

„Apples up!“

Praktiken und Strukturen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktion

Sven Thiersch und Eike Wolf

Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe »Digitalisierung der Bildung«

1. Einleitung

Pädagogische Reformprogramme, wie in jüngster Zeit etwa Inklusion oder Multiprofessionalität, spiegeln einerseits zum jeweiligen Zeitpunkt normative Legitimität beanspruchende gesamtgesellschaftliche Ordnungs- und Deutungsmuster wider. Andererseits sind sie feldspezifische Semantiken, insofern sie systemimmanent dauerhafte (Selbst-)Reformierungstendenzen repräsentieren. Entsprechend fasst Luhmann (1996, S. 45) sie als „Überdruckventil für Systeme, die sich mit Ideen belasten, denen sie ex definitione nicht gerecht werden können“, was sich nicht zuletzt empirisch daran zeigt, dass die handlungspraktische Umsetzung pädagogischer Reformen auf organisatorischer wie interaktiver Ebene auch stets nicht-intendierte, strukturelle Handlungsprobleme zeitigt (für Inklusion z.B. Idel, Schütz 2018). Dies gilt ebenso für die Digitalisierung und den Digitalisierungsdiskurs im Kontext von Schule und Unterricht: Angesichts der Digitalisierung aller gesellschaftlichen Handlungs- und Funktionssysteme kam bzw. kommt es, vermittelt über unterschiedliche Strukturangleichungs- und Isomorphieprozesse, zur schrittweisen Implementierung neuer Technologien und damit verbundene Erwartungen an neue soziale und pädagogisch-didaktische Formen des Lernens und Lehrens. Die Thematisierungen der Vermittlung von Wissen und/oder Fähigkeiten mittels technischer Werkzeuge zielt dabei auf die Bearbeitung des didaktischen Ursprungsproblems und eine technologische Lösung des Technologiedefizitproblems der Erziehung (Luhmann, Schorr 1982). Angesichts der Etablierung von digitalen Medien in und an Schulen wird entsprechend auf Transformationen des Kerngeschäfts Unterricht hingewiesen und in Fortschrittssemantiken sowohl ein „Abschied von der Kreidezeit“ (Pfisterer 2014) als auch eine „Bildungsrevolution“ (Dräger, Müller-Eiselt 2015) proklamiert. Diese Transformationsannahme geht von der Prämisse einer positiven Wirkung digitaler Medien auf die Qualität von Schule und Unterricht aus, die jedoch theoretisch zu hinterfragen und empirisch zu überprüfen ist.

Die hier vertretene Perspektive auf die Implementation digitaler Medien im schulischen Unterricht versteht diesen Wandel aus system- und strukturtheoretischer Perspektive als Doppelstruktur der Gleichzeitigkeit von Neuem und Altem bzw. Transformation und Reproduktion. Die mit Digitalisierungsprozessen verknüpften Progressionsideen werden mit Nassehi (2019, S. 48) als eine erneuerte

„Entdeckung der Gesellschaft“ gedeutet, die „zugleich die Entdeckung ihrer Veränderbarkeit wie die Entdeckung ihrer geradezu veränderungsresistenten Trägheit“ beinhaltet. Die Digitalisierung des schulischen Kerngeschäfts Unterricht stellt so eine semantische sowie handlungspraktische Akkommodation des Erziehungssystems an Transformationen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme dar. Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass das Zusammenspiel von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien mit bereits veränderten Organisations- und Sozialitätsformen von Schule (z.B. Individualisierung) zwar neue Praktiken des Unterrichts und neue Ausdrucksformen des Lehrer*innen- und Schüler*innen-Seins hervorbringt, sich die sozialisatorische Struktur dieser Praktiken unterrichtlicher Interaktion indes persistent zeigt. Es sollen folgend einerseits bisherige Ergebnisse eines Projekts zur sozialen Praxis im digitalisierten Unterricht, in dem der Zusammenhang von digitalen Mediatisierungsprozessen und der hierin sich vollziehenden sozialen Interaktionspraxis das Kerninteresse bildet¹, resümiert werden und andererseits auf Grundlage eines empirischen Beispielfalls offene Fragen hinsichtlich der medialen Transformation von Unterricht formuliert werden.

2. Projekt und Forschungsdesign

In unserem Projekt untersuchen wir die sinnstrukturelle „Bedeutung sozial geteilter Bezugsrahmen, in denen der kulturell definierte Sinn typischer Situationen“ mit digitalen Technologien in pädagogischer Praxis „zum Ausdruck kommt“ (Kroneberg 2005, S. 345–346). Unser Forschungsprogramm verstehen wir entsprechend als situative Ethnographie, in der Situationen sich als „Bindeglied von gesellschaftlicher Struktur und dem Verhalten einzelner Akteure“ bzw. „Verknüpfung makro- und mikrosoziologischer Ansätze“ (Friedrichs 1974, S. 51) bestimmen lassen. Das Konzept bietet Erhebungs- sowie Analyserahmen, die die „Situiertheit von sozialen Phänomenen“ fokussieren, ohne „die Eigenlogik der Situation in ein Korsett“ zu zwängen (Idel, Meseth 2018, S. 74–75). Uns geht es im Anschluss an Goffman (1971, S. 9) „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“. Gesellschafts- und interaktionstheoretisch deuten wir soziale Situationen als „eine Realität sui generis“, die „daher eine Analyse kraft eigenen Rechts verlangen und rechtfertigen“ (Goffman 1982, S. 202). In Situationen wird „im Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhang“ (Soeffner 2000, S. 22) Bedeutung (re-)produziert, und zwar in „einem Netzwerk (ebenfalls produzierbar) vorangegangener oder antizipierter ›Situationen‹ und der mit ihnen verbundenen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse“ (ebd.).

In Bezug auf die mediale Spezifik des Untersuchungsgegenstands schließen wir an Krotz' (2008a, S. 43) Überlegung an, dass Medien Kommunikation „erweitern, verändern, gestalten, ermöglichen“. Ihm zufolge führt die Mediatisierung sozialer und damit auch pädagogischer Phänomene dazu, dass diese ohne den kategorischen Einbezug der in die Praxis involvierten Medien nicht mehr unmittelbar zu verstehen sind. Mit Mediatisierung wird so auf theoretischer Ebene ein kulturhistorischer „Meta-Prozess“ (Krotz et al. 2017) bezeichnet, dessen Grundannahme darin besteht, gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu deuten als „result of change in (communication) media and the consequences of those changes. If we consider the history of communication through music, or the art of writing, we can describe the history of human beings as a history of newly emerging media and at the same time changing forms of communication“ (Krotz 2008b, S. 23). Mit dem Theorem ist also nicht ein *medienspe-*

¹ Das Projekt „Zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens – Rekonstruktionen schulischer Interaktionsstrukturen und Handlungspraktiken im mediatisierten Sozialisationsprozess“ wird vom BMBF gefördert.

zifisches Transformationsphänomen angesprochen, sondern eines, das mediale Entwicklungen gleichsam als in *soziale* Prozesse eingebunden interpretiert: „Genauer sind nicht die Medien dabei der aktive Teil, sondern die Menschen in ihrem Umgang mit den Medien: Sie konstituieren diese Veränderungen, insofern sie immer mehr Medien für immer neue Aktionen und Prozesse in ihren Alltag einbeziehen – für sie sind die immer neuen Medien mit immer neuen kommunikativen Möglichkeiten ein Potenzial, das sie realisieren oder auch nicht“ (Krotz 2001, S. 19). Der Einfluss digitaler Medien ist so als spezifisch strukturierte Modifikation von Interaktions- und Situationsrahmen zu deuten (ebd., S. 65). Diese Perspektive bezieht sich explizit auf die Sozialität konstituierende Kategorie des Sinns und damit verbunden des symbolisch vermittelten kommunikativen Handelns.

Unsere sechsmonatigen situativen Ethnographien und Erhebungen von Audiodaten unterrichtlicher Interaktionen an einem Gymnasium und einer Integrierten Gesamtschule folgen also der Annahme, dass Unterricht nicht durch die bloße Existenz von bspw. Tablets in einem Klassenraum digital mediatisiert ist, sondern die Akteure die mediatisierungsbezogene Spezifik ihrer Praktiken kommunikativ herstellen. Erst wenn sich die unterrichtliche Praxis auf das digitale Medium in und als soziale(r) Interaktion bezieht, lässt sich u.E. von digital mediatisiertem Unterricht sprechen. In unseren Protokollen beschreiben wir damit soziale Situationen im klassenförmigen Unterricht, in denen digitale Artefakte handlungs- und sinnrelevant werden. In der Auswertung können so zunächst die sozialen Praktiken und die zeitlichen und räumlichen Ordnungen des Unterrichts in der Nutzung des digitalen Mediums herausgearbeitet werden. Die in Audioaufnahmen protokollierte sprachliche Handlungspraxis der Akteur*innen analysieren wir in einem nächsten Schritt sequenzanalytisch mit der Objektiven Hermeneutik, um die den Praktiken zugrundeliegende Sinnstruktur zu rekonstruieren.

3. Typologische Verdichtung digital mediatisierter Transformationen schulischen Unterrichts

In bisherigen Auswertungen konnten wir die von uns beobachteten pädagogischen Praktiken mit digitalen Medien in drei, lediglich analytisch trennscharfe, Typen systematisieren (vgl. ausführlicher Wolf, Thiersch 2021). Neben Praktiken, die auf die Koordination und Organisation der pädagogischen Sozialität zielen (1) und solchen, die Transparenz und Sichtbarkeit intendieren (2), finden sich auf didaktischer Seite Praktiken, die der (Selbst-)Aktivierung von Schüler*innen dienen sollen (3).

Ad (1): Im erstgenannten Komplex werden die Interaktions-, Sozialform- und Lernmaterialorganisation und damit verbundene Handlungsprobleme mittels digitaler Medien bearbeitet. Beispielsweise beabsichtigen Lehrende mit der Nutzung digitaler Medien eine Koordination von Frage-, Rede- und Präsentationsrechten. An die Stelle der personalen Repräsentanz der Distributionshoheit der Schüler*innenseitigen Redeanteile, also den Lehrenden als pädagogische Entscheidungsinstanz, tritt z.B. eine digitale Koordination in Listen und Reihen. Dies führt kehrseitig dazu, dass die Lehrer*innen ihre unmittelbare Entscheidungsvarianz und -hoheit begrenzen und neue Legitimationsprobleme erzeugt werden (Thiersch, Wolf 2021).

Ad (2): Praktiken des zweiten Typus lassen sich als dauerhafte Visualisierungen der interaktiv verhandelten Unterrichtsthemen und -gegenstände beschreiben; unabhängig davon, ob sie von Schüler*innen oder Lehrer*innen eingebracht werden und unabhängig davon, ob sie inhaltlicher oder organisatorischer Art sind. Die Ersetzung der Tafel durch Beamer und Tablets führt bspw. auf Schüler*innenseite zu neuen bzw. ausgedehnten Praktiken beim Vortragen von Aufgabenlösungen. So findet eine Erweiterung des ausschließlich mündlichen Vortragens einer Aufgabenlösung statt, indem

sich klassenöffentliche Projektionen der Aufgabenlösung mitsamt des Vorlesens derselben normalisieren. Damit werden schriftliche Leistungen (z.B. Arbeitsaufträge) für alle sichtbar präsentiert und neue klassenöffentliche Situationen der (Wissens)Produktion und (Leistungs)Bewertung, an denen die anderen Mitschüler*innen mitwirken, hervorgebracht. Diese Praktiken dokumentieren digitalisierte Steigerungen der Sichtbarkeit von Schüler*innenbeiträgen sowie der Kontrollmöglichkeiten von Lehrenden (Thiersch, Wolf 2020).

Ad (3): Digitale Technologien werden schließlich von Lehrenden eingesetzt, um Schüler*innen zu mehr Selbsttätigkeit im und Partizipation am Unterricht zu animieren. Technologische Möglichkeiten der Dezentrierung, Multimodalität und -codalität zur selbstgesteuerten Wissensgenerierung (Internetrecherchen, VR-Brillen usw.) und individuellen Gestaltung (Videos, Präsentationen usw.) sollen von den Schüler*innen eigenständig genutzt oder produziert werden, während die Lehrpersonen für organisatorische, methodische und technische Fragen zur Verfügung stehen. Die technische Unterstützung stellt sich als Mittel und mediale Repräsentanz zur „Aktivierung der Aktivierung“ dar (Wolf, Thiersch 2021).

Wir interpretieren diese angedeuteten digitalen Unterrichtspraktiken insofern als Ausdruck eines manifesten Wandels von Unterricht und Schule, als mit ihnen neue pädagogische Lernordnungen und -kulturen, Subjektpositionen und Adressierungen im Unterricht einhergehen. Lehrende werden mitunter zu Sachbearbeiter*innen und übernehmen Servicerollen, die Schüler*innen sind zur Selbsttätigkeit und -regierung angehalten (Thiersch, Wolf 2021). Die digitalen Möglichkeiten der Medien erzeugen neue Formen schulischer Gouvernementalität, wie sie im Zusammenhang des geöffneten und individualisierten Unterrichts bereits beschrieben worden sind (z.B. Rabenstein 2007; Breidenstein, Rademacher 2017). Die digitalen Koordinations- und Organisationsmöglichkeiten pädagogischer Sozialität bergen jedoch auch paradoxe und nicht beabsichtigte Implikationen: Im Versuch, den Unterricht mit digitalen Möglichkeiten effektiver zu steuern und lehrer*innenzentrierten Unterricht bzw. damit einhergehende zeitliche und räumliche Beschränkungen zu überwinden, werden nicht nur neue pädagogische Ordnungen, sondern auch neue Handlungsprobleme erzeugt, die sich letztlich als Ausdruck der antinomisch verfassten Interaktionsstrukturen des Unterrichts (Helsper 1996) darstellen. Durch digitale Steuerungstechnologien formen sich diese Antinomien pädagogischen Handelns neu aus. Sie werden verlagert, nicht aber gelöst. In der Dezentrierung der pädagogischen Ordnung und Unterrichtskommunikation wird das pädagogische Handeln bisweilen ersetzt durch mediatisierte Selbstregulierungspraktiken, deren technologische Lösungen paradoxerweise genuin pädagogische Interventionen legitimationsbedürftig(er) machen, sodass die digitale Mediatisierung des Interaktionssettings zu neuen Selbstpositionierungen von und Beziehungsgestaltungen zwischen Lehrenden und Lernenden führt.

4. Zur Persistenz pädagogischer Strukturlogiken im digital mediatisierten Unterricht

Die Zusammenfassung zentraler Beobachtungen der Praktiken und Veränderungstendenzen im digitalisierten Unterricht wollen wir im Folgenden um eine objektiv hermeneutische Rekonstruktion (z.B. Wernet 2000; Oevermann 2002) einer Unterrichtsinteraktionssequenz ergänzen. Deuten sich in den beschriebenen Praktiken bereits Paradoxien und Ambivalenzen digitaler Optimierung und Steuerung schulischen Unterrichts an, die auf sozialisatorische und pädagogische Strukturmuster der Unterrichtsinteraktion verweisen, soll die Figur der Persistenz pädagogischer Sozialität genauer herausge-

arbeitet werden. Die vorliegende Situation steht exemplarisch für eine Praxis, die wir im digital mediatisierten Unterricht an einem Gymnasium beobachten konnten.

Englischunterricht, 5. Klasse Gymnasium, die Lehrerin steht während einer Partnerarbeitsphase vor der Klasse. Die Schüler*innen unterhalten sich leise und tippen auf ihren iPads.

Lw: Apples up, Äpfel nach oben! We want to start with our presentation of the results

Die Schüler*innen flüstern noch kurz weiter, klappen dann die Schutzhüllen ihrer iPads zu und drehen diese um. Die Geräte liegen nun vor ihnen auf den Tischen. Die Rückseiten mit dem im oberen Drittel mittig positionierten Logo, das eine ikonografische Darstellung eines angebissenen ‚Apfels‘ zeigt, zeigen nach oben.

Gegenstand der Interpretation soll vor allem der sprachliche Ausdruck sein, mit dem sich die Beendigung der Partnerarbeitsphase und die Wiederherstellung eines klassenöffentlichen Aufmerksamkeitsfokus der Schüler*innen vollzieht. Zu Beginn der Sequenz fordert die Lehrerin die Schüler*innen mit dem Sprechakt „Apples up, Äpfel nach oben“ dazu auf, ihre Tablets umzudrehen; wie der Fortgang der Situation, nicht der Sprechakt selbst, zeigt. In Bezug auf die Struktur von Unterrichtsinteraktion ist diese Praxis unscheinbar: „Stifte weg“ oder „Wir vergleichen jetzt die Ergebnisse“ sind auf manifester Sinnebene die Äquivalente aus einer vordigitalisierten Unterrichtswelt. Die funktionale Dimension solcher Sprechakte lebt von der pädagogischen Direktive, die als Verhaltenslenkung die heteronome Struktur von Unterricht reaktualisiert.

Konstruiert man für die sprachliche Form der Direktive kontextfreie Alternativen, lässt sich bspw. eine Verkäuferin denken, die einem Kollegen ein „Äpfel nach oben“ zuruft. Sie gibt diesem dann die Instruktion, die Äpfel *ausschließlich* in den oberen Korb zu legen. Ein Vater, der zu seiner Tochter beim Ausräumen der Spülmaschine „Gläser nach oben“ sagt, gibt ihr zu verstehen, wo die Gläser für gewöhnlich ihren Platz im Küchenschrank haben. Beide Geschichten sind interaktionslogisch an die Bedingung gekoppelt, dass die Adressaten entweder regelwidriges oder -unkundiges Verhalten zeigen, sonst wären die Äußerungen obsolet. Die Sprechakte stellen auf manifester Sinnebene Anweisungen, auf latenter Sinnebene jedoch Reaktionen auf ein Problem der Regelkonformität bzw. -kenntnis einer konkreten Praxis in Bezug auf eine bestehende Ordnung und so Korrekturen dar. Als Instruktionsmodus sind sie auf körperliche Raum-Praktiken bezogen: Jemand sagt jemand anderem, wie er sich zu verhalten und seinen Körper zu regulieren habe. Diese Form der Instruktion ist eng verwandt mit Kommandos, wie wir sie aus dem militärischen Bereich kennen: „Augen geradeaus“ ist keine freundliche Bitte. Das direktive Kommando als modifizierende Einflussnahme des Sprechers auf die körperliche Situiertheit des Adressaten im gegebenen Raum verweist sinnlogisch auf die Logik von Befehl und Gehorsam. Es setzt seitens des Sprechers die Inanspruchnahme einer Gehorsamserwartung und seitens der Adressaten die Autorität des Befehls bzw. des Befehlenden voraus.

Im vorliegenden Kontext erweist sich das „Apples up, Äpfel nach oben“ entsprechend als überaus wirksam. Die Situationsbeschreibung im Anschluss an den Lehrerin-Sprechakt zeigt, dass hier nicht etwa ein situatives Passungsproblem vorherrscht, sondern der von der Lehrerin eingeforderte Gehorsam vonseiten der Schüler*innen handlungspraktisch gewährt wird: Sie klappen die Tablet-Schutzhüllen ihrer Geräte zu und legen sie mit der Vorderseite nach unten auf ihre Tische. Diese konditionierte Struktur ist auf eine interaktionslogische Etablierung einerseits und eindeutige Autoritäts- sowie Rollenstrukturen andererseits angewiesen, die jedes Mal erneut situativ von den Akteur*innen ko-produziert werden müssen. Die konditionierte Struktur stellt demnach eine handlungspraktisch

routinisierte Praxis dar. Mit ihrem „Apples up, Äpfel nach oben“ intendiert und produziert die Lehrerin also die Transformation der sozialen Ordnung des Unterrichts in Form der Wiederherstellung eines klassenöffentlichen Diskursfokus. Sie greift dabei auf einen Sprechakt zurück, der zwischen Korrektur und Befehl oszilliert. Unabhängig von der subjektiven Motivierung modifiziert das Kommando der Lehrerin das bis zu diesem Zeitpunkt explizit gewünschte Verhalten der Partner*innenarbeit. Es ist zwar strukturell notwendig, dass zum Zeitpunkt der Kommandierung eine andere als die gewünschte Ordnung vorliegt, auf interaktiver Ebene aber überrascht die keinerlei Überleitung bereithaltende Anordnung. Die Überleitungslogik von Sprechakten, die Unterrichtsphasen sprachlich als solche markieren, wird zugunsten einer imperativen Direktive getilgt. In der Phasen- und Sozialformwechsellogik des Ablaufs schulischen Unterrichts stellt „Apples up, Äpfel nach oben“ so einen dem Anlass nach überformten Ordnungsruf dar: Interaktionslogisch stehen der Lehrerin diesbezüglich etablierte Ausdrucksgestalten zur Verfügung wie „jetzt legt alle mal die Stifte/Tablets hin, die Zeit ist um“ oder „so, kommen wir zu den Ergebnissen“. Der vorliegende Sprechakt hingegen stellt einen abrupten Wechselappell dar, der das Alternieren von Unterrichtsphasen und damit der sozialräumlich-interaktiven Ordnung im Klassenraum in Befehlsform herleitet. Latent wird das Kommando so zu einer ordnungsstiftenden Korrektur in autoritärem Modus, da auch die modifizierte Ordnung ihrerseits qua neuem Kommando als ungewollt markiert und durch eine neue ersetzt werden kann. Auf sprachlicher Ebene haben wir es demnach mit einer Form der „überbietenden Entgrenzung“ zu tun, einer „Steigerung, Verschärfung oder Überdehnung des schulisch institutionalisierten Leistungsrahmens [...] Es wird heißer gegessen (Interaktion) als es gekocht wurde (Institution)“ (Wernet 2005, S. 127). Diese Überbietung wird interaktionslogisch zu einer anlasslosen Disziplinierung, weil der Befehl auf jegliche Abtönung zugunsten sozialer Reziprozität, anlassbezogener Plausibilisierung oder höflicher Zurückhaltung verzichtet und sich auf die Selbstreferentialität von Kommandostrukturen beruft.

Es bietet sich u.E. an, die Frage der Plausibilisierung der Überbietung abseits eines individuellen Lehrstils situativ mit der medialen Spezifik des Settings zu beantworten. Auf handlungspraktischer Ebene wird dem Interaktionsgeschehen in Form des digitalen Mediums etwas hinzugefügt; bspw. vereinen Tablets nunmehr Bücher, Kladden oder Hausaufgabenhefte und avancieren so zu einem weiteren Medium in einem ohnehin multimodalen Setting (z.B. Kress et al. 2001). Empirisch zeigt sich in der Sequenz aber, dass die materiale Beschaffenheit des digitalen Mediums mitsamt dem ikonografischen Logo die manifeste Sinnebene der Interaktion transformiert. Das digital-mediatisierungsspezifische Novum des initialen Kommandos liegt in Bezug auf unterrichtliche Interaktion weder im Befehls- noch im Disziplinierungsbefund – vielmehr liegt es darin, dass der Sprechakt per se eben nicht auf eine schul-, unterrichts- oder erziehungsspezifische Praxis verweist, sondern ausschließlich über den kontextuellen Bezug zum iPad als spezifischem Produkt des Gerätetyps Tablet versteh- und damit rekonstruierbar ist. Ohne das Wissen um das digitale Medium bleibt ein Sprechakt wie „Apples up“ dem Unterricht bzw. der Unterrichtsanalyse ein sinnlogischer Fremdkörper. Insofern lässt sich die Interdependenz von Materialität des technischen Artefakts und sozialer Interaktion auf theoretischer Ebene als Erweiterung fassen. Digitale Medien können so als neue Akteure in einem ohnehin bereits „komplexen Verhältnis“ von Akteuren, Dingen und Symbolen verstanden werden (Rabenstein 2018; s.a. Kalthoff 2014).

Interessanterweise wählt die Lehrerin dann in der Anschlusssequenz an das Apfel-Kommando eine die strukturelle Heteronomie von Unterricht eher verdeckende sprachliche Form: Sie spricht darin erstens von einem „wir“ bzw. „we“ und zweitens davon, dass besagtes „wir“ nun mit der Ergebnispräsentation anfangen möchte. Es geht hierin selbstverständlich nicht darum, ob die Schüler*innen oder das diffuse „wir“ die Folgepraxis auch tatsächlich möchten bzw. wollen („want“) oder nicht. Die Sprecherin macht sich in diesem Falle nicht zur Vertreterin eines Kollektivs, sondern bestimmt ebenso den

Ablauf wie zuvor. Interaktionslogisch stellt der Anschluss allerdings eine kommunikative Abschwächung und insofern Heilung der vorgängigen Befehlslogik dar. Diese Abtönung steht deshalb in markantem Kontrast zur Erweiterungs-Deutung des Apfel-Kommandos, weil sie sich auf eine dem Unterricht vertraute Sozialform bezieht: die klassenöffentliche Ergebnisbesprechung. Dort, wo das digitale Medium in den Unterricht drängt, bearbeitet die pädagogische Praxis es als Risiko und mit dem, was Foucault (2019 [1976], S. 175) als „infinitesimale Gewalt über den tätigen Körper“ beschreibt: Also mit unmittelbarer Ausübung von Herrschaft, der es „um die Ökonomie und Effizienz der Bewegungen und ihrer inneren Organisation [geht]. Diese Methoden [...] kann man ‚Disziplinen‘ nennen (ebd.)“. Es scheint so der Konnex von sprachlichem Lehrer*innenhandeln und dessen herrschaftlich disziplinierender Wirkung auf schüler*innen(körper)seitige Praktiken auf. Die „pädagogische Maschine“ (ebd., S. 223) formt Schüler*innen mittels „verschiedener Disziplinartechniken: Kontrolle und Dressur, überwachende Hierarchie und normierende Sanktion“ (Grabau, Rieger-Ladich 2014, S. 67). So perspektiviert stellt sich das Kommando als Herrschaftskommunikation dar, die allein weniger ein erzieherischer und disziplinierender pädagogischer Akt ist, als vielmehr die Ernte der durch Dressur hergestellten Frucht der schüler*innenseitigen Routinereaktion. Dort, wo die Praxis sich hingegen auf bekannte Strukturen berufen kann, braucht sie keine harschen Disziplinen mehr und findet sie sich in ruhigem Fahrwasser wieder.

5. Digitaler Wandel und pädagogische Kontinuität

Die Rekonstruktion verweist auf eine bezeichnende empirische Zwischenlage, die Nassehi (2019, S. 48) Doppelthese von Transformation und Persistenz sozialer Regelhaftigkeit zu bestätigen scheint. In diesem Zusammenhang lässt sich Digitalisierung von Unterricht gewissermaßen als „Verschärfung der Ungewissheitskonstellation im professionellen pädagogischen Handeln von Lehrpersonen“ deuten, die „zur Hybridisierung, d.h. zur Vermischung und Überlagerung vormals so beständig scheinender Ordnungen im pädagogischen Feld“ (Idel, Schütz 2018, S. 142) führt. In dieser Progressions-Lesart stellt die vorliegende pädagogische Ausdrucksgestalt des „Apples up“ eine gesteigerte Kontroll- und Disziplinierungslogik dar, die auf die mediatisierte Entgrenzung des Handlungsrahmens als tendenzielle Erhöhung von Kontingenz und Unsicherheit der sozialen Praxis reagiert. Ob diese Reaktion nun aber auf einen zusätzlichen digitalen „Zeichenträger“ (Rabenstein 2018, S. 323) in der Sinn-Arena des Klassenraums oder auf den pädagogischen Stil der Lehrerin zurückzuführen ist, scheint material unentscheidbar. In Bezug auf die Interdependenz der Materialität digitaler Medien als Artefakte und der interaktiven Sinnebene im Rahmen der Forschung zur Digitalisierung von Schule und Unterricht ist der vorliegende Befund hingegen durchaus eindeutig: Er zeigt nachweislich, dass die Reaktionsform auf die qua Zeichenträgeraddition herbeigeführte, gesteigerte Kontingenz auf der Ebene der Erscheinungsformen pädagogischer Praxis operiert. Unterrichtliche Interaktion transformiert sich nicht grundlegend, sondern reagiert sprachlich auf etwas Fremdes.

Dieser sprachliche Vollzug lässt sich im Sinne des von Nassehi genutzten, technikaffinen Begriffs der „Benutzeroberfläche“ deuten, der „kausale Einwirkungsmöglichkeiten nahe[legt], die man vor allem politisch und kulturell repräsentieren kann“, dessen faktische Transformationskräfte hinsichtlich der „gesellschaftlichen Maschinerie im Hintergrund“ jedoch äußerst begrenzt sind (Nassehi 2019, S. 53). In den digital mediatisierten Praktiken lassen sich dann Phänomene ausmachen, die „auf die merkwürdige Stabilität des gesellschaftlichen Gegenstandes, seine Musterhaftigkeit und seine Struktur“ (ebd., S. 42) verweisen. Der vorliegende Fall lässt sich folglich als eine besondere, digital-

mediatisierungsbezogene Erscheinung von Strukturproblemen pädagogischen Handelns fassen. Analog zu der Entgrenzungslogik des Lehrerhandelns konnte insbesondere in der heteronomen Struktur der Rede die Stabilität pädagogischer Interaktion nachgewiesen werden. Digital mediatisierte Praktiken unterrichtlicher Interaktion bringen so zwar ‚neue‘ Bearbeitungen und sprachliche Bezugsobjekte des Lehrer*innen- und Schüler*innen-Seins hervor, die Struktur unterrichtlicher Interaktion indes stabilisiert und verfestigt sich. Das Digitale wird in dieser Perspektive zum Katalysator der Fortschreibung genuin sozialer Sinnstrukturen des schulischen Kontexts. Die soziale Praxis des Unterrichts folgt pädagogischen, nicht technologischen Programmen, das Digitale scheint somit lediglich als ein Bezugselement des Pädagogischen auf. Hierin, im per se Sinnhaften der sozialen Praxis erst, wird das symbolische Geltungsproblem des per se sinnfreien Digitalen bearbeitet. Die Praxis folgt ungeachtet pädagogischer Trends und Diskurse einer stabilen Ordnung des Unterrichts im Modus einer „Trivialität des Gelingens“ (Wernet 2003) und zwar trotz einer spezifisch pädagogischen „Komplexität, Ambivalenz und Kontingenz“ (Helsper 2008, S. 163).

Literatur

- Breidenstein, Georg, und Sandra Rademacher. 2017. *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum ge-öffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dräger, Jörg, und Ralph Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Friedrichs, Jürgen. 1974. Die Situation als soziologische Erhebungseinheit. *Zeitschrift für Soziologie* 3(1):44–53.
- Foucault, Michel. 2019 [1976]. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 1971. *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving. 1982. Die vernachlässigte Situation. In *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*, Hrsg. Hugo Steger, 199–205. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grabau, Christian, und Markus Rieger-Ladich. 2014. Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In *Jugend, Schule und Identität*, Hrsg. Jörg Hagedorn, 63–79. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner. 1996. Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In *Pädagogische Professionalität*, Hrsg. Arno Combe und Werner Helsper, 521–570. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2008. Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, Hrsg. Bielefelder Arbeitsgruppe 8, 162–168. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till Sebastian, und Wolfgang Meseth. 2018. Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung*, Hrsg. Kerstin Rabenstein und Matthias Proske, 63–82. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, Till Sebastian, und Anna Schütz. 2018. Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Hrsg. Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe, 141–162. Wiesbaden. Springer VS.
- Kalthoff, Herbert. 2014. Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(6):867–882.
- Kress, Gunther, Carey Jewitt, Jon Ogborn, und Charalampos Tsatsarelis. 2001. *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: A&C Black.

- Kroneberg, Clemens. 2005. Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie* 34(5):344–363.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: VS Springer.
- Krotz, Friedrich. 2008a. Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In *Medienkultur und soziales Handeln*, Hrsg. Tanja Thomas, 43–62. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich 2008b. Media Connectivity. Concepts, Conditions, and Consequences. In *Network, Connectivity and Flow. Conceptualising Contemporary Communications*, Hrsg. Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Shaun Moores, and Carsten Winter, 13–31. New York: Hampton Press.
- Krotz, Friedrich, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse. 2017. Zur Einleitung – Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem. In *Mediatisierung als Metaprozess*, Hrsg. Friedrich Krotz, Cathrin Despotović und Merle-Marie Kruse, 1–10. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas, und Karl Eberhard Schorr. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Hrsg. Dersl. 11–40. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin. 2019. *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Oevermann, Ulrich. 2002. *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Pfisterer, Stephan. 2014. Eine digitale Agenda für die Schule. In *Digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht*, Hrsg. Jörg Maxton-Küchenmeister und Jenny Meßinger-Koppelt, 15–20. Hamburg: Joachim Herz Stiftung.
- Rabenstein, Kerstin. 2007. Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*, Hrsg. Kerstin Rabenstein und Sabine Reh, 39–60. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin. 2018. Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung*, Hrsg. Kerstin Rabenstein und Matthias Proske, 319–347. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soeffner, Hans Georg. 2000. Rezeption – Kommunikation – Situation. *auslegen. essener schriften zur sozial- und kommunikationsforschung*, 4.
- Thiersch, Sven, und Eike Wolf. 2020. Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale ‚Tools‘. Empirische Ergebnisse und ihre Implikationen für die (kasuistische) Lehrer*innenbildung. In *Bildung, Schule und Digitalisierung*, Hrsg. Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Joohanes König und Daniela Schmeinck, 127–132. Münster: Waxmann.
- Thiersch, Sven, und Eike Wolf. 2021. Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*, Hrsg. Sandra Aßmann und Norbert Ricken. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).
- Wernet, Andreas. 2000. *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas. 2003. *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wolf, Eike und Sven Thiersch. 2021. Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42(1):1–21.