

- 5        **DIDAKTIKUM**  
*Christoph Schneider*  
Die Drohung des Gegenbilds.  
Über den Widerspruch in der Didaktik der NS-„Euthanasie“
- 24       **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Sascha Kabel*  
Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht.  
Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von  
Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen
- 42       **THEORIE UND KRITIK**  
*Miguel Zulaica y Mugica*  
Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung  
mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension
- 66       **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Sieglinde Jornitz/Ben Mayer*  
„Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen  
pandemiebedingter Schulschließungen
- 85       **AUS DEN MEDIEN**  
*Sabrina Schröder*  
Die Vermessung des Lernens.  
Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen
- 111      **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Mario Steinberg*  
Zum Umgang mit Digitalisierung im Schulunterricht.  
Auf Spurensuche in einer Schweizer Tablet-Klasse

*Christoph Schneider*

## Die Drohung des Gegenbilds. Über den Widerspruch in der Didaktik der NS-„Euthanasie“

*Soviel ich weiß, wurden da Leute vergast, die behindert waren entweder geistig oder körperlich und teilweise waren die noch relativ fit. Das waren keine Leute, oder nur zum Teil, mit denen wirklich nichts mehr anzufangen war und selbst die Leute müssen ja normalerweise am Leben erhalten werden.<sup>1</sup>*

### I

Vor einiger Zeit wurde in einer NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte eine Fortbildung durch eine Kommunikationstrainerin angeboten. Sie führte aus, dass die einer Besuchergruppe vermittelten Informationen nur dann tatsächlich aufgenommen würden, wenn sich mit deren Interessen eine Schnittmenge bildet. Andernfalls würde das Gesagte vorbeirauschen und nichts bliebe haften.

„Es muss etwas mit ihrem Leben zu tun haben, sie müssen es auf ihr Leben beziehen können.“

„Dass bedeutet doch für unsere Arbeit“, nahm eine Kollegin den Faden auf, „dass ich den Besucher\*innen klarmachen muss, dass sie die Ermordung von Kranken und Behinderten etwas angeht, wie soll das gehen?“

„Nun, vielleicht weil die Einzelnen jemanden kennen, der psychisch krank ist, weil ein Angehöriger behindert ist oder dergleichen“, schlug die Trainerin vor. „Oder weil jeder und jede selbst krank werden könnte, ein Schlaganfall, Pflegebedürftigkeit.“

„Dann weiß ich schon, was sie sagen“, erwiderte die Kollegin, „dann bring ich mich um, dann will ich nicht mehr leben, dann will ich Sterbehilfe.“

Die Prämisse dieses Wortwechsels, dass sich Nähe zu den historischen Opfern in der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte im Unterschied zu anderen NS-Gedenkstätten nicht von allein herstellt, dürfte zutreffend sein. Als die Kommunikationstrainerin ihren Gedanken konkretisierte und die Kollegin dennoch skeptisch blieb, rückte die schwere Einschränkung den fiktiven Besucher\*innen näher auf den Leib. Aber für die Guide ging das Spiel nicht auf. In der Szene, die sie vor Augen hatte, folgte die Gruppe nicht dem Weg zur Empathie,

---

1 Schülerstatement beim Besuch einer NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte, vgl. Fischer/Anton 1992, S. 33.

sondern scherte aus und identifizierte sich kurzerhand mit der Logik, dass Sterben in einem solchen Fall allemal das Beste ist.

In diesem kleinen Fortbildungsfehlschlag tritt ein weitreichendes Problem zu Tage. Die Arbeit zum Thema NS-„Euthanasie“ lehrt, dass Lerngruppen Ambivalenzen erkennen lassen in mindestens zwei Richtungen: „Gruppen, die an einem Studientag zur Täter-Thematik teilnehmen, entwickeln häufig viel Empathie für die Angeklagten [des Hadamar-Prozesses von 1947, d.V.]. In ungefähr 70% der Studientage zu diesem Thema vermuten sie einen massiven Befehlsnotstand“ (Gabriel/George, 2006, S. 450) und sind bereit, den Tatbeteiligten eine ausweglose Situation zu attestieren. Zum anderen sind die jungen Gedenkstättenbesucher\*innen häufig mit einem Gesundheitsideal identifiziert, aus dem spontan die Bereitschaft erwächst, entsprechend negative (Wert-)Urteile fiktiv auch an sich selbst zu exekutieren. Das bedeutet keineswegs, dass sie mit den historischen Ereignissen an Orten wie Hadamar einverstanden sind. Der Mord in der Gaskammer wird als verwerflich beurteilt. Jedoch erscheint es vielen als unerträgliche Vorstellung, in eine über alle historischen Unterschiede hinweg vergleichbar bedürftige Position wie die ermordeten kranken und behinderten Menschen zu gelangen. Sich in dieser Rolle zu imaginieren, ist für junge Menschen der Jetztzeit ein Graus.<sup>2</sup> Hier geht es nicht primär um die Adaption ideologischer Bruchstücke über Generationen hinweg. Offenkundig bewirkt die *heute* verbreitete Haltung zu Krankheit und Behinderung ein Problem im Rahmen der Erinnerung an die Opfergruppe der NS-„Euthanasie“.

Im Folgenden will ich zunächst verdeutlichen, inwieweit tatbegünstigende Rechtfertigungen der NS-„Euthanasie“ vorausgingen und wie mit der Tat, den Tatbeteiligten und ihren Opfern in der Nachkriegszeit umgegangen wurde. Im Anschluss möchte ich bestimmte sozioökonomische Entwicklungen der gegenwärtigen Gesellschaft skizzieren, die sich in der pädagogischen Praxis bemerkbar machen. Aus beiden Aspekten – dem gesellschaftlichen Umgang mit der historischen Tat und den Erfahrungen zeitgenössischer Lerngruppen mit den bestimmenden Lebensverhältnissen – ergeben sich Folgerungen für eine Didaktik der NS-„Euthanasie“.

Der soziale Status von Menschen mit psychischen Erkrankungen oder mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen ist in der Gegenwart niedrig. Faktisch haben sie häufig keinen gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, überdies wird ihre tatsächliche oder vorgebliche Fremdheit herausgestellt im Sinne eines *othering*. Dies, so zeigt sich in der Arbeit mit Lerngruppen, wird auf Seiten derer, die sich *normal* wähnen, häufig flankiert von tiefsitzenden Ressentiments, einer von diffusem Mitleid durchzogenen Ablehnung, nicht selten gepaart mit Erlösungsphantasien. Diese Sichtweisen und Einstellungen bestimmen häufig auch das Verhältnis zu psychischen Erkrankungen und Behinderungen als möglicher eigener Erfahrung, das heißt sie

---

2 So die Erfahrung des Verfassers in der Praxis mit zahlreichen Lerngruppen.

*Sascha Kabel*

## Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht. Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen

### I

Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen ist ein Beitrag von Andreas Wernet in der ZQF mit dem Titel „Sozialisatorische Interaktion und soziale Ungleichheit. Ein Versuch“ (vgl. Wernet 2018).<sup>1</sup> In diesem Beitrag zum Heftschwerpunkt „Rekonstruktive Ungleichheitsforschung“ wird nach Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Erforschbarkeit der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Protokollen familialer und unterrichtlicher Interaktionen gefragt. Vor allem die darin geäußerte These, „die Eigenlogik der familialen und der schulischen Interaktion“ stelle eine „restriktive Bedingung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit“ dar (ebd., S. 31), machte mir insofern zu schaffen, als ich etwa im gleichen Zeitraum meine Dissertationsstudie „Soziale Herkunft im Unterricht“ (vgl. Kabel 2019a) publiziert habe, in der ich schulische Interaktionen auf ihren Zusammenhang mit der fortdauernden Bildungsungleichheit untersucht habe und zum genau gegenteiligen Befund gekommen bin. Es scheint mir jedenfalls nötig, die Frage erneut aufzuwerfen, ob und wenn ja, inwiefern sich unterrichtliche Interaktionen mit der Objektiven Hermeneutik auf ihren möglichen Zusammenhang mit der Abhängigkeit schulischer Bildung von sozialer Herkunft befragen lassen.

Einerseits möchte ich daher im Folgenden die Problematisierungen von Wernet skizzieren und meinerseits problematisieren. Andererseits möchte ich im Zuge der Problematisierung einen m.E. adäquateren Ansatz zur Untersuchung des Zusammenhangs von schulischem Unterricht und Bildungsungleichheit skizzieren.

Im Kern geht es um die seit Jahren, wenn nicht Jahrzehnten relevante Frage, ob und wenn ja, wie es gelingen kann, die Mechanismen und Prozesse der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit zu bestimmen. Dass dies quantitative, hypothesenprüfende Verfahren, wie sie etwa im Rahmen internationaler Leistungsvergleichsstudien und damit verbundener Untersuchungen des Zusammenhangs

---

1 Es handelt sich um eine geringfügige Überarbeitung und Erweiterung eines Vortragsmanuskripts. Der Vortrag wurde unter dem Titel „Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen“ im Rahmen der 30. AGOH-Jahrestagung 2021 mit dem Tagungstitel „Der Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur Analyse von Gemeinschaft und Gesellschaft“ gehalten.

von Bildung und sozialer Herkunft (prominent etwa in PISA, IGLU, TIMSS) Anwendung finden, nicht leisten, problematisieren selbst Anhänger dieses Verfahrens wie Becker und Lauterbach:

„Die allgemeine Praxis, sich dem Phänomen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen über kumulierende Einzelhypothesen und eklektische Zusatzannahmen anzunähern, ist nicht nur für den Fortschritt des Forschungsstandes wenig befriedigend, sondern auch für die Bildungspolitik und -praxis unzureichend. Dieses Vorgehen ist deswegen unzureichend, da die sozialen Mechanismen und Prozesse, die Bildungsungleichheiten hervorbringen und auf Dauer stellen, im Dunkeln bleiben [...]“ (Becker/Lauterbach 2010, S. 18)

Unabhängig von der Frage, was in dieser Perspektive überhaupt unter Bildungsungleichheit(en) verstanden wird (vgl. Kabel 2019a), ist mit den in diesem Zugriff vorgenommenen strukturellen Momentaufnahmen eine Untersuchung der Interaktionslogik sozialer Subsysteme prinzipiell ausgeschlossen. Der Blick auf Daten der „Systemebene“ abstrahiert von unterrichtlichen Prozessen und kann deren mögliche Verstricktheit in die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit folglich nicht erhellen.

In den vergangenen Jahren haben sich vermehrt rekonstruktive oder sich so bezeichnende Ansätze etabliert, welche beanspruchen, die noch immer weitgehend unbekannteren Ursachen und Mechanismen der hinlänglich bekannten Bildungsungleichheitseffekte zu identifizieren. Sichtet man entsprechende Forschungsansätze, so fällt einerseits – auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext – eine häufige Bezugnahme auf (bildungs-)soziologisch orientierte Perspektiven auf, sei es durch Anknüpfungen an Pierre Bourdieu und sein Habituskonzept (etwa in den Arbeiten um Helsper, Hummrich und Kramer) oder etwa Basil Bernsteins Sprachcodetheorie (etwa in den Arbeiten um Sertl und Gellert). Bildungsungleichheit wird in Anlehnung an diese Reproduktionstheorien als Passungsproblem differenter Habitus oder als Passungsproblem schichtspezifischer Sprachcodes in den Blick genommen. Andererseits fällt auf, dass mit den an die genannten Perspektiven anknüpfenden und auch in davon abweichenden Ansätzen bislang kaum Studien vorliegen, die die Abhängigkeit schulischer Bildung von der sozialen Herkunft Heranwachsender als Ergebnis der (Re-)Produktion von Herkunftsdifferenz im und durch schulischen Unterricht in den Blick nehmen, also als im Prozess des Unterrichtens selbst angesiedeltes Phänomen betrachten. Die nicht nur erziehungswissenschaftlich relevante Frage, inwiefern schulischer Unterricht als Ort der (Re-)Produktion eingebrachter Differenz gelten muss, lässt sich vermutlich jedoch nur so klären. Jedenfalls scheinen mir Zugriffe mit mehr oder weniger expliziter oder impliziter reproduktionstheoretischer Aufladung der Subsumtionsfälle nicht zu entkommen.

Prominent blicken derzeit vor allem ethnographisch-praxeologische Ansätze auf schulischen Unterricht und suchen in diesem nach Praktiken des „Doing class“ und des „Doing difference“, um den Mechanismen der fortdauernden Bildungsungleichheit nachzuspüren. Doch selbst ethnographische Studien, die beanspruchen die Verbindung sozialer Differenzen und „pädagogischer Praktiken“ aufzuzeigen, wie dies etwa Rabenstein, Reh, Ricken und Idel

*Miguel Zulaica y Mugica*

## Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension

Das Sprechen über Bildung ist innerhalb der derzeitigen Diskurslage hoch voraussetzungsreich und auch problematisch, da dieser Begriff zum unbestimmten Fixpunkt einer „säkularisierte[n] Religion“ (Liessmann 2018, S. 36) zu verkommen droht. Er symbolisiert nicht nur das politisch verwertbare Versprechen, jedes gesellschaftliche Problem lösen zu können (vgl. Winkler 2012, S. 12) und setzt damit stetigen Reformdruck im Gleichklang mit einem Innovationsregime frei. Mit ihm wird die Figur des sich selbst steuernden Lernenden hypostasiert, demgegenüber der Pädagogik nur noch die Aufgabe motivationaler Aktivierung zukommt. In dieser Lernifizierung von Schule, in welcher reformpädagogische Mythen eine erstaunliche Renaissance feiern (vgl. Buck 2017, S. 272), wird Bildung zur „Rhetorik der Individualität“ (Liessmann 2018, S. 49) und feinsäuberlich von Sozialisation und Erziehungsfragen getrennt. Die pädagogische Kunst, taktvoll einen Bruch mit vorgefertigten Meinungen und Ressentiments hervorzurufen, Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern oder zur kritischen Reflexion aufzufordern, beinhaltet Zumutungen, die sich quer zur Idee eines Lehrens als Lernbegleitung verhalten. Eine Rückgewinnung der Sozialität von bildenden Lernprozessen würde der pädagogischen Dimension wieder mehr Tiefe verleihen und der Erfahrung Raum verschaffen, dass Auseinandersetzungsprozesse, die der Sache gerecht werden wollen, aufwendig und schließlich fordernd sind (vgl. Breithausen 2014). Eine gehaltvolle Beschäftigung mit Sozialität wird aber ferner verspielt, wenn Bildung ausschließlich als machttheoretisch gestützte Abgrenzungsformel vor der Folie einer problematisierten Sozialintegration verwendet wird. Konträr zu einer Dualität von Individualität als Abgrenzung des Ich vom Wir und Kollektivität als Aufrufen eines gemeinsamen Wir müsse aus der Perspektive von Markus Rieger-Ladich über ein „Zugleich widerstreitender Kräfte“ (Rieger-Ladich 2019, S. 186) nachgedacht werden. Mit diesem Zugleich wird die Frage virulent, wie etwas Gemeinsames und damit auch Allgemeines gedacht werden müsste, ohne Erkenntnisfortschritte zu gefährden und Prozesse von Ein- und Auschlüssen zu dethematisieren.

Die postmoderne Relativierung von Wahrheit etwa entfaltet ihren emanzipativen Gehalt mit der Dekonstruktion des „alten Sonnen-Modell[s]“ (Welsch 1997, S. 5) geschlossener Weltbilder. Diese Dekonstruktion erscheint im Bewusstsein der ideologisch indizierten Verwerfungen des 19. und 20. Jahrhunderts durchaus legitim. Vor der gegenwärtigen Kulisse eines Liberalismus, in dem die Singularität zur Sozialität wird (vgl. Reckwitz 2017, S. 47), sich das

Beharren auf „(idiosynchronischen) Wünschen und Rechten“ (Reckwitz 2019, S. 274) im Rahmen einer subjektiven Berechtigungshaltung generalisiert, Wahrheitsfragen überholt erscheinen (Fake News, Postfaktisches Zeitalter) und Orte gemeinsamer Verhandlung durch gesellschaftliche Fragmentierungsprozesse rar werden (vgl. Binder/Tenorth 2017), droht dieses emanzipative Potential der Dekonstruktion ausgehöhlt zu werden. Gleichzeitig entstehen als Reaktionen auf diese Form des Liberalismus neue Gemeinschaftsmythen in populistischen Bewegungen oder auch religiösen Fundamentalismen, die die Homogenität aufs Neue beschwören und einfache Wahrheitsnarrative formulieren (vgl. Reckwitz 2017, S. 281f.; Manow 2018, S. 21f.; 2020, S. 15ff.). Bildungstheoretische Ansätze, die den Umgang mit Unbestimmtheit im Modus der Tentativität (Bsp.: Marotzki 1990, S. 218; Jörissen/Marotzki 2009, S. 18ff.), aber auch die gedankliche Figur des Widerstreits zum normativen Bezugspunkt ihrer Theoriebildung machen, sind mit der paradoxalen Situation konfrontiert, dass die Forderungen nach Uneindeutigkeit, Heterodoxie oder einfach „Dem Widerstreit gerecht [zu] werden“ (Koller 2016, S. 158) an gesellschaftlicher Relevanz gewinnen. Demgegenüber werden die gesellschaftlichen Bedingungen für ein friedliches, demokratisches und plurales Zusammenleben, die diese Ansätze zur Voraussetzung haben, durch die benannten Regressionen aufgezehrt. Trotz ihrer Relevanz sagen Kontingenzverweise und Ungewissheitsbekundungen nur wenig darüber aus, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen ein Widerstreit überhaupt stattfinden kann und woher die Bereitschaft kommen soll, einen Schritt zur Seite zu treten, den Blick über die Geschichte schweifen zu lassen und der zerstörerischen Kraft geschlossener Weltbilder ansichtig zu werden.

Die Frage, mit der ich mich in den folgenden Ausführungen beschäftigen möchte, ist, wie das Ich und das Wir derart aufgerufen werden können, dass Fragen sozialer Freiheit bzw. freier Assoziation – responsive Anerkennungsverhältnisse, gemeinsame Problembearbeitung und kollektive Selbstbestimmung etc. – und Fragen von Befreiung bzw. befreiender Dissoziation – Denaturalisierung, Veränderlichkeit und Kontingenzbewusstsein etc. – gleichermaßen reflexiv zugänglich werden. Es ist meine These, dass Hegels Relationierung von Freiheit und Bildung aus einer nachmetaphysischen Perspektive heraus ein Spannungsverhältnis zwischen diesen Dimensionen und in der Aktualisierung ein „Zugleich widerstreitender Kräfte“ denkbar werden lässt.

Diesem Spannungsverhältnis möchte ich in meiner folgenden Argumentation nachgehen, die ich (I.) mit methodologischen Überlegungen zu Grenzen und Möglichkeiten der Aktualisierung der hegelianischen Bildungsphilosophie beginnen und einen Umgang mit Hegels Geschichtsmetaphysik skizzieren möchte. (II.) Im weiteren Verlauf werde ich den Freiheitsbegriff aus Hegels Rechtsphilosophie entwickeln und mich auf dieser Grundlage dessen Bildungsbegriff zuwenden, um das Verhältnis zwischen Sozialität und Bildung zu schärfen. (III.) Meine Reflexion schließe ich mit Überlegungen zum pädagogischen Gehalt eines aktualisierten hegelianischen Bildungstheorems ab, welcher in einer Reflexivität im Ich- und Wir-Sagen besteht.

*Sieglinde Jornitz / Ben Mayer*

## „Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen pandemiebedingter Schulschließungen

### I

Die Schulschließungen aufgrund der Pandemie im Frühjahr 2020 haben die Lehrer\*innen vor die Aufgabe gestellt, weiter zu unterrichten, obwohl weder sie noch Schüler\*innen in die Schulen durften. Damit war zunächst die über den Stundenplan organisierte Zusammenkunft an einem gemeinsamen Ort und zu einer festgelegten Zeit außer Kraft gesetzt. Die Bestimmungen zur Eindämmung der Pandemie sahen vor, Schule und Unterricht in einer Form weiter aufrecht zu erhalten, die das räumliche Aufeinandertreffen vermeidet. Die zu unterrichtende Klasse zerfällt so in einzelne Schüler\*innen, die sich in ihrem jeweiligen Zuhause aufhalten. Zwar ist die zeitgleiche physische Präsenz von Schüler\*innen in einem Raum nicht mit der Schulklasse als sozialer Gemeinschaft kurzzuschließen, das äußerlich Gemeinschaft markierende Moment der Schule ist jedoch zerbrochen. Diese Bedingungen zwingen Lehrer\*innen, Formen für ein Unterrichten auf Distanz zu finden.

Wie Lehrer\*innen dies tun und wie sie ihre Lösung legitimieren, wird im Folgenden an zwei Fällen dargelegt. Wir haben im Frühjahr 2020 kurz nach den ersten Schulschließungen in Deutschland mit Lehrer\*innen in Bremen und Frankfurt/Main Interviews geführt, um zu erfahren, wie sie selbst mit den Schulschließungen umgegangen sind. Die Schulschließungen traten in beiden Bundesländern am 16. März 2020 in Kraft; die Interviews fanden in Bremen 11 Tage und in Frankfurt/M. 16 Tage danach statt. D.h. sie wurden in der allerersten Phase der Pandemie eines Unterrichts unter Abwesenheit geführt und geben so ein Zeugnis von den ersten Lösungen für Unterricht in Abwesenheit, die die Lehrer\*innen gefunden haben, ohne auf Konzepte der Schulleitung oder des Schulträgers zurückgreifen zu können.

Wir werden im Folgenden solche Passagen der beiden Interviews analysieren, in denen die Lehrpersonen davon berichten, wie sie ihren Unterricht eingerichtet haben und mit welchen Schwierigkeiten dies verbunden ist. Wir arbeiten so heraus, wie sie diese Form des Unterrichts verstehen und inwiefern sie überhaupt die Schüler\*innen (weiter) unterrichten konnten.

Ausgehend von Ulrich Oevermanns Theorie der Lebenspraxis wird das Verhältnis von Krise und Routine für menschliches Handeln als konstitutiv erachtet (vgl. u.a. Oevermann 2008; Garz/Raven 2015). Kann das routinierte Handeln nicht einfach weiter prozediert werden, so liegt dem eine krisenhafte Erfahrung zugrunde und führt u.a. dazu, das Handeln neu zu justieren. In den



Schulschließungen liegt u.E. objektiv eine solche Krise für das Handeln der Lehrer\*innen vor. Sonst bestehende äußere Bedingungen, wie das Gebäude der Schule und die Klassenräume in ihm sowie die Stundenpläne, die das Aufeinandertreffen von Lehrer\*innen und Schüler\*innen zu Unterrichtszwecken regeln, sind außer Kraft gesetzt. Mit der politischen Maßgabe, jedoch nicht einfach Schulen zu schließen und Unterricht bis auf Weiteres auszusetzen, sondern diesen fortzuführen, wird das Handeln so potenziell in eine Krise geführt, für die eine Lösung gefunden werden muss.

Zentrum dieser Krise ist, wie auf Distanz unterrichtet werden kann. Damit ist strukturtheoretisch das Unterrichten betroffen, das von uns als pädagogische Form verstanden wird, in der die Momente von Bildung, Erziehung und Didaktik in eine Konstellation gebracht werden, um so die Vermittlung und Aneignung von im Curriculum fixierten Lehrstoffen zu gewährleisten (vgl. Gruschka 2009, 2013; Pollmanns 2019). In diese Figur des Unterrichtens ist das sog. Arbeitsbündnis (Oevermann 1996; Helsper 2011, 2021) zwischen Lehrer\*in und Klasse bzw. den Schüler\*innen eingewoben. Wie dieses gestiftet wird, verweist immer auch darauf, in welcher Form unterrichtet wird und in welcher Form der/die Lehrer\*in in ein Verhältnis zu den Schüler\*innen tritt. Daher betrachten wir es als konstitutiv für Unterricht, wie die Lehrer\*innen nach den Schulschließungen versuchen, den Kontakt zu den Schüler\*innen herzustellen, um so das Arbeitsbündnis erneut einzurichten oder es anders als bisher auszurichten.

Zu einem Unterricht in Abwesenheit gehört auch, einen Unterrichtsverlauf überhaupt herzustellen. Denn auch das, was durch den Stundenplan als formaler Rahmen des Unterrichts gelten kann, ist in Deutschland im März 2020 nicht einfach von Zuhause aus weiter aufrechterhalten worden. Obwohl weitestgehend eine digitale Infrastruktur und Konzepte für Distanzunterricht fehlten, wurde die Grundlage des Zusammenkommens in Deutschland vor allem technisch, als das Zur-Verfügung-Stellen einer digitalen Plattform verstanden. Die Plattform kann daher als Ersatz für den Klassenraum verstanden werden, allerdings als Ort des Austausches von Dokumenten und Dateien, weniger als Ort der Zusammenkunft. Im Falle der Bremer Schule konnte so auf die bereits implementierte, aber nicht verpflichtend eingeführte Plattform *itslearning* zugegriffen werden; die Schule in Frankfurt/M. wiederum setzte auf die ebenfalls bereits an der Schule verfügbare, aber auch hier nicht von allen Lehrer\*innen genutzte Plattform der *Schul-Cloud*. An beiden Schulen wurde über mehrere Wochen zunächst die Inbetriebnahme der Plattformen hergestellt werden. Die ersten Wochen nach den Schulschließungen waren dadurch gekennzeichnet, dass Server zusammenbrachen und nicht erreichbar waren. Es mussten für alle Schüler\*innen – manchmal erneut – Zugänge angelegt werden und in beiden Fällen mussten sich viele Lehrer\*innen mit der Nutzung dieser Plattformen überhaupt vertraut und ihre bisherigen Unterrichtsvorbereitungen digital tauglich machen.

Im Folgenden werden wir durch die Analyse einzelner Interviewsequenzen zu bestimmen versuchen, ob bzw. inwiefern die beiden Lehrkräfte – durch

Sabrina Schröder

## Die Vermessung des Lernens. Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen

### I Einleitung

„For Mum and Dad. Some things can't be measured“, mit diesen Worten eröffnet David Beer sein Buch „Metric Power“ (2016, S. V), das von der unausweichlichen und alltäglichen Verwickeltheit in Metrisierungsprozesse handelt. Seine Analyse wird über eine Grenzziehung gerahmt: manche Dinge verwehren sich der Quantifizierung. Der Satz deutet darauf hin, dass Messen, Testen oder andere Objektivierungspraktiken problematisch und folgenreich in Bezug auf das zu Messende und die Vermessenen sind. Bestimmte Phänomene, die sich gerade über Attribute wie Einzigartigkeit oder Unvergleichlichkeit auszeichnen (wie bspw. die Liebe; vgl. Heintz 2007, S. 74) ließen sich daher auf diese Weise nicht begreifen.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Grenze der Metrisierbarkeit v.a. in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse thematisiert und damit eine Vermessung des Menschen (vgl. Dust/Mierendorff 2010) nicht nur infrage gestellt, sondern auch als (bildungs-)politisches Problem artikuliert. Gerade die Allgemeine Erziehungswissenschaft führt seit Jahren Debatten um die Grenzen der Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen, über das Verhältnis von Bildungs- und Kompetenzbegriff oder auch über die Konsequenzen eines auf Optimierung und Output verpflichteten Lernens für das Subjekt des Lernens. Während sich einst die Diskussionen auf das *teaching to the test* (vgl. Helmke 2007) richteten, wird heute, mit Blick auf die Digitalisierung des Lernens, ein „teaching to the algorithm“ (Selwyn 2019, S. 13) problematisiert, bei dem das Lernsubjekt als eine „Reduktion numerischer Chiffren“ (Bächle 2016, S. 166) zu begreifen sei.

Die Hoffnungen, die sich mit dem *teaching to the test* wie auch mit dem *teaching to the algorithm* verbinden, sind dabei ähnlich: Sie versprechen die Möglichkeit von Operationalisierung, Kontrolle oder Steuerbarkeit von Lernprozessen und einen wirksamen pädagogischen Zugriff auf diese. Über die Etablierung von Objektivierungsmechanismen (etwa Prüfungen) werden nicht nur solche pädagogischen Machbarkeitsphantasien genährt. Zugleich wird ein berechenbares und zurechenbares, d.h. für seine Lernentwicklung selbstverantwortliches, Subjekt hergestellt.

Ausgehend von diesen Überlegungen möchte ich im Folgenden aus systematischer Perspektive das Verhältnis von Objektivierung und Subjektivierung

über das Medium der Prüfung in den Blick nehmen (II) und in einem nächsten Schritt im Hinblick auf Digitalisierungsprozesse bzgl. des Lernens diskutieren. Dafür werden neue Entwicklungen im Forschungsfeld der Learning Analytics fokussiert (III) und nach den Veränderungen in Bezug auf die Konzeption des Lernsubjekts gefragt (IV). Konkretisiert werden diese Ausführungen dann am Beispiel einer web-basierten Lernplattform, die neue Formen der technischen Steuerung und Optimierung von (Lern-)Verhalten verspricht (V). Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen wird dieses Versprechen im Hinblick auf seine pädagogischen Konsequenzen befragt (VI). Der Beitrag schließt mit der Frage nach den durch Digitalisierungsprozesse evozierten Transformationen im Erziehungsfeld (VII).

## II

### Prüfung als Objektivierungs- und Subjektivierungsmechanismus

Einen systematischen Ausgangspunkt für die Diskussion liefert Foucaults Begriff der Prüfung, welcher sich als ein historischen Wandlungen unterliegender Macht-Wissens-Komplex begreifen lässt, der Wahrheit hervorbringt (vgl. Foucault 2015a). Mit dem Begriff der Prüfung wird es möglich, eine macht-analytische Inblicknahme spezifischer Weisen der Verschränkung von Objektivierungs- und Subjektivierungsmechanismen vorzunehmen. Es wird dadurch deutlich, „daß das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht-Wissens-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden“ (Foucault 1994, S. 39).

Mit Foucault ist davon auszugehen, dass für das Auftauchen der Wahrheit immer ein bestimmter Bezug zum Wissen vorausgesetzt wird, der zugleich Machteffekt ist und Macht produziert. Am Beispiel des Sexualitätsdispositivs hat Foucault (1983) gezeigt, wie die Offenbarung eines Inneren, die Art und Weise, wie ein Geständnis abgelegt wird, an Techniken geknüpft ist, die dieses Innere objektivieren. Mit ihnen wird ein Wissen über das geständige Individuum produziert, das einerseits dem Individuum selbst dient, weil es als „Medium der Subjektivierung“ (Schäfer 2004, S. 152) fungiert, durch welches das Subjekt ein Verhältnis zu sich selbst einnehmen kann. Andererseits dienen die Mechanismen, die zur ‚Diskursivierung‘ (Foucault 1983, 19) der Sexualität etabliert werden, vornehmlich der Produktion von Wissen und Macht, zur Regierung nicht nur von Individuen, sondern der Bevölkerung als ganzer (vgl. ebd., S. 31).

Die Kontrollen werden dabei weniger über Verbote realisiert als vielmehr über individuelle Führungsverhältnisse, die der ständigen Introspektion unterliegen. Interessant für den vorliegenden Zusammenhang ist daher v.a. die Pointe in Foucaults Studie: Dass die Objektivierung des Inneren nicht dem Verbot, sondern der Produktion eines (individuellen wie bevölkerungspolitischen) Wissens über Sex dient, „macht uns glauben, daß es darin um unsere ‚Befreiung‘ geht“ (ebd., S. 153). Vielmehr sei der Sex aber „als Matrix der Disziplinen und als Prinzip der Regulierungen“ (ebd., S. 141) zu verstehen.

Mario Steinberg

## Zum Umgang mit Digitalisierung im Schulunterricht. Auf Spurensuche in einer Schweizer Tabletklasse

### I

„Neues Lernen mit Medien! Schule 2.0! Ende der Kreidezeit, Tablets statt Schiefertafeln, Revolution des Lernens!“ (Döbeli-Honnegger 2016, S. 8). Oft werden solche Formulierungen verwendet, um die digitale Umgestaltung des Bildungssystems zu umschreiben. Nicht zuletzt wird dabei die „digitale Bildungsrevolution“ ausgerufen, welche „nicht mehr aufzuhalten“ sei, und ähnliche Relevanz habe, wie „die Erfindung des Buchdrucks“ (Dräger/Müller-Eiselt 2015). Wird von Digitalisierung in Schule und Bildung gesprochen, ist dabei meist auch gemeint, dass Bildungs- und Lernprozesse im Unterricht mit digitalen Medien individualisiert und selbstgesteuert stattfinden würden, wodurch – so das Versprechen – Bildungsungleichheiten abgebaut werden könnten.

Für das schweizerische Bildungswesen geht das Staatssekretariat Bildung, Forschung, Innovation (SBFI) davon aus, dass „die Digitalisierung den Kontext von Lehren und Lernen von Grund auf“ verändern werde (SBFI 2017, S. 6). Der schweizerische Bildungsbericht sieht in der Digitalisierung eine der bedeutendsten Herausforderungen für das Bildungssystem (SKBF 2018).

Auf allen Schulstufen werden in der Schweiz gegenwärtig Projekte und Reformen initiiert, welche die Digitalisierung der Schulen und des Unterrichts einleiten und steuern sollen. Diese Reformen gehen meist mit dem konkreten Anspruch einher, Unterrichtsgeschehen durch den Einsatz neuer Lern- und Lehrmedien grundlegend zu verändern. In vielen schweizerischen Schulen soll dies durch die Einführung von sogenannten Tabletklassen geschehen.

Im schweizerischen Diskurs wird dabei von bildungspolitischen, ökonomischen und pädagogischen Akteuren über verschiedene Argumente (etwa die gesellschaftliche Bedeutung medialer Schulbildung oder die Notwendigkeit der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Medien- und Anwenderkompetenz) für die Digitalisierung von Schule und Unterricht plädiert. Diesen zumeist auf dispositiver Ebene verbleibenden Verortungen steht ein Desiderat bezüglich Untersuchungen zum konkreten Umgang mit neuen Lehr- und Lernmedien in der schulischen Praxis gegenüber. Bislang liegen nur wenige systematische Untersuchungen zum Umgang mit digitalen Lehr- und Lernmedien in der *schulischen* Handlungspraxis vor. Soziologische Studien zum Umgang mit neuen Medien beschränken sich zumeist auf den *außerschulischen* Bereich (Robinson 2009; Hargittai/Walejko 2008; Hargittai/Hinnant 2008; DiMaggio/Hargittai 2001). Der deutschsprachige Forschungsstand bezieht sich dabei in der Regel lediglich auf (1) mediendidaktische Fragen und