zusammengehörigkeit stärken, Partizipation ermöglichen sowie Vereinzelung und Stigmatisierung entgegenwirken. Jugendliche werden dabei im

gemeinsamen Gaming von Fachkräften begleitet, mit denen über erlebte Inhalte, Faszinationen und Risikopotenziale gesprochen werden kann. Dadurch lassen sich medienbezogene Themen, die teils im fachlichen Diskurs auch kritisch beurteilt werden – wie z.B. Gewaltverherrlichung durch Videospiele – auf eine alltagsnahe und ebenbürtige Weise thematisieren, die bei Jugendlichen mehr Anklang findet als in einem expliziten Aufklärungsgespräch (vgl. Fey 2022: 30ff.). Es wird u.a. empfohlen, mit Adressat:innen über Videospiele und damit verbundene Themen wie Spielverhalten In-Game-Käufe, moralische Entscheidungen oder Geschlechterrollen zu sprechen oder auch durch gemeinsames Spielen die Reflexion des Medienhandelns zu fördern sowie auch den Fachkräften einen lernenden Zugang zur digitalen Spielkultur eröffnen (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1261.). Allerdings bestehen Unsicherheiten unter Fachkräften, wo und wie sie den Bereich der Videospiele in ihrer pädagogischen Arbeit integrieren können (vgl. Fey 2022: 32). Dies macht deutlich, dass Gaming-Angebote spezielle medienpädagogische Konzepte, Offenheit, Neugier und Experimentierfreude seitens von Fachkräften erfordern (vgl. Kölbl et al. 2022: 148ff.).

Social-Media-Plattformen sind für viele junge Menschen alltägliche Kommunikationsräume, in denen sie Beziehungen pflegen, Zugehörigkeit herstellen und ihre eigene Identität sichtbar positionieren (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1259). Unter Fachkräften wurde lange kontrovers diskutiert, ob für gemeinschaftliche Jugendarbeit im öffentlichen Raum digitale Medien einen Störfaktor darstellen oder ob die Nutzung digitaler Medien als Mittel der sozialen Kommunikation und Organisation produktiv zur Gemeinschaftsförderung beitragen kann (vgl. Brock 2021b: 64f.). Im aktuellen Fachdiskurs wird zunehmend ein hybrides Raumverständnis gefordert, das die enge Verwobenheit von virtuellen und analogen Räumen berücksichtigt (vgl. ebd. 63f.) und dabei digitale Räume in ihrer Verschränkung mit analogen Lebensräumen versteht (vgl. Neuburg et al. 2020: 168f.). So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass Fachkräfte in ihren Angeboten darauf aufbauen könnten, dass die Adressat:innen über ein Smartphone verfügen, etwa im Rahmen partizipativer Fotoprojekte (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1258). Häufig werden Inhalte aus analogen

Aktivitäten (Ausflügen, kreativen Aktivitäten) digital dokumentiert, publiziert und für Öffentlichkeitsarbeit genutzt (vgl. Sturzenhecker et al. 2021: 2016). Informationen aus Social Media werden häufig auch von Fachkräften als Ausgangspunkt für Gespräche oder pädagogische Angebote genutzt. Auch hierbei wird deutlich, dass sich die Grenzen zwischen privatem und öffentlichem Raum durch das Digitale zunehmend verschieben oder diffundieren (vgl. Brock 2021b: 66). In diesem Zusammenhang ist jedoch der Zugang zur Privatsphäre der jungen Menschen im digitalen Raum durch Fachkräfte, der in der Praxis häufig als hilfreich oder unproblematisch betrachtet wird (im Sinne von „das ist ja öffentlich“), eine reflexionsbedürftige Tatsache, die auch ethische Fragen aufwirft, inwiefern solche Invasionen in die Privatsphäre legitim sind (vgl. Kutscher 2018: 1437). Fragen nach dem Eindringen in die Privatsphäre der Adressat:innen müssen daher im Kontext der öffentlichen digitalen Präsenz der Adressat:innen neu ausgehandelt werden (vgl. Brock 2021b: 66).

6.2 Jugendsozialarbeit und OKJA im Kontext Flucht & Migration

In der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Flucht und Migration spielen digitale Medien mit Blick auf die Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabe eine besondere Rolle. Insbesondere das Smartphone ist relevant für Aneignungs- und Teilhabeprozesse (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 9). Bereits während der Flucht stellen digitale Medien für flüchtende Personen eine wichtige Ressource bei der Organisation von Routen und den unterstützenden Austausch mit Angehörigen sowie anderen flüchtenden Personen dar. Im Ankunftsland bieten sie Orientierung und dienen der Aufrechterhaltung sozialer Kontakte zum Freundes- und Familienkreis trotz räumlicher Distanz. Ebenso werden digitale Plattformen genutzt, um Tutorials anzuschauen, Hobbys zu pflegen sowie Unterhaltung und Erinnerungen an das Herkunftsland zu bieten. Smartphone-Apps werden auch als Medium der Übersetzung verwendet (vgl. Kreß & Kutscher 2020: 575ff.). Damit können digitale Medien eine Möglichkeit zur Überwindung von Sprachbarrieren bieten und die sprachliche Teilhabe junger Menschen unterstützen (vgl. Fujii et al. 2024a: 83). Für Fachkräfte be-

deutet dies, die Bedeutung digitaler Medien „insbesondere in Hinblick auf informelle Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und die Aufrechterhaltung transnationaler sozialer Netzwerke“ (Kreß & Kutscher 2020: 581) für die Adressat:innen anzuerkennen und in ihre Praxis zu integrieren.

Der Besitz eines Smartphones kann allerdings nicht als selbstverständlich angesehen werden, da dies zum Beispiel oftmals auf der Flucht als Tauschmittel eingesetzt oder gestohlen wird. Es zeigt sich außerdem ein unterschiedliches Ausgangsniveau in Bezug auf medienrelevante Fähigkeiten und Ressourcen unter den Adressat:innen, das stark von Herkunft, Bildungshintergrund und sozioökonomischer Lage abhängt. Unterschiedlich gelagerte Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien können mit ungleichen Teilhabechancen in der Aufnahmegesellschaft einhergehen (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 13). Digitale Medien bieten zwar Potenzialitäten der Ermöglichung von Teilhabe durch einen niedrigschwiligen Zugang zu diversen Informationsquellen und der Beförderung des Spracherwerbs, die faktische Entfaltung dieser Möglichkeiten ist jedoch nicht selbstverständlich (vgl. Fujii et al. 2024a: 111). Beispielsweise müssen Informationen, die digitale Medien bereitstellen, auch von den Nutzer:innen hinsichtlich ihrer Relevanz und Brauchbarkeit eingeordnet werden, um einsetzbar zu sein (vgl. Fujii et al. 2024b: 227). Fujii et al. (2024a) konnten drei relevante Dimensionen für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter feststellen: „1) die subjektive Ressourcenlage der jungen Geflüchteten, 2) die Beschaffenheit und Affordanz digitaler Medien sowie 3) die institutionelle bzw. personell-fachliche Rahmung des Arrangements“ (ebd.: 111). Somit prägen nicht nur das Vorhandensein subjektiver Ressourcen sowie die Beschaffenheit digitaler Medien, sondern auch die institutionell- und personell-fachliche Rahmung, sprich die Bedingungen der digitalen Mediennutzung in pädagogischen Institutionen sowie der dort tätigen Akteur:innen die Möglichkeiten zur Bildungsteilhabe (vgl. ebd.: 138). Beispielsweise spielt das Verfassen digitaler formaler Schreiben oder Anträge an Institutionen eine zentrale Rolle im Alltag junger Geflüchteter. Entsprechende medienbezogene Fähigkeiten sind erforderlich, um auch Existenzfragen, z.B. Klä-

rung des Aufenthaltsstatus, beantwortet zu bekommen. Hierbei wird die Unterstützung von pädagogischen Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit benötigt, um diese Aufgaben zu bewältigen (vgl. ebd.: 76ff.). Fachkräfte können somit Adressat:innen in ihrem Umgang mit Digitalität befähigen und sie bei der Nutzung begleiten, benötigen dafür aber selbst entsprechende Kenntnisse. Die Qualität dieser pädagogischen Begleitung ist entscheidend für die Ermöglichung unterschiedlicher Grade an Beteiligung und Lebensbewältigung. Fehlende grundlegende Fähigkeiten in der Bedienung digitaler Medien seitens der Fachkräfte haben somit Relevanz für die Bildung junger Menschen (vgl. ebd.: 143). Die Studie von Fujii et al. (2024a) zeigt, dass „digitalisierungsbezogene Qualifikation der Sozialpädagog:innen den jungen Menschen in sehr unterschiedlichem Maße zur Verfügung steht“ (ebd.: 143). Eine fundierte Vorbereitung und begleitende pädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Tools wie auch Sprachlern-Apps wird u.a. dabei als dringend erforderlich genannt, um eine erfolgreiche Entfaltung des Potenzials digitaler Medien zu ermöglichen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter et al. 2024: 207).

Allerdings finden Bildungs(teilhabe)prozesse nicht ausschließlich innerhalb einer Institution statt, sondern sie vollziehen sich im Zusammenspiel verschiedener Organisationen. Pädagogische Fachkräfte übernehmen daher die Funktion einer *Brücke zu weiteren Ressourcen*, indem sie Adressat:innen bei berufs-, wohnungsbezogenen, aufenthaltsrechtlichen oder schulischen Anliegen mit relevanten Institutionen vernetzen und sie je nach Bedarf auch dorthin begleiten (vgl. Fujii et al. 2024a: 154). Die Digitalitätsphänomene in diesem Kontext beziehen sich primär auf administrative Prozesse sowie die Ebene der Kommunikation unter Fachkräften bzw. mit Adressat:innen, welche die Vernetzung zu anderen Institutionen vereinfacht (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 17). In ihrer Studie zeigen Fujii et al., unter welchen komplexen Beteiligungsmechanismen sich in soziotechnischen Arrangements Prozesse von Teilhabe und Exklusion herausbilden (vgl. ebd.).

Die digitale Erreichbarkeit per E-Mail, Telefonat oder Messenger-Dienst ermöglicht einen niedrighwelligen Zugang zu Unterstützungsleistungen durch Fachkräfte. Dieser ist jedoch ebenfalls von spezifischen Bedingungen abhängig, die

wiederum darauf verweisen, dass Datenschutzerfordernissen zu ambivalenter Praxis führen können (vgl. Fujii et al. 2024a: 151). So gelten in manchen Institutionen Regeln, die festlegen, welche Messenger-Apps im Rahmen der Kommunikation mit Adressat*innen aus Datenschutzgründen genutzt werden dürfen, in anderen Einrichtungen spielt das kaum eine Rolle. Während viele Fachkräfte angeben, sich insbesondere bezüglich der Nutzung von WhatsApp oder anderen Programmen des Meta-Konzerns und deren Datenschutzproblematik bewusst zu sein, setzen sich manche darüber hinweg, um eine niedrigschwellige Erreichbarkeit gegenüber den Adressat:innen zu realisieren (vgl. ebd. 149). Gleichzeitig erweisen sich solche digitalen Medien gerade für geflüchtete Menschen als datenschutzprekäre Räume, da sie häufig mit Infrastrukturen der (staatlichen) Überwachung und Kontrolle verbunden sind. Gleiches gilt für die Mobilfunknutzung (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 9ff.), in deren Zusammenhang das Auslesen von Handydaten im Zuge des Asylverfahrens kritisiert und verfassungsrechtlich in seiner Legitimation angezweifelt wird (vgl. GFF 2025)

6.3 Digital Streetwork

Es wird vielfach davon ausgegangen, dass neue digitale Kanäle niedrigschwellige Zugänge zu Jugendlichen eröffnen und neue Formen der Beteiligung, Projektarbeit und Kommunikation schaffen könnten. In den vergangenen Jahren sind zunehmend rein digitale Formate der aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit entstanden, die unter dem Stichwort „Digital Streetwork“ verhandelt werden (Röll 2020: 464f., Erdmann & Brüggemann 2023). Dabei handelt es sich um sehr unterschiedliche Angebotsformen, die voneinander zu unterscheiden sind und je deutlich andere Angebote, Zielgruppen und Inhalte umfassen. Eine Form, die unter dem Stichwort „digital streetwork“ verhandelt wird, ist zunächst die Erweiterung der mobilen Jugendarbeit/Streetwork in den digitalen Raum hinein: Hier handelt es sich um klassische Streetwork, Sozialarbeit mit jungen Menschen auf der Straße, in prekären Lebenssituationen, in der zunehmend auch digitale Medien als Kommunikationsmittel genutzt werden (vgl. Bollig & Keppeler 2022). Das Tätigkeitsfeld der digitalen Street-

worker:innen umfasst in erster Linie Kontakt- und Beratungsaufgaben wie die aufsuchende Kontaktaufnahme, das Beratungsgespräch mit Adressat:innen sowie längerfristige Beziehungsarbeit. Darüber hinaus leisten sie projektbezogene Arbeit, Kooperation mit lokalen Akteur:innen, Communitypflege, Öffentlichkeitsarbeit und informatives Contentposting. Unter ihren arbeitsorganisatorischen Aufgabenbereich fallen die Dokumentation von Einzelfällen, das Erstellen von Listen für beispielsweise Kontakte zu Fachberatungsstellen und die Organisation im eigenen Team (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 15ff.). Klassische Kontaktformen der Streetwork können auf den digitalen Raum übertragen werden und reichen von passiven bis hin zu aktiven Formen der Kontaktaufnahme.

Eine weitere Form dessen, was als „digital streetwork“ bezeichnet wird, ist die Präsenz von Fachkräften auf Online-Plattformen (z.B. Twitch) sowie in Chat-Gruppen (z.B. Telegram-Kanäle) in ihrer Rolle als Jugendarbeiter:innen, bei der sie durch Profilbeschreibungen oder Postings universelle Kontaktangebote eröffnen wollen. Die direkte Kontaktaufnahme geht hierbei bei Bedarf von den Adressat:innen aus und setzt auf die Freiwilligkeit des Angebots. Gleichzeitig scheint diese Strategie die gezielte Ansprache spezifischer Zielgruppen zu erschweren (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 21f.). Weitere Formate bestehen aus Inhalten zu zielgruppenspezifischen Themen, die über eine bloße Darstellung digitaler Streetwork hinausgehen und einen inhaltlichen Mehrwert bieten sollen. Beispiele dafür sind Podcasts auf YouTube, die Themen aus der Lebenswelt der Zielgruppe aufgreifen und damit eine themenvermittelte Kontaktmöglichkeit schaffen, indem sich die Adressat:innen mit Peers und der Fachkraft in der Kommentarsektion austauschen können. Im Rahmen dieser medial vermittelten Präsenz etablieren sich nicht selten *digitale Communities* unter den Profilen der Fachkräfte. Innerhalb dieser Communities können Fachkräfte gezielt nach Beratungsbedarf fragen oder werden von Adressat:innen auf Einzelberatungen angesprochen. Die Kontaktaufnahme erfolgt somit beiläufig und niedrighschwellig (vgl. ebd. 24f.). Streetworker:innen erlangen hier oft in Form einer

indirekten Kontaktaufnahme Zugang zur Zielgruppe über eine bereits eingebundene Person, beispielsweise indem diese andere Peers unter den Beiträgen der Streetworker:innen markiert (vgl. Neuburg et al. 2020: 174).

Fachkräfte der Digital Streetwork nutzen vielfältige digitale Formate wie gemeinsames Online-Gaming, interaktive Quizze, Hausaufgabenhilfe via Zoom sowie Live-Shows und Musikbeiträge, die zum Teil gemeinsam mit Jugendlichen entwickelt und realisiert werden. Eine Partizipation seitens der Jugendlichen an der Gestaltung der Inhalte ist über die digitale Präsenz leicht zu realisieren (vgl. Sturzenhecker et al. 2021: 2009). Ihre Kenntnisse im Bereich digitale Medien und Gaming sowie jugendkulturellen Ausdrücken ziehen die Fachkräfte in erster Linie aus dem privaten Kontext, selten werden diese aus ihrer Ausbildung oder ihrem Studium geschöpft (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 15f.). Pädagogischen Fachkräften mangelt es häufig an Wissen über die Vielfalt medialer Angebote, deren inhaltliche Ausprägungen, Potenziale sowie deren sozialisatorische Bedeutung (vgl. Tillmann & Weßel 2021b: 849). Es entsteht eine Unübersichtlichkeit und Verunsicherung über die passenden Nutzungsoptionen sowie der Jugendkultur, welche sich im Netz abbildet (vgl. Brock 2021a: 77). Zusätzlich fehlen nötige Fachkompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien wie etwa dem Smartphone oder PC (vgl. Kölbl et al. 2022: 153).

Die Mehrheit digitaler Streetworker:innen nutzt unterschiedliche Strategien parallel und ist auf verschiedenen Social-Media-Plattformen aktiv, je nachdem, ob sie Communities, einzelne lokale Adressat:innen oder Jugendliche mit speziellen Problemlagen aufsuchen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 20ff.). Fachkräfte fühlen sich aufgefordert, Online-Dienste zu nutzen, die unter Jugendlichen verbreitet sind, was jedoch für einige mit datenschutzrechtlichen Bedenken und einer Überschreitung persönlicher Grenzen verbunden wird (vgl. Tillmann & Weßel 2021b: 849), beispielsweise aufgrund der Tatsache, dass die Kommunikation in sozialen Netzwerken eine Mitgliedschaft voraussetzt, wodurch Daten durch Drittanbieter weiterverarbeitet sowie Persönlichkeitsprofile erstellt werden (vgl. Kutscher 2021: 1439). Gleichzeitig soll das Angebot der Digital Streetwork möglichst niedrigschwellig sein. Fachkräfte sprechen von der Erfahrung, wenn sie zunächst mit Adressat:innen

über WhatsApp im Austausch sind und dann mitteilen, aus datenschutzrechtlichen Gründen das Gespräch zu Signal zu verlagern, dass sich Adressat:innen daraufhin nicht mehr melden. Von Fachkräften wird als Grund angeführt, dass sich Adressat:innen nicht allein für den Kontakt zu den Streetworker:innen eine App herunterladen und nutzen möchten, welche sie ansonsten nicht verwenden. Auch nach einer Aufklärung der Adressat:innen über datenschutzrechtlich fragwürdige Kontexte, messen Adressat:innen dem keine Bedeutung bei. Daher sehen sich viele Fachkräfte gezwungen, Datenschutzrechte zu vernachlässigen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 61ff.). Die Mehrheit der Beiträge betont, dass der Datenschutz eine Herausforderung darstellt, die eine fachliche Auseinandersetzung über den verantwortungsvollen Umgang damit erfordert (z.B. vgl. Neuburg et al. 2020: 177). Hier wird als kritisch thematisiert, dass auf diese Weise Datenschutzaspekte nicht hinreichend berücksichtigt werden, da auf diese Weise potenziell prekäre Inhalte Teil der Daten auf Plattformen werden, deren Betreiber genau diese Daten auswerten und für Profilierung in anderen Kontexten nutzen bzw. weiterverkaufen (vgl. Kutscher 2020c, Kölbl et al. 2022: 156)). Darüber hinaus besteht hier das Risiko, eine homogene Zielgruppe zu erreichen und dass über Algorithmen sozialer Medien eine Vorauswahl entsteht (sog. „Filterbubble“) (vgl. Sturzenhecker et al. 2021: 2016). Auch wenn Fachkräfte diese Algorithmen zu beeinflussen versuchen, indem sie von szenerelevanten Hashtags Gebrauch machen (vgl. Neuburg et al. 2020: 173), bleiben letztlich diese Limitationen bestehen – auch da diese Zugänge sehr zeitintensiv sind. In der Digital Streetwork wird teils versucht, aufsuchende Kontakte in Online-Games wie Fortnite oder League Of Legends herzustellen, was jedoch aufgrund der Schwierigkeit, in der professionellen Rolle klar erkennbar zu sein, ambivalent ist (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 36). Im Bereich des Gaming finden sich ebenso viele gesellschaftliche Subkulturen wieder, die sich zum Teil in ihrer sozialen Funktionslogik stark unterscheiden (vgl. Wiedel 2023: 367). Auch streamen Fachkräfte zum Teil sich selbst beim Spielen von Videospiele live, um Adressat:innen auf ihr Angebot aufmerksam zu machen, jedoch konnte bisher nicht festgestellt werden,

ob sich diese Strategie langfristig als zielführend herausstellt (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 34f.). Befragte Fachkräfte aus dem Bereich Digital Streetwork raten daher, in relevanten sozialen Netzwerken im Gaming wie z.B. Discord oder Steam mit transparenter Darstellung der Streetwork-Tätigkeit präsent zu sein (vgl. Wiedel 2023: 379). Sie wünschen sich von den Plattformen auch spezielle Siegel, ähnlich wie der bekannte blaue Haken, die sie offiziell und fälschungssicher als Digital Streetworker:innen hervorheben. Für eine erfolgreiche Beziehungsarbeit wird bevorzugt, die Kontaktwege schrittweise vom reinen Textchat, über Video-Telefonate bis hin zu einem Face-to-Face-Gespräch auszubauen (vgl. ebd.: 382f.). Allerdings zeigen sich Schwierigkeiten, in den persönlichen, nicht-digitalen Kontakt zu kommen, da es wenig Möglichkeit gibt, in Online-Games ausschließlich lokale Adressat:innen zu erreichen. Zudem können Adressat:innen nicht zu ihrer lokalen Verortung, sowie zu ihrem Alter oder expliziten Bedarfen angesprochen werden, da Algorithmen solche Fragen in Chats zensieren (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 36.). Aus der Schwierigkeit der örtlichen Eingrenzung entstehen auch Unklarheiten über die regionale Zuständigkeit und Finanzierung der digitalen Streetwork (vgl. Wiedel 2023: 377).

Die Ansprache von Adressat*innen in Social Media anlässlich von Postings der Adressat:innen (vgl. Sturzenhecker et al. 2021: 2017) wird kontrovers diskutiert, da Kritiker:innen hier das Prinzip der Freiwilligkeit missachtet sehen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 22f.).

Wenn Social-Media-Plattformen in der Kinder- und Jugendarbeit genutzt werden, nähern sich vormals wenig pädagogisierte Räume der Selbstorganisation pädagogischen Handlungsräumen an. Das Eindringen in diesen bedeutsamen Teil ihrer Lebenswelt sehen junge Menschen insbesondere in Bezug auf Eltern und Lehrkräfte teils kritisch. In der Kinder- und Jugendarbeit hingegen wird das offene, freiwillige Angebot der Fachkräfte von Adressat:innen als positiv wahrgenommen, solange die gleiche Sensibilität wie im Face-to-Face-Kontakt besteht (vgl. Haberstroh & Stix 2021: 56). Verschiedene Studien kommen zu dem Schluss, dass Fachkräfte weniger in der Nutzung einzelner Tools geschult werden müssen, sondern

betonen die Relevanz von einem langfristigen digitalen Grundwissen (z.B. vgl. Kölbl et al. 2022: 161). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass eine Priorisierung der Aufgabenbereiche sinnvoll sei, um den Umgang mit vorhandenen Ressourcen zu strukturieren (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 52).

Allgemein lassen sich nach Erdmann und Brüggem in der digitalen Streetwork drei Formen der Beratung und Beziehungsarbeit unterscheiden: kurze Beratungen mit einem hohen expliziten Bedarf und geringer Begleitdauer, Einzelfallhilfen mit mittlerem expliziten Bedarf und mittlerer Begleitdauer sowie langfristige Communityarbeit oder (Alltags-)Begleitungen mit niedrigem expliziten Bedarf und langer Begleitdauer (vgl. ebd.: 25ff.) Manche Adressat:innen weisen zunächst kein konkretes Anliegen auf, besonders bei Kontakten, die durch eine dritte Person vermittelt wurden. Wenn sich eine längerfristige Beziehung zwischen Adressat:innen und Streetworker:innen etabliert hat, werden Probleme mitgeteilt oder sichtbar, sodass sich vermehrt an die Streetworker:innen gewandt wird (vgl. ebd.: 25f.). Insbesondere in krisenhaften Situationen, in denen durchaus ein Beratungsbedarf besteht, ist es Jugendlichen häufig nicht möglich, diesen Bedarf verbal zu kommunizieren. Nonverbale Kommunikationssignale der Jugendlichen können in der digitalen Beratung im Chat nicht wahrgenommen werden. In Fällen, in denen sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation zentrale Instrumente für die pädagogischen Fachkräfte darstellen, können Beratungsgespräche über Social-Media-Apps den direkten Face-to-Face-Kontakt nicht vollständig ersetzen (vgl. Haberstroh & Stix 2024: 62f.). Befragte Fachkräfte geben dazu an, dass die Mehrheit der Kontakte mit Adressat:innen von kurzer Dauer sei, wobei Anliegen häufig in wenigen Interaktionen geklärt oder die Adressat:innen an andere Fachstellen mit themenspezifischer Beratung weitervermittelt werden, wenn das Anliegen der Adressat:innen den Einbezug weiterer Fachstellen verlangt. Ist das einmalige, konkrete Anliegen der Adressat:innen geklärt, bieten Fachkräfte an, dass Adressat:innen jederzeit erneut Kontakt aufnehmen können. Längere Einzelfallhilfen entstehen in der Regel bei schwerwiegenden Problemen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 25ff.). Wenn sich Fachkräfte unsicher sind, ob Adressat:innen sich in einer Problemlage befinden, müssen sie

abwägen, wie viel Zeit und Ressourcen sie in die Begleitung dieser investieren können. Sie möchten ihren Fokus auf die Unterstützung von Adressat:innen mit eindeutigem Hilfebedarf richten, haben jedoch Bedenken, dass andere hilfsbedürftige Adressat:innen in der Folge unsichtbar bleiben (vgl. ebd.: 27f.).

Jugendliche haben in der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit, den Verlauf des Gesprächs mit den Fachkräften in hohem Maße selbst zu steuern, indem sie durch bewusstes Offenlegen oder Zurückhalten von Informationen das Thema mitbestimmen. Sie können das Gespräch zudem niedrigschwellig aufnehmen oder jederzeit beenden. Der digitale Raum setzt die wenig formalisierten Strukturen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fort, indem er Jugendlichen ermöglicht, pädagogische Fachkräfte über Social-Media-Kanäle unkompliziert zu kontaktieren. In gemeinsamen Gaming-Sessions, Telefonaten und Chats ist der Übergang zwischen einem einfachen Gespräch und der Beratung nicht klar abgegrenzt. Die Herausforderung der Jugendlichen besteht deshalb darin, den geeigneten Moment für eine vertiefte Beratung zu erkennen und zu nutzen (vgl. Haberstroh & Stix 2024: 61ff.). Für Streetworker:innen ist es daher besonders wichtig, sich durch eindeutige Kommunikation im Profil sowie in der Interaktion klar und distanziert als pädagogische Fachkraft kenntlich zu machen. Außerdem kann der Eindruck entstehen, dass es sich bei den Fachkräften um reguläre Nutzer:innen handelt. Einige Fachkräfte betonen, dass ihnen ein persönliches Verhältnis zu den Adressat:innen wichtig sei und sie deshalb bewusst auch private Informationen teilen, um Vertrauen und Nähe aufzubauen. Nur selten berichten Fachkräfte anschließend von Grenzüberschreitungen seitens der Adressat:innen durch das Teilen von Privatinformationen und sind der Überzeugung, dass ein offener Umgang mit privaten Erlebnissen ausschlaggebend für einen funktionierenden Beziehungsaufbau sei. Nur vereinzelt wird dies kritisch reflektiert (vgl. Erdmann & Brüggemann 2023: 58f.). Da festgestellt wurde, dass Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag häufig mehrere Plattformen gleichzeitig nutzen und parallel verschiedene Gespräche in unterschiedlichen Chats führen, müssen sie ebenso in der Lage sein, zwischen verschiedenen sen-

siblen Konversationen zu wechseln und ihre Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse gleichzeitig zu fokussieren, was sie wiederum in der Beziehungsarbeit einschränkt (vgl. ebd: 53.).

Social-Media-Plattformen und Online-Games werden zum Teil von Fachkräften sowohl privat als auch im beruflichen Kontext genutzt (vgl. ebd.: 60). Oftmals werden auch private Geräte anstatt von Dienstgeräten für beispielsweise die Erstellung von Content genutzt, da die privaten Geräte der Fachkräfte leistungsfähiger sind. Dadurch ist es insgesamt wahrscheinlicher in der Freizeit zufällig auf Adressat:innen zu stoßen als im nicht-digitalen Raum. Obwohl die meisten Fachkräfte angeben, ihre privaten und beruflichen Accounts und Social-Media-Profile klar voneinander zu trennen, besteht die Befürchtung, dass Adressat:innen die privaten Profile auffinden können (vgl. ebd.). Die Möglichkeit der ständigen Erreichbarkeit führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen der Arbeitszeitgestaltung und dem Bedürfnis, sich in der Freizeit von dem Beruf distanzieren zu können. Einige Fachkräfte sind auch außerhalb ihrer Arbeitszeit in ihren beruflichen Accounts eingeloggt, da sie in Ernstfällen für die Zielgruppe erreichbar bleiben möchten. Da insbesondere in der Nacht sowie am Wochenende nur eingeschränkt persönliche Ansprechpersonen zur Verfügung stehen, verbleiben Fachkräfte im digitalen Raum im Hintergrund präsent. Andere machen deutlich, dass sie außerhalb der Arbeitszeiten nicht verfügbar sind und verweisen auf alternative Ansprechpersonen (vgl. ebd.: 54). Entgegengesetzt sorgen sich Fachkräfte auch um Adressat:innen, die sich in einer drastischen Problemlage befinden und für längere Zeit nicht mehr erreichbar sind. Mental abzuschalten wird als wichtiger Selbstschutz betrachtet und gelingt den meisten Fachkräften, indem sie ihre Dienstgeräte bewusst ausschalten (vgl. ebd.: 51). Um den Schutz ihrer psychischen Gesundheit zu wahren, nutzen Fachkräfte eigene Strategien, häufig gibt es jedoch keinen offiziellen institutionellen Rahmen dafür.

Die Themen der Digital Streetwork unterscheiden sich erheblich von denen der Streetwork vor Ort, da je nach Angebotsformat (siehe ebd. S. 48ff.) online eine andere Zielgruppe hinsichtlich ihrer Bedarfe und Schwierigkeiten erreicht wird. Digital Streetworker:innen geben an, dass häufig Belastungserleben auf immaterieller

Ebene, wie etwa Stress, Einsamkeit oder Depressionen zum Gesprächsgegenstand werden. Themen der Alltagsbewältigung, wie die Ausbildungssuche, sowie Beziehungs- und Identitätsthemen, wie die sexuelle Orientierung spielen bei den Jugendlichen ebenso eine Rolle. Es wird auch verstärkt Hilfe in Bezug auf psychische Gesundheit angefragt, insbesondere bei der Suche nach Therapieplätzen (vgl. ebd.: 29). Fachkräfte stoßen hier allerdings bei der Unterstützung von Adressat:innen mit schwerwiegenden psychischen Problemen häufig an ihre Grenzen. Daher betonen Fachkräfte, dass sie keine Therapeut:innen sind und verweisen in Fällen von psychischen Erkrankungen häufig an spezialisierte Fachstellen. Aufgrund der digitalen Präsenz der Adressat:innen können die Fachkräfte nicht exakt nachvollziehen, an welchem Ort sich die Adressat:innen befinden. Wenn Fachkräfte nicht um den Aufenthalts der Adressat:innen wissen, wird sowohl die Vermittlung als auch die Kontaktierung des Jugendamtes oder der Polizei bei einer erkennbaren Gefährdung erschwert (vgl. ebd.: 30f.). Wenn der Aufenthaltsort der Adressat:innen bekannt ist, sie allerdings nicht im Einzugsgebiet der jeweiligen Fachkraft wohnen, erweist sich die Vermittlung ebenfalls als herausfordernd, da den Fachkräften zum einen Informationen über Hilfestrukturen in der Nähe der Adressat:innen fehlen und zum anderen diese aufgrund der räumlichen Distanz nicht von der Fachkraft zur Fachstelle begleitet werden können. Darüber hinaus äußern viele Adressat:innen den Wunsch, auch weiterhin online begleitet zu werden anstatt eine Fachstelle in Person aufsuchen zu müssen, was eine zusätzliche Herausforderung darstellt, da es vielfach an entsprechenden Online-Beratungsstellen fehlt. Wenn passende Online-Angebote zur Verfügung stehen und von Fachkräften empfohlen werden, lässt sich nicht nachvollziehen, ob und in welchem Umfang die Betroffenen das Angebot tatsächlich in Anspruch nehmen, da im Gegensatz zum Präsenzangebot die Fachkraft Adressat:innen nicht persönlich begleiten kann und sich Adressat:innen oftmals nicht mehr bei der Fachkraft melden. Aufgrund dieser vielfältigen Hindernisse verzichten manche Digital Streetworker:innen auf eine Vermittlung, obwohl sie wissen, dass die notwendige Begleitung ihre eigene Kompetenz übersteigt (vgl. ebd. 55f.).

6.4 Medienpädagogische Präventionsarbeit im Netz

Der Zugang zu digitalen Informations- und Interaktionsräumen ist ungleich verteilt (vgl. Kutscher 2021: 1438), nicht nur hinsichtlich technischer Ausstattung, sondern auch in Bezug auf Medienkompetenz wie der Fähigkeit, digitale Inhalte kritisch einzuordnen. Ein Handlungsfeld der digitalen Jugendarbeit stellt daher die Prävention extremistischer Einflussnahme dar (vgl. Neuburg et al. 2020: 169ff.). Insbesondere propagandistische Inhalte werden Jugendlichen durch algorithmische Vorschläge teilweise bereits bei unpolitischen Suchanfragen gezeigt, wodurch sie rasch in ideologisch geprägte Netzwerke gelangen können. Algorithmen greifen dabei auf riesige unkontrollierte Datenbanken an Inhalten auf ihrer Plattform zurück, in denen sich auch extremistisches Gedankengut wiederfindet, und schlägt dieses beliebigen Nutzer:innen vor (vgl. Bender et al. 2021). Wenn Nutzer:innen extremistische Inhalte konsumieren und mit ihnen interagieren, indem sie beispielsweise kommentieren, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihnen erneut vorgeschlagen werden. Es können dadurch sogenannte Filterblasen entstehen, die zu einem Echokammer-Effekt führen, in denen die einseitige Darstellung von Inhalten bestimmte Ansichten verstärken können (vgl. Hagemeyer & Stuiber 2020: 10). Fachkräfte versuchen daher, gezielt potenziell gefährdete junge Menschen im digitalen Raum mit der Erstellung alternativer Inhalte auf Social-Media-Plattformen zu erreichen. Ziel ist es, Gegenentwürfe zu extremistischer Propaganda bereitzustellen, Reflexionsprozesse anzuregen und einen respektvollen, dialogorientierten Umgang zu fördern. Dabei setzen Fachkräfte auf eine Kombination aus indirekter Kontaktaufnahme und niedrigschwelliger Beratung, um auch innerhalb gefährdeter Gruppen junge Menschen zu erreichen (vgl. ebd.: 169ff.).

Auch im präventiven Bereich werden Online-Games genutzt, um „das konstruktive Potenzial virtueller Handlungswelten unter Nutzenden zu maximieren, während Risikofelder frühzeitig adressiert und eingedämmt werden sollen“ (Wiedel 2023: 368). In diesem Feld wird präventive Arbeit gegen Mobbing, Diskriminierung, aber besonders auch gegen suchtartiges Verhalten geleistet.

6.5 Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass digitale Medien in den verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit eine Rolle spielen und einen Interaktions- und Kommunikationsraum zur Verfügung stellen, der von Fachkräften und Jugendlichen auf unterschiedliche Weise genutzt wird (vgl. Brock 2021a: 76ff.). Vor dem Hintergrund zunehmend hybrider Lebenswelten, in denen sich analoge und digitale Erfahrungsräume Jugendlicher untrennbar miteinander verweben, kann eine klare Trennung zwischen Online- und Offline-Kontexten kaum noch aufrechterhalten werden (vgl. Roeske & Weber 2024: 42ff.). Digitale Medien sind vielmehr integraler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten und Sozialisation und damit auch für die Kinder- und Jugendarbeit lebensweltlich bedeutsam (vgl. ebd.: 44f.).

Die Integration digitaler Medien in der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort wird vermehrt als Auftrag der Medienkompetenzförderung betrachtet. Angebote, bei denen digitale Medien integrativ genutzt werden, etwa im Rahmen von Bildungs-, Beratungs- oder Freizeitangeboten ohne primären Fokus auf Medienkompetenzförderung, finden in der Forschung der Kinder- und Jugendarbeit vor Ort bisher weniger Beachtung. Dabei weisen neuere medienpädagogische Perspektiven darauf hin, dass Digitalisierung nicht additiv zu analogen Angeboten hinzutritt, sondern als Grundstruktur pädagogischen Handelns in hybriden Räumen verstanden werden muss (vgl. Roeske & Weber 2024: 45f.).

Diese Befunde werden durch aktuelle empirische Untersuchungen gestützt. Die Studie von Thomas & Volk (2025), die im Rahmen des Projekts „JAdigital – Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe konzeptionell gestalten“ durchgeführt wurde, zeigt, dass Beziehungsarbeit weiterhin als zentrale Kernaufgabe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstanden wird, während formelle Bildungsaufgaben eine nachgeordnete Rolle spielen (vgl. Thomas & Volk 2025: 7f.). Digitalisierung wird von einem Großteil der befragten Fachkräfte zwar als wichtig eingeschätzt und als Teil des eigenen Aufgabenprofils anerkannt, zugleich bestehen jedoch Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis

sowie auf die Qualität pädagogischer Beziehungen (vgl. ebd.: 8). Digitale Angebote werden insbesondere in Bereichen eingesetzt, die weniger stark auf unmittelbare persönliche Interaktion angewiesen sind, etwa in der Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit, während in Beratung und Beziehungsarbeit eine größere Zurückhaltung gegenüber digitalen Formaten besteht (vgl. ebd.: 9f.).

Diese Zurückhaltung steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu Ansätzen, die digitale Medien als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Praxis begreifen. Konzepte wie „Doing Digitality“ verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln zunehmend in Auseinandersetzung mit digitalen Medien entsteht und durch diese mitgestaltet wird (vgl. Roeske & Weber 2024: 45). Insbesondere hybride Angebotsformate, etwa in der mobilen Jugendarbeit oder im Streetwork, eröffnen hier neue Handlungsspielräume, indem sie Beziehungsarbeit sowohl online als auch offline ermöglichen (vgl. ebd.: 46).

Insgesamt wird Digitalisierung nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung fachlicher Qualität, wobei insbesondere hybride Angebotsformate sowie der Ausbau digitaler Kompetenzen der Fachkräfte als zentrale Entwicklungsbedarfe benannt werden (vgl. Thomas & Volk 2025: 20ff.). In der Regel beschäftigt sich die Forschung zu notwendigen Kompetenzen für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit im digitalen Zeitalter mit medienbezogenen Fähigkeiten und weniger mit differenzierten Kompetenzfragen (vgl. z.B. Kölbl et al. 2022: 159). Es bedarf jedoch eine weitere Ausdifferenzierung der spezifischen Arbeitsweisen von Fachkräften sowie einen institutionellen Orientierungsrahmen beispielsweise zum Umgang mit der Vermittlung an Fachstellen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 76). Künftige Befassungen erfordern hierbei zudem eine stärkere Differenzierung der Teilfelder OKJA, verbandliche Jugendarbeit, mobile Jugendarbeit/Streetwork (die wiederum eine hohe Schnittmenge mit der Jugendsozialarbeit hat) und eine genaue Herausarbeitung zentraler Themenfelder (u.a. Datenschutz, Beteiligung, Umgang mit Privatsphäre etc.).

7. Schulsozialarbeit

Digitalität und Digitalisierung in der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen berührt auch die Praxis der Schulsozialarbeit. Dabei geht es nicht allein um den Einsatz neuer technischer Mittel, sondern um Veränderungen in den Aneignungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen, die die Schulsozialarbeit unmittelbar betreffen (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 50; Geyer 2020: 31). Der digitale Raum verändert die Rahmenbedingungen des Feldes. So verfügt beispielsweise nahezu jede Klassengemeinschaft über mindestens einen gemeinsamen Klassenchat auf der Social-Media-Plattform WhatsApp oder anderen Tools (vgl. Geyer 2020: 31). Plattformen zur Bearbeitung von Hausaufgaben oder Materialien sind mittlerweile – spätestens seit der Corona-Pandemie – Standard. Die durchschnittliche Internetnutzungszeit von Schüler:innen zwischen 12 und 19 Jahren für schulische Zwecke liegt im Jahr 2024 bei 71 Minuten am Tag (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024: 60 f.). Der innerschulische Raum korrespondiert also immer stärker mit dem außerschulischen Raum (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 50) und die Grenzen zwischen analogen und virtuellen Räumen verschwimmen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 5). Für die Schulsozialarbeit bedeutet die Entgrenzung auch eine uneindeutigere Abgrenzung zu anderen Bereichen der Jugendsozialarbeit wodurch Kooperationen und damit konzeptionelle Überlegungen bezüglich der strukturellen Vernetzung verschiedener Handlungsfelder der Kinder und Jugendhilfe immer relevanter werden (vgl. Geyer 2020: 34; 40). Im analytischen Sinne bietet die räumliche und zeitliche Entgrenzung formelle, non-formale und informelle Bildungsorte (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 52), die erfordern, dass Schulsozialarbeit in ihren unterschiedlichen Bezügen diese Kontexte reflektiert, auch um Teilhabe an und Zugang zu all diesen Räumen zu ermöglichen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 5).

Die Corona-Pandemie hat die Bedeutung digitaler Teilhabe für das Bildungssystem und damit auch die Folgen des Digital Gap besonders sichtbar werden lassen. Während schulische Lernprozesse zunehmend auf digitale Formate umgestellt wurden, verfügten nicht alle Haushalte gleichermaßen über entsprechende Endgeräte oder

eine Internetverbindung (vgl. Busche-Baumann & Ermel 2021: 13). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Status: Während rund ein Viertel der Familien im SGB-II-Bezug keinen Computer mit Internetanschluss besitzt, lag dieser Anteil 2020 bei Kindern aus finanziell gesicherten Haushalten lediglich bei etwa 2 % (vgl. Lietzmann & Wenzig 2020: 15). Auch die Schulen selbst wiesen und weisen weiterhin erhebliche Unterschiede in Bezug auf die technische Ausstattung auf, wobei sowohl die „Unter“- als auch die „Voll“-Ausstattung die Fachkräfte vor Herausforderungen stellt (vgl. Busche-Baumann & Von Borstel 2021: 81). So bedeutet eine geringe technische Ausstattung häufig Einschränkungen für die professionelle Arbeit, während eine umfassende Ausstattung die kontinuierliche Auseinandersetzung mit neuen digitalen Medien erfordert. Diese Einschätzung basiert auf einer Befragung von 185 sozialpädagogischen Fachkräften an Schulen in Niedersachsen im Jahr 2019 (vgl. ebd.) und wirft die Frage auf, ob das fortlaufende Einarbeiten in digitale Anwendungen weniger als „Hemmnisse“ (vgl. ebd.: 82), sondern vielmehr als Ausdruck professioneller Handlungskompetenz im Sinne lebenslangen Lernens verstanden werden könnte – vorausgesetzt, Fachkräfte verfügen über die notwendigen Ressourcen, um diese Kompetenz im Alltag zu realisieren. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass digitale Kompetenzen bislang nur in begrenztem Maße systematisch vermittelt werden: Lediglich 40 % der Fachkräfte gaben an, entsprechende Inhalte im Studium erworben zu haben, während 88 % ihre Kenntnisse autodidaktisch oder im Austausch mit Bekannten und Familienangehörigen erlangen (Mehrfachnennungen waren möglich) (vgl. ebd.).

Die Literaturlage verweist einheitlich darauf, dass die digitalen Kompetenzen der Fachkräfte erweiterungsbedürftig sind (vgl. Hollenstein & Nieslony 2023: 43; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 5, Busche-Baumann & von Borstel 2021: 82 f.). Dabei wird gefordert, dass insbesondere Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen systematische, professionsspezifische Qualifizierungsangebote entwickeln, die den Anforderungen der Digitalisierung gerecht werden (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 56; Ermel 2020: 47). In der Literatur lassen sich dabei Hinweise auf drei übergeordnete Kompetenzbedarfe identifizieren, die im Kontext

schulsozialarbeiterischen Handelns unter digitalen Bedingungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. *Erstens* wird der Erwerb technisch-instrumenteller Fähigkeiten hervorgehoben. Hierzu zählen grundlegende Kenntnisse über Netzwerke, Software und digitale Kommunikationsmittel sowie die Fähigkeit, neue Anwendungen zielgerichtet in die Praxis zu integrieren (vgl. Geyer 2020: 39). *Zweitens* werden reflexive und kritisch-analytische Kompetenzen als zentrale Anforderung benannt. Diese umfassen die Fähigkeit, digitale Medien und ihre Inhalte kritisch zu hinterfragen, Risiken wie Selbstdarstellungsdruck, Fake News oder Hate Speech zu erkennen und Kinder und Jugendliche für einen reflektierten Umgang mit diesen zu sensibilisieren (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 8 f.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2024: 53). Junge Menschen sollen in ihrer Selbstwahrnehmung, im Umgang mit ihrer Körperlichkeit und psychischen Gesundheit in digitalen Kontexten gestärkt werden (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 6, 10). *Drittens* wird der Bereich Datenschutz und Privatsphäre als zentrales Kompetenzfeld thematisiert. Fachkräfte müssen sowohl über die rechtlichen Grundlagen als auch über datenschutzkonforme Programmeinstellungen informiert sein, um eine sichere Kommunikation und Dokumentation innerhalb schulsozialarbeiterischer Prozesse gewährleisten zu können und gleichzeitig die eigene Privatsphäre im digitalen Raum zu schützen (vgl. Ermel 2020: 47; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 12). Während die Schule vorrangig für die Medienbildung der Schüler:innen verantwortlich ist (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 9; Ratermann-Busse, Hackstein & Ruth 2022: 14) und somit vor allem Sachkompetenz anstrebt, liegt der Fokus der Schulsozialarbeit auf der Vermittlung von Rezeptions-, Reflexions- und Partizipationskompetenz (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 9). Der systematische Einbezug von Schulsozialarbeiter:innen in den Schulalltag sowie deren aktive Mitgestaltung von Medienkonzepten und schulischen Digitalisierungsprozessen werden dabei als zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Schulsozialarbeit benannt (vgl. Ratermann-Busse et al. 2022: 14, Busche-Baumann & Von Borstel

2021: 89; Hollenstein & Nieslony 2020: 111). Dies schließt auch den Zugang zu digitalen Steuerungs- und Informationssystemen ein: So wird etwa die Anbindung an Lernmanagementsysteme und der Zugriff auf schulische Daten wie Fehlzeiten als essenziell für eine wirksame schulsozialarbeiterische Praxis betrachtet (vgl. Ratermann-Busse et al. 2022: 14).

Obwohl die Zielsetzungen der Schulsozialarbeit im digitalen Kontext in der Literatur klar benannt sind und erste Ansätze zur praktischen Umsetzung vorliegen, konstatieren Hollenstein und Nieslony unter den sozialpädagogischen Fachkräften in Schulen eine „relative Abstinenz“ (ebd. 2023: 43) im Umgang mit der mediatisierten Lebenswelt ihrer Zielgruppen (vgl. ebd.). Diese Diskrepanz zwischen Zielorientierung und tatsächlicher Umsetzung verweist auf strukturelle Hindernisse auf der Makro- und Mesoebene. Neben der bereits benannten Notwendigkeit, die Schulsozialarbeit systematisch in schulische Strukturen und Digitalisierungsprozesse einzubinden (vgl. Ratermann-Busse et al. 2022: 14, Busche-Baumann & Von Borstel 2021: 89; Hollenstein & Nieslony 2020: 111), werden insbesondere die Träger und die Bildungspolitik in der Verantwortung gesehen, geeignete infrastrukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2022: 13,15). Dazu zählen die Sicherstellung einer verlässlichen technischen Ausstattung, der Zugang zu datenschutzkonformen Anwendungen sowie die Entwicklung verbindlicher Standards für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. ebd.: 16). Dass digitale Zugänge allein nicht zwangsläufig zu Teilhabe führen, sondern vielfach pädagogischer Vermittlung bedürfen, um für junge Menschen tatsächlich nutzbar zu werden, wird in der Studie *Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten* von Fujii & Kutscher (2022) deutlich (vgl. ebd.: 475f.). Fachkräfte benötigen also nicht nur technische Mittel, sondern auch professionsspezifische Wissensstrukturen, die ihnen Orientierung bieten und es ermöglichen, digitale Entwicklungen reflexiv in ihre Praxis zu integrieren. Der Erwerb entsprechenden Wissens gilt dabei als notwendige Voraussetzung, um weiterführende Aufgaben wie etwa die Konzeption von Präventionsangeboten realisieren zu

können (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang hat dann insbesondere die Schulsozialarbeit eine zentrale Brückenfunktion in der Eröffnung von sozialem Verbindungskapital (vgl. Fujii & Kutscher 2022, 476).

8. Hilfen zur Erziehung

Die Hilfen zur Erziehung stellen neben der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Kindertagesbetreuung eines der größten Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe dar und verzeichnen einen enormen Zuwachs. Während im Jahr 2020 circa 963.020 Familien Hilfen zur Erziehung in Anspruch nahmen (vgl. Fendrich & Tabel 2021: 1), liegt die Zahl im Jahr 2023 bei 1.214.017 Familien (vgl. Fendrich et al. 2025: 1). Die Handlungsformen reichen von ambulanten, meist kurzzeitigen familienunterstützenden Hilfen, bis hin zu teilstationären, familienergänzenden Hilfen, über stationäre, also familienersetzende Hilfen und sind in §§27–35 im SGB VIII festgehalten (vgl. §27 SGB VIII). Inwiefern digitale Formate in den Hilfen zur Erziehung von Relevanz sind und welche Themen und Herausforderungen in diesem Handlungsfeld auftreten, wird im Folgenden beleuchtet, wobei der größte Teil der Forschung stationäre Hilfen fokussiert.

In den (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung stellen digitale Medien für die Adressat:innen ein wichtiges Format dar, um die Kommunikation mit Familie und Peers außerhalb der Einrichtung aufrechtzuerhalten (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 230; Hantke & Knuth 2025: 25) und soziale Teilhabe sowie Gefühle von Zugehörigkeit und Zuwendung (vgl. Witzel 2020: 502; Feyer et al. 2020: 5) zu erleben. Ein wichtiges Medium ist dabei das Smartphone. Allerdings verfügen nicht alle Adressat:innen in (teil-)stationären Einrichtungen über eigene Mobilendgeräte und können somit ihre Freizeitaktivitäten und Kontakte außerhalb des Heims nicht digital ausgestalten (vgl. DigiPäd 24/7 2022). Die Anschaffung eines Smartphones bzw. die Kosten für die Mobilfunknutzung müssen von den Adressat:innen häufig selbst getragen werden (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 231). Des Weiteren mangelt es in (teil-)stationären Einrichtungen an Zugängen zu WLAN (vgl. ebd.: 234) sowie Compu-

tern innerhalb der Einrichtung (vgl. Feyer et al. 2020: 5). Häufig verfügen (teil-)stationäre Einrichtungen über einen Stand-PC, der sich im Büro der Fachkräfte befindet. In der Nutzung sowie der Privatsphäre bei der Nutzung sind die Adressat:innen somit eingeschränkt. Dadurch ist eine selbstbestimmte Kommunikation über Medien für die Adressat:innen nicht möglich (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234). Ähnliche Befunde zeigen die Studien von Kutscher & Kreß (2015) sowie Fujii et al. (2024b). In stationären Wohngruppen sind Computer sowie Internetzugänge nur stark eingeschränkt für die geflüchteten Jugendliche zugänglich. Sie geben daher einen großen Teil ihres Taschengeldes für Internetflatrates und Telefongebühren aus, um den Kontakt mit ihrer Herkunftsfamilie herstellen und halten zu können (vgl. Kutscher & Kreß 2015: 2). Zum Erledigen der Hausaufgaben setzen viele Schulen die flexible Verfügbarkeit eines technischen Geräts voraus, welche nicht in allen stationären Wohngruppen gegeben ist (vgl. Fujii et al. 2024b: 113). Zusätzlich schränken Regelungen der Nutzungszeiten oder des Medienentzugs als Sanktionsmaßnahme die Beteiligung an schulischer Praxis ein (vgl. ebd.). Durch die erschwerten Bedingungen, unter denen digitale Medien und Dienste verfügbar sind (vgl. Kutscher & Kreß 2015: 3), werden hier soziale Ungleichheiten digital weiter reproduziert und Möglichkeiten, am sozialen Leben teilzuhaben, ein autonomes Leben zu führen und die Teilhabe an formalen sowie informellen Bildungsmöglichkeiten im Aufnahmeland prekär (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 8).

Auch die Voraussetzungen für eine entsprechende unterstützende Nutzung digitaler Medien sind aufgrund ungleicher sozialer wie kultureller Kapitalausstattungen unterschiedlich gegeben (vgl. ebd.: 9). Neben eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien sind auch die Fähigkeiten, digitale Geräte bedienen zu können, ungleich vorhanden. Hierbei spielt eine Rolle, welche kompensatorischen Ressourcen, wie eine persönliche Unterstützung durch Fachkräfte bei der Nutzung digitaler Medien verfügbar sind (vgl. ebd.: 13). Dabei sind digitalbezogene Qualifikationen der Fachkräfte ebenfalls eher personenabhängig, so dass die Bildungs- und Teilhabechancen der jungen Menschen in stationären Hilfen einer gewissen Zufälligkeit unterliegen (vgl. Fujii et al. 2024a: 143). Als relevante Faktoren für eine

gelingende Unterstützung werden der medienbezogene Habitus der Fachkräfte sowie eine systematische Verankerung medienpädagogischer Inhalte in Fort- und Weiterbildungsangeboten genannt (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 17f), aber auch eine systematische institutionelle Bearbeitung der Kompensation von Ungleichheitslagen (vgl. ebd.: 13). Dazu gehört auch die Frage der Elternarbeit im Kontext stationärer Hilfen, die mittels digitaler Kontaktmöglichkeiten weitere Formen annehmen kann. Bei Geflüchteten spielt dies eine noch größere Rolle, da der digitale Kontakt dort der einzig mögliche ist und gleichzeitig für die erzieherische Arbeit mit den jungen Menschen hohe Bedeutung hat (vgl. Kreß & Kutscher 2020: 580f.).

Der hohe Stellenwert, den digitale Medien und insbesondere Smartphones im Alltag der Adressat:innen einnehmen, sind den Fachkräften (teil-)stationärer Einrichtungen häufig nicht bewusst (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234; Tournier 2021: 38; Helbig 2022: 5). Oftmals werden nur die Gefährdungspotenziale der Medien gesehen (vgl. Helbig 2022: 5), was sich häufig in restriktiven Erziehungsstilen widerspiegelt (vgl. ebd.: 5f.), bei denen der Zugang zu digitalen Medien stark kontrolliert und häufig über Verstärkerpläne reguliert wird (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234). Durch den Entzug des Smartphones sowie durch strenge Regelungen des Medienzugangs fallen somit nicht nur Möglichkeiten der Freizeitgestaltung weg, sondern auch jegliche Kommunikation, die außerhalb des Heims stattfindet (vgl. ebd.: 234f.; Tillmann & Weßel 2022: 457f.; Feyer et al. 2020: 5). Das Smartphone ermöglicht es den Adressat:innen allerdings auch, gerichtlich verordnete Kontaktsperrern zu den Erziehungsberechtigten zu umgehen (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 235). Häufig erfolgt eine Kontrolle des Smartphones (z.B. von Chatverläufen) unter dem Argument, die Adressat:innen so vor Gefahren zu schützen. Die Handykontrolle wird teilweise von Fachkräften als gerechtfertigt angesehen, da diese unter Schutzaspekten geschieht (vgl. ebd.: 235f.). Hier zeigt sich deutlich das „Spannungsfeld zwischen den Autonomiebestrebungen der Jugendlichen und dem Bedürfnis der Fachkräfte nach pädagogischer Kontrolle und der Erfüllung des Schutzauftrages“ (Tournier 2021: 38).

Adressat:innen (teil-)stationärer Wohngruppen verheimlichen oftmals Kontakte, die von den Fachkräften als „schlechter Einfluss“ wahrgenommen werden könnten (vgl. Weßel 2022: 7) oder sie sprechen sexuelle Belästigung oder Mobbing im Netz nicht an, aus Angst, ihr Smartphone entzogen zu bekommen (vgl. Tillmann & Weßel 2022: 460). Auch in den stationären Hilfen ist somit eine enge pädagogische Begleitung und Reflexion medienerzieherischen Handelns erforderlich (vgl. ebd.: 462; Helbig 2022), die nicht auf Verboten, Entzug und Kontrolle basiert, sondern einen präventiv-befähigenden Zugang stärkt (vgl. Hajok 2023: 53). Vor diesem Hintergrund ist die Aufklärung der Adressat:innen über digitale Medien, Nutzungsmöglichkeiten und -risiken (vgl. ebd.: 58) und das Vorhandensein eines Medienkonzepts gefordert (vgl. ebd.: 69; Hantke & Knuth 2025: 36).

Rechte- und Beschwerdeformate in (teil-)stationären Einrichtungen haben durch die Änderung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im Jahr 2021, welches auf die Stärkung der Rechte von Adressat:innen abzielt, nochmals an Verbindlichkeit gewonnen (vgl. Hantke & Knuth 2025: 31). Um Wissen zu Rechten und Beschwerdemöglichkeiten zu erhalten, nutzen Adressat:innen häufig digitale Zugänge. Allerdings fehlt ihnen dabei häufig eine Anleitung, weshalb sie Schwierigkeiten bei der Auffindung geeigneter Quellen haben (vgl. ebd.: 33). Auch Beschwerdemöglichkeiten in digitaler Form sind vielfach noch wenig genutzt (vgl. ebd.: 35). „Hierzu braucht es allerdings nicht nur eine angemessene technische Ausstattung der Einrichtungen, sondern vor allem Fachkräfte, die in Bezug auf ihre Haltung, ihr Wissen und ihre Handlungskompetenz die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung einordnen und diese angemessen in den pädagogischen Alltag integrieren“ (ebd.).

In ambulanten Hilfen zur Erziehung wird häufig von den Fachkräften erwartet, dass sie Erziehungsberechtigte in ihrem medienerzieherischen Handeln sensibilisieren, Orientierung geben und auf konkrete Unterstützungsangebote hinweisen (vgl. Hajok 2023: 56f.). Dabei wird auch gefordert, im Sinne des präventiv-befähigenden Zugangs das Problembewusstsein von Erziehungsberechtigten zu schärfen und über mögliche Entwicklungsrisiken, die durch die Nutzung von Medien stattfinden

können (z.B. Mobbing, Grooming etc.) zu informieren (vgl. ebd.: 58). In ambulanten Hilfen zur Erziehung wird aus medienpädagogischer Perspektive gefordert, dass die Fachkräfte die Erziehungsberechtigten sowie die Heranwachsenden zu einem kritisch-reflexiven Medienumgang befähigen und den eigenen Medienalltag bewusst ausgestalten (vgl. ebd.: 59). Hierfür benötigen Fachkräfte ein entsprechendes Wissen und Kompetenzen (vgl. ebd.: 58).

Die Forschungsergebnisse der letzten fünf Jahre zeigen, dass (teil-)stationäre Hilfen zur Erziehung als Bildungsorte aufgefordert sind, „sich mit den Potenzialen, Herausforderungen und Risiken digitaler Medien sowie medienerzieherischen Fragen auseinanderzusetzen“ (Helbig 2022: 3). Dies geschieht in Teilen, basiert allerdings häufig auf restriktiven Erziehungsstilen und Kontrollen, da meist die Gefahren und weniger das Potenzial von digitalen Medien gesehen werden. Gleichzeitig stellen digitale Medien für die Adressat:innen eine Möglichkeit dar, Kontakte außerhalb des Heims z.B. zu Peers und Erziehungsberechtigten aufrechtzuerhalten. Wie Fachkräfte Adressat:innen dabei unterstützen, sie gleichzeitig vor Gefahren und Risiken im Netz warnen und ihrem Schutzauftrag ohne übergriffige Kontrolle der technischen Endgeräte nachkommen, bedarf weiterer Forschung. In den ambulanten Hilfen zur Erziehung und in der Erziehungsberatung mangelt es bislang an empirischen Erkenntnissen zu Digitalität und Digitalisierung sowie zu differenzierten Kompetenzmodellen.

9. Jugendamt

Digitalität und Digitalisierung spielen im Jugendamt seit vielen Jahren, besonders im Hinblick auf die Dokumentation der Fallbearbeitung, eine zentrale Rolle. Schon im Jahr 2004 gaben 81% der befragten 99 Jugendämter in einer DJI-Studie an über ein IT-gestütztes System zu verfügen, welches zur Dokumentation der Fallbearbeitung genutzt wurde. Im Jahr 2009 bestätigen entsprechend die Angaben von 88% der dann 79 befragten Jugendämter diesen Befund (vgl. Ley 2020: 511). 2015 wurde das Dokumentationssystem „SoPart“ in den Berliner Jugendämtern eingeführt und

seit 2017 als verbindliches IT-Fachverfahren „in dem das Hilfeplanverfahren inklusive der Kostenübernahmen für Leistungserbringer, der Prozess der Mitwirkung in familiengerichtlichen Verfahren [sowie] die strukturierte Bearbeitung von Kinderschutzmeldungen abgebildet werden“ (Schroth 2021: 49) genutzt. Im Zusammenhang digitaler Fachverfahren spielt die Dokumentation eine zentrale Rolle, auch für die Risikoeinschätzung, da Entscheidungen auf den darin erfassten Informationen basieren und über die Fallsoftware gezielt vorbereitet werden (vgl. Büchner 2020: 304). Für Jugendämter liegen mittlerweile unterschiedliche Instrumente vor, die eine Abdeckung von Bedarfen der Dokumentation und Falleinschätzung versprechen (z.B. OK. Kiwo, Prosoz 14plus, Pro Juga – ehemals in Hamburg angewendet) (vgl. Ley 2021: 72). Je nach Softwaretyp entstehen dabei unterschiedlich starke Einschränkungen oder Freiheiten in der Dokumentation eines Falls (vgl. ebd.: 37). So kann durch standardisierte Auswahlfelder der Software die Dokumentation häufig nicht in der angemessenen Tiefe vorgenommen werden, da Freitextfelder zwar differenzierte Einschätzungen der Situation ermöglichen, aber die statistische Auswertung erschweren (vgl. ebd.: 41). Die damit verbundenen Gestaltungszwänge der Software können den professionellen Denkhorizont einschränken und einzelfallbezogenen Dokumentation erschweren (vgl. ebd.: 105; Rink 2025). In diesem Zusammenhang ist relevant, welche Klassifikationen und Kategorien in einer Software implementiert sind, da sich schon die Wortwahl direkt auf den Outcome der softwarebasierten Risikoeinschätzung auswirken kann (vgl. ebd. 307).

Häufig beruhen die Kriterien zur Risikoeinschätzung auf den Kategorien bereits etablierter Risikoassessment-Instrumente, die digitalisiert wurden (vgl. Ackermann 2020: 174), um effizientere „work flows“ zu ermöglichen, Kohärenz und Qualität von Entscheidungen zu verbessern und somit eine Unterstützung in Entscheidungsprozessen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 172). Ziel digitaler Risikoassessments ist, verschiedene Problemdimensionen eines Falls systematisch und vollständig zu erfassen und vorschnellen oder unreflektierten Entscheidungen vorzubeugen (vgl. Büchner 2020: 306). Außerdem soll durch Risikoeinschätzungsinstrumente eine effizientere Ressourcenverteilung ermöglicht werden, eine frühzeitige Intervention

sowie die Reduzierung von Verwaltungskosten, was angesichts der bestehenden Herausforderungen in der sozialen Arbeit (hohe Nachfrage, begrenzte Ressourcen, hohe Arbeitsbelastung, veraltete, aufwendige Verwaltungsprozesse, herausfordernde Kommunikation zwischen verschiedenen Trägern und Institutionen) zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Versorgung von Adressat:innen führen kann (vgl. Nuwasiima et al. 2024: 93f.). Verbreitet ist die Nutzung eines digitalen Ampelsystems „um weiteren Handlungsbedarf zu eruieren (meistens mit den Abstufungen „sofortiger Handlungsbedarf“ [rot], „Unterstützungsbedarf“ [gelb] und „kein Handlungsbedarf“ [grün])“ (vgl. Ley 2021: 73).

Unter Berücksichtigung von Qualitätsanforderungen wie auch fachlicher Verantwortungsfragen spielt jedoch eine Rolle, inwiefern die Fallbearbeitung weiterhin individuell und kollegial – z.B. 4-Augen-Prinzip – erfolgt (vgl. Ackermann 2020: 174). Mit Rekurs auf Gillingham (2019) hält Ackermann (2020) fest, dass es sich bei Risikoeinschätzungsinstrumenten meist um unvollständige Daten handelt und ein Suchen in diesen Daten nach Mustern verläuft (vgl. ebd.: 173). Die Computersoftware greift an diesen Punkten in die Entscheidungsprozesse ein und komplexe Lebenslagen geraten dabei in den Hintergrund (vgl. Streblow-Poser 2024: 391). Softwarebasierte Entscheidungsverfahren wirken somit objektiv, funktionieren aber nur auf der Basis der subjektiven Einschätzung der Fachkraft (vgl. Kutscher 2020a: 349). Risikoeinschätzungsinstrumente reichen somit nicht aus, um den Auftrag zur Abwendung der Kindeswohlgefährdung angemessen wahrzunehmen (vgl. Schroth 2021: 50). Es ist zudem international umstritten, wie zuverlässig maschinelle Programme im Rahmen professioneller Urteilsbildung bewertet werden können, da sich sowohl Klassifizierungsfehler innerhalb der Instrumente sowie deutliche Divergenzen zwischen der Problemeinschätzung der Software und der Einschätzung der Adressat:innen selbst zeigen (vgl. Schrödter et al. 2020; Ley 2021: 73). Ein Beispiel für einen Klassifizierungsfehler zeigt die Auswertung des Screeninginstruments Child Abuse Potential Inventory, welcher das Risiko einer zukünftigen körperlichen Misshandlung erfassen soll. Es zeigen sich Probleme in der Risikoeinschätzung je nachdem wie der Trennwert von Misshandlung und Nichthandlung angesetzt wird.

Um alle Personen mit hohem Misshandlungsrisiko zu erfassen, wird in diesem Fall der Wert niedrig angesetzt, was zur Folge hat, dass durch das Screening auch nichtmisshandelnde Personen fälschlicherweise als Misshandler:innen eingeschätzt werden (vgl. ebd.: 73f.). Zudem beeinflusst die tatsächliche Häufigkeit von Misshandlungen in der untersuchten Gruppe die Aussagekraft des Tests erheblich, was in der praktischen Anwendung der Instrumente jedoch oft nicht ersichtlich ist (vgl. ebd.: 74).

Risikoeinschätzungssoftwares können jedoch als Unterstützung dienen. Allerdings spielt dabei deren Einbettung in Erfahrung und Fachwissen eine relevante Rolle und je nachdem wie sehr das Urteil der Software als handlungsleitend wahrgenommen wird oder eigene Einschätzungen darüber hinaus einbezogen werden, changiert ihre Funktion (vgl. Schroth 2021: 50f.). Inwiefern Raum für Kreativität und Flexibilität besteht und eine Abweichung der Standardisierung und Formalisierung möglich ist, kann ebenfalls nur durch eine individuelle Fallbearbeitung ersichtlich sein (vgl. Ackermann 2020: 174). Risikoeinschätzungsinstrumente können Entscheidungsprozesse somit nicht ersetzen (vgl. ebd.: 175). Besonders eine rein quantitative Risikobewertung von algorithmischen Vorhersagemodellen im öffentlichen Sektor trifft nach Moon et al. (2024) nur begrenzt zuverlässige Entscheidungen, da die Daten, auf denen die Vorhersagen basieren, aufgrund von Bias, oft vereinfacht, ungenau und verzerrt sind (vgl. ebd.; Dencik et al. 2018; Eubanks 2018). Fallnotizen von Fachkräften können hingegen wichtige kontextuelle Informationen über die Familien und Fälle enthalten, die in rein standardisierten Risikobewertungen fehlen. Es wird gefordert, dass die Arbeit mit Risikoeinschätzungsinstrumenten und KI Teil der Ausbildung von Fachkräften sein sollte, damit diese in der Praxis transparentere Entscheidungsprozesse treffen, strikte ethische Standards sicherstellen (vgl. Ackermann 2020: 176) und Entscheidungen die durch eine Entscheidungssoftware getroffen wurden, reflektieren können (vgl. Kutscher 2020b: 481).

10. Dokumentation als Querschnittsaufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Falldokumentation in der Sozialen Arbeit beinhaltet sowohl organisationsbezogene Aspekte als auch spezifisch professionelle Aspekte und verbindet diese miteinander. Dabei fungiert sie gleichermaßen als schriftliche Gedankenstütze um Informationen festzuhalten und ist auch Mittel der Kontrolle, Legitimierung und Effizienzsicherung (vgl. Ley & Reichmann 2020: 243). Ein erheblicher Teil der Arbeitszeit von Fachkräften in der Sozialen Arbeit besteht darin, Daten zu sammeln, diese zu aktualisieren und in vorgegebene Formate zu übertragen (vgl. Rink 2025: 416). Zusätzliche Arbeitsaufwände entstehen, wenn Dokumentationen zunächst handschriftlich verfasst werden und anschließend in das digitale System übertragen werden. Dieser doppelte Aufwand ist beispielsweise darauf zurückzuführen, dass viele Fachkräfte es als unvereinbar mit einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung empfinden, während des Gesprächs mit Klient:innen am Computer zu arbeiten und bevorzugen daher, während des Gesprächs Notizen mit Stift und Papier zu notieren (vgl. ebd.: 310f.). Informationen werden zum einen für die eigene Person zu späterem Zeitpunkt, für direkte Kolleg:innen, für Vorgesetzte, aber auch für relevante Akteur:innen anderer Organisationen festgehalten. Digitalisierte Dokumentationspraktiken sind somit eng mit sogenannten Cyberinfrastrukturen verknüpft. Cyberinfrastrukturen bezeichnen digitale Informationssysteme, die organisationsübergreifend sind und sich aus einem Gefüge von Falldokumentationen, Prozessbeschreibungen, Formularen, Dienstanweisungen oder Diagnosetabellen zusammensetzen. Sie vernetzen verschiedene Akteur:innen und strukturieren ihre Interaktionen, indem standortübergreifend auf dokumentierte Informationen zugegriffen werden kann (vgl. ebd.: 106). Es wird in diesem Zusammenhang von digitalen Grenzobjekten gesprochen, die von unterschiedlichen Akteur:innen genutzt werden, um ihre Zusammenarbeit unabhängig von Raum und Zeit zu koordinieren. Sie erfüllen dabei spezifische Informations- und Arbeitserfordernisse und ermöglichen trotz unterschiedlicher Kontexte eine funktionale Anschlussfähigkeit (vgl. ebd.: 90). In der Regel sind Informations- und Kommunikationstechnologie, Fallsoftware und

die Dokumentation innerhalb einer Software integriert angelegt (vgl. Büchner 2020: 303). Dokumentation lenkt und strukturiert die Kommunikation und die Zusammenarbeit und betrifft somit alle Akteur:innen der Sozialen Arbeit einschließlich der Adressat:innen. Hier wird deutlich, wie weitreichend die Folgen der Digitalisierung der Dokumentation sind, denn sie verändert „die gesamte soziale Praxis in Organisationen und deren Strukturen und Prozesse“ (Ley & Reichmann 2020: 243).

Zur Ermöglichung einer effizienten Koordination wird Wissen formalisiert und zergliedert, was eine Standardisierung der Dokumentation notwendig macht (vgl. Rink 2025: 411). Ley (2021) analysiert, dass verschiedene in der Praxis eingesetzte Fallmanagementsysteme, Integrierte Informationssysteme und Entscheidungsunterstützungssysteme vorwiegend über vordefinierte Kategorienfelder verfügen, in denen eine standardisierte Zustandsbeschreibung des Falls vorgenommen wird. In den Softwares finden sich kaum offene Fragen bzw. freie Textfelder, welche die Möglichkeit einer ausführlichen Einschätzung bieten würden. Dies dient auch einer erleichterten statistischen Auswertung der Daten, schränkt jedoch die angemessene einzelfallspezifische Dokumentation ein (vgl. ebd.: 41). In vielen Softwares müssen auch Pflichtfelder ausgefüllt werden – beispielsweise das Geburtsdatum der Adressat:innen – ohne deren Ausfüllung man die Fallakte nicht speichern kann. Fachkräfte haben diese Informationen oft nicht sofort vorliegen und greifen dann zur Eingabe von Platzhalterdaten, wie beispielsweise das Geburtsdatum 01.01.1900, um mit der Dokumentation fortfahren zu können. Sobald die Informationen verfügbar sind, muss die Akte jedoch erneut bearbeitet werden (vgl. Rink 2025: 295f.) Eine fragmentierte Dokumentation wird verstärkt durch quantifizierende und vordefinierte Eintragungsmöglichkeiten, wodurch die Technik impliziert, den Fokus auf bestimmte Aspekte eines Falls zu legen (vgl. Büchner 2020: 305ff.). Standardisierte Strukturen reduzieren erfolgreich Mehrdeutigkeiten und ermöglichen eine effiziente Kommunikation, schränken aber zugleich die Anpassungsfähigkeit der Organisationen gegenüber dynamischen Umwelten ein (vgl. Rink 2025: 415). Die persönlichen Eindrücke der Fachkräfte, die sie festhalten möchten, passen nicht immer zu den vorgeschriebenen Kriterien, wodurch ein Spannungsverhältnis zwischen

der fallbezogenen Wirklichkeit und der effizienten Dokumentation entsteht (vgl. Ley 2021: 309). Diese Standardisierung und Abstraktion der Wirklichkeit kann damit die Entscheidungsspielräume der Fachkräfte einschränken, erschweren oder sogar verhindern (vgl. ebd.: 105). Fachkräfte befragen ihre Adressat:innen oft im ersten Gespräch nach notwendigen persönlichen Daten für die Dokumentationssoftware, welche sie sonst erst nach einer Kennenlern-Phase erfragt hätten. Diese Datensammlung wird von Fachkräften mitunter ironisch gerahmt, um die bestehenden Vorbehalte der Adressat:innen zu entschärfen – etwa die Sorge, die Daten könnten gegen sie verwendet werden. Fachkräfte sehen sich dann gezwungen, solche Bedenken zu relativieren oder zu entkräften (vgl. Rink 2025: 298).

Fachkräfte erfassen Adressat:innen in der Dokumentationssoftware nicht mehr als ganze, komplexe Personen, sondern ‚zerlegen‘ deren Lebenslagen, Bedarfe und Problemlagen in vorgegebene standardisierte Einzelkategorien und Datenformate (vgl. Rink 2025: 417). Die einzelnen Daten der Dokumentation werden als Vorbereitung wichtiger Entscheidungen wie beispielsweise zur Risikoeinschätzung festgehalten (vgl. Büchner 2020: 304). Das Einführen der digitalen Dokumentationssysteme wird häufig mit der Hoffnung auf eine Professionalisierung der Tätigkeit, wodurch weniger Fehler in der Fallentscheidung aufkommen würden, verknüpft. Dabei bleibt fraglich, inwiefern im Feld der Sozialen Arbeit von einer klaren Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Handeln die Rede sein kann (vgl. ebd.: 306). Cyberinfrastrukturen behandeln das Individuum dadurch nicht in seiner Ganzheit, sondern als Summe verschiedener Kategorien: „Die untersuchte Cyberinfrastruktur produziert materiell-virtuelle Dividuen, die konstitutiv für neue Formen der Subjektivierung sind und gleichzeitig die Bedingungen für Überwachung liefern“ (Rink 2025: 378). Innerhalb der digitalen Infrastruktur zirkulieren *data doubles* der Adressat:innen, welche sie als beliebig teilbare und kopierbare Datensätze konstituieren, wodurch das Individuum vom Computer aus ‚verarbeitet‘ werden kann, ohne dass es sich dessen bewusst ist. Sie dienen als Grundlage für die Überwachung, Steuerung und Entscheidung über die Adressat:innen (vgl. ebd.: 377ff.). Dadurch zeigt sich eine Form von Macht, in der die digitale Dokumentation nicht

nur Informationen abbildet, sondern aktiv Interventionen mitgestaltet, indem sie festlegt, welche Aspekte des Individuums als relevant gelten und welche verborgen bleiben (vgl. ebd.: 371). Eine Untersuchung von Rink (2025) zeigte, dass die Klassifikation der Dokumentation in Werkstätten für behinderte Menschen definiert, was als „normal“ und was als „abweichend“ gilt, etwa durch biologische oder leistungsbezogene Maßstäbe und eine Einteilung in unterschiedliche Hilfsbedarfe. Die transsituationalen Aussagen des digitalen Artefakts werden in der Praxis performativ erzeugt, wodurch Adressat:innen auch diese Kategorien übernehmen und sich selbst entsprechend bewerten, was ihre Selbstwahrnehmung und ihr Handeln beeinflusst (vgl. ebd.: 372f.). Durch diese Bewertungsskalen entstehen ebenso normierende Unterschiede, die sich auf die Verteilung von Ressourcen und Teilhabe auswirken, beispielsweise indem behinderte Personen auf Grundlage der Eingaben einem für sie passenden Arbeitsbereich zugeordnet werden (vgl. ebd.: 375).

Die Macht der Cyberinfrastruktur manifestiert sich nicht nur durch technische Klassifikationen, sondern auch darin, dass die Überwachung der Adressat:innen nicht länger nur von einem zentralen Ort ausgeht, sondern als allgegenwärtiges, verteiltes Netzwerk erfolgt, an denen sie kontinuierlich überprüft werden können (vgl. ebd.: 379). Die Dokumentation dient dabei nicht ausschließlich der Sammlung von Informationen über einen Fall, sondern dieses Wissen wird unmittelbar mit Kontrolle und Regulierung der Subjekte verbunden (vgl. ebd.: 376). Auch Fachkräfte sind von dieser Überwachung betroffen, indem der Dokumentationsprozess im organisationalen Netzwerk sichtbar wird. Dadurch sind Fachkräfte durch die digitale Dokumentation deutlich „gläserner“. Während sie früher Kontrolle über die Einblicke in ihre Akten hatten, sind sie heute über Zugriffsrechtssysteme dem unsichtbaren Blick ihrer Vorgesetzten ausgesetzt. Diese können die Dokumente einsehen, ohne selbst gesehen zu werden, was die Position der Fachkräfte verwundbar macht (vgl. Ley 2021: 305f.). Fachkräfte äußern auch Bedenken darüber, dass ihre Vorgesetzten Einsicht in ihre Dokumentation in der räumlichen Abwesenheit der Fachkräfte haben, sodass die potenzielle Notwendigkeit, Aufschriebe genauer zu erläutern, nicht erfüllt werden kann (vgl. ebd.: 306). Die Existenz unterschiedlicher Benutzer-

und Beobachterrollen innerhalb einer Software führt zu unterschiedlichen Möglichkeitsräumen sowie einer veränderten Motivation hinter der Eingabe von Daten (vgl. ebd.: 36). Eigenständige Prozesse werden auch innerhalb des organisationalen Gefüges angestoßen, beispielsweise dann, wenn Dokumentationssysteme „Alarm“ schlagen, wenn vordefinierte Risikokonstellationen auftreten und entsprechende Assessmentverfahren dann Risikobewältigungsabläufe in Gang setzen. Wirtschaftliche und fachliche Prozesse verbinden sich, wenn Dokumentation sowohl in der fachlichen Arbeit, aber auch für Controllingzwecke genutzt wird. (vgl. Ley & Reichmann 2020: S. 245). Fachkräfte müssen sich dadurch der potenziellen Konsequenzen ihrer Inskription bewusst sein, da jede Formulierung genau bedacht werden muss, sodass vulnerable Adressat:innen keine negativen Konsequenzen im weiteren Verlauf der Hilfeleistung erfahren müssen (vgl. Ley 2021: 307). Hieraus ergeben sich Fragen nach Transparenz, Entscheidungsmacht und Zugang: Wer definiert die sogenannten „Risikokonstellationen“? Wer hat welche Zugriffsrechte auf Falldokumentationen? Wie sind diese in weitere Verfahren und Abläufe eingebettet? Wie genau verarbeiten Algorithmen Informationen und ist dieser Prozess sowohl den Nutzer:innen als auch den Adressat:innen bewusst und zugänglich? „Nicht nur die Position von Sozialarbeiter:innen in der digitalisierten Arbeitsumgebung [verändert sich hierdurch], sondern [auch] Anlässe und Formen professionellen Handelns werden transformiert“ (Ley & Reichmann 2020: 245).

Technische Infrastrukturen sind keine neutralen Werkzeuge, sondern reproduzieren in ihrer Konsequenz Ungleichheiten und Machtasymmetrien, etwa indem bestimmten Gruppen der Zugang zu bestimmten Ressourcen erschwert wird. Die infrastrukturellen Aspekte des Transports, der Aggregation und Verarbeitung von Daten sowie deren Auswirkungen verdeutlichen, dass die technologische Transformation eng mit dem Konzept der digitalen Spaltung und Ungleichheit verbunden ist (vgl. Iske & Kutscher 2020: 125). Das Konzept der digitalen Ungleichheit lässt sich anhand der Unterscheidung verschiedener Ebenen erläutern: So beschreibt der *zero-level digital divide* strukturelle Unterschiede im zugrundeliegenden Code der Cyberinfrastruktur, die sich unmittelbar auf das Handeln der Fachkräfte und somit auf

die Hilfeleistung für Adressat:innen auswirken (vgl. ebd.: 120). Während der *first-level digital divide* beschreibt, wer überhaupt Zugang zu digitalen Geräten und Infrastruktur hat, beschreibt der *second-level digital divide* die Ungleichheiten darin, wie gut Menschen diese Technologien verstehen und nutzen können (vgl. ebd.: 118). Rinks (2025) Untersuchung zeigt, dass auch die notwendigen Kompetenzen und das Wissen, um die Dokumentationssoftware zu beherrschen, unter Fachkräften ungleich verteilt sind, was wiederum Auswirkungen auf Entscheidungen über Adressat:innen hat (vgl. ebd.: 386). Ley und Reichmann (2020) weisen zudem auf die Gefahr der „Taylorisierung“ der sozialen Arbeit hin, die dann zustande kommt, wenn nicht „fachlich-methodische sondern programmspezifisch-formale oder ökonomische Gesichtspunkte die Arbeitsprozesse dominieren“ (ebd.: 247). Fachkräfte würden in diesem Fall ausschließlich bestimmte Prozessschritte bedienen, ohne diese tatsächlich zu verstehen, zu reflektieren und den Adressat:innen transparent und partizipativ zugänglich zu machen, was wiederum Abbruchrisiken begünstigen könnte. Adressat:innen würden dann nicht nur digital aus dem System fallen (vgl. ebd.). „Das Phänomen der „digitalen Ungleichheit“ wirft somit neben der allgemeinen gesellschaftlichen Frage der Reflexion und der Überwindung sozialer Ungleichheiten im digitalen Kontext auch die Frage auf, inwiefern digitale Angebote in der Sozialen Arbeit Ungleichheitsreproduktion befördern oder verhindern – und welche Rolle dabei Professionelle, Institutionen und Trägerorganisationen spielen“ (Iske & Kutscher 2020: 125).

Cyberinfrastrukturen können zugleich Personen von Zugang und Nutzung sozialer Praktiken ausschließen. Diese Ausschlüsse entstehen durch die Art und Weise, wie Adressat:innen in den Praktiken des Inskribierens und der Klassifikation als passive Objekte und nicht als aktive Partizipant:innen behandelt werden. Über sie wird geschrieben, ohne sie selbst in die Produktionsprozesse einzubeziehen (vgl. Rink 2025: 380f.; s.a. S. 84). Die digitale Dokumentation übernimmt und verstärkt damit zumindest potenziell die bestehenden Exklusionsmechanismen der händischen Dokumentation, indem sie durch Vernetzung der verschiedenen Akteur:innen (z.B.

Betreuer:innen, Jugendämter, Sozialdienste) ermöglicht, Arbeitsabläufe und Termine für Adressat:innen festzulegen, ohne dass diese daran partizipieren. Durch die Komplexität der Cyberinfrastruktur bleibt Adressat:innen sowohl der Zugang zu Informationen als auch das nötige Wissen zur Nutzung der Infrastruktur verwehrt. Nur partiell erhalten Adressat:innen Einblicke in die Dokumentation über sie selbst (vgl. ebd.: 383ff.). Eine netzwerkartige Steuerung, die die Adressat:innen aktiv einbezieht, könnte Machtverhältnisse jenseits einer hierarchischen Organisationsstruktur neugestalten. Digitale Technologien können Potenziale für einen gemeinsamen Austausch mit Adressat:innen bieten, anstatt Kontrolle, Überwachung und Klassifikation zu intensivieren (vgl. ebd.: 410f.). Dabei eröffnen sich jedoch neue Herausforderungen, denn die digitale Materialität der Cyberinfrastruktur verlangt die Erstellung von Listen und die Durchführung operationeller Formalisierungen, die sorgfältig ausgestaltet werden müssen, um eine echte Partizipation der Adressat:innen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 411). Befragte Fachkräfte äußern den Eindruck, dass in der Entwicklung von Dokumentationssoftwares vor allem aus der Perspektive der Organisation gedacht wurde mit dem Ziel, mehr Wissen zu generieren und Ressourcen zu sparen. Eine Einbeziehung der Adressat:innen wurde hingegen nicht priorisiert (vgl. ebd.: 382). Erwünschte Änderungen in der Fallsoftware werden von Anbieter:innen meist nur auf Anfrage sowie unter Einsatz enormer finanzieller und zeitlicher Ressourcen vorgenommen (vgl. Büchner 2020: 305). „Gerade mit Blick auf kostenpflichtige, proprietäre Fachsoftware entsteht zwischen der Organisation und dem Softwareanbieter eine dauerhafte Beziehung über meist mehrere Jahre. Denn es wird kein fertiges Produkt gekauft, sondern eine angebotene Basissoftware wird für die speziellen Anliegen der Organisation weiterentwickelt oder angepasst“ (Ley & Reichmann 2020: 248). Ley und Seelmeyer sprechen von der partizipativen Softwareentwicklung als Lösungsansatz, „der nicht nur der Diffusität und Diversität der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit Rechnung tragen könnte, sondern auch die Nutzer:innen stärker als bislang in die Entwicklung ihrer eigenen infrastrukturellen Arbeitsgrundlage einbindet und damit an der Entwicklung der in den Informationsinfrastrukturen eingeschriebenen Standards beteiligt“ (Ley & Seelmeyer 2020:

387). Damit wird allerdings auch „eine fachliche Debatte eröffnet, die Fragen nach der geteilten Wissensbasis, verteilten Entscheidungen und berufsethischen Verantwortung von Professionellen im Kontext digitaler Informationsinfrastrukturen stellt“ (ebd.). Für die Soziale Arbeit stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang sie sich an der Entwicklung von fachlichen Informationssystemen beteiligen kann und sollte, um so mehr Einfluss darauf zu gewinnen, wie diese Systeme aufgebaut sind und welche fachlichen Inhalte darin eine Rolle spielen (vgl. Ley 2021: 69).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die digitale Unterstützung die Fallarbeit grundlegend verändert. Durch den Einsatz von Cyberinfrastrukturen sind Fachkräfte in weitreichende, komplexe Systeme eingebunden, die ihr Handeln maßgeblich beeinflussen. Die Digitalisierung bringt eine Etablierung neuer, spezialisierter Fachkräfteprofile hervor, etwa die Administrator:innen (vgl. Ley & Reichmann 2020: 248). Digitale Dokumentationssoftwares beeinflussen, wie Fachkräfte den Verlauf eines Falls beurteilen, welche Leistungen vergeben werden und wie groß ihr Entscheidungsspielraum ist. Dabei bleibt offen, wie sich die erhofften Effizienzgewinne mit den Risiken einer möglichen Deprofessionalisierung der fachlichen Praxis in Einklang bringen lassen (vgl. Kutscher 2020b: 479). Der Versuch, Objektivität zu schaffen, bleibt schwer auf die Praxis der Sozialen Arbeit übertragbar, da Ambiguität ein konstitutives Merkmal Sozialer Arbeit darstellt (vgl. Rink 2025: 424).

Im Bereich der Dokumentation werden KI-gestützte Anwendungen zunehmend als Entlastungsmöglichkeit diskutiert. Löhe (2025) verweist auf den Einsatz von Speech-to-Text-Verfahren, bei denen Fachkräfte Dokumentationen mündlich erfassen, die anschließend automatisiert in standardisierte Textformen überführt werden (vgl. ebd.: 164). Gleichzeitig wird kritisch angemerkt, dass bei der algorithmischen Strukturierung und Verdichtung von Informationen relevante fachliche Nuancen verloren gehen oder Bedeutungen verfälscht werden können. Der Einsatz solcher Systeme erfordert daher eine sorgfältige fachliche Prüfung der erzeugten Inhalte (vgl. ebd.).

11. Beratung als Querschnittsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt Beratung u.a. im Kontext der Erziehungsberatung, Jugendberatung, Paarberatung u.v.m. Die Beratung kann als face-to-face Beratung in Präsenz, aber auch digital als Telefon-, Mail-, Foren- oder Chatberatung stattfinden. Häufig werden auch Präsenz- und Onlineformate in sogenannten Blended-Counseling-Formaten kombiniert (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2020: 119).

Beratung in der Sozialen Arbeit stellt eine per se stark auf Beziehung abstellende Hilfeform dar (vgl. Weinhardt 2023: 37). Dies gilt sowohl für professionelle, von Fachkräften erbrachte Beratung, als auch für Beratung von angeleiteten und supervidierten Nichtprofessionellen (z.B. Peerberatungsangebote): „In professionellen Beratungen ist die Gestaltung einer funktionierenden Arbeitsbeziehung ein eigenständiger Wirkungsfaktor und gleichzeitig die Ausgangsbasis für die gelingende Anwendung von Beratungsmethoden- und Techniken, in semi- oder nichtprofessionell erbrachten Beratungen stellt das Erleben von Verständnis und Akzeptanz und das gemeinsame Dasein in einem konjunktiven Erfahrungsraum das Schlüsselmoment der beraterischen Hilfe dar“ (ebd.).

Besonders Formate der Onlineberatung haben im Laufe der letzten Jahre, auch durch die Corona-Pandemie, einen Bedeutungszuwachs erlangt (vgl. Gravelmann 2024), gleichzeitig ist Onlineberatung seit Ende der 1990er Jahre fester Bestandteil des Angebots Sozialer Arbeit (vgl. Kutscher 2018). Hierunter zählen sämtliche Formate von Beratung, bei denen die Kommunikation und Prozessgestaltung mittels der Infrastruktur des Internets erfolgt (vgl. Gravelmann 2024: 107). Dies kann mittels unterschiedlicher Medien (z.B. Mail, Chat oder Video) erfolgen. Die textbasierte Onlineberatung auf verschlüsselten Plattformen und die Videoberatung gelten als aktuelle Standardzugangswege der Beratungslandschaft für unterschiedliche Adressat:innengruppen (vgl. Weinhardt 2023: 39). Allerdings zeigen Studien, die dieses Phänomen untersucht haben, dass Onlineberatung sozial benachteiligte Zielgruppen anteilig weniger erreicht (vgl. Klein 2022).

Digitale Zugangswege der Beratung verändern die Form von Beratungsgesprächen (vgl. Weinhardt 2023: 39). Um Onlineberatung qualifiziert anbieten zu können, bedarf es einer „medienspezifischen Lese- und Schreibkompetenz“ (Reindl & Engelhardt 2021: 123). Besonders wenn die Beratung in Textform stattfindet, müssen die Berater:innen die Problemlagen der Adressat:innen, auch wenn diese zwischen den Zeilen in Textform vorliegen, verstehen (vgl. ebd.). Die spezifische Schreibkompetenz wird benötigt, damit die Berater:innen ihre Schreibweise fallspezifisch anpassen können, also den Text in einer Form gestalten können der Zuwendung vermittelt, bei den Ratsuchenden auf Anklang stößt und trotzdem die gebotene professionelle Distanz einhält (vgl. Reindl & Engelhardt 2021: 123; Engelhardt 2023: 28). Im Kontext der Onlineberatung sind zudem medientechnische Kompetenzen notwendig, da die Ausstattung in Form eines Laptops oder Tablets, das Handwerkszeug der Berater:innen darstellt, und somit in all seinen Funktionen beherrscht werden muss (vgl. Reindl & Engelhardt 2021: 124). Auf der anderen Seite setzt eine schriftbasierte Beratung auch auf Seiten der Adressat:innen spezifische Kompetenzen voraus, über die nicht alle gleichermaßen verfügen (vgl. Klein 2009). Daher – und darauf verweisen verschiedene Studien – kann Onlineberatung trotz der vermuteten Niedrigschwelligkeit auch implizit exkludierend wirken.

Wenn die Beratung per Video stattfindet, sind auf Seiten der Fachkräfte technische Grundkenntnisse erforderlich, „die zur Umsetzung der technisch-organisatorischen Anforderungen an eine sichere elektronische Kommunikation befähigen“ (Engelhardt 2023: 28). Dabei sind auch die Unterschiede zwischen Präsenzkommunikation und telemedial vermittelter Kommunikation relevant (vgl. ebd.). Dies ist besonders wichtig, da die meisten Beratungsmethoden in Präsenz erlernt wurden und auf Onlineberatungen übertragen werden müssen (vgl. ebd.: 27). Im Kontext der Onlineberatung ist spezifische Kommunikation erforderlich, um den Kontakt mit den Ratsuchenden aufrecht zu erhalten, da die Abbruchoption hier deutlich höher ist als im face-to-face-Kontext. Um das Gefühl von Immersion herzustellen ist „die kopräsente Begegnung in einem physischen Raum durch Kameras und Displays in die Bildschirmförmigkeit der Viedoberatung“ (Weinhardt 2023: 39) zu überführen.

Im Rahmen der Onlineberatung ist die textbasierte Beratung weiterhin von großer Bedeutung, da sie Möglichkeiten zur Wahrung der Anonymität bietet und bspw. durch die Nutzung von Mobilmedien (Smartphone) andere Beratungssettings bzw. beraterische Abläufe ermöglicht (vgl. Engel 2019: 3). Dies kann die Souveränität der Nutzer:innen im selbstbestimmten Umgang mit Beratung erhöhen (vgl. ebd.).

Im Handlungsfeld der (Online-)Beratung zeigt sich zudem ein Potenzial für neue, KI-gestützte Anwendungen. Mit dem Aufkommen KI-basierter Anwendungen rücken neue Formen digitaler Unterstützung in der Beratung in den Fokus. Lehmann (2025) verweist darauf, dass insbesondere schriftbasierte Onlineberatung Potenziale für eine KI-gestützte Analyse bietet, etwa durch die Strukturierung großer Textmengen oder die Identifikation zentraler Themen als Grundlage fachlicher Reflexion (vgl. ebd.: 119f.). Zugleich wird betont, dass KI-Systeme Beratung nicht ersetzen, sondern allenfalls als unterstützende Werkzeuge im Sinne eines „Copiloten“ fungieren können. Insbesondere bei der Entscheidungsunterstützung sind Risiken wie der sogenannte Automation Bias zu berücksichtigen, der zu einem übermäßigen Vertrauen in maschinelle Vorschläge führen kann (vgl. ebd.: 121f.). Entsprechend wird der Einsatz von KI in der Beratung als ethisch anspruchsvoll beschrieben und an die Voraussetzung einer reflektierten professionellen Nutzung geknüpft (vgl. ebd.: 124).

Im Handlungsfeld der (Online-)beratung spielt ebenso das Thema Datenschutz eine Rolle, um einen sicheren Umgang mit den Daten garantieren zu können, da eine verschlüsselte Sicherung von Beratungsdaten erfolgen muss (vgl. Reindl & Engelhardt 2021: 124f.). Dabei spielen datenschutzrechtliche, strafrechtliche sowie berufsrechtliche Aspekte in der Onlineberatung zusammen, weshalb es hier eines spezifischen zu erwerbenden Wissens bedarf (vgl. Engelhardt 2023: 28). Beratung beispielsweise in weit verbreiteten sozialen Medien verletzt die Anforderung des Sozialdatenschutzes (vgl. ebd.: 50).

12. Digitalisierung und Inklusion

In dem im Jahr 2024 erschienenen 17. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es: „Digitale Transformationen können [...] nur gelingen, wenn sie sich gleichzeitig auch als inklusive Transformationen verstehen“ (BMFSFJ 2024: 106). Damit ist ein Anspruch formuliert, der weit über die bloße technische Ausstattung hinausgeht und der Digitalisierung eine zentrale Rolle in Bezug auf die Umsetzung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe zuweist. Inklusion wird in den fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen sowohl in einem engen als auch in einem weiten Begriffsverständnis diskutiert. Während sich die enge Definition auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung bezieht (vgl. Kutscher 2020e: 202), schließt das weite Verständnis alle Menschen ein, die von Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind (vgl. Kutscher 2020e: 202; Dederich 2020: 530). Insbesondere im Rahmen der angestrebten Zusammenführung von Kinder- und Jugendhilfe und Eingliederungshilfe (vgl. BMFSFJ 2024: 212; Hopmann 2024: 19) und der damit einhergehenden Konzeption eines inklusiven Leistungsbestandes für alle Kinder und Jugendlichen (vgl. Hopmann 2020: 190) wird zunehmend auf das weite Inklusionsverständnis Bezug genommen. Dass digitale Medien und Technologien dabei nicht nur unterstützende Mittel, sondern eine grundlegende Voraussetzung für Teilhabe darstellen, zeigen zahlreiche empirische Befunde. So nutzen geflüchtete Jugendliche digitale Medien, um sich im Aufnahme-land zu orientieren, Bildungsangebote wahrzunehmen oder soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten (vgl. Kreß & Kutscher 2020: 579). Auch für wohnungslose Menschen ist der Zugang zu digitalen Endgeräten und Internetdiensten eine grundlegende Voraussetzung, um beispielsweise mit Behörden zu kommunizieren, nach Wohnraum zu suchen oder sich auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren (vgl. Studeny 2020: 556). Für Menschen mit Behinderung können digitale Technologien eine zentrale Ausgleichsfunktion übernehmen: Sie kompensieren strukturelle Barrieren, indem sie alternative Kommunikationsformen ermöglichen oder Mobilität unterstützen – etwa durch barrierefreie Informationssysteme oder Apps, die über defekte Aufzüge im öffentlichen Nahverkehr informieren (vgl. Bosse & Haage 2020:

532). Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten, den Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien barrierefrei zu gestalten. Daraus ergibt sich ein rechtlich fundierter Anspruch auf digitale Teilhabe, der auch im Kontext inklusiver Kinder- und Jugendhilfe zu berücksichtigen ist. Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen: Wie lässt sich ein gleichberechtigter Zugang zu digitalen Medien und Technologien für alle jungen Menschen, unabhängig von körperlichen, sozialen oder bildungsbezogenen Voraussetzungen, sicherstellen? Welche Hürden stehen einer solchen Teilhabe im Alltag entgegen? Welche Verantwortung tragen Einrichtungen und Träger bei der aktiven Gestaltung dieser Prozesse? Und wie können Digitalisierungsstrategien so gestaltet werden, dass sie bestehende Ungleichheiten nicht reproduzieren beziehungsweise neue Exklusionsmechanismen erzeugen, sondern systematisch abbauen? Geht es um tatsächliche Teilhabe unter Anerkennung von Differenz – oder lediglich um die Anpassung von Menschen, deren Lebenslagen, Fähigkeiten und/oder Ausdrucksformen von gesellschaftlichen Normvorstellungen abweichen? Oftmals erfolgt die Entwicklung digitaler Technologien ohne die Einbindung der Nutzer:innen, wodurch ihre Perspektiven systematisch unberücksichtigt bleiben (vgl. Bosse & Haage.: 536). Assistive Technologien zeigen dies besonders deutlich: Ihr Einsatz ist häufig abhängig von ärztlicher Verordnung und institutionellen Genehmigungsprozessen. Entwicklung und Anwendung orientieren sich entsprechend stärker an medizinisch-administrativen Vorgaben als an den tatsächlichen Bedarfen und Nutzungserfahrungen der Adressat:innen (vgl. ebd.: 534). Hinzu kommt, dass digitale Technologien in der Regel nicht von vornherein barrierefrei konzipiert werden. Behinderung wird im Entwicklungsprozess häufig immer noch nicht mitgedacht, so dass notwendige Anpassungen erst im Nachhinein erfolgen, oftmals durch zusätzliche Geräte oder kostenpflichtige Updates (vgl. ebd.: 532f.). Für viele Nutzer:innen bedeutet dies eine finanzielle Belastung, die nicht durch bestehende Regelversorgungssysteme aufgefangen wird (vgl. ebd.). Eine systematische Refinanzierung digitaler Teilhabe durch Kostenträger erfolgt bislang nicht. Vielmehr sind es die Einrichtungen selbst, die entsprechende Investitionen übernehmen (müssen). Bosse

und Haage (2020) verweisen darauf, dass digitale Teilhabe derzeit vor allem dort gelingt, wo Träger entsprechende Initiativen aus eigener Motivation ergreifen (vgl. ebd.: 537). Digitale Angebote und deren Barrierefreiheit hängen also stark von der jeweiligen Einrichtung ab, was wiederum auf strukturelle Ungleichheiten in der praktischen Umsetzung hinweist und die Etablierung einer flächendeckenden, inklusiven Infrastruktur erschwert (vgl. ebd.). Teil inklusiver Praxis ist nicht nur das Schaffen technischer Zugänge und infrastruktureller Voraussetzungen, sondern auch die Ermöglichung von deren vielfältiger Nutzung. Wenn es Ziel ist, allen jungen Menschen, entsprechend ihrer jeweiligen Lebensrealitäten, Ausdrucksformen und Bedarfe, Wege zu eröffnen, digitale Medien und Technologien in ihren Alltag zu integrieren und daran teilzuhaben (vgl. ebd.), bedarf es pädagogischer Konzepte, sowie fachlicher Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte um entsprechende Lern- und Aneignungsprozesse zu begleiten. Bosse und Haage (2020) betonen in diesem Zusammenhang außerdem den hohen Bedarf an medienpädagogischer Aus- und Fortbildung des Personals, um digitale Teilhabe nicht dem Zufall einzelner Initiativen zu überlassen, sondern strukturell abzusichern (vgl. ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass digitale Technologien nur dann zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe beitragen können, wenn sie nicht isoliert als technische Lösung betrachtet werden. Entscheidend ist vielmehr eine konzeptionelle Einbettung, die Differenz anerkennt, strukturelle Hürden abbaut und die Perspektiven junger Menschen systematisch einbezieht. Inklusive Digitalisierung bleibt damit nicht allein eine Frage technischer Ausstattung, sondern stellt eine umfassende fachliche, ethische und politische Gestaltungsaufgabe dar. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, inwiefern neue digitale Technologien wie Künstliche Intelligenz Chancen für inklusive Teilhabe eröffnen oder zugleich bestehende Ungleichheiten verstärken können.

Im Kontext von Digitalisierung und Inklusion wird der Einsatz Künstlicher Intelligenz ambivalent diskutiert. Steiner (2025) unterscheidet mehrere Ebenen, auf denen KI sowohl zur Reproduktion von Exklusion als auch zur Förderung von Teilhabe bei-

tragen kann. Einerseits können KI-Systeme bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten verstärken, etwa durch verzerrte Trainingsdaten oder durch ihren Einsatz in staatlichen Verwaltungs- und Kontrollpraktiken (vgl. ebd.: 131ff.). Andererseits werden Potenziale betont, insbesondere zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen oder marginalisierten Gruppen, etwa durch barriereabbauende Anwendungen (vgl. ebd.: 133). Gleichzeitig wird kritisch hervorgehoben, dass der Einsatz von KI immer auch in bestehende Machtverhältnisse eingebettet ist und normative Vorstellungen von Inklusion reproduzieren kann (vgl. ebd.: 135).

13. Entwicklungen im Feld und daraus resultierende Anforderungen an Fachkräfte und Kompetenzbedarfe

Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sind, so kann zusammenfassend festgestellt werden, im Zuge von Digitalität und Digitalisierung mit einer Vielzahl an Anforderungen konfrontiert, die handlungsfeldübergreifend in verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe auftreten. Im Folgenden werden diese Anforderungen und daraus resultierende Kompetenzbedarfe von Fachkräften thematisiert.

Neben den sich auf den Baackeschen Medienkompetenzbegriff beziehenden und aus dem medienpädagogischen Diskurs stammenden grundsätzlichen Kompetenzbeschreibungen, die in einem späteren Teilkapitel zusammenfassend referiert werden, ist festzuhalten, dass die aus der medienpädagogischen Perspektive entwickelten und sich auf Medien beziehenden Anforderungs- und Kompetenzdefinitionen nicht die Feldlogiken der Kinder- und Jugendhilfe als Ausgangspunkt haben, sondern die Medien (vgl. Helbig & Kutscher 2018). Dies ist insofern problematisch als die sich aus den jeweiligen Zielgruppen, dem Auftrag und die Spezifika des jeweiligen Tätigkeitsfeldes ergebenden besonderen Anforderungen und Relevanzen das entsprechende Feld und die sich daraus für Fachkräfte ergebenden Anforderungen definieren – auch unter Berücksichtigung des Digitalen im Feld. Daher wird im Folgenden zunächst auf Anforderungs- und Kompetenzdefinitionen eingegangen, die den Feldlogiken der Kinder- und Jugendhilfe entsprechen und diese als

Ausgangspunkt haben. Dabei liegt eine besondere Betrachtung auf der Medienpädagogischen Methodenorientierung, den Digitalisierten Erbringungsformen in der Sozialen Arbeit, dem IT-Einsatz in administrativen Handlungsvollzügen sowie die Nutzung von Social Media und mobilen Medien (vgl. Campayo 2020: 292ff.). Fachkräfte sollten hier mit Blick auf Digitalisierung über spezifische Kompetenzen verfügen.

Hinsichtlich der Ebene „Medienpädagogische Methodenorientierung“ benötigen Fachkräfte „Kompetenzen zur Beurteilung und Auswahl von adäquaten Technologien, Medien und Methoden sowie zur Identifizierung von relevanten Themen und Problematiken für die Soziale Arbeit“ (Apollonio et al. 2020: 45). Mit Hilfe dieser Kompetenzen soll die Klärung von ethischen Fragen, bezüglich der Verantwortungsübernahme, Teilhabe sowie des Schutzes und der Autonomie der Adressat:innen, ermöglicht werden (vgl. ebd.).

Im Zuge der digitalisierten Erbringungsformen in der Sozialen Arbeit können virtuelle Räume entstehen, die sich auf die Handlungsoptionen hinsichtlich des professionellen Handelns von Fachkräften auswirken (vgl. ebd.). Im digitalen Raum benötigen Fachkräfte ein verändertes Aufmerksamkeits-, Reaktions- und Aktionsverhalten sowie eine „Reflexion hinsichtlich der Methoden der Sozialen Arbeit sowie der Digitalisierung als Rahmenbedingung“ (vgl. ebd.: 45f.). Der Einsatz von IT-Systemen in administrativen Handlungsvollzügen findet häufig in Form der Informationsverarbeitung und der Datenkommunikation statt. Beispiele hierfür sind die Implementierung einer Fachsoftware zur Diagnostik oder Interventionsplanung sowie die Dokumentation in Form von elektronischen Fallakten (vgl. ebd.: 46). Im Zuge dessen benötigen Fachkräfte Reflexionskompetenzen, welcher Einfluss Medien und Technologien auf die konkrete Organisation haben (vgl. ebd.).

Innerhalb der vierten Ebene, Nutzung von Social Media und mobile Medien, benötigen Fachkräfte Kompetenzen hinsichtlich einer stetigen ethischen Reflexion, ob und wenn ja zu welchen Zeitpunkten der Kontakt mit Adressat:innen über digitale Medien erfolgt bzw. welche ethischen Folgen der Einsatz digitaler Medien für die

Adressat*innen hat (vgl. Apollonio et al. 2020: 46; Rehme & Seelmeyer 2023: 36f.; Kutscher 2020c). Hier stellen sich Fragen hinsichtlich der beruflichen und privaten Abgrenzung und des Schutzes der Privatsphäre, sowohl auf Seiten der Fachkräfte als auch auf Seiten der Adressat:innen (vgl. Apollonio et al. 2020: 46f.). Im Umgang mit Digitalität und digitalen Medien sind Sicherheits- und Datenschutzkompetenzen für alle Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung, da im Sinne des Datenschutzes ein sicherer Umgang mit Firewall, Updates, Virenscannern und sicheren Passwörtern garantiert werden muss (vgl. Reindl & Engelhardt 2021: 124f). Die Prinzipien der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) sind hinsichtlich der Aspekte von Sicherheit und Datenschutz in allen Handlungsfeldern der Kinder und Jugendhilfe zu beachten und mittels eines Datenschutzkonzeptes sowie Datenschutzbeauftragten in die alltägliche Arbeit zu integrieren (vgl. Rehme & Seelmeyer 2023: 40).

Ein weiteres handlungsfeldübergreifendes Phänomen, in dem die Fachkräfte über spezifische Kompetenzen verfügen müssen, ist die Elternarbeit. Nicht nur, aber besonders auch geflüchtete Kinder- und Jugendliche, die sowohl Adressat:innen der frühkindlichen Bildung als auch der Hilfen zur Erziehung sind, können von der digitalen Elternarbeit profitieren. Häufig werden die Eltern der geflüchteten Kinder und Jugendlichen seitens der Einrichtungen nicht in die Hilfeplanung und -gestaltung miteinbezogen, da die räumliche Distanz zwischen Fachkräften und Eltern dazu führt, dass diese häufig ausgeblendet werden, da keine persönliche Zusammenkunft vor Ort möglich ist (vgl. Kreß & Kutscher 2023: 181-184). Mit der digitalen Elternarbeit ist es allerdings möglich, „dass Familienangehörige, die bisher in der Hilfestellung, wenn überhaupt, nur randständig Beachtung fanden, systematisch einbezogen werden [können] und ein direkter Kontakt zwischen ihnen und den Fachkräften etabliert“ (ebd.: 182) werden kann. Um die Elternarbeit qualitativ gestalten zu können, benötigen die Fachkräfte reflexive Kompetenzen hinsichtlich der spezifischen Rahmenbedingungen und Anforderungen an die bewusste Gestaltung dieser Form der Elternarbeit. Dazu gehört u. a. eine systematische Einbindung aller Akteur:innen sowie die Reflexion, inwieweit machtvoll Strukturen bzw. ungeklärte

rechtliche und praktische Verhältnisse die Teilhabe der Eltern am Hilfeprozess beschränken (vgl. ebd.: 188). „Neben den spezifischen Anforderungen zeigt sich auch im Kontext der digitalen Elternarbeit, dass fachliche Grundanforderungen wie die Fall- und Gesprächsdokumentation oder Zielvereinbarungen von Hilfeplangesprächen im Sinne einer partizipativen Gestaltung des Hilfeprozesses auch den Eltern zugänglich gemacht werden“ (ebd.) sollten. Um dies gewährleisten zu können, gleichzeitig aber auch „die persönlichen Daten der Adressat:innen vor dem Zugriff Dritter zu schützen“ (ebd), benötigen die Fachkräfte daher Kompetenzen, um geeignete digitale Kommunikationswege und datensichere Wege zum Austausch der Dokumente, zu finden (vgl. ebd). Um dies zu gewährleisten, müssen die Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien, u.a. auch Verschlüsselungstechniken oder sicheren Tools, geschult sein (vgl. ebd.).

Des Weiteren benötigen Fachkräfte Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Kinder- und Jugendmedienschutz, da „Kinder und Jugendliche durch Inhalte, wie pornografische, unerwünscht sexuelle, gewalthaltige, rassistische oder hasserfüllte Darstellungen in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden“ (Brüggen & Siller 2020: 483) können. Kinder und Jugendliche sind allerdings nicht nur Rezipient:innen von gefährdenden Inhalten, sondern können diese auch an andere Kinder und Jugendliche versenden (vgl. ebd.). Damit Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und gestärkt werden, selbständig Risiken zu erkennen und diesen adäquat zu begegnen, ist der „erzieherische Kinder- und Jugendmedienschutz zu einer Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit“ (ebd.: 488) geworden. Dies ist insbesondere angesichts einer zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen von besonderer Bedeutung, da sich durch digitale Medien die Gefährdungspotenziale deutlich erhöht haben (vgl. ebd.). Wie die bisherigen Beispiele zeigen, ist „[i]n nahezu allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe [...] medienvermittelte Erfahrungen von Bedeutung. Damit wird der Kinder- und Jugendmedienschutz in sämtlichen Bereichen der Sozialen Arbeit relevant, in denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird“ (ebd.: 492).

Als weiteres handlungsfeldübergreifendes Phänomen wird die Nutzung von Alltagsmedien (z.B. WhatsApp, Instagram, TikTok) herausgestellt. Die Nutzung von Alltagsmedien wird häufig durch den Ansatz der Lebensbewältigung argumentiert, mit dem vor allem der niedrighschwellige Zugang sowie die Alltagsnähe betont wird (vgl. Kutscher & Niermann 2020: 57). Allerdings wirft die Nutzung von Alltagsmedien auch einige ethische und rechtliche Fragen auf, die einer kontinuierlichen Auseinandersetzung bedürfen (vgl. Kutscher 2020b: 480f.). Fragen, mit denen eine Auseinandersetzung erfolgen sollte sind zum Beispiel: Darf und soll ich Informationen, die ich online privat über Adressat:innen erhalten habe (bspw. durch das Anschauen von Stories) auch im beruflichen Zusammenhang nutzen? Wie kann ich Berufliches von Privatem trennen? Wie gehe ich mit Datenschutz um? Inwiefern sehe ich die Nutzung dieser Dienste vielleicht als unproblematisch an, da ich an die private Nutzung schon gewöhnt bin? (vgl. ebd.). Anhand dieser beispielhaft skizzierten Fragen zeigt sich, dass Fachkräfte Kompetenzen benötigen, wie sie mit den moralischen Konfliktsituationen wie z.B. zwischen der Entscheidung, WhatsApp zu nutzen um Adressat:innen zu erreichen statt deren Privatsphäre zu sichern und den Datenschutz einzuhalten, umgehen können (vgl. Kutscher 2020c: 348). Um ethische Standards in der Nutzung von Alltagsmedien zu beachten und eine problematische Metadatenproduktion zu minimieren, im besten Falle ganz zu vermeiden, schlagen Dolinsky & Helbig (2015) Handlungsempfehlungen in vier zentralen Bereichen vor: Einverständnis einholen, Vertraulichkeit sichern, Offenlegung sensibler Informationen vermeiden, Identität verifizieren (vgl. ebd.: 64). Einige ihrer Vorschläge lauten: Jugendliche sollten verständlich über die Nutzung sozialer Medien informiert und stets um Erlaubnis gefragt werden, bevor man sie online kontaktiert. Zudem sollen Profelseiten keine Hinweise auf sozialpädagogische Inhalte enthalten, um eine Identifikation der Nutzer:innen als Klient:innen einer sozialen Einrichtung zu vermeiden. Auch soll die Nutzung ausschließlich im privaten Bereich und nur auf Einladung erfolgen (vgl. ebd.). Doch genau an dieser Stelle wird das Dilemma unauflösbar: Wenn ein Social-Media-Profil vollständig auf Hinweise zur sozialpädagogischen Ausrichtung verzichtet, bleibt es für potenzielle Adressat:innen weitgehend unsichtbar –

es erfüllt somit nicht den Zweck, für die Zielgruppe erkennbar und ansprechbar zu sein. Umgekehrt führt eine offene Positionierung als Einrichtung Sozialer Arbeit zur potenziellen Preisgabe sensibler Informationen über diejenigen, die mit dem Profil interagieren (vgl. Kutscher 2020d: 88). Diese gegenseitige Ausschließung der beiden Grundanliegen – auf der einen Seite Datenschutz, auf der anderen Seite Sichtbarkeit und Ansprache – zeigt, wie herausfordernd der ethisch verantwortliche Umgang mit sozialen Netzwerken in der Sozialen Arbeit ist (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass Fachkräfte Kompetenzen für eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationswegen sowie Wissen über alternative, datensichere Plattformen, um sowohl den Schutz der Adressat:innen zu gewährleisten als auch ihre Lebensrealitäten im digitalen Raum ernst zu nehmen, benötigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es für Fachkräfte der Sozialen Arbeit entscheidend ist, Wissen über gesellschaftliche, mediale und technische Entwicklungen aufzubauen und daraus entstehende soziale Probleme zu verstehen sowie zu bewältigen. Fachkräfte müssen soziale Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch mediale Einflüsse nachvollziehen können, um ihr Medienhandeln zu verstehen und soziale Ungleichheiten sowie Machtverhältnisse zu erfassen. Damit Fachkräfte an die Sozialisierungserfahrungen der Adressat:innen anschließen können, ist eine „medienpädagogische Schreibkompetenz“ (Reindl & Engelhardt 2021: 123) unabdingbar, um die Schreibform fallspezifisch anpassen und den Einsatz von digitalen Medien gezielt in ihre Arbeit einbauen zu können (vgl. Siller et al. 2020: 328f.; Reindl & Engelhardt 2021: 123). Voraussetzung dazu ist, dass Fachkräfte mit den verwendeten Medien sowie deren Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten vertraut sind und deren Einflüsse auf das Individuum und die Gesellschaft erkennen (vgl. Siller et al. 2020: 329). Fachkräfte sollten in der Lage sein, zukünftige relevante Themen und Problematiken durch Medien zu identifizieren sowie einen adäquaten Einsatz von Medien und Technologien in der Zusammenarbeit mit Adressat:innen umzusetzen. Durch diesen Kompetenzerwerb werden Fachkräfte in die Lage versetzt, den Einfluss des Einsatzes von Medien und Technologien in der eigenen Einrichtung, beispielsweise im Hinblick auf Arbeitsabläufe, Methoden,

Transparenz und Interaktion mit den Adressat:innen, zu reflektieren. Im Rahmen dessen ist es möglich, dass mediendidaktische und medienerzieherische Kompetenzen ausgebildet werden und sowohl die Vermittlung eines adäquaten Medieumgangs an die Adressat:innen erfolgen kann (vgl. ebd.) als auch den Adressat:innen ermöglicht wird, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Rehme & Seelmeyer 2023: 41).

Mit der zunehmenden Verbreitung KI-basierter Systeme steigt der Kompetenzbedarf sowie das Erfordernis weiterer ethischer Reflexionen (vgl. Kutscher 2026) von Fachkräften. Verschiedene Autor:innen betonen, dass ein allgemeines technisches Grundverständnis nicht ausreicht, sondern eine domänenspezifische KI-Kompetenz erforderlich ist, die das Nachvollziehen, Einordnen und kritische Überprüfen algorithmischer Ergebnisse ermöglicht (vgl. Löhe 2025: 167; Heffels 2025: 86; Lehmann & Burghardt 2025: 78). Das Erlernen von KI-Kompetenzen ist auch hinsichtlich der Vermittlung von KI-Kompetenzen an die Adressat:innen von enormer Bedeutung, da diese AI-Systeme, wie ChatGPT, bereits häufig zur Unterstützung bei schulischen Aufgaben (vgl. Kammerl & Stephan 2024), zur Unterstützung im Alltag (vgl. Lehmann & Burghardt 2025: 80) aber auch als Ratgeber (vgl. Weinhardt 2024) oder Therapeut:in (vgl. Ragni 2024) verwendet werden. Hier ist es von enormer Bedeutung, dass die Fachkräfte die Adressat:innen zu einem kritisch reflektierten Umgang anregen.

14. Zentrale Erkenntnisse

Die Auswertung der hier ausgewählten Publikationen zeigt, dass Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe ein komplexes, dynamisches und in vielen Bereichen noch unzureichend erforschtes Phänomen darstellt. Sie betrifft alle Handlungsfelder, wirkt sich jedoch je nach Kontext in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung aus. Während einige Bereiche bereits seit mehreren Jahren digitale Medien systematisch in ihre Arbeit integrieren, stehen andere noch am Anfang entsprechender Entwicklungen. Diese Unterschiede sind sowohl auf strukturelle Voraussetzungen als auch auf die spezifischen fachlichen Anforderungen der jeweiligen

Arbeitsfelder zurückzuführen (vgl. Brock 2021b: 63f.; Neuburg et al. 2020: 168f.). Gleichzeitig – so ist aufgrund von Beobachtungen in der Praxis zu vermuten – findet sich auch innerhalb der Felder je nach Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten der Fachkräfte, trägerabhängiger Rahmenbedingungen u.v.m. ein breites Spektrum an Umgangsweisen mit Digitalität und Digitalisierung.

Die Analyse verdeutlicht zudem, dass Digitalisierung nicht nur als technologische Innovation, sondern als tiefgreifender sozialer und professioneller Transformationsprozess zu verstehen ist. Digitale Medien verändern Kommunikations- und Beziehungsformen, Teilhabemöglichkeiten, Arbeitsorganisation sowie Rollenbilder und Verantwortungen der Fachkräfte, welche zugleich neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Allerdings gehen diese Veränderungen auch mit Spannungsfeldern einher, deren Ausprägung je nach Handlungsfeld variiert und die auf einen fortbestehenden Bedarf an wissenschaftlicher Fundierung sowie strategischer Steuerung hinweisen (z.B. vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 51ff.; Kutscher 2021: 1439).

14.1 Vielfalt und Ungleichzeitigkeit der Digitalisierungsprozesse

Die vorliegenden Forschungsergebnisse und Praxisberichte verdeutlichen, dass Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht auf einzelne Projekte oder isolierte Maßnahmen begrenzt ist, sondern als Querschnittsthema sämtliche Handlungsfelder betrifft. Sie wirkt in fachliche Routinen, pädagogische Konzepte, institutionelle Strukturen und politische Rahmenbedingungen hinein und prägt zunehmend die grundlegenden Voraussetzungen sozialpädagogischen Handelns (vgl. Brock 2021b: 63f.; Neuburg et al. 2020: 168f.). Dabei zeigt sich, dass die digitale Transformation der Kinder- und Jugendhilfe nicht einheitlich verläuft, sondern stark von feldspezifischen Anforderungen, institutionellen Ressourcen und den jeweiligen Zielgruppen abhängt.

Auch in Kitas verlaufen Digitalisierungsprozesse uneinheitlich. Während manche Einrichtungen digitale Medien selbstverständlich, aber oft ohne klare medienpäda-

gogische Konzepte einsetzen, regulieren andere deren Nutzung restriktiv (vgl. Kutscher & Bischof 2020: 129; Knauf 2021: 23). Der gesetzlich formulierte Auftrag zur frühen Medienbildung betont die Förderung eines reflektierten und kreativen Umgangs mit Medien (vgl. KMK/SWK 2004/2022: 13). Kita-Apps sowie digitale Dokumentationssysteme erleichtern Kommunikation und Verwaltungsaufgaben, werfen aber zugleich Fragen nach Datenschutz, Standardisierung und pädagogischer Reflexion auf (vgl. Schönborn & Kuhl 2020; Pfützner & Knauf 2023). Empirische Studien zeigen zudem große Unterschiede in Digitalkompetenzen und Einstellungen der Fachkräfte (vgl. OECD 2023; Kutscher & Bischof 2020). Insgesamt verdeutlicht das Feld, dass Digitalisierung sowohl Chancen für Bildung und Teilhabe eröffnet als auch bestehende Ungleichheiten verstärken kann, wenn keine klaren konzeptionellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen bestehen (vgl. Lang 2021; Reichert-Garschhammer 2021).

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden digitale Medien sowohl als pädagogisches Werkzeug zur Förderung von Partizipation als auch als Medium der kulturellen und kreativen Selbstentfaltung eingesetzt. Projekte, in denen Jugendliche eigene Podcasts, Videos oder Social-Media-Kampagnen gestalten, dienen nicht nur der Medienkompetenzförderung, sondern auch der Stärkung sozialer Teilhabe und Selbstwirksamkeit (vgl. Brock 2021a: 78; Slegers & Weßel 2021: 1258). Gleichzeitig machen Studien deutlich, dass Einrichtungen mit einer guten technischen Ausstattung und klaren medienpädagogischen Konzepten erfolgreicher darin sind, digitale Angebote nachhaltig zu etablieren, während in ressourcenschwachen Einrichtungen digitale Aktivitäten oft auf einzelne, zeitlich begrenzte Projekte beschränkt bleiben (vgl. Hüttmann & Fujii 2024: 9ff.).

In der Digital Streetwork eröffnen Online-Plattformen wie Instagram, Discord oder Twitch Möglichkeiten, Jugendliche direkt in ihren digitalen Lebensräumen anzusprechen. Diese Form aufsuchender Arbeit ermöglicht zwar niedrighschwellige Kontaktaufnahme und Beziehungsarbeit, erfordert jedoch von Fachkräften ein hohes

Maß an Medienkompetenz, Plattformwissen und jugendkultureller Anschlussfähigkeit und wirft relevante Datenschutzfragen auf (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 16ff.; Kutscher 2020c).

Die Schulsozialarbeit steht zunehmend vor der Aufgabe, hybride Bildungsrealitäten zu gestalten, in denen schulische und außerschulische Kontexte sich digital überlagern. Digitale Kommunikationstools, Lernplattformen und hybride Veranstaltungsformate können Kooperationen zwischen Schule, Familie und außerschulischen Trägern unterstützen, verlangen jedoch zugleich neue Kompetenzen in Moderation, technischer Umsetzung und digitaler Beziehungspflege (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 50; Geyer 2020: 34). Der digitale Raum verändert die Rahmenbedingungen des Feldes, da die Abgrenzung zu anderen Bereichen der Jugendsozialarbeit unschärfer wird (vgl. Geyer 2020: 40). Forschungsergebnisse betonen, dass eine erfolgreiche Schulsozialarbeit vor allem den strukturierten Einbezug von Fachkräften in die Mitgestaltung schulischer Medienkonzepte und Digitalisierungsprozesse voraussetzt (vgl. Ratermann-Busse et al. 2022: 14, Busche-Baumann & Von Borstel 2021: 89; Hollenstein & Nieslony 2020: 111).

In den Hilfen zur Erziehung ist der digitale Zugang für Kinder und Jugendliche oft von restriktiven Regelungen geprägt. Studien weisen darauf hin, dass eingeschränkter Internetzugang, fehlende Endgeräte und eine vorrangig kontrollorientierte Mediennutzung den Chancen auf digitale Teilhabe entgegenstehen (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234f.; Kutscher & Kreß 2015: 1). Digitalisierungsbezogene Qualifikationen der Fachkräfte sind ungleich verteilt und häufig zufällig personenbezogen vorhanden, was die Bildungs- und Teilhabechancen der Jugendlichen zusätzlich beeinflusst. Gleichzeitig haben die Fachkräfte eine zentrale Brückenfunktion für die Teilhabe der jungen Menschen (vgl. Fujii et al. 2024a: 143).

Im Kontext der Digitalisierung kommt der Dokumentation sowie Softwares zur Risikoeinschätzung im Jugendamt eine zentrale Rolle zu. Je nach Softwaretyp bestehen dabei unterschiedliche Freiheitsgrade und Dimensionen der Nachvollziehbar-

keit von Entscheidungswegen, welche den professionellen Denkhorizont einschränken (vgl. Ley 2021: 37; 105). Die Standardisierung von Risikoeinschätzungen beeinflusst das Ergebnis erheblich und bleibt gleichzeitig auf die subjektive Einschätzung der Fachkräfte angewiesen (vgl. Kutscher 2020a: 349).

Insgesamt wird deutlich, dass Digitalisierung als Querschnittsthema nicht nur Fragen der Technik, Software und Infrastruktur aufwirft, sondern tief in die fachlichen, sozialen, organisatorischen und professionellen Kernprozesse der Kinder- und Jugendhilfe eingreift (vgl. Brock 2021b: 63f.; Neuburg et al. 2020: 168f.). Ihre Gestaltung erfordert eine strategische Verankerung, die pädagogische Zielsetzungen, technische Möglichkeiten, rechtliche Rahmenbedingungen und die Lebensrealitäten der Adressat:innen miteinander verbindet. Dabei fordern Fragen des Schutzes der Daten der Adressat*innen unter den Bedingungen von Digitalität und die bewußte Auseinandersetzung mit potenziell benachteiligenden oder ausschließenden Formaten sowohl Fachkräfte als auch Träger heraus. Nur wenn diese Dimensionen in Einklang gebracht werden, können digitale Medien ihr Potenzial für Bildung, Teilhabe und Beziehungsgestaltung voll entfalten.

14.2 Digitalisierung als sozialer und professioneller Transformationsprozess

Digitale Kommunikationskanäle wie Messenger-Dienste, Social-Media-Chatfunktionen oder Videokonferenztools ermöglichen eine unmittelbare und ortsunabhängige Kontaktaufnahme. Gleichzeitig verändern sie die Erwartungen an Reaktionsgeschwindigkeit und zeitliche Erreichbarkeit (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 51ff.). In der Digital Streetwork sehen einige Fachkräfte es beispielsweise als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses an, auch in den Abendstunden oder am Wochenende erreichbar zu sein, um auf potenziell kritische Situationen zeitnah reagieren zu können (vgl. ebd: 54). Diese Entwicklung führt zu einer veränderten Beziehungslogik. Digitale Interaktionen ermöglichen eine kontinuierliche Begleitung über längere Zeiträume, verzichten jedoch auf viele nonverbale Signale, die für analoge Begegnungen typisch sind. Fachkräfte berichten, dass es im textbasierten

Chat häufig schwierig sei einzuschätzen, wann ein Gespräch einer vertieften pädagogischen Intervention bedarf (vgl. Haberstroh & Stix 2024: 61ff.).

Darüber hinaus verschieben sich die Grenzen zwischen privatem und beruflichem Handeln. In zahlreichen Einrichtungen werden private Endgeräte und teilweise auch private Social-Media-Accounts für die berufliche Kommunikation genutzt, was datenschutzrechtliche Risiken und Fragen der professionellen Rollengestaltung aufwirft (vgl. Fujii et al. 2024a: 149). Hinzu treten neue ethische Herausforderungen, etwa die Frage, ob das gezielte Beobachten öffentlicher Social-Media-Beiträge von Jugendlichen als legitimes pädagogisches Handeln oder als Eingriff in die Privatsphäre zu bewerten ist (vgl. Kutscher 2020c; Brock 2021b: 66).

Digitale Dokumentationspraktiken und Cyberinfrastrukturen ordnen Wissen, standardisieren Prozesse und legen fest, welchen Aspekten eines Falls besondere Beachtung geschenkt wird (vgl. Rink 2025; Büchner 2020). Die potenziellen Konsequenzen der Inskriptionen sensibilisieren Fachkräfte dafür, wie ihre Formulierungen die Situation vulnerabler Adressat:innen beeinflussen können (vgl. Ley 2021: 307). Damit verändert die Digitalität die Wahrnehmung von Fällen, Entscheidungswege und Prioritätensetzung von Fachkräften. Professionelle Handlungskompetenz und ethische Reflexion rücken in den Fokus, wobei Fragen der Verantwortlichkeiten und die Autonomie der Fachkräfte neu bestimmt werden.

Hinzu kommt der zunehmende Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Kinder- und Jugendhilfe, der sowohl Entlastungspotenziale als auch erhebliche ethische, professionelle und organisationale Herausforderungen birgt. Theorieentwicklung, empirische Evidenz und tragfähige Implementierungsmodelle liegen bislang erst ansatzweise vor (vgl. Linnemann et al. 2025). KI kann Entscheidungsprozesse unterstützen, Datenanalysen erleichtern oder administrative Aufgaben automatisieren, verändert aber zugleich Rollenbilder, Verantwortlichkeiten und die Wahrnehmung von Risiken und Chancen. Die Auseinandersetzung mit KI erfordert daher

eine Erweiterung der fachlichen, ethischen und reflexiven Kompetenzen von Fachkräften, um eine professionelle, transparente und verantwortungsbewusste Nutzung sicherzustellen.

Diese Entwicklungen machen deutlich, dass Digitalisierung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe nicht lediglich als technische Modernisierung zu verstehen ist, sondern einen umfassenden sozialen und professionellen Transformationsprozess darstellt, der eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit fachlichen Standards, Rollenbildern und ethischen Orientierungen erfordert und vielfach Anforderungen an Fachkräfte stellt.

14.3 Kompetenzanforderungen: Mehr als Technikbeherrschung

Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Kompetenzanforderungen an Fachkräfte in digital geprägten Arbeitskontexten der Kinder- und Jugendhilfe weit über die reine Bedienung technischer Geräte hinausgehen (vgl. Kutscher 2021: 1439; Tillmann & Weßel 2021a: 231). Zentral sind u.a. medienpädagogische Kompetenzen, die es Fachkräften ermöglichen, digitale Medien gezielt zur Förderung von Bildungs-, Beratungs- und Partizipationsprozessen einzusetzen. Diese umfassen sowohl die Fähigkeit zur inhaltlichen Gestaltung digitaler Angebote als auch die methodische Integration in bestehende pädagogische Strukturen (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1258). In Beratungskontexten benötigen Fachkräfte eine medien-spezifische Lese- und Schreibkompetenz, um die Problemlage der Adressat:innen auch zwischen den Zeilen zu erfassen und ihre Schreibweise fallspezifisch anzupassen, sodass sie Zuwendung vermittelt und gleichzeitig professionelle Distanz wahrt (vgl. Reindl & Engelhardt 2021: 123; Engelhardt 2023: 28). Schließlich ist kulturelle Anschlussfähigkeit notwendig, um jugendkulturelle Ausdrucksformen, Plattformlogiken und digitale Interaktionsmuster zu verstehen und konstruktiv in die pädagogische Arbeit einzubringen (vgl. Neuburg et al. 2020: 168f.). Darüber hinaus sind reflexive Kompetenzen erforderlich, um die eigene Rolle, Haltung und Wirkung im digitalen Raum bzw. die Folgen des Einsatzes digitaler Formate in pädagogischen wie administrativen Zusammenhängen kritisch zu reflektieren.

Rechtlich-ethische Kompetenzen bilden eine weitere zentrale Anforderung. Sie beinhalten die verlässliche Anwendung datenschutzrechtlicher Vorgaben, die Einhaltung von Urheberrechten und die Berücksichtigung plattformspezifischer Nutzungsbedingungen (vgl. Fujii et al. 2024a: 149). Besonders relevant sind sie, wenn Fachkräfte in digitalen Räumen mit sensiblen personenbezogenen Daten arbeiten oder im Rahmen von Präventionsarbeit mit riskanten Inhalten konfrontiert werden. Fachkräfte benötigen Kompetenzen, um mit den daraus ergebenden moralischen Konfliktsituationen angemessen umzugehen (vgl. Kutscher 2020c: 348). Es wird zusätzlich betont, dass Wissen und Kompetenz im Kinder- und Jugendmedienschutz für Fachkräfte relevant ist, da die digitalen Medien Kinder und Jugendliche mit potenziell schädlichen Inhalten konfrontieren können (vgl. Brüggem & Siller 2020: 483). Vor diesem Hintergrund wird erzieherischer Medienschutz in der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend als Querschnittsaufgabe betrachtet, um Adressat:innen zu befähigen, Risiken selbstständig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren (vgl. ebd.: 488).

Untersuchungen zeigen jedoch, dass diese Kompetenzen nicht systematisch im Rahmen von Ausbildung oder Studium vermittelt werden. Vielmehr werden sie oft autodidaktisch und informell erworben, was zu einer erheblichen Heterogenität in der Praxis führt (vgl. Fujii et al. 2024a: 149; Erdmann & Brüggem 2023: 15f.). Eine strukturelle Verankerung dieser Kompetenzen in Aus- und Fortbildungscurricula könnte wesentlich zur Professionalisierung digitaler Arbeit beitragen.

14.4 Strukturelle Spannungsfelder

Die referierten Untersuchungen verdeutlichen, dass die Umsetzung digitaler Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich von den strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtungen abhängt. Technische Ausstattung, institutionelle Strategien, personelle Ressourcen und rechtliche Vorgaben bilden zentrale Faktoren, die die Entwicklung digitaler Praxis entweder begünstigen oder hemmen.

In vielen stationären Einrichtungen mangelt es an einer verlässlichen technischen Infrastruktur. Häufig stehen den Adressat:innen weder ausreichend Endgeräte noch

ein stabiler Internetzugang zur Verfügung. In manchen Einrichtungen existiert kein flächendeckendes WLAN, was sowohl die Teilnahme an digitalen Bildungs- und Freizeitangeboten als auch die digitale Dokumentation und Kommunikation der Fachkräfte erheblich einschränkt (vgl. Tillmann & Weßel 2021a: 234f.). Auch in schulnahen Arbeitsfeldern wie der Schulsozialarbeit variieren Zugangsmöglichkeiten zu schulischen Netzwerken und digitalen Plattformen stark, oftmals abhängig von den jeweiligen Trägerstrukturen und kommunalen Digitalstrategien (vgl. Hollenstein & Nieslony 2021: 50). In aktuellen Debatten werden als Gründe für digitale Spaltung weniger der Zugang zum Internet (first-level digital divide) thematisiert, sondern Unterschiede in den Nutzungskompetenzen, der Motivation und den Nutzungspraktiken (second-level digital divide) benannt (vgl. Iske & Kutscher 2020: 118f.). Diskriminierung, die durch algorithmische Systeme und infrastrukturelle Entwicklungen entstehen (zero-level digital divide bzw. third-level digital divide) stellen eine zusätzliche Herausforderung dar (vgl. ebd.: 115).

In zahlreichen Organisationen liegen keine verbindlichen Digitalstrategien vor. Entscheidungen über die Auswahl und Nutzung digitaler Plattformen, Datenschutzregelungen oder verbindliche Erreichbarkeitsstandards werden häufig situativ und ohne einheitliche institutionelle Leitlinien getroffen (vgl. Kutscher 2021: 1439). Dies führt zu einer erheblichen Heterogenität innerhalb und zwischen den Handlungsfeldern. Während einige Einrichtungen über interne Fachstellen oder digitale Koordinationsstrukturen verfügen, fehlt es anderen gänzlich an formalisierter Unterstützung.

Auch die Gestaltung der Arbeitszeitmodelle kann im Widerspruch zu den Anforderungen digitaler Arbeit stehen. In der Digital Streetwork beispielsweise wird von Fachkräften erwartet, auch außerhalb regulärer Arbeitszeiten, etwa am Abend oder an Wochenenden, auf digitale Anfragen zu reagieren, um niedrigschwellige Erreichbarkeit zu gewährleisten (vgl. Erdmann & Brüggemann 2023: 51ff.). Vergleichbare Beobachtungen finden sich in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wo digitale Kommunikation über Messenger-Dienste häufig außerhalb der offiziellen Öffnungszeiten erfolgt (vgl. Brock 2021b: 66). Ohne institutionelle Absicherung führt dies zu

einer zusätzlichen Arbeitsbelastung, die arbeitsrechtliche und gesundheitliche Fragen aufwirft.

Ein zentral bedeutsamer und komplexer Aspekt betrifft den Datenschutz. Unterschiedliche Auslegungen der rechtlichen Rahmenbedingungen führen zu teils widersprüchlichen Umsetzungen. Einige Träger schließen die Nutzung kommerzieller Social-Media-Dienste kategorisch aus, um datenschutzrechtliche Risiken zu vermeiden, während andere diese gezielt einsetzen, um Zielgruppen niedrigschwellig zu erreichen (vgl. Fujii et al. 2024a: 149). Fachkräfte befinden sich hier in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben sowie dem Schutz der Adressat:innen und der praktischen Notwendigkeit, Jugendliche in den digitalen Räumen anzusprechen, in denen sie tatsächlich aktiv sind. Häufig sind die datenschutzrechtlichen Fragen und Dimensionen den Fachkräften nicht in Gänze bewusst, so dass in der Praxis Datenschutzverletzungen stattfinden.

Diese Befunde machen deutlich, dass die Qualität und Reichweite digitaler Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe nicht allein von individuellen Kompetenzen oder Engagement der Fachkräfte abhängt, sondern in hohem Maße durch institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen bestimmt wird. Fehlende Ressourcen, uneinheitliche Regelungen und mangelnde strategische Planung können selbst unter günstigen pädagogischen Voraussetzungen dazu führen, dass digitale Potenziale ungenutzt bleiben bzw. aus fachlicher Sicht problematisch realisiert werden.

14.5 Fragmentierte Wissensbestände und Forschungsdesiderate

Dieses Kapitel fasst zunächst die fragmentierte Wissenslage zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe zusammen (14.5.1) und leitet daraus zentrale offene Forschungsfragen und -bedarfe ab (14.5.2).

14.5.1 Fragmentierte Wissensbestände

Die Analyse einschlägiger Studien und Fachbeiträge zeigt, dass die Wissensbasis zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe bislang stark fragmentiert ist.

Vorliegende Untersuchungen konzentrieren sich überwiegend auf einzelne Handlungsfelder oder spezifische Projekte, während feldübergreifende Vergleiche und systematische Synthesen nur selten vorliegen.

Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit finden sich beispielsweise zahlreiche Dokumentationen partizipativer Medienprojekte, die auf kreative Beteiligung und Medienbildung abzielen (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1258; Brock 2021a: 78). Diese Ansätze sind jedoch häufig lokal verankert und werden nur in Ausnahmefällen in überregionale Strukturen übertragen. In der Digital Streetwork sind Konzepte etabliert, die auf eine gezielte Kontaktaufnahme in sozialen Netzwerken und digitalen Spielumgebungen setzen (vgl. Erdmann & Brüggem 2023: 16ff.) und teils aber aus Datenschutzgründen umstritten sind. Der Transfer vieler Erfahrungen in andere Arbeitsfelder wie die Hilfen zur Erziehung oder die Schulsozialarbeit bleibt bislang jedoch weitgehend aus. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in der geringen Anzahl an Studien, die über ein einzelnes Handlungsfeld hinausgehen. Viele Forschungsvorhaben bleiben in spezifischen Kontexten verhaftet, wodurch die Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse eingeschränkt ist (vgl. Neuburg et al. 2020: 168f.). Erfolgreiche Konzepte verbleiben oft isoliert in ihrem Ursprungsfeld, ohne dass ihr Potenzial für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt erschlossen wird. Darüber hinaus basiert ein erheblicher Teil des vorliegenden Wissens auf Praxisberichten, die wertvolle Einblicke in innovative Ansätze liefern, jedoch nur selten systematisch evaluiert werden. Langfristige Wirkungsstudien zu digitalen Formaten – etwa hinsichtlich ihrer Effekte auf Beziehungsqualität, Partizipation oder Bildungserfolg – liegen bislang kaum vor (vgl. Fujii et al. 2024a: 113). Selbst in Projekten mit guter Dokumentationspraxis fehlt es häufig an belastbaren Daten zur nachhaltigen Wirkung.

Diese fragmentierte Wissenslage erschwert sowohl die Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards als auch die politische und institutionelle Legitimation umfassender Digitalstrategien. Für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung des Feldes sind daher verstärkt systematische Reviews, Metaanalysen und feldübergreifende Vergleichsstudien erforderlich, die bestehende Erkenntnisse bündeln, kritisch bewerten und für unterschiedliche Kontexte adaptierbar machen. Auf der Basis dieser

wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse, können dann Strategien entwickelt werden, die eine gezielte, strategisch gesteuerte und nachhaltig implementierte Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen.

Die Ergebnisse dieses Literaturberichts verweisen auf die Bedeutung von Digitalität und Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe als struktureller Querschnittsaufgabe, die sowohl technologische als auch soziale, organisatorische und fachliche Dimensionen umfasst (vgl. Brock 2021b: 63f.; Neuburg et al. 2020: 168f.). Dieser Prozess verändert bestehende Handlungslogiken, eröffnet neue Möglichkeiten der Beziehungs- und Teilhabegestaltung und bringt zugleich neue ethische, strukturelle und organisatorische Herausforderungen mit sich. Für eine nachhaltige und professionelle Gestaltung digitaler Praxis bedarf es einer doppelten Perspektive: Zum einen sind weitere Forschungsaktivitäten notwendig, um bestehende Wissenslücken zu schließen. Zum anderen müssen die gewonnenen Erkenntnisse systematisch in die Praxis, in Aus- und Fortbildung sowie in institutionelle Strategien überführt werden.

14.5.2 Forschungsdesiderate

Die Analyse zeigt, dass sich aus der bisherigen Forschung zur Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe eine Reihe relevanter Forschungslücken ableiten lassen. Besonders deutlich wird der Mangel an empirisch fundierten Kompetenzprofilen, die feldspezifische Anforderungen differenziert darstellen und zugleich handlungsfeldübergreifende Anschlussfähigkeit ermöglichen. Notwendig sind vertiefte Untersuchungen, die erfassen, welche digitalen, medienpädagogischen, reflexiven und rechtlich-ethischen Kompetenzen Fachkräfte tatsächlich anwenden, wie diese in unterschiedlichen Arbeitsfeldern ausgeprägt sind und auf welchen Wegen – sei es durch formale Qualifizierung oder autodidaktisches Lernen – sie erworben werden (vgl. Kutscher 2021: 1439; Erdmann & Brüggemann 2023: 61ff.).

Darüber hinaus besteht ein deutlicher Bedarf an organisationsbezogener Forschung, da verschiedene Studien aufzeigen, dass der Stand der Digitalisierung stark

von institutionellen Strategien, Ressourcenausstattung und Führungshandeln beeinflusst wird (vgl. Ley & Seelmeyer 2020; Tillmann & Weßel 2021a: 234f.). Hier gilt es, erfolgreiche Organisationsmodelle zu identifizieren, deren Gelingensfaktoren zu analysieren und hemmende Rahmenbedingungen präzise zu benennen.

Ein weiteres zentrales Forschungsfeld betrifft die Frage der digitalen Ungleichheit und Teilhabe (vgl. Iske & Kutscher 2020). Empirische Befunde belegen erhebliche Unterschiede im Zugang zu digitalen Medien und die Benachteiligung sozial benachteiligter Adressat:innengruppen (vgl. Fujii et al. 2024a: 113). Es wäre zu klären, wie soziale und digitale Exklusion zusammenwirken und welche Strategien geeignet sind, um digitale Teilhabe nachhaltig zu fördern. Auch fachlich-ethische Standards für die Arbeit in digitalen Räumen sind bislang nur punktuell etabliert. Unterschiedliche Regelungen und unklare Zuständigkeiten erschweren eine einheitliche Praxis, etwa bei der Frage nach Nähe und Distanz im digitalen Kontakt, beim datenschutzkonformen Umgang mit sozialen Medien oder im Umgang mit problematischen Inhalten (vgl. Brock 2021b: 66; Fujii et al. 2024a: 149). Weitere Forschung ist erforderlich, um zu untersuchen, wie Fachkräfte Adressat:innen bei der Nutzung digitaler Kontakte begleiten, sie zugleich vor Risiken im Netz zu schützen ohne die technischen Endgeräte zu kontrollieren ohne die technischen Endgeräte zu kontrollieren.

Schließlich stehen belastbaren Langzeituntersuchungen zu den Wirkungen digitaler Formate aus. Die bisherige Forschung konzentriert sich überwiegend auf kurzfristige Nutzungsergebnisse, während Erkenntnisse zu nachhaltigen Effekten auf Beziehungsqualität, Partizipation oder Bildungserfolg weitgehend fehlen (vgl. Slegers & Weßel 2021: 1258).

Literaturverzeichnis

Ackermann, T. (2020). Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe und im Kinderschutz: Von Risikoeinschätzungsbögen über Fallbearbeitungssoftware bis zu Big Data. In: *Soziale Passagen*, 12(1), S. 171–177. doi.org/10.1007/s12592-020-00345-2

Ada Lovelace Institute. (2024). Critical analytics? Learning from the early adoption of data analytics for local authority service delivery. <https://www.adalovelaceinstitute.org/report/local-authority-data-analytics/>

Aldhilan, D. & Rafiq, S. (2025). Transforming early childhood education in Saudi Arabia: AI's impact on emotional recognition and personalized learning. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 14(4), 2473 – 2486. doi.org/10.11591/ijere.v14i4.32660

Altun, D. (2019). Investigating Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Competencies Regarding Digital Literacy Skills and Their Technology Attitudes and Usage. In: *Journal of Education and Learning*, 8(1), 249 – 263. doi.org/10.5539/jel.v8n1p249

Apollonio, L., Kletzl, H. & Wächter, B. (2020). Digitale Arbeitswelten von helfenden Berufen: Notwendige Skills und Kompetenzen für eine zukunftsgerichtete Arbeit in sozialen Unternehmen. Regensburg: Walhalla.

Bagger, C., Einarsson, A. M., Andersman Alvarez, V., Klausen, M., & Lomborg, S. (2023). Digital resignation and the datafied welfare state. In: *Big Data & Society*, 10(2), 20539517231206806. doi.org/10.1177/20539517231206806

Bajohr, H., & Krajewski, M. (2024). Quellcodekritik: Zur Philologie von Algorithmen. 1. Aufl., August Verlag.

Bäuerle, M., Denker, K., Geminn, C. & Schöndorf-Haubold, B. (2025). Big Data und KI bei der Polizei: Das Palantir-Urteil in der interdisziplinären Diskussion. Campus.

Beckmann, J., Binder, H. & Lohse, K. (2023). Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe [Rechtsgutachten]. Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e.V.

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models be Too Big? In: *FACCT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, S. 610–623. doi.org/10.1145/3442188.3445922

Böhnisch, L., Schröer, W. & Thiersch, H. (2005). Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim & München: Juventa Verlag. Bollig, C. & Keppeler, S. (2022). Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit. In: Kutscher, N., Ley, T. & Seelmeyer, U. (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. 2. Aufl., Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 38*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–114.

Boose, I., Schluchter J.R. & Zorn, I. (2019). Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Borke, J., Hohmann, S., Stolakis, A., Simon, E. & Schmitt, A. (2024). Digitale Medien in der Kita mit Fachkräften, Kindern und Eltern reflektieren: Praxismaterialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bosse, I. & Haage, A. (2020). Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 529–539.

Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the Construct 'Just Right?'. In: *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), S. 103–128. doi.org/10.1080/15391523.2013.10782615

Brock, J. (2021a). Zum Profil der Jugendarbeit. In: Wächter, F., Brock, T. & Brock, J. (Hrsg.), *Perspektiven Smarter Jugendarbeit. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung*. Dresden: ehs, S. 76–82.

Brock, T. (2021b). Drinnen und draußen – Räumliche Dimensionen digitaler Medienpraxis. Irritationen und Perspektiven. In: Wächter, F., Brock, T. & Brock, J. (Hrsg.), *Perspektiven Smarter Jugendarbeit. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung*. Dresden: ehs, S. 60–67.

Brüggen, N. & Siller, F. (2020). Kinder- und Jugendmedienschutz. In Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 481–494.

Brüggen, N. & Rösch, E. (2025). Konzeptionelle Perspektiven auf das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen der (Post-)Digitalität. In: Rösch, E. & Brüggen, N. (Hrsg.), *Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 13–29.

Brüggemann, M. (2018). Zwischen Bewahren und Fördern – Professionalisierung der frühen Medienbildung. Kita Fachtexte. Letzter Zugriff 20.08.2025, www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/zwischen-bewahren-und-foerdern-professionalisierung-der-fruehen-medienbildung.

Bruns, J., Gasteiger, H., & Strahl, C. (2021). Conceptualising and measuring domain-specific content knowledge of early childhood educators: A systematic review. *Review of Education*, 9(2), S. 500–538. doi.org/10.1002/rev3.3255

Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation: On the Relationship of Digitization and Organization. In: *Zeitschrift Für Soziologie*, 47(5), S. 332–348. doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121

Büchner, S. (2020). Der sozialpädagogische Fall unter Bedingungen der Digitalisierung in Organisationen. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 302–314.

Büchner, S. & Gall, K. (2023). Digitalisierung in der Sozialverwaltung. Soziotechnische Konstellationen der Fallbearbeitung am Beispiel von Jugendämtern. In: *WSI-Mitteilungen*, 76(5), 346–354, doi.org/10.5771/0342-300X-2023-5-346

Bundesverfassungsgericht (2023). Urt. v. 16.2.2023 – 1 BvR 1547/19 – 1 BvR 2634/20.

Bund Deutscher Kriminalbeamter (2025). Keine Massenüberwachung unter dem Deckmantel des Kinderschutzes. Bund Deutscher Kriminalbeamter. Letzter Zugriff: 22.01.2026. www.bdk.de/der-bdk/was-wir-tun/aktuelles/keine-massenueberwachung-unter-dem-deckmantel-des-kinderschutzes

Burghardt, L. & Knauf, D. (2017). Vorsprung durch (digitale) Technik? Untersuchung der Potenziale digitaler Portfolios in Kindertageseinrichtungen. In: *Medienimpulse*, 55(4), S. 1–12.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Letzter Zugriff am 21.05.2025. www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf.

Busche-Baumann, M. & Ermel, N. (2021). Einleitung – Wir müssen da sein, wo die Kids sind! In: Busche-Baumann, M. & Ermel, N. (Hrsg.), *Wir müssen da sein, wo die Kids sind!* Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 8–20.

Busche-Baumann, M. & von Borstel, B. (2021). Sind wir nicht alle Cyborgs? In: Busche-Baumann, M. & Ermel, N. (Hrsg.), *Wir müssen da sein, wo die Kids sind!* Weinheim: Beltz Juventa, S. 77–91.

Campayo, S. (2020). Professionelles Handeln mit Blick auf Digitalisierung. In: Kutscher, N., Ley T., Seelmeyer U., Siller F., Tillmann A. & Zorn I. (Hrsg.), *Handbuch. Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 290–301.

Cimino, S., Maremmani, A., Cerniglia, L. (2025) The Use of Artificial Intelligence in Early Childhood Education. In: *Societies*, 15(12), 341 – 356 doi.org/10.3390/soc15120341

Cohen, F., Schröter, S., Hummel, T., Hemmerich, F., Pietz, S. & Anders, Y. (2022). Abschlussbericht für das Projekt DIGIpaed „Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung: Pädagogische Überzeugungen und Motivationen als Gelingensfaktoren der Implementierung in der pädagogischen Praxis“.

Colón, O., Izquierdo Rus, A., T., Rodríguez Moreno, J. & Agreda Montoro, M. (2023). TPACK model as a Framework for in-service teacher training. In: *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep439. doi.org/10.30935/cedtech/13279

Council of the European Union. (2025). Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council laying down rules to prevent and combat child sexual abuse [Version for Trilogue on December 9, 2025] 2022/0155 (COD).

Dahmen, S. & Kläsener, N. (2019). Kinder- und Jugendhilfe als Kindeswohlgefährdungsvermeidungsstrategie?: Zu den praktischen Effekten einer stärkeren Verschränkung von Eingriffs- und Leistungsmodalitäten. In: *Soziale Passagen*, 10(2), S. 197–210. doi.org/10.1007/s12592-018-0304-7

Dederich, M. (2020). Inklusion. In: Weiß, G. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 527–536.

Dencik, L., Jansen, F. & Metcalfe, P. (2018). A conceptual framework for approaching social justice in an age of datafication. Working Paper. Cardiff University.

Dencik, L., Hintz, A., Redden, J. & Warne, H. (2018). *Data Scores as Governance: Investigating uses of citizen scoring in public services*. Research Report. Cardiff University.

Dencik, L. & Kaun, A. (2020). Datafication and the Welfare State. In: *Global Perspectives*, 1(1), doi.org/10.1525/gp.2020.12912

Dencik, L. (2022). The Datafied Welfare State: A Perspective from the UK. In: Hepp, A., Jarke J. & Kramp, L. (Hrsg.), *New Perspectives in Critical Data Studies. The Ambivalences of Data Power*. palgrave macmillan. S. 145–166.

Devlieghere, J., Gillingham, P. & Roose, R. (2022). Dataism versus relationshipism: a social work perspective. In: *Nordic Social Work Research*, 12(3), S. 328–338. doi.org/10.1080/2156857X.2022.2052942

DigiPäd 24/7. (2022). Das Recht junger Menschen auf analog-digitale Teilhabe verwirklichen – Empfehlungen für stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Internate. TH Köln & Universität Hildesheim. doi.org/10.18442/211.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*, 48(2) 147–160. /doi.org/10.2307/2095101

Dolinsky, H.R. & Helbig, N. (2015). Risky Business: Applying Ethical Standards to Social Media Use with Vulnerable Populations. In: *Advances in Social Work. Special Issue: Technology, the Internet & Social Work Practice*, 16 (1), S. 55–66

Egert, F., Hartig, F. & Cordes, A.-K. (2022). Metaanalyse zur Wirksamkeit von Bildungs- und Förderaktivitäten mit digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 11(2), S. 73–84.

Einhaus, M. & Klenk, T. (2024). Towards a platformised welfare state? How public administration, personal data, and third-sector welfare get entangled in a nationwide digitalisation project. In: *dms – der moderne staat. Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 17(1), S. 13–34. doi.org/10.3224/dms.v17i1.02

Engel, F. (2019). Beratung unter Onlinebedingungen. In: Rietmann, S., Sawatzki, M. & Berg, M. (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–40.

Engelhardt, E. (2023). Digitale Kommunikation, Beratung und Beziehungsgestaltung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise. Mainz: ISM.

Enssen, S., Nieding, I. & Stöbe-Blossey, S. (2023). Digitalisierung Teilhabe: Chancen und Risiken in der Kinder- und Jugendhilfe. doi.org/10.61045/2025-11-946455

Erdmann, J. & Brüggem, N. (2023). Digital Streetwork. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes in Bayern im Jahr 2022. JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München.

Ermel, N. (2020). Schulsozialarbeit und Digitalisierung. In: Hollenstein, E. & Nieslony, F. (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 43–53.

Escamilla, A. & Gonzalo, P. (2024). Opportunities and challenges of AI chatbots for digital youth information, advice, and counselling services in Europe. In: *Deusto Journal of Human Rights*, 14, S. 127–154.

Eubanks, V. (2018). Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor. New York: St Martin's Press.

Fendrich, S. & Tabel, A. (2021). Hilfen zur Erziehung 2020. Rückgang als Folge der Coronapandemie? Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Letzter Zugriff: 23.01.2026. www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kurzanalyse_HzE_2020_AKJStat.pdf

Fendrich, S., Pudelko, J. & Tabel, A. (2025). Hilfen zur Erziehung 2023. Starker Anstieg der Erziehungsberatung, leichte Zunahme bei den „ASD-Hilfen“. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Letzter Zugriff 20.08.2025 www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/.

Fey, S. (2022). GG – E-Sport und Gaming Jugendzentrum. In: *merz | medien + erziehung*, 66(4), S. 30–32. doi.org/10.21240/merz/2022.4.10.

Feyer, J., Kochskämper, D., Müller, T., Rusack, T., Schilling, C., Schröer, W., Tillmann, A., Weßel, A. & Zinsmeister, J. (2020). Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – nicht nur in Zeiten der Covid-19-Pandemie. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Friedrich-Liesenkötter, H. (2020). Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der Platzvergabe bis zur Medienerziehung und –bildung. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 442–456.

Friedrichs-Liesenkötter, H., Hüttmann, J., Engfer, N. & Grimpo, P. (2024). Bildungsarrangements, Praktiken und Zuschreibungen im Kontext von Bildung und Teilhabe junger Geflüchteter in digitalisierten Bildungsarrangements. Die BIGEDIB-Teilstudie Lüneburg. In: Kutscher, N., Fujii, M. S., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter*. 1. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 156–220.

Friedrichs, H. & Meister, D. M. (2014). Medienerziehung in der Kindertagesstätte. In: Meister, D. M., von Gross, F. & Sander, U. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Letzter Zugriff 27.01.2026. www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/15035-medienerziehung-in-der-kindertagesstaette.html

Fujii, M. S., & Kutscher, N. (2022). Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(4), S. 467–478.

Fujii, M. S., Kutscher, N., Dold, A., & Mülheims, T. (2024a). Situative Aneignung, Artefaktpotenzialitäten und institutionelle Rahmung: Bildungsteilhabe als verteilte Praxis. Die BIGEDIB-Teilstudie Köln. In: Kutscher, N., Fujii, M.S., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter*. 1. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 58–155.

Fujii, M. S., Kutscher, N., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (2024b). Bildungsteilhabe unter der Beteiligung digitaler Medien – Eine Frage von Passungsverhältnissen. In: Kutscher, N., Fujii, M. S., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie*

im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter. 1. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 221–250.

Geyer, C. (2020). Schulsozialarbeit im Web 2.0. In: Hollenstein, E. & Nieslony, F. (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 27–42.

Gesellschaft für Freiheitsrechte (GFF) (2025). BAMF–Handydatenauswertungen. Letzter Zugriff 23.01.2026 freiheitsrechte.org/themen/freiheit-im-digitalen/refugee-daten

Gillingham, P. (2019). The Development of Algorithmically Based Decision–Making Systems in Children’s Protective Services: Is Administrative Data Good Enough? In: *British Journal of Social Work*, (0), S. 1–16. doi: 10.1093/bjsw/bcz157

Gillingham, P. (2021). Big Data, prädiktive Analytik und Soziale Arbeit. In: *Sozial Extra* 45(1), S. 31–35. doi.org/ 10.1007/ s12054– 020– 00348–6

Glaberson, S. K. (2019). Coding over the cracks: Predictive analytics and child protection. In: *Fordham Urban Law Journal*, 46(2), S. 307–376.

Gravelmann, R. (2024). Jugend online! Soziale Arbeit offline? Digitale Lebenswelten junger Menschen als Herausforderung für die Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Grimon, M. & Mills, (2022) “The Impact of Algorithmic Tools on Child Protection: Evidence from a Randomized Controlled Trial. Letzter Zugriff: 16.01.2026. www.dropbox.com/s/g9d5dqbztd41o9l/

Haberstroh, M. & Stix, D. C. (2024). Social Media in der Begleitung von jungen Menschen – ein Blick auf die Kommunikationspraxen in der Jugendarbeit. In: Böttcher, K. & Merkert, A. (Hrsg.), *Kommunikation und Beratung digital. 1. Aufl.*, Baden-Baden: Nomos, S. 51–68.

Hagemeier, A. & Stuibler, A. (2020). Ein erweiterter Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit und Radikalisierungsprävention. Streetwork@Online. Letzter Zugriff

24.06.2025. dd89d373-3b77-4fd6-92e4-0c99534402dc.filesusr.com/ugd/28792d_75efd1c027d24fb79ecbb21483f8a2c9.pdf.

Hajok, D. (2023). Digitalisierung – und die Hilfen zur Erziehung. Expertise. Mainz: ISM.

Halliday, S., Burns, N., Hutton, N., McNeill, F. & Tata, C. (2009). Street-level bureaucracy, interprofessional relations, and coping mechanisms: A study of criminal justice social workers in the sentencing process. In: *Law & Policy*, 31(4), 405–428. doi.org/10.1111/j.1467-9930.2009.00306.x

Hantke, B. & Knuth, N. (2025). Durchsetzung von Rechten und Beschwerdemöglichkeiten in der Heimerziehung. In: *DiMe-Sozial*, 1(1), S. 23–41.

Heinz, J. (2023). Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 23(52), S. 191–216. doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X.

Heinze, R. G. (2025). Ökonomisierung und Pluralisierung des Wohlfahrtskorporatismus. In: Böllert, K., Franke, J., Kohring, C., Özdemir-Simsek, O., Selent, I. & Schröer, W. (Hrsg.), *Religion—Kinder- und Jugendhilfe—Vielfalt*, Bd. 31, S. 155–180. Wiesbaden: Springer VS . doi.org/10.1007/978-3-658-46523-0_8

Heffels, W. M. (2025). Künstliche Intelligenz und Ethik – der verantwortliche Umgang mit einer neuen Technik. In: Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 73–89.

Helbig, C. & Kutscher, N. (2018). Medienpädagogik in der Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe*, 55(6), S. 532–538.

Helbig, C. (2022). Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung. Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung. In: *Medienimpulse*, 60(3), S. 1–39.

Hofhues, S. (2020). Open Science, Open Education und offene Bildungsressourcen Openness in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa,, S. 167–198.

Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2020). Moderationen medialer Zugänge im Rahmen der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E. & Nieslony, F. (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 104–114.

Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2021). Schulraum, soziales Umfeld und virtuelle Lebenswelt. In: Hollenstein, E. & Nieslony, F. (Hrsg.). *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 49–59.

Hollenstein, E., & Nieslony, F. (2023). Mediatisierte Lebenswelten und Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur professionsspezifischen Qualität. In: *Jugendhilfe*, 61(1), S. 41–46.

Hopmann, B. (2020). Inklusion in den Hilfen zur Erziehung: Herausforderungen für Befähigung und Teilhabe. In: *Sozial Extra*, 44(4), S. 190–193.

Hopmann, B. (2024). Bedingungslose Inklusion? Mit Behinderung über Behinderung hinaus. In: *Sozial Extra*, 48(1), S. 19–22.

Hüttmann, J. & Fujii, M. S. (2024). Digitale Medien und ihre Relevanz für die Bildungsteilhabe junger Geflüchteter. In: Kutscher, N., Fujii, M.S., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Hüttmann, J. (Hrsg.), *Bildungsteilhabe – Flucht – Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter. 1. Aufl.*, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 8–26.

Iske, S. (2023). Medienkompetenz und Medienbildung. In: *Informationen zur politischen Bildung*, (2) 335, S. 15–21.

Iske, S. & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.

Iske, S. & Kutscher, N. (2026). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Jahreiß, S. (2022). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Kommunikationswegewährend der Pandemie. In: Böhmer, A., Engelbracht, M., Hünersdorf, B., Kessl, F. & Täubig, V.(Hrsg.), *Soz Päd Corona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona*. Letzter Zugriff 23.01.2026. opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/87961/3/35_Jahrei%C3%9F_Zusammenarbeit_mit_Eltern_in_Kindertageseinrichtungen_w%C3%A4hrend_der_Pandemie.pdf

James, P., Butler, M., Hall, S., Gilchrist, A. & Stanley, T. (2024). Algorithmic decision-making in social work practice and pedagogy: Confronting the competency/critique dilemma. In: *European Journal of Social Work*, 27(4), S. 649–663. doi.org/10.1080/02615479.2023.2195425

Jandrić, P., & Ford, D. (2022). *Postdigital Ecopedagogies—Genealogies, Contradictions and Possible Futures*. Springer.

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Post-digital science and education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), S. 893–899.

Kammerl, R. & Stephan, M. (2024). KI-Systeme als Bestandteil der Medienwelten von Kindern und Jugendlichen: Ein Blick auf ausgewählte medienpädagogische Herausforderungen. In: *Pädagogische Rundschau*, 78(6), S. 685–698.

Kasper, H., Pohl, V., Salzer, H., & Wunsch, S. (2024). Hallo Kita – Digitale Kommunikation zwischen Eltern und Betreuungseinrichtungen. Motivation, Auswahl und

Einführung von Kita-Apps. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO.

Kaun, A., & Stiernstedt, F. (2020). Prison media work: From manual labor to the work of being tracked. In: *Media, Culture & Society*, 42(7–8), S. 1277–1292. doi.org/10.1177/0163443719899809

Kaun, A., & Löfgren, H. (2024). From media welfare to data welfare: Broadening the scope of digital media welfare. In: P. Jakobsson, J. Lindell, & F. Stiernstedt (Hrsg.), *The future of the Nordic media model: A digital media welfare state?* Nordicom, University of Gothenburg, S. 261–276.

Kewalramani, S., Kidman, G., & Palaiologou, I. (2021). Using artificial intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: A case for children's inquiry literacy. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. (29), S. 652 – 668. doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968458

Kessl, F., Kutscher, N., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2004). Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Expertise für den achten Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2004.

Kessl, F. & Otto, H.-U. (2009). Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierung und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Klein, A. (2009). Niedrigschwelligkeit durch Technik? Chancen und Herausforderungen internetbasierter Beratungsangebote für Jugendliche. In: *Sozial Extra*, 33(1/2), S. 14–17.

Klein, A. (2013). Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Online-Beratung. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Deutsches Jugendinstitut. Letzter Zugriff 30.12.2025. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Klein.pdf.

Klein, A. (2022). Soziale Unterstützung Online – Unterstützungsqualität und Professionalität. In: Kutscher, N., Ley, T. & Seelmeyer, U. (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. 2. Aufl., Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 38*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 130–150.

Klein, A. & Pulver, C. (2020): Onlineberatung. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 190 – 200.

Klingler, B. (2021). Sozialpädagogische Kontrakte? – Kritik von vertragsförmigen Praxen in der (Sozial-)Pädagogik anhand der Diskussion von zwei Fallbeispielen. In: *Neue Praxis*, 21(4), S. 263–281.

Kluwer, W. (2020). DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel. Köln.

Knauf, H. (2021). Wie digital ist die Kita? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Status quo der Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. In: Neuß, N. (Hrsg.), *Kita digital. Medienbildung – Kommunikation – Management*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 23–34.

Koch, S. & Schulz, M. (2020). Keeping an Eye on Children. Observation and Documentation as a Constitutive Feature of Professionalism in German ECEC. In: Alasuutari, M., Kelle, H. & Knauf, H. (Hrsg.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism*. Wiesbaden: Springer VS., S. 225–240.

Kölbl, M., Reischl, C. & Sagl, M. (2022). Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Digitale und soziale Kompetenzen im Umbruch. In: *soziales_kapital*, 26(1), S. 147–165.

Kompetenzzentrum Informelle Bildung (2007). Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2022). Aufgaben der Schulsozialarbeit im digitalen Kontext. Letzter Zugriff 28.04.2025. www.bagejsa.de/fileadmin/Publikationen/Sonstiges/2022_Schuso_digital.pdf.

Kreß, L.M. & Kutscher, N. (2020). Digitalisierung im Handlungsfeld der Arbeit mit geflüchteten Menschen. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 575–583.

Kreß, L.-M. & Kutscher, N. (2023). Digitale Elternarbeit in der Jugendhilfe mit Geflüchteten. In: Heynen, S. & Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.), *Stuttgarter Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Praxisforschung in der Jugendhilfe*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 178–189.

Krueger, L. W., Stretch, J. J. & Kelly, M. P. (2006). Comparison of traditional and computer-assisted practice. In: Krueger, L.W., Stretch, J.J. & Kelly, M.P. (Hrsg.), *Technology in social work practice and education*. S. 27–38, Haworth Press.

Kultusministerkonferenz (2022). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Letzter Zugriff 20.08.2025. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.

Kutscher, N. & Bischof, J. (2020). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita“. Abschlussbericht. doi.org/10.18716/esa/k202

Kutscher, N. & Kreß, L.-M. (2015). Internet ist gleich mit Essen. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Projektbericht in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderhilfswerk. doi.org/10.13140/RG.2.1.1028.8729.

Kutscher, N., Ley, T. & Seelmeyer, U. (2015). Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 38. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020). Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kutscher, N. & Niermann[orig. publ.: Peters], K.-M. (2020). Digitalisierung als Herausforderung für die Profession. In: Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.), *Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin, S. 56–64.

Kutscher, N., & Otto, H.-U. (2014). Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen. In: Hugger, K.U. (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–298.. doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_16

Kutscher, N. (2013). Medienbildung in der Kindheit. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung*. S. 1–16.

Kutscher, N. (2014). Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, A., Fleischer, S. & Hugger, K.-U. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–112.

Kutscher, N. (2015). Mediatisierte Kindheit – Herausforderungen und Perspektiven. In: Aktion Kinder- und Jugendschutz Brandenburg (Hrsg.), *SandmannApp oder Bilderbuch? Frühkindliche Medienerziehung im Spannungsfeld zwischen Kita und Elternhaus*. Potsdam. Letzter Zugriff 30.12.2025. eltern-medien-beratung.de/wp-content/uploads/2015/12/akjs_bro_2015_1_Layout-5.pdf.

Kutscher, N. (2018). Soziale Arbeit und Digitalisierung. In: Otto, H.-U., Thiersch, H., Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. 6. überarbeitete Aufl.*, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1430–1440.

Kutscher, N. (2020a). Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Das Jugendamt. Zeitschrift für Jugendhilfe und Familienrecht*, 93(7–8), S. 346–350.

Kutscher, N. (2020b). "Digitalisierung in der Sozialen Arbeit" im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Jugendhilfe*, 58(5), S. 477–483.

Kutscher, N. (2020c). Ethische Fragen Sozialer Arbeit im Kontext von Digitalisierung. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 347–361.

Kutscher, N. (2020d). Ethische Fragen im Kontext der Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In: Kaminsky, C., Seelmeyer, U., Siebert, S. & Werner, P. (Hrsg.), *Digitale Technologien zwischen Lenkung und Selbstermächtigung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 76–91.

Kutscher, N. (2020e). Inklusion in widersprüchlichen Verhältnissen: Herausforderungen für und zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik. In: *Sozial Extra*, 44(4), S. 202–205.

Kutscher, N. (2021). Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1437–1441.

Kutscher, N. (2026). Ethische Fragen im Kontext von Digitalität und Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2022). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Letzter Zugriff 20.08.2025. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.

Lane, D. C., Munro, E. & Husemann, E. (2016). Blending systems thinking approaches for organisational analysis: Reviewing child protection in England. In: *European Journal of Operational Research*, 251(2), S. 613–623. doi.org/10.1016/j.ejor.2015.10.041

Lang, A (2021). Digitalisierung in der Kita – Bildung und Teilhabe für alle Kinder! – In: Wunder, M (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 172–188. doi.org/10.25656/01:23168

Lavidas, K., Katsidima, M.-A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 395–410. doi.org/10.1007/s40692-021-00184-x

Lehmann, R. (2025). KI in der Beratung. In: Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 117–127.

Lehmann, R. & Burghardt, J. (2025). KI-Kompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 56(3), S. 76–84.

Lehner, N. (2020). Digitale Technologie zwischen Überwachung, sozialer Kontrolle und Fürsorge. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, , S. 129–144.

Lehtiniemi, T. (2024). Contextual social valences for artificial intelligence: Anticipation that matters in social work. In: *Information, Communication & Society*, 27(6), S. 1110–1125. doi.org/10.1080/1369118X.2023.2234987

Ley, T. & Reichmann, U. (2020). Digitale Dokumentation in Organisationen Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 241–254.

Ley, T. & Seelmeyer, U. (2008). Professionalism and information technology. Positioning and mediation. In: *Social Work & Society*, 6(2), S. 338–351.

Ley, T. & Seelmeyer, U. (2017). Informationstechnologien im Kontext vorbeugender Sozialpolitik in NRW: Bestandsaufnahme, Funktionen und Perspektiven. (FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik, 7). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW).

Ley, T. & Seelmeyer, U. (2020). Informationstechnologien als institutionelle Infrastrukturen. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 376–389

Ley, T. & Seelmeyer, U. (2020). Digitale Technologien als Informationsinfrastrukturen. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 376–389.

Ley, T. (2020). Digitalisierung im Jugendamt und im Allgemeinen Sozialen Dienst. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 507–517.

Ley, T. (2021). Zur Informatisierung Sozialer Arbeit: Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Lienau, T., & Van Roessel, L. (2019). Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 126–155. doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.12.01.x

Lietzmann, T. & Wenzig, C. (2020). Materielle Unterversorgung von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Letzter Zugriff 29.04.2025. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/294-2020_BST_IAB_Studie_Kinderarmut_2020_ID983.pdf.

Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (2025). Künstliche Intelligenz und Soziale Arbeit: Ausblick und Perspektiven. In: Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 255–266.

Löhe, J. (2025). Mensch, Maschine und Management: KI im Spannungsfeld von Sozialarbeit und Sozialmanagement. In: Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 156–173.

Lörz, M. & Becker, B. (2025). Zunahme oder Abnahme digitaler Ungleichheit? Wie haben sich die sozialen Ungleichheiten in den selbsteingeschätzten Computer- und Medienkompetenzen der Schüler*innen zwischen 2000 und 2022 verändert – und warum? [Increase or decrease in digital inequality? How have social inequalities in students' self-assessed computer and media skills changed between 2000 and 2022 – and why?]. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 54(4), S. 416–435. doi.org/10.1515/zfsoz-2025-2026

Luo, W., Berson, I. R., Berson, M. J. & Park, S. (2023). An Exploration of Early Childhood Teachers' Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK) in Mainland China. In: *Early Education and Development*, 34(4), S. 963–978. doi.org/10.1080/10409289.2022.2079887

Mairhofer, A., Pluto, L. & Peucker, C (2025). Digitale Ungleichheit im Kontext der Heimerziehung. Eine konzeptionelle und empirische Analyse. In: *unsere jugend*, 77(1), S. 11–22. Manz, D. (2024). Datenpanne bei Kita-App – über 11.000 Einrichtungen in ganz Deutschland betroffen. Blogbeitrag vom 15.04.2024. Letzter Zugriff 23.01.2026. www.datenschutzberater.nrw/datenpanne-bei-kita-app-ueber-11-000-einrichtungen-in-ganz-deutschland-betroffen/

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Letzter Zugriff 28.04.2025. mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf.

Merchel, J., & Tenhaken, W. (2022). Dokumentation pädagogischer Prozesse in der Sozialen Arbeit: Nutzen durch digitalisierte Verfahren? In N. Kutscher, T. Ley, & U. Seelmeyer (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. 2. Aufl., Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 38*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–191.

Merjovaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkänen, A. & Hämäläinen, R. (2024). Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence. *Education and Information Technologies*. doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y

Meyer, M., Zosh, J. M., McLaren, C., Robb, M., McCaffery, H., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Radesky, J. (2021). How educational are “educational” apps for young children? App store content analysis using the Four Pillars of Learning framework. In: *Journal of Children and Media*, 15(4), S. 526–548. doi.org/10.1080/17482798.2021.1882516

Ministry of Social Development (MSD) (2014). The feasibility of using predictive risk modelling to identify new-born children who are high priority for preventive services—Companion technical report. Ministry of Social Development.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), S. 1017–1054. doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Moon, E.S.H., Saxena, D., Maharaj, T. & Guha, S. (2024). Beyond Predictive Algorithms in Child Welfare. In: *Graphics Interface*, 24(1). S. 1–13. doi/10.1145/3670947.3670976

Mues, A., Wirth, A., Schiele, T. & Niklas, F. (2025). Digitale Medien kompetent in Kitas einsetzen. Eine Übersicht verschiedener Möglichkeiten und Ressourcen. Wiesbaden: Springer VS.

Neuburg, F., Kühne, S. & Reicher, F. (2020). Soziale Netzwerke und Virtuelle Räume: Aufsuchendes Arbeiten zwischen analogen und digitalen Welten. In: Diebäcker, M.

& Wild, G. (Hrsg.), *Streetwork und Aufsuchende Soziale Arbeit im öffentlichen Raum*. Wien: Springer VS, S. 167–181.

Nieding, I., Blanc, B. & Goertz, L. (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung: Die Perspektive von Kita-Trägern. IAQ-Report, Institut Arbeit und Qualifikation. Letzter Zugriff 23.01.2026. duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00071615

Nieding, I. & Klaudy, E. K. (2020). Digitalisierung in der frühen Bildung. Der Umgang mit digitalen Medien im Spannungsfeld zwischen Schutzraum und Schlüsselkompetenz. In: Wilmers, A., Anda, C., Keller, C. & Rittberger, M. (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 31–56. doi.org/10.25656/01:20761

Novak, M. R. (2024). Digitale Medienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen aus Sicht von Pädagoginnen. Eine quantitativ-empirische Untersuchung unter Berücksichtigung der Technologieakzeptanz. In: *Medienimpulse*, 63(3). doi.org/10.21243/MI-03-24-21

Nuwasiima, M., Ahonon, M.P. & Kadiri, C. (2024). The Role of Artificial Intelligence (AI) and machine learning in social work practice. In: *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 24(1), S. 80–97.

OECD (2023). Empowering Young Children in the Digital Age. OECD. doi.org/10.1787/50967622-en

Passaretta, G., & Gil-Hernández, C. J. (2023). The early roots of the digital divide: Socioeconomic inequality in children's ICT literacy from primary to secondary schooling. In: Skopek, J (Hrsg.), *Research Handbook on Digital Sociology*, Edward Elgar Publishing, S. 307–327

Pfützner, M. & Knauf, H. (2023). Digitalisierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: *Soziale Passagen*, 15(1), S. 181–196. doi.org/10.1007/s12592-023-00454-8

Prasad, P. Y., Prasad, D., Malleswari, D. N., Shetty, M. & Gupta, N. (2022). Implementation of Machine Learning Based Google Teachable Machine in Early Childhood Education. In: *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(3), S. 4132–4138. doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I3.527

Polutta, A. (2022). „Technologies of Care“ und wirkungsorientierte Steuerung. Zu aktuellen Transformationsprozessen in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N, Ley, T. & Seelmeyer, U. (Hrsg.), *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. 2. Aufl., Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 38.*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 56–76.

Purdy, J. & Glass, B. (2023). The pursuit of algorithmic fairness: On “Correcting” algorithmic unfairness in a child welfare reunification success classifier. In: *Children and Youth Services Review*, 145, 106777. doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106777

Ragni, M. (2024). Character.ai: Viele Jugendliche wenden sich KI-Therapiebots zu. Letzter Zugriff 07.01.2026. the-decoder.de/character-ai-viele-jugendliche-wenden-sich-ki-therapiebots-zu/

Ratermann-Busse, M., Hackstein, P. & Ruth, M. (2022). Teilhabe an beruflicher Qualifizierung 4.0 stärken. Letzter Zugriff 02.05.2025. www.uni-due.de/imperia/md/content/iaq/teilhabe_an_beruflicher_qualifizierung_4-0_st%C3%A4rken.pdf.

Ragnedda, M. (2020). New Digital Inequalities. Algorithms Divide. In: Ragnedda, M. (Hrsg): *Enhancing Digital Equity*. Springer International Publishing, S. 61–83). doi.org/10.1007/978-3-030-49079-9_4

Reckwitz, A. (2025). Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. ,7. Aufl., wissenschaftliche Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Redden, J., Dencik, L. & Warne, H. (2020). Datafied child welfare services: Unpacking politics, economics and power. *41*(5).

Redden, J., Brand, J., Sander, I. & Warne, H. (2022). Datafied Child Welfare services as sites of struggle. In: Currie, M., Knox, J. & McGregor C. (Hrsg.), *Data Justice and the right to the city* University Press. S. 69–86.

Redden, J. (2020). Predictive analytics and child welfare: Toward data justice. In: *Canadian Journal of Communication*, 45(1), S. 101–111.

Rehme, N. & Seelmeyer, U. (2023). Einsatz digitaler Technologien in der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise. Mainz: ISM.

Reichert-Garschhammer, E. (2021). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 319–337.

Reichert-Garschhammer, E., Knoll, S., Helm, J., Holand, G., Lorenz, S., Möncke, U. & Oeltjendiers, L. (2021). KitaApps – Apps und Softwareprogramme für mittelbare pädagogische Aufgaben in der Kita. Expertise.2. überarb. Aufl., IFP.

Reichert-Garschhammer, E., Knoll, S., Helm, J., Harbecke, L., Möncke, U., Holand, G. & Lorenz, S. (2025). KitaApps – Apps und Softwarelösungen für mittelbare pädagogische Aufgaben in der Kita. Expertise. 3. überarb. Aufl., IFP-Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz.

Reindl, R. & Engelhardt, E. (2021). Onlineberatung – Herausforderungen an fachliche Kompetenzen und Organisationsstrukturen. In: Freier, C., König, J., Manzeschke, A. & Städtler-Mach, B. (Hrsg.), *Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–128.

Rittenhouse, K., Putnam-Hornstein, E. & Vaithianathan, R. (2023). Algorithms, humans and racial disparities in child protection systems: Evidence from the Allegheny Family Screening Tool [Working Paper]. University of California San Diego / UNC Chapel Hill / Auckland University of Technology. Letzter Zugriff: 16.01.2026.

krittenh.github.io/katherine-rittenhouse.com/Algorithms%20Humans%20Ra-
cial%20Disparities.pdf.

Rink, K. (2025). *Digitale Werkstätten: Technografische Perspektiven auf die Ver-
wicklung von Cyberinfrastruktur und Werkstätten für behinderte Menschen*. Wies-
baden: Springer VS.

Roeske, A. & Weber, J. (2024). Hybridisierung der Lebenswelten Jugendlicher als
pädagogische Aufforderung. In: *Soziale Arbeit*, 73(2), S. 42-48.
doi.org/10.5771/0490-1606-2024-2-42

Rohs, M., Rott, K., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische
Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*,
30, S. 1-12. doi.org/10.25656/01:12887

Röll, F.J. (2020). (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Kutscher,
N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale
Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 457-467.

Rosa, H. (2019). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 1. Aufl., Berlin: Suhr-
kamp.

Saxena, D. & Guha, S. (2024). Algorithmic Harms in Child Welfare: Uncertainties in
Practice, Organization, and Street-level Decision-making. In: *ACM Journal on Re-
sponsible Computing*, 1(1), S. 1-32. doi.org/10.1145/3616473

Salsabila, S., Rahmatullah, B. & 'Aziz, H. (2023). The Digital Teaching Landscape:
Investigating the Roles of Interest, Self-Efficacy, and Experience in Shaping TPACK.
In: *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 9(2), S. 141-152. doi.org/10.14421/al-
athfal.2023.92-06

Schallbruch, M. (2018). *Schwacher Staat im Netz: Wie die Digitalisierung den Staat
in Frage stellt*. Wiesbaden: Springer VS. /doi.org/10.1007/978-3-658-19947-0

Schieler, A. & Haderlein, R. (2021). DKLK Deutscher Kitaleitungskongress Studie 2021: Umfrage von FLEET Education Events in Kooperation mit dem VBE Bundesverband sowie den drei VBE Landesverbänden, dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV), dem VBE Baden-Württemberg und dem VBE Nordrhein-Westfalen.

Schmid, M. & Petko, D. (2020). ‹Technological Pedagogical Content Knowledge› als Leitmodell medienpädagogischer Kompetenz. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Jahrbuch Medienpädagogik*, 17, S. 121-140.doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.28.X

Schober, M., Lauber, A., Bruch, L., Herrmann, S. & Brüggem, N. (2022). „Was ich like, kommt zu mir“. Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik im Rahmen von „Digitales Deutschland“. München: kopaed. doi.org/10.5281/ZENODO.7437430

Schober, M., Berg, K. & Brüggem, N. (2023). KI als „Wunscherfüller“? Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie des JFF – Institut für Medienpädagogik im Rahmen von „Digitales Deutschland“. München: kopaed. doi.org/10.5281/ZENODO.10171264

Schönborn, H. & Kuhl, P. (2020). Dokumentation in Kindertagesstätten: Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung von digitalen Medien und Dokumentations-Apps. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2020 (Occasional Papers)*, S. 168-189. doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.10.01.X

Schönecker, L. & Meysen, T. (2022). § 36 [Mitwirkung, Hilfeplan]. In: FK-SGB VIII: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII (Rn. 13). Nomos.

Schroth, E. (2021). Digitale Falldokumentation im Jugendamt. In: *Sozial Extra*, 4(1), S. 49-52.

Schrödter, M., Bastian, P. & Taylor, B. (2020). Risikodiagnostik und Big Data Analytics in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 255–264.

Seelmeyer, U. & Kutscher, N. (2021). Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit. Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, M. (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–30. doi.org/10.35468/5911

Seithe, M. (2025). *Soziale Arbeit und Neoliberalismus heute: schwarz auf weiß*. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-48098-1_5

Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (2020). Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 315–332.

Six, U., Frey, C. & Gimmler, R. (1998). *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Slegers, J. & Weßel, A. (2021). Mit digitalen Medien arbeiten. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1257–1263.

Stanik, T & Maier-Gutheil, C. (2020). Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. In: *Kontext*, 51(2), S. 110–122.

Ständige Wissenschaftliche Kommission (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kulturministerkonferenz (SWK). doi.org/10.25656/01:25273

Steiner, O. (2025). Künstliche Intelligenz und Inklusion. In: Linnemann, G., Löhe, J. & Rottkemper, B. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 128–140.

Stolakis, A., Simon, E., Hohmann, S., Borke, J. & Schmitt, A. (2024). Modul I – Reflexionsmaterialien. In: Stolakis, A., Simon, E., Hohmann, S., Borke, J. & Schmitt, A. (Hrsg.), *Digitale Medien in der Kita mit Fachkräften, Kindern und Eltern reflektieren. Praxismaterialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 15–178.

Streblow-Poser, C. (2024). Die Prägung der konstituierenden Rahmung durch die digitale Aktenführung im Jugendamt. In: Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 367–396.

Studený, S. (2020). Digitalisierung in der Obdachlosenhilfe. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 552–564.

Sturzenhecker, B., Deinet, U., von Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Corona-Krise. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwanenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 2001–2029.

Su, J. & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.

Su, J. & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.

Thomas, S. & Volk, S. (2025). Digitale Transformation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Potenziale und Herausforderungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. doi.org/10.18442/286

Tillmann, A. & Weßel, A. (2021a). Digitalisierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Zur Relevanz von digitalen Medien und Medienbildung in einem vernachlässigten Bildungskontext. In: Wunder, M. (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformation und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 229–239.

Tillmann, A. & Weßel, A. (2021b). Offene Kinder- und Jugendarbeit in mediatisierten Alltags- und Lebenswelten. In: Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwänenflügel, L. & Schwerthelm, M. (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 841–854.

Tillmann, A. & Weßel, A. (2022). Medienbezogene Verselbstständigungsprozesse junger Menschen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(4), S. 452–466.

Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. In: *Computers & Education*, 59(1), S. 134–144. doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009

Tournier, N. (2021). Zentrale Fragen aus der Praxis der stationären Jugendhilfe zu den digitalisierten Lebenswelten der jugendlichen Zielgruppe. In: Arbeitskreis Therapeutischer Jugendwohngruppen Berlin (Hrsg.), *Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe*. Berlin: ZKS Verlag, S. 38–50.

Turani, D., Seybel, C. & Bader, S. (2022). Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich: Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. 1. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

UN.Committee on the Rights of the Child (2021). General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment. CRC/C/GC/25.

UNICEF Innocenti. (2025). Recommendations for AI policies and systems that uphold children's rights (Guidance 3.0).

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Oxford: Polity Press. ISBN 978-1-5095-3445-6

Vugrincic, A., Rill, M. & Kalbfleisch, S (2024). FZI Position on Chat Control. Initiative jeopardizes the fundamental right of security and confidentiality in digital communication. Version 1.0. FZI Research Center for Information Technology.

Webb, S. & Harlow, E. (2002). *Information and Communication Technologies in the Welfare Services*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN: 9781843100492

Weber, J. (2026). *De-Scripting Social Work*. Technografische Fallstudien über die (Weiter-)Entwicklung von Fachsoftwaresystemen für die Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos.

Weinhardt, M. (2023). Persönliche Beziehungen und digitale Dinge. Das Beispiel Beratung. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 1, S. 35-53.

Weinhardt, M. (2024). Beratung, Rat geben und Rat nehmen im Kontext von Digitalität und Digitalisierung. In: Sauerbrey, U., Großkopf, S. & Ott, C. (Hrsg.), *Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 60-68.

Weißel, A. (2022). „Die anderen haben ja immer ihr Handy dabei“: Zur Relevanz digitaler Medien für die Peerbeziehungen von Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. In: *Gesellschaft-Individuum-Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 3 (2), S. 1-16.

White, S., Wastell, D., Broadhurst, K. & Hall, C. (2010). When policy o'erleaps itself: The 'tragic tale' of the Integrated Children's System. In: *Critical Social Policy*, 30(3), S. 405-429. doi.org/10.1177/0261018310367675

White, E. J., Rooney, T., Gunn, A. C., & Nuttall, J. (2021). Understanding how early childhood educators 'see' learning through digitally cast eyes: Some preliminary

concepts concerning the use of digital documentation platforms. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), S. 6–18. doi.org/10.1177/1836939120979066

Wiedel, F. (2023). Digital Streetwork: Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 19, S. 365–391. doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.14.X

Williams, R., Park, H. W. & Breazeal, C. (2019). A is for Artificial Intelligence: The Impact of Artificial Intelligence Activities on Young Children's Perceptions of Robots. Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, S. 1–11. doi.org/10.1145/3290605.3300677

Wilmers, A., Gundermann, A., Hähn, K., Irle, G., Koschorreck, J., Nieding, I., Ratermann-Busse, M., Waffner, B., Anda, C. & Keller, C. (2023). Kompetenzen des pädagogischen Personals in der digitalen Welt. Eine vergleichende Übersicht zum Forschungsstand in verschiedenen Bildungsbereichen. In: Scheiter, K. & Gogolin, I. (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft. Edition ZfE*. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–315. doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_12

Witzel, M. (2020). Digitale Medien in den Hilfen zur Erziehung. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Siller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 495–506.

Wirth, A., Lohr, A., Sailer, M. & Niklas, F. (2023). Digitales Niemandsland? Eine Bestandsaufnahme der digitalen Bildung an deutschen Kindertageseinrichtungen. In: Scheiter, K. & Gogolin, I. (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft. Edition ZfE*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–56. doi.org/10.1007/978-3-658-37895-0_12

Wunder, M. (2021). Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen – Beharrungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061



Ylönen, K. (2023). The use of Electronic Information Systems in social work. A scoping review of the empirical articles published between 2000 and 2019. In: *European Journal of Social Work*, 26(3), S. 575–588. doi.org/10.1080/13691457.2022.2064433