
Themenheft Nr. 53: ENT|GRENZ|UNGEN in der Medienpädagogik.

Perspektiven im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE

Herausgegeben von Larissa Ade, René Breiwe, Lukas Dehmel, Karsten D. Wolf,
Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger und Mandy Schiefner-Rohs

Kein Unterricht, aber Schule: (Mediale) Praktiken an der Peripherie von Schule-halten

**Ethnografische Beobachtungen zu Unterricht ausserhalb der
institutionellen Grenzen von Raum und Zeit**

Isabel Neto Carvalho¹ , Mandy Schiefner-Rohs¹  und Carina Heymann¹

¹ Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Zusammenfassung

Der Frage folgend, wie sich unterrichtliches Geschehen an seinen Grenzen zeigt, geben wir aus medien- und schulpädagogischer Perspektive Einblicke in Praktiken von Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern während der pandemiebedingten Schulschliessungen in den Jahren 2020 und 2021. Zur Erweiterung und empirischen Sättigung der v. a. quantitativ geprägten Forschungsperspektive auf die <Zuhause-Schule> (der Begriff wird von einer der von uns untersuchten Familien verwendet) nehmen wir ethnografisch-rekonstruierend Heim-Arbeitsplätze von Lehrpersonen und das Lerngeschehen im Zuhause der Schüler:innen in den Blick, um die Vorbereitung und Umsetzung von Lernofferten zu beobachten. Wir werfen Schlaglichter auf verschiedene (mediale) Praktiken an der Peripherie von Schule-halten wie Vorbereitungspraktiken von Lehrpersonen, die z. B. Lehrfilme produzieren. Aber auch im Zuhause der Schüler:innen sind adaptierte Praktiken erkennbar: Wir sehen Eltern, die Lernstoff selektieren, reduzieren und alternative Lernwege suchen. Diese Praktiken ordnen wir schultheoretisch betrachtet dem Kerngeschäft von Lehrpersonen zu. Demnach lassen sich Rollendiffusionen erkennen, wenn Eltern zu aktiven (Co-)Gestaltenden der Zuhause-Schule werden. Durch das In-Beziehung-Setzen dieser unterschiedlichen Praktiken an den Grenzen von Schule und damit verbundener <Ent-Grenzungsperspektiven> von Unterricht rekonstruieren wir diesen als ein eher fragiles Konstrukt, was die Notwendigkeit differenzierter Konzepte und Beschreibungen mit sich bringt.

School at Home. Ethnographic Observations on Teaching Outside the Institutional Boundaries of Space and Time

Abstract

Following the question of how classroom activities show up at their borders, we provide insights into the practices of teachers, students, and parents during the pandemic-related school closures in 2020 and 2021 from the perspective of media and school pedagogy. In order to expand and empirically saturate the primarily quantitative research perspective on the «Zuhause-Schule» (the term is used by one of the families), we ethnographically reconstruct the home workplaces of teachers and the learning environment in students' homes to observe the preparation and implementation of learning opportunities. We shed light on different (medial) practices such as preparation practices of teachers who, for example, produce educational videos. In the students' homes, transforming practices are also visible: We see parents selecting and reducing learning material and looking for alternative ways of learning. In terms of school theory, we assign these practices to the core business of teachers. Accordingly, role diffusions can be recognized, when parents become active (co-)designers of the home-school. By relating these different practices to the boundaries of school and the associated «de-boundary perspectives» of teaching, we reconstruct it as a rather fragile construct, which entails the need for differentiated concepts and descriptions.

1. Einleitung

Schulunterricht ist ein Geschehen, das von Institutionen organisiert, von professionell Handelnden geplant und gemeinsam mit Schüler:innen umgesetzt wird, die sich physisch mit ihnen in einem Raum befinden. So zumindest die weitverbreitete Annahme (z. B. Helsper und Keuffer 2002). Die pandemiebedingten Schulschliessungen und das damit verbundene «Homeschooling»-, Hybridunterrichts-, Flipped-Classroom- und webbasierte Unterrichtsgeschehen lässt allerdings zunehmend offen, was als Unterricht bezeichnet werden kann. Schon die begrifflichen Unschärfen z. B. im journalistischen Bereich lassen vermuten, dass es sich bei diesem «Unterricht» eher um ein fragiles Konstrukt handelt, denn die gebrauchten Begriffe rekurrieren theoretisch auf nicht passende Konzepte, wie es das Beispiel «Homeschooling» verdeutlicht (Spiegler 2008). Die sprachlichen Unsicherheiten deuten darauf hin, dass das Phänomen, das sich zeigt, vermutlich adaptierter Konzepte und Beschreibungen bedarf. Allerdings stellt sich hier die Schwierigkeit ein, dass die Frage danach, was Unterricht genau ist, aus schulpädagogischer und didaktischer Perspektive kaum beleuchtet wird (Ausnahme z. B. Sünkel 1996). Häufig wird der Blick darauf

gerichtet, was «guter» Unterricht sei (vgl. Helmke 2017). So bleibt in vielen schulpädagogischen Untersuchungen ungeklärt, was Unterricht konstituiert und auf welche Weise Unterrichtsprozesse verstanden werden können.

Wir meinen, dass sich anhand der im Rahmen des Pandemiegeschehens entwickelten Schwierigkeiten der adäquaten Erfassung von Unterricht mehr zeigt als nur Bezeichnungsprobleme, sodass wir im Folgenden fragen, wie sich diese veränderte Form von Unterricht konstituiert. Der Blick auf die oben genannte «Krisensituation» von Unterricht hilft uns bei der Vergegenwärtigung aktueller Transformationen von Unterricht unter einer schulpraxeologischen Perspektive. Im Beitrag werfen wir daher empirisch einen Blick auf Unterrichtsgeschehen, welches wir als ein entgrenztes rekonstruieren. Wir arbeiten exemplarisch heraus, dass die angedeuteten veränderten Akteurskonstellationen, die auch durch Schule in der Digitalität hervorgebracht werden, die konzeptionell zur Hilfe genommenen Grenzen institutioneller Rahmungen wie Raum- und Zeitbindung des Lehrens und Lernens stärker verschwimmen lassen, was nicht folgenlos für das Pädagogische (Sünkel 1996; Schäfer 2009) bleibt. Zunächst bringen wir zur Darstellung, welche Ansätze es bereits gibt, Schulunterricht als nicht raumzeitlich gebundene Praktiken der Unterrichtsformierung und -generierung und Doings menschlicher und nicht-menschlicher Akteure zu beschreiben (vgl. Geier und Pollmanns 2016; Proske und Rabenstein 2018). Wir ordnen uns in diese Forschung ein und geben Ausblicke auf Anschlüsse, die erzeugt werden sollen.

2. Verständnisse von Unterricht

Wird der Unterrichtsbegriff in Grundlagentexten wie in denen von Terhart (2017), Baumgart (2005, 14) oder Tulodziecki, Herzig und Blömeke (2017) eingeführt, wird oft einleitend auf eigene biografischen Erfahrungen verwiesen, die in der Schulzeit gesammelt wurden. «Was man im Allgemeinen unter Unterricht versteht, kann als bekannt vorausgesetzt werden» schussfolgert demnach Terhart (2017, 120). Fordern wir Lehramtsstudierende in Einführungsvorlesungen der Schulpädagogik dieser biographisch orientierten Logik folgend auf, visuell darzustellen, was ihrer Meinung nach Schule sei, entstehen meist Bilder wie die folgenden:

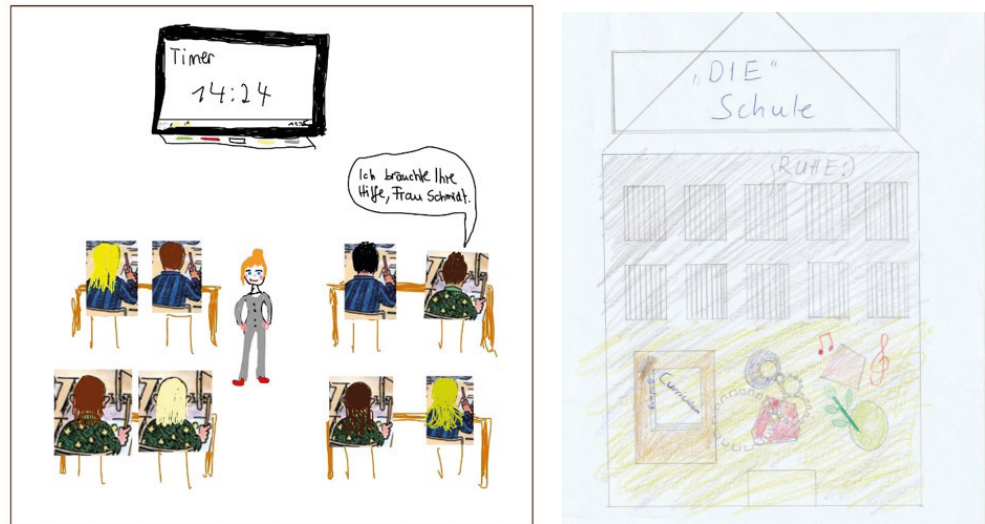


Abb. 1: «So sieht Schule aus» – Zeichnungen von Studierenden.

Sie skizzieren eine Tafel und eine grösser gezeichnete Person, die auf etwas zeigt. Diese Person steht vor Sitzreihen, in denen sich kleinere Personen befinden. Andere Studierende malen einen Hof, wo eine erwachsene Person spielende Kinder beaufsichtigt. Im Zentrum anderer Bilder sieht man ein grosses Gebäude, meist mit einer Uhr. Schule ist damit fast immer Unterricht und so (nicht nur) in der Vorstellung der Studierenden ein raum-zeitlich gebundenes Geschehen, das unter Anleitung oder Aufsicht eines professionell Handelnden passiert und an dem Kinder teilnehmen.

Etablierte Handbücher und dort aufgeführte Definitionen von Unterricht festigen diese Vorstellung. Auch wenn es keine allgemein anerkannte Definition von Unterricht gibt, lassen sich doch Übereinstimmungen an gemeinsamen Merkmalen in verschiedenen Definitionen finden (vgl. u. a. Arnold, Sandfuchs und Wiechmann 2009; Baumgart 2005; Terhart 2017; Helsper und Keuffer 2002). Glöckel (2003, 322) listet folgende geteilte Wesensmerkmale auf:

Unterricht

- «bestehe aus Elementen»: aus einer Lehrperson, den Lernenden sowie einem Lerngegenstand.
- «ist Struktur»: Diese Elemente stehen nicht für sich allein, sondern beziehen sich aufeinander (vgl. Didaktisches Dreieck und seine Weiterentwicklungen, z. B. in Tulodziecki, Herzig, und Blömeke 2017).
- «ist eine Abfolge von Situationen»: Die Elemente stehen in unterschiedlichen Konstellationen in Bezug und sind zeitlich begrenzt.
- ist ein «mehrschichtiger Prozess [sic!]»: Auf den Lerngegenstand bezogen befinden sich Lehrperson, Schüler:innen in einem Lehr-Lernprozess. Mit Bezug zur Interaktion mit anderen ist Unterricht zugleich Sozialprozess.

- «ist zielstrebige Handlung»: Unterricht dient einem Ziel und kann nur gelingen, wenn Lehrende und Lernende dem Vorhaben zur Zielerreichung zumindest grundsätzlich zustimmen.
- hat Lernen zum Zweck: Die Lehrperson vermittelt Inhalte und Methoden, sodass Lernende Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen erwerben können.
- «ist planmässiges Handeln»: Eine Lehrperson plant den Unterricht, überlegt sich Methoden zur Erreichung von Lernzielen und orientiert sich dabei am Lehrplan (vgl. Unterrichtsplanung).
- «bedarf der Führung im sozialen Miteinander, der Steuerung gemäß dem Handlungsplan, der Regelung im flexiblen Eingehen auf die Bedingungen der Situation». Zudem werden Ergebnisse nach einer bestimmten Zeit kontrolliert und evtl. korrigiert.
- «ist Ereignis»: Unterricht ist komplex und bestimmte (Stör-)Faktoren, die auf das Geschehen einwirken, sind im Vorfeld nicht planbar.
- «ist Dialog zwischen Personen»: Lehrperson, Schüler:innen stehen im wechselseitigen Austausch zu- und miteinander.
- «setzt ein Gefälle an Wissen, Können, Einsicht, Verantwortung» von der Lehrperson gegenüber den Schüler:innen voraus: Die Kommunikation von Schüler:innen und Lehrperson kann daher keine symmetrische sein.
- «bedarf der Institution», bspw. des öffentlichen Schulwesens.
- «tendiert zur Professionalisierung»: Je nachdem, wie stark Unterricht institutionalisiert ist, bedarf es ausgebildeter Lehrpersonen.
- «hat gesellschaftliche Funktion»: Unterricht soll Schüler:innen zu einem Leben in der Gesellschaft befähigen.
- «vollzieht sich in einem <Schonraum>»: Um komplexe Zusammenhänge zu verstehen, geschieht Unterricht für eine bestimmte Zeit ausserhalb des gesellschaftlichen Lebens.
- «hat personale Funktion»: Unterricht unterstützt Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung.
- «hat Eigenwert»: Unterricht soll nicht nur auf das gesellschaftliche Leben vorbereiten, sondern auch erziehen.

Mit Bezug zur Analyse des Unterrichts hinsichtlich seiner Qualität formuliert Helmke (2007) Qualitätsmerkmale guten Unterrichts (vgl. auch Meyer 2020). Guter Unterricht lasse sich je nach Situation durch variierende Qualitätsmerkmale bestimmen und seine Wirksamkeit durch ein Angebots-Nutzungsmodell darstellen. Fachübergreifende Merkmale können etwa sein: effiziente Klassenführung und Zeitznutzung, Strukturiertheit und Klarheit, Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen sowie ein lernförderliches Unterrichtsklima (um nur einige der Merkmale exemplarisch zu nennen, vgl. Helmke 2007, 7).

Zunächst kann festgehalten werden, dass es verschiedene Definitionen zum «Wesen» von Unterricht gibt, die darin übereinstimmen, dass Unterricht als etwas begriffen wird, in dessen Rahmen innerhalb einer Institution mit bestimmten Anwesenden Dinge erklärt werden bzw. etwas gezeigt wird. Auffällig ist, dass in den Definitionen vor allem auf Lehrpersonen und deren vorbereitende, durchführende und nachbereitende Handlungen fokussiert wird und orientierende Merkmale zur Verfügung gestellt werden.

Wie artikuliert sich allerdings Unterricht, wenn dieser an einem Ort stattfindet, an dem die Lehrpersonen sowie Schüler:innen sich nicht gleichzeitig physisch befinden? Welche Praktiken werden zur Raum-Zeit-Überbrückung generiert? Welche Aktanten werden in die Formierung von Unterrichtsgeschehen einbezogen?

2.1 Unterricht als Figuration schulischen Lernens in Abwesenheit zentraler Akteure.

Eine ethnografische Annäherung

Als im Frühjahr 2020 die Schulgebäude pandemiebedingt für den Unterricht geschlossen wurden, waren wir zunächst irritiert, da wir gerade damit beginnen wollten, Unterricht videoethnografisch zu beobachten. Da aber nur die Schulgebäude geschlossen, die Schulpflicht aber nicht ausgesetzt wurde, musste Unterricht auch weiterhin stattfinden. Daher entschlossen wir uns, auf der Suche danach, wie sich Unterricht nun artikuliert, dorthin zu gehen, wo er zu dieser Zeit passierte: In die Heimarbeitsplätze der Lehrpersonen sowie das Zuhause der Schüler:innen. Wir verfolgen damit einen Zugang nach Art der *multi-sited ethnography* (vgl. Marcus 1995), indem wir den Dynamiken, die das Feld Schule zu diesem Zeitpunkt hervorbrachte, raum- und zeitübergreifend folgten.

Unter der praxistheoretisch (Reckwitz 2003) gerahmten Fragestellung, wie sich unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der Schulschliessungen (medienbezogene) Unterrichtspraktiken vollziehen, videografierten wir in ethnografischer Manier in den Jahren 2020/2021 drei Lehrpersonen an ihren (Heim-)Arbeitsplätzen. Dabei kam eine Hand-/Standkamera und teilweise Eye-Tracking-Technologie zum Einsatz. Zudem beobachteten wir teilnehmend in vier Familien die Umsetzung der schulischen Offerten. Im so entstandenen Material wurden besonders dichte Stellen identifiziert. Die Videos wurden experimentell geschnitten (vgl. Bohnsack 2010) und dann als sogenannte Szenische Beschreibungen vertextet (vgl. Neto Carvalho 2017). Die teilnehmenden Beobachtungen wurden in Feldnotizen zusammenggeführt und durch Interviews ergänzt. Alle entstandenen Protokolle wurden sequenzanalytisch rekonstruiert (z. B. Wernet 2019).¹

1 Mehr Informationen zum Projekt und zu unserer Methodologie: <https://www.sowi.uni-kl.de/?id=3967>.

Im Folgenden werden wir drei unterschiedliche Fälle darstellen und hinsichtlich der Fragestellung analysieren, welche Praktiken sich darin zeigen und was das für die Konstitution von Unterricht bedeutet.

2.2 Unterricht unter Abwesenheit der Schüler:innen: Praktiken des Öffentlichen Ausprobierens und Kommentierens

Ein Fall, der uns Einblick in die Unterrichtsvorbereitung einer Lehrperson gewährt, führt uns in die Wohnung einer Lehrerin, in der – quasi über die Schulter schauend – mit einer Standkamera gefilmt wurde. Die Lehrerin lud die Beobachterin zu sich nach Hause ein, damit diese sie beim «Onlineunterricht», so die Rahmung der Lehrerin, videografieren könne.²

Das Thema der Stunde für Klasse 11 lautete «Einen Podcast erstellen». Die Szene spielt in einem privaten Wohnraum. Zu sehen ist ein kleiner runder (Bistro-)Tisch, an dem zwei mit rotem (Kunst-)Leder gepolsterte Stühle stehen. Das gesamte Ensemble steht auf einem hochflorigen Teppich. Auf dem Tisch befinden sich Tablet, Laptop, Handystativ, Mäppchen und teilweise von Schüler:innen handschriftlich bearbeitete Arbeitsblätter. Auf den Arbeitsblättern liegen Smartphone, Smartwatch, Brillenputztuch und zwei Armbänder. Daneben steht ein Trinkglas, mit einer rosa Flüssigkeit, Beeren und einem Strohhalm befüllt. Auf einem der beiden Stühle liegt ein weiteres Tablet derselben Marke wie das erste, dessen Hülle zugeklappt ist. Auf dem anderen Stuhl sitzt die Lehrerin in gerader Haltung in Richtung des Tisches.



Abb. 2: Lehrperson am heimischen Arbeitsplatz; Aufn.: Adriane Dahler, Juni 2021.

² Eine ausführliche Interpretation des Fallbeispiels findet sich bei Dahler (2021).

Sie hält einen elektronischen Stift in der linken Hand und sitzt unmittelbar vor einem mittels der Standhülle aufgestellten und eingeschalteten Tablet. Der sich dahinter befindende Laptop ist ebenfalls eingeschaltet, sodass der Desktop erleuchtet ist. Der rechte Arm der Lehrerin ist leicht angewinkelt und liegt auf den Beinen auf. Der linke Arm ist leicht angewinkelt und mit dem Handgelenk auf den Tisch aufgelegt. Oberkörper und Kopf sind in Richtung der eingeschalteten Geräte ausgerichtet. Auf dem Bildschirm des eingeschalteten Laptops sind verschiedene Ordner und Verknüpfungen zu Dokumenten zu sehen. Das Hintergrundbild des Laptops lässt einen Strand mit Meer im Hintergrund erkennen, zwei Sonnenliegen und einen Sonnenschirm. Das eingeschaltete Tablet zeigt unterschiedliche App-Symbole auf dem Bildschirm an. Auf dem Tablet ist im Hintergrund eine Skyline mit blauem Himmel sichtbar.

Das von der Kamera aufgezeichnete Interaktionsgeschehen kann folgendermassen beschrieben werden:

Auf dem Tablet ist nun das Programm iMovie geöffnet. Die Oberfläche des Bildschirms ist durch das Programm in mehrere Bereiche unterteilt. Links mittig ist der grösste Bereich zu sehen. In diesem Bereich steht «Einen Podcast erstellen» geschrieben. Am rechten Rand des Bildschirms ist eine Menüleiste mit der Überschrift «Medien» zu sehen. Unterpunkte sind «Video», «Fotos», «Alben», «Hintergründe», «Dateien».

Die Lehrerin tippt mit dem Finger auf die rechte untere Ecke des Bildschirms und sagt: «Um nun eine Folie einzufügen, und auf den Schul-iPads habt ihr keine eigenen Fotos drauf, könnt ihr den Reiter Hintergründe wählen». Die Lehrerin klickt mit dem Stift auf den Reiter «Hintergründe» und es erscheinen in der rechten Menüleiste verschiedene monochrome Quadrate. Die Lehrerin fährt fort: «Ihr habt die Chance, einfarbige Hintergründe, Verläufe oder Musterhintergründe zu wählen». Währenddessen zeigt sie mit ihrem Stift auf die jeweiligen Hintergründe auf dem Bildschirm und sagt: «um ein (.) Bild einzufügen oder auch etwas zu schreiben.» Die Lehrerin klickt auf den pinken Hintergrund. «Nehmen wir doch einfach mal, weil wir ja wissen ich habe die Farbe ganz gerne, Pink. Wir klicken auf Pink und gehen auf das X drauf.»

Die Lehrerin klickt mit ihrem Stift auf ein Plus-Symbol und der grosse Bereich in der Mitte des Bildschirms färbt sich pink. Anschliessend klickt sie mit ihrem Stift in der Menüleiste auf das X und die Menüleiste schliesst sich. Sie sagt: «Ihr seht nun hier unten». Während die Lehrerin spricht, tippt sie mit ihrem Stift auf die Leiste unterhalb des pinkfarbenen Bereichs und zieht diese von links nach rechts und wieder nach links und spricht: «Vor meine Folie». Die Lehrerin zeigt mit dem Stift auf die weisse Folie, die zu Beginn des Videos zu sehen war, und

nun als rechteckiger, länglicher Balken unterhalb der pinkfarbenen Folie zu sehen ist. Sie fährt fort: «Wurde der pinke Hintergrund eingefügt. Vielleicht gefällt euch jetzt die ehm (.) die Reihe nicht ganz ähm die Reihenfolge nicht ganz ehm von den verschiedenen Bildern.» Während ihrer Ausführungen drückt sie mit ihrem Stift auf den Bildschirm und zieht den Stift währenddessen hin und her, sodass sich die Folien verschieben.

Im Hintergrund ist zu sehen, dass der Laptop einen dunklen Bildschirm anzeigt. Gleichzeitig erhellt sich der Bildschirm des Smartphones.

Während die Lehrerin sagt «aber das ist gar kein Problem», tippt sie mit ihrer rechten Hand auf das Touchpad des Laptops und der Bildschirm erhellt sich. Im Anschluss klickt sie mit ihrem Stift den pinken Bereich auf dem Bildschirm des Tablets an und sagt: «Wir können diese Folie wählen und dann an jede beliebige Stelle ziehen.» Sie zieht die pinke Folie mit Hilfe ihres Stifts auf dem Bildschirm von links nach rechts und wieder zurück zur Anfangsposition.

Wie zeigt sich nun *Unterricht* in der beobachteten Praktik? Die Beobachterin wurde explizit eingeladen, die Lehrerin bei der – nach deren Aussage– «Durchführung von Online-Unterricht» zu filmen. Im Anschluss an die Handbuch-Definitionen könnte man ein interaktives Lehr-Lern-Geschehen erwarten, an dem mehrere menschliche Akteure beteiligt sind. Nicht umsonst haben in Pandemiezeiten auch in der Schule Videokonferenzsysteme einen Boom erlebt, leisten sie doch genau die Übertragung dieser Erwartung ins Mediale.

Zu sehen ist aber ein Arrangement, das durch seine Inszenierung einen Freizeitbezug herstellt: das Sitzen an einem Bistro-Tisch auf Lederstühlen auf einem Teppichboden, die farblich aufeinander abgestimmten Gegenstände und das Design der Möbel, aber auch die Hintergründe des Laptops und des iPads assoziieren eher Freizeit und fordern zum entspannten Verweilen auf.

Tendenziell im Kontrast dazu stehend wird deutlich, dass vor allem mediale Praktiken im Zentrum des Arrangements stehen. Überdeutlich wird deren Dominanz dadurch, dass mehrere Geräte in greifbarer Nähe der menschlichen Akteurin und an relativ prominenter Stelle platziert sind, allerdings ohne im Verlauf der Praktik zum Einsatz zu kommen.

Auch der Laptop, der zwar einen aktiven Bildschirm zeigt und damit quasi zur Nutzung auffordert, bleibt in der Praktik (und auch in den folgenden beobachteten Praktiken) ungenutzt. Dennoch scheint es für die Lehrperson von besonderer Bedeutung zu sein, dass dieser im eingeschalteten Modus verbleibt, da sie ihn, nachdem er sich in den Ruhemodus geschaltet hat, direkt durch Berührung aus dem Stromsparmmodus «weckt».

In der Szene fällt aber nicht nur das zahlreiche Vorhandensein von Technik auf, sondern es wird auch qua Anordnung der Dinge eine Dominanz des Digitalen gegenüber dem Analogen sichtbar: Smartphone und Smartwatch liegen auf den ausgedruckten Arbeitsblättern und erschweren damit den Zugang zu diesen. Während der gesamten Videosequenz arbeitet die Lehrerin am Tablet, wodurch sich die Bedeutung dieses digitalen Gerätes in dieser Phase der Unterrichtsvorbereitung zeigt. Dies irritiert zunächst, da sich die Lehrerin in ihrem Zuhause befindet und ein Tablet eher zum mobilen Arbeiten gedacht ist. Der ergonomisch komfortablere, eher zum stationären Arbeiten geeignete Laptop stünde zudem auch einsatzbereit zur Verfügung. Es ist daher anzunehmen, dass sie bewusst das Tablet benutzt, z. B. weil den adressierten Schüler:innen zuverlässig ebenfalls nur das Tablet zur Verfügung steht (die Lehrerin spricht in der Szene von Schul-iPads) und sie sich so im didaktischen Arrangement ihres <Online-Unterrichts> der Logik der technischen Mindestausstattung der Schüler:innen unterwirft.

Während der gesamten Videosequenz geschieht die Mensch-Maschine-Interaktion über den Touch-Bildschirm mittels elektronischen Stifts, sodass auch dieser eine gewisse Bedeutung haben muss. In der Art, wie sie unter anderem den Stift führt (er scheint der ständige <Erfüllungsgehilfe> zu sein), drückt sich ein routiniertes Wirken innerhalb der Praktik aus. Die Lehrperson zeigt sich demnach als eine, die im allgemeinen Umgang mit dem Tablet geübt ist. Gleichwohl lässt sich beobachten, dass sie im Umgang mit dem verwendeten Programm noch keine durchgehenden Routinen erarbeitet hat, da sie sich immer wieder selbst korrigiert. Das ist insofern bemerkenswert, da die Rahmung der Praktik und deren vordergründige Merkmale (Brehmer und Becker 2017, 1) zunächst nahelegt, dass es sich hier von der Inszenierung her um eine Praktik des Erklärvideo-Erstellens handelt. Die Lehrperson zeigt sich in ihrem sprachlichen Handeln als Expertin, die durch ihre Erläuterungen die technischen Dinge in die Verfügungsgewalt der Schüler:innen stellt, diese allerdings gleichzeitig als Gruppen der Gleichgesinnten mit vereinnahmt («Wir machen nehmen jetzt mal diese ...»).

Zu Beginn des <Erklärvideos> teilt die Lehrperson ihren Schüler:innen, die in dieser Situation weder leiblich noch co- oder onlinepräsent anwesend sind, mit, dass es in der Stunde darum gehen solle, einen Podcast aufzunehmen. Was allerdings (medien-)didaktische Merkmale eines guten Podcasts sind, wird weder in dieser Szene noch in den folgenden thematisiert. Stattdessen fokussiert die Lehrerin die technische Seite der Erstellung anhand des Programms iMovie, welches auf den Geräten werkseitig vorinstalliert ist.

Dies überrascht in doppelter Hinsicht: Zum einen dient iMovie eigentlich zur Bearbeitung von Videomaterial. Podcasts sind in der Regel aber auditiver Natur (vgl. u. a. Schiefner 2005). Zudem stellt sich im weiteren Verlauf auch heraus, dass es eher um die Erstellung von Visualisierungen denn um eine auditive Informationsweitergabe

geht. Hier zeigt sich eine gewisse Beliebigkeit oder Unsicherheit in der Benennung der Sache, was damit eher auf einen Noviz:innen-Status der Lehrperson in Bezug auf die Sache verweist. Zum anderen erstaunt die technische Erklärung des Programms an sich. So ist davon auszugehen, dass die Funktionen einer Standard-App in diversen Tutorials im Netz für Schüler:innen zugänglich sind, wenn sie sich nicht ohnehin qua Mediennutzungsverhalten (vgl. u. a. Medienpädagogischer Forschungsverbund 2021) damit schon auskennen. Diese Fokussierung ist umso überraschender, da sich zeigt, dass die Lehrerin selbst keine Expertin für das Programm ist: Während sie etwas zeigt, probiert sie immer wieder Erstellungsschritte aus und nimmt diese dann wieder zurück, wenn sie z. B. die eingefügte Folie wieder löscht. Sie zögert sprachlich, trifft dann eine Auswahl und kommentiert diese im Anschluss, sodass die beobachtete Praktik als die des öffentlichen Ausprobierens und Kommentierens bezeichnet werden kann.

Ebenfalls Teil dieser Praktik ist ein zunächst eher spontan formulierter, zögerlich-informeller – was die technische Ausformung angeht –, vielleicht sogar unpräziser Sprechakt der Lehrerin (z. B. *«Vielleicht gefällt euch jetzt die ehm (.) Reihe nicht ganz ähm die Reihenfolge nicht ganz ehm von den verschiedenen Bildern»*), auf den ein wohlgeformt-überlegter Sprechakt folgt (*«Wir können diese Folie wählen und dann an jede beliebige Stelle ziehen»*). Damit wird eine sozio-materielle Praktik des Selbstlernens sichtbar und es zeigen sich in Ansätzen Strukturen mit subjektivierender Wirkung.

Nicht zuletzt sind, wenn auch in verkürzter Form, spezifische Zeigepraktiken erkennbar: Das für Unterricht typische Zeigen im Sinne einer Handbewegung die auf einen Lerngegenstand verweist, entfällt im Rahmen der Screencast-Erstellung. Stattdessen sind Handlungen mit hoher Performativität zu beobachten, wenn die Lehrerin zum Beispiel *«Nehmen wir doch einfach mal ...»* sagt, während sie auf die pinkfarbene Hintergrundoption klickt. Dass es sich um eine reduzierte beziehungsweise halbierte Form des Zeigens handelt, ist beispielsweise daran erkennbar, dass die Lehrperson an dieser, aber auch an anderen Stellen mit dem Stift auf etwas deutet, was im Screencast selbst, also auf der Seite der Schüler:innen allerdings nicht zu sehen sein wird. Hier wird klar, dass diese Geste einen Bedeutungsüberschuss hat und daher nicht einfach über die Distanz hinweg ersetzt werden kann.

Insgesamt zeigt sich die Lehrerin also eher als Novizin: Sie benutzt kaum Fachbegriffe, sondern tendenziell alltagsweltliche Begriffe (z. B. *«oben»*, *«unten»* anstatt *Toolbar* oder *Menüleiste*). Und besonders relevant: An keiner Stelle im Material wird zudem ersichtlich, wie die Lehrperson didaktisch auffängt, dass die adressierten Subjekte nicht anwesend sind. Hier findet eine Kommunikation mit Abwesenden statt, die über das Medium zwar vermittelt und aufgezeichnet, aber nicht übertragen wird.

In der Szene beobachten wir zusammenfassend eine Lehrperson, die sich sowohl als Vermittelnde als auch als Aneignende zeigt, indem sie sich ein spezifisches Programm durch Ausprobieren aneignet und gleichzeitig ihr Vorgehen im Zusammenspiel mit der Technologie kommentiert. Die nicht leiblich oder online anwesenden Schüler:innen werden vermittelt über die Konservierungstechnik auf der einen Seite als welche angesprochen, in deren Verfügungsgewalt Sache und Technik gestellt werden («Ihr habt jetzt die Chance ...»). Gleichzeitig nimmt die Lehrperson aber eine eher enge Rahmung von Unterricht vor: Sie gibt zu jedem Zeitpunkt innerhalb der Praktik vor, was die Schüler:innen tun sollen («Wir machen nehmen jetzt mal diese.»). Im Laufe der Praktik entlarvt sich die Lehrerin in Bezug zur Sache als Novizin und es bleibt offen, weshalb sie die rein technische Erstellung überhaupt selbst zeigt und nicht ein bereits von Expert:innen produziertes Erklärvideo nutzt. An keiner Stelle gibt es Hinweise darauf, dass die Tatsache, dass die in die Praktik implizit eingerückten Subjekte (Schüler:innen) als nicht-Anwesende reflektiert werden. Damit werden Schüler:innen zwar direkt angesprochen, aber ihre tatsächliche Abwesenheit negiert. Gleichzeitig erhält die Präsenz der Technik an Gewicht, die sich im beobachteten Fall als weiterer Akteur der Unterrichtsgestaltung zeigt, der praktikenwirksam wird. Die im Design des Programms codierten Handlungsofferten eröffnen und limitieren das pädagogische Handeln der Lehrperson, erzeugen Widersprüche und verhalten sich widerspenstig. Sie fordern damit auf, in Interaktion mit ihnen zu treten.

2.3 Unterricht unter Abwesenheit der Lehrperson: Unvorbereitete Rollenwechsel

Die nachfolgend dargestellten Fälle geben Einblicke, wie in den beobachteten Familien häuslicher Unterricht umgesetzt wurde. Dabei zeigen sich in der Umsetzung der Unterrichtsofferten unterschiedliche Praktiken, welche von den Eltern zur Ausführung gebracht werden. Diese, so sei an dieser Stelle schon vorweggenommen, verweisen auf eine gewandelte Rolle von Eltern als «Hilfslehrpersonen».

2.3.1 Praktiken der Aufgabenreduktion

Die didaktische Reduktion als eine «Rückführung komplexer Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu machen» (Lehner 2009, 21), stellt eine zentrale Praktik professionell-pädagogischen Handelns dar. Damit einher geht die Markierung von Inhalten als mehr oder weniger relevant sowie die daraus folgende Selektion (Brade 2009, 57). Inwiefern die Praktik in die Gestaltung der «Zuhause-Schule» hineinragt, rekonstruieren wir anhand eines Interviewausschnitts. Auf die Frage, wie die Familie seit der pandemiebedingten

Schulschliessung ihren Alltag strukturiere, gibt die Mutter Einblicke in den familiären Tagesablauf. Dann konzentriert sie sich zunehmend auf die Aufgabenbearbeitung während der ‹Zuhause-Schule›:

«Anfangs hab ich mich auch ein bisschen unter Druck gesetzt gefühlt. Weil ich dachte, wir müssen das jetzt irgendwie alles machen. Aber wir haben uns wirklich nur drauf geeinigt, dass wir nur Mathe, Deutsch und SU machen, weil wir sind den ganzen Tag draussen. Die Kinder sind dauerbeschäftigt, eigentlich, also uns ist selten langweilig, ja? Von daher, basteln tun sie auch meistens irgendwas selbst, wenn sie des möchten.»³

Die Sequenz beginnt mit einer Retrospektive der Mutter auf einen Transformationsprozess, den sie mit «anfangs» einleitet und ihre emotionale Verfasstheit metaphorisch mit «unter Druck gesetzt gefühlt» thematisiert. Es bleibt zunächst unklar, wodurch die Krise induziert wurde, aber im Sprechakt wird angedeutet, dass sie überwunden wurde. Sie schreibt sich selbst, zumindest teilweise, die Schuld an der Krise zu. Sie «glaubte», war also falsch in der Annahme, dass sie und ihre Kinder in gemeinschaftlicher Verantwortung «jetzt irgendwie alles» machen müssten. Zieht man den Kontext heran, dass es sich um nicht weiter in obligatorische und freiwillig differenzierte zu bearbeitende Schulaufgaben handelt, erscheint die selbst zugewiesene Schuld als erklärungsbedürftig, da davon ausgegangen werden kann, dass schulische Aufgaben erledigt werden müssen, wenn diese nicht durch die Lehrpersonen als freiwillig bearbeitbar gekennzeichnet werden. Hier scheint sich also etwas an der bisherigen vorpandemischen Praxis verändert zu haben. Deutlich wird an dem Sprechakt auch der Blick der Mutter auf schulische Inhalte, die «gemacht» werden müssen; es steht ein fertiges Produkt im Vordergrund, während die Hervorbringung des Produkts als Prozess an Relevanz verliert. Gestärkt wird die Lesart durch das «irgendwie», welches das Zu-Erledigende als etwas Chaotisches, nicht didaktisch Aufbereitetes erscheinen lässt. Die naturwüchsige-chaotische, nicht bearbeitbare Menge scheint es zu sein, die die Mutter, die sich in diesem Interview als (mit-)verantwortlich für den Aneignungsprozess ihrer Kinder zeigt, in eine Krise gebracht und damit unter Druck gesetzt hat. Im Folgenden thematisiert die Mutter die Lösung der Krise: Sie hat sich mit einer nicht näher bestimmten Entität «geeignet», nur drei Fächer zu «machen». Mit dem Begriff «Einigung» wird der Bezug zu einem Aushandlungsprozess hergestellt. Da weder die Mutter noch die Kinder (im Sinne der Gesetzgebung) berechtigt sind, Unterricht zu planen und durchzuführen (vgl. Ladenthin 2018) bleibt offen, woher die Legitimierung eines solchen Handelns kam. Der sich anschliessende Sprechakt der Mutter, der die Begründungspflichtigkeit ihres Handelns zum Ausdruck bringt, steht einer möglichen Legitimation durch eine Lehrperson gegenüber. Die Äusserung «aber wirklich nur» zeigt im Rahmen

3 Quelle: Projekt EduGraphie, Teilprojekt Zuhause-Schule: 20200526 Transkript Aufnahme 1 PH 1 F1 CT.

einer latenten Verteidigungshaltung an, dass nur gering in die Autonomie der Schule eingegriffen wurde. «Mathe, Deutsch und SU» bleiben von der Selektion der Mutter sowie ihrer Verhandlungspartner:innen unberührt.

In dieser Reihung und Adressierung schwingt neben einem Rollenverständnis der Mutter als Lehrerin auch eine Hierarchisierung der Fachkulturen mit: So scheinen «Mathe, Deutsch und SU» wichtiger als andere Fächer zu sein und *müssen* bearbeitet werden. Die Begründung, vor deren Hintergrund die Mutter den zu bearbeitenden Stoff reduzierte, lässt Rückschlüsse darauf zu, nach welchen Kriterien selektiert wurde: Es wurde etwas reduziert, das durch die Familie selbst substituiert werden kann, in unserem Fall der Aufenthalt der Familie «draussen». Die substituierten Aufgaben scheint die Mutter aber nicht mit Unterricht, Lernen und Aufgabenbearbeitung zu assoziieren, da sie in ihrer Vorstellung nur dazu diene, Kinder «beschäftigt» zu halten. Sie stärkt diese Lesart, indem sie betont, dass ihnen «selten langweilig» sei. Neben den nicht zu reduzierenden Fächern gibt es in ihrer Vorstellung demnach auch solche, die lediglich der Vermeidung von Langeweile dienen. Neben dem «Draussen-Sein» wird auch «irgendwas basteln» dieser Vermeidungspraktik zugeschrieben, die zudem auch noch freiwillig von den Kindern ausgeführt werden kann («wenn sie des möchten»).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (medial) von der Schule übermittelten Aufgaben der Mutter als zeitlich und/oder inhaltlich zu umfangreich für die Bearbeitung durch die Kinder erscheinen. Da sie sich selbst als (Mit-)Verantwortliche für das vollständige Bearbeiten konstruiert, bringen sie die Offerten der schulischen Praktiken in eine Krisensituation. Im Rahmen der Bearbeitung dieser Krise übernimmt sie die Rolle einer pädagogisch-professionell Handelnden und reduziert die Aufgabenmenge, ohne jedoch hierfür Begründungen pädagogisch zu entfalten. Sie geschehen eher vor der Annahme einer impliziten Hierarchisierung von Fächern und Fachkulturen. Die Argumentation bleibt diffus und offenbart die Vorstellungen der Mutter, dass manche der Aufgaben eher der müssigen Beschäftigung denn der Bildung dienen.

2.3.2 Praktiken des Helfens und Erklärens

Während die Reduktion und Selektion von Unterrichtsinhalten einen wesentlichen Aspekt der Unterrichtsvorbereitung darstellen, gelten das unterrichtliche Zeigen, das Erkennen eventueller Aneignungsprobleme sowie das anschließende Helfen als zentrale Elemente der pädagogischen Vermittlungspraxis. Lehrpersonen müssen sich hierbei «bestimmter Methoden bedienen, um Schülerinnen und Schülern etwas zu verdeutlichen, also Lernprozesse methodisch zu organisieren» (Baumgart 2005, 27). Das Zeigen wird damit zum zentralen Strukturmoment schulpädagogischen Handelns und damit von Vermittlungs- und Aneignungsprozesse (vgl. z. B. Ricken 2009; Prange 2005). Aneignungsprozesse zu verstehen, stellt dieses Handeln

insofern vor besondere Herausforderungen, da diese sich in Lehr-Lern-Setting häufig nur unvollständig zeigen, das Erreichen des Vermittlungsziels also ungewiss bleibt (vgl. Helsper 2008). Es wird daher postuliert, dass pädagogische Praxis, «die Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht nachvollziehen [will], also rekonstruktiver Natur sein muss» (Pollmanns 2010, 54).

Durch den Wegfall von Face-to-Face-Interaktionen mit den Lehrpersonen kam es während der Schulschliessungen zu eingeschränkten schulischen Vermittlungspraktiken – bei gleichzeitiger Erwartung einer umfassenden Aneignungspraktik aufseiten der Schüler:innen. Die von uns beobachteten Zeigepraktiken der Eltern verstehen wir demnach als Differenzbearbeitung in genau diesem Spannungsgefüge. Werden Eltern bei der Bearbeitung von Schulaufgaben von ihren Kindern um Hilfe gebeten, handelt es sich in der Regel um einen Teil der Hausaufgabenpraxis. Beobachtbar sind dann schulbezogene Praktiken der Care-Arbeit (Fürsorge-Praktiken wie etwa das Anspitzen von Stiften oder das Ausdrucken von Arbeitsmaterial). Diese Praktiken ähneln in ihrer Sinnhaftigkeit anderen elterlichen Fürsorgepraktiken und bringen daher keine Widersprüche hervor.

Allerdings werden Eltern durch den Hilferuf auch als Vermittler:innen adressiert, die etwas zeigen sollen (vgl. Nieswandt 2014). Das schulisch gerahmte Zeigen einer Sache bringt allerdings immer ein Wissens- und Machtgefälle und damit Widersprüche hervor («Machtantinomie»), die pädagogisch-professionell bearbeitet werden müssen (z. B. Hummrich und Grasshoff 2011). Sorgeberechtigte wurden zwar schon vor der Pandemie als Hilfslehrpersonen (vgl. Nieswandt 2014) adressiert. Durch die Schulschliessungen werden diese Widersprüche stärker sichtbar, was auch folgendes Fallbeispiel zeigt:

Frau und Herr Teichert sitzen mit ihrem Sohn Max und der Beobachterin am Küchentisch. Max holt Mäppchen, Schnellhefter sowie Schulhefte hervor, beugt sich über einen der Schnellhefter und beginnt, auf das oberste Blatt zu schreiben.

Herr Teichert fragt nun, weshalb die Brille von Max wieder schmutzig sei. Er hätte sie doch gerade geputzt. Er nimmt Max die Brille von der Nase, steht auf und geht weg. Max sagt: «jetzt begrüßen». Seine Mutter schaut auf das Blatt vor ihm und zeigt mit dem Finger auf etwas. Der Vater sagt, er gehe jetzt Simon (das jüngste Kind der Familie ist derzeit in seinem Kinderzimmer) die Zähne putzen. Max sieht seine Mutter an und fragt: «Wird zerreißen so geschrieben?». Seine Mutter schaut auf: «Wie wird denn zerrissen geschrieben?». Max: «Mit zwei S.» Mutter: «Und was kommt dann nach dem Vokal. Ist der kurz oder lang?» Max schreibt etwas auf das Blatt. Mutter: «Du weisst alles. Du musst das nur richtig machen.»⁴

4 Quelle: Projekt EduGraphie, Teilprojekt Zuhause-Schule: 20200529 Transkript Feldnotizen PH 1 F1 INC.

Wir beobachten hier einen Vater, der sich im Rahmen der Zuhause-Schule-Praxis als Hauptverantwortlicher für die Care-Arbeit zeigt. Er inszeniert das Sauberhalten der Brille seines Sohnes als Sisyphusarbeit und nimmt Max ungefragt die Sehhilfe weg. Diese sprachlich und körperlich expressive Fürsorge-Praktik überlagert an dieser Stelle aber die schulische Aufgabenbearbeitungspraktik des Sohnes. Da Max in diesem Fall nicht um Hilfe gebeten hat, erzeugt die elterliche Fürsorge eine Ambivalenz: Max wird zum Hilfebedürftigen gemacht und gleichzeitig in seiner schulischen Aufgabenbearbeitung gestört. Hier überlagern sich Subjektivierungen als Sohn bzw. Schüler.

Max zeigt sich trotz dieser Unterbrechung als konzentrierter Lerner. Auf seine kurze, ökonomisierte Aussage zeigt sich die Mutter als Angesprochene. In einem hohen Passungsverhältnis zum Handeln ihres Sohnes stehend, verzichtet sie beim Zeigen auf einen Sprechakt und weist lediglich mit dem Finger auf einen Punkt auf dem Arbeitsblatt. Die Mutter scheint sich als kompetente Ansprechpartnerin etabliert zu haben: Das Auf-etwas-Deuten reicht Max aus, um auf ein von ihm als richtig eingestuftes Ergebnis zu kommen. Er fährt in der Aufgabenbearbeitung fort und richtet seine nächste Frage, wie «zerreissen» geschrieben werde, direkt an die Mutter. Die Mutter antwortet nicht, sondern stellt eine Rückfrage, die nur einen kleinen Teil der Lösung enthält und daher das Problem in seiner Komplexität etwas reduziert. Sie verweist zunächst auf die Vergangenheitsform des Verbs, von der Max anscheinend weiss, dass sie eine Konsonantendopplung enthält. Mit Fachbegriffen verweist die Mutter dann auf eine Regel, die Max zu kennen scheint, da er wieder zu schreiben beginnt.

Die «Lehrerin-Mutter» zeigt sich hier als didaktisch und fachlich versierte Lehrperson, die dazu beiträgt, dass der Sohn-Schüler sich als selbstständig wahrnimmt. Im Anschluss spricht die Mutter ein Lob aus: «Du weisst alles. Du musst das nur richtig machen.» Der erste Teil des Lobes ist allumfassend. Aus dem Mund der Mutter erscheint die ganzheitlich-positive Bewertung plausibel; aus dem Mund der Lehrerin-Mutter erscheint sie jedoch entgrenzt. Es folgt logischerweise eine Art Einschränkung: Die Mutter thematisiert eine Differenz zwischen Wissen und Tun. Das *knowing-that* von Max in Bezug auf Aufgabenbearbeitung wird als unproblematisch, das *knowing-how* als problematisch gerahmt. Hier zeigt sich deutlich, dass Widersprüche erzeugt werden, wenn die Logik der Schule in die Logik der Familie hineinragt. Wenn Max in der Schule Kritik an seiner Art der Aufgabenbearbeitung erhält, kann er diese auf seine Rolle als Schüler beziehen. Wenn diese allerdings von seiner Mutter geäußert wird, besteht die Gefahr, dass er sie auf seine ganze Person bezieht.

Die Eltern in diesem Fallbeispiel zeigten sich zusammenfassend mit verschiedenen Tätigkeiten helfend. Allerdings kann die Fürsorge-Praxis in Form von ungefragten Hilfspraktiken in der schulischen Aneignungssituation als eher störend eingestuft werden. In einer Situation, in der Max Hilfe benötigt, zeigt sich die Mutter als

Hilfslehrerin, was auch durch das Handeln des Sohnes legitimiert wird. Die Mutter hilft, da das Arbeitsblatt (als für die professionelle Lehrperson stellvertretend anwesender Aktant) die Praktik nicht so rahmt, dass der Sohn sich der «richtigen» Lösung sicher sein kann. In professionell-pädagogischer Manier (trans-)formiert die Mutter die Sache des Lernens so, dass der Sohn sich als verständig zeigen kann, was aber entgrenzte Widersprüche im pädagogischen Handeln erzeugen kann.

Wie bearbeiten Familien nun die an sie gestellten (neuen) Herausforderungen während der pandemiebedingten Schulschliessungen im Rahmen der «Zuhause-Schule» bzw. welche Praktiken sind zusammenfassend rekonstruierbar?

Im ersten beobachteten Fall stellten die Lehrpersonen von den Eltern als umfangreich wahrgenommenes Arbeitsmaterial bereit, ohne in verpflichtend oder freiwillig zu bearbeitendes Material zu differenzieren. Die Eltern sahen sich in der Pflicht, das Material zu reduzieren und taten dies vor dem Hintergrund einer «intuitiven Didaktik» sowie einer impliziten Fächerwertigkeit. Diese Selektionen und didaktischen Reduktionen sind schultheoretisch betrachtet dem Kerngeschäft von Lehrpersonen zuzuschreiben. Es zeigt sich hier also ein (unvorbereiteter) Rollenwechsel, da Eltern nicht mehr nur zu Unterstützer:innen von schulischen Aufgaben, sondern zu aktiven Gestalter:innen der «Zuhause-Schule» wurden, ohne über das professionell-pädagogische Instrumentarium zu verfügen, was die Gefahr der Vereinseitigung schulischer Bildung birgt.

Es konnten auch Praktiken beobachtet werden, in denen die von der Schule als präfigurierend übermittelten Materialien so gestaltet waren, dass sie Raum für die Interpretation der Bearbeitungspraktik liessen. Durch die Eltern wurde das Material so ergänzt, dass es im Anschluss von den Kindern bearbeitet werden konnte. Aufgeführt wurde hier eine aus der Schule vertraute Praktik in Form eines «Initiation-Response-Evaluation»-Sprachspiels, das an sich schon Ambivalenzen erzeugt: Das Kind wird als mehr oder weniger leistungsfähiges und -bereites Subjekt eingeordnet und übernimmt diese dominante Ordnung mehr oder weniger dauerhaft in sein Selbstbild (z. B. Rabenstein et al. 2013). Wenn die lobende/nicht-lobende Person jedoch ein Elternteil in der Rolle einer Lehrperson ist, handelt es sich um ein entgrenztes pädagogisches Handeln – was Widersprüche verstärken und Risiken für die Subjektbildung aufseiten des Kindes verschärfen könnte, da nicht mehr «Lieben und Umsorgen», sondern schulisches «Zeigen» mit seinen ordnungsbildenden Subjektzuschreibungen im Mittelpunkt des Handelns steht (vgl. u. a. Hummrich und Grasshoff 2011).

2.4 Zusammenfassung: Annäherung an eine empirische ‹Neu›-Vermessung von Unterricht

Was sieht man nun, nimmt man diese drei unterschiedlichen Fallbeispiele vergleichend in den Blick? Wir interpretieren sie als wechselseitige Ausformung dessen, was während der pandemiebedingten Schulschließungen von den Akteur:innen in der ‹Zuhause-Schule› als Unterricht bezeichnet und damit institutionalisiert wurde. Das Phänomen der ‹Zuhause-Schule› verstehen wir schultheoretisch als Phänomen der Modernisierung (vgl. auch Brüsemeister und Eubel 2015), eines «neuen Schubs der Pädagogisierung der Gesellschaft» (Idel et al. 2009, 191), in der vor allem die Grenzen zwischen Schule und außerschulischen Feldern neu geordnet werden. Unterricht erscheint als Aneignungs- und Vermittlungsgeschehen,

- das auch dann zur Aufführung gebracht wird, wenn Lehrpersonen oder Lernende nicht ko-präsent sind bzw. sich wechselseitig austauschen,
- an dem nicht nur Schüler:innen und Lehrpersonen, sondern auch weitere Akteur:innen wie bspw. Eltern, Medien und Netzwerke mitwirken,
- das nicht mehr nur raum-zeitlich gebunden stattfindet,
- in dem nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrpersonen sich in einem Aneignungsprozess befinden, was tendenziell eine symmetrische Aushandlung der Sache denkbar macht,
- dessen Planung und Durchführung nicht nur in der Verantwortung der Lehrperson liegt und,
- dessen Vermittlungsgegenstand weiterhin als solcher institutionell gekennzeichnet werden muss.

An dieser Zusammenfassung wird deutlich, dass damit auch unterschiedliche Entgrenzungsphänomene wirksam werden, die sich u. E. nicht nur auf die Besonderheit des Pandemiegeschehens reduzieren lassen, sondern sich als zunehmend konstitutiv für Unterricht in einer Kultur der Digitalität zeigen. Pädagogische Praktiken zeigen sich nämlich zunehmend als fragiles «Zusammenspiel von Mensch, Technik und Raum im postdigitalen Zeitalter» (Lux und Macgilchrist 2021, 831). Gleichzeitig werden Entgrenzungsperspektiven auf ganz unterschiedlichen Ebenen sichtbar.

3. Entgrenzung von Unterricht

Blickt man auf die Praktiken und bisherigen Erkenntnisse in der empirischen Bestimmung von Unterricht, werden in unseren Fallbeispielen vier Entgrenzungsperspektiven i. S. von Grenzverschiebungen (Fegter und Andresen 2008, 832) sichtbar:

- *Entgrenzung des Raumes*: Die Konstitution von Schule als Schon- und Erfahrungsraum (Lüders, Kade, und Hornstein, 213) operiert mit institutionellen Grenzziehungen, was innerhalb und ausserhalb von Schule stattfindet, was Teil von Unterricht in Lernräumen ist und wie sich Bildungsräume entfalten. Diese Verortungsversuche werden wie gesehen fragil und in häusliche Räume aufseiten der Lehrpersonen sowie der Schüler:innen verlagert. Damit einher geht es bei der Erfassung von Unterricht «nicht um ein Lernen innerhalb bestimmter Räume. Der Raum fungiert nicht als Rahmenbedingung, sondern ist ein soziales Konstrukt, das seine Wirkmächtigkeit durch die sozialen Praktiken erfährt» (Ahrens 2009, 77f.).
- *Entgrenzung der (Unterrichts-)Zeit* durch Praktiken des Aufzeichnens sowie das Hineinragen schulischer Ordnungen in die Familie. Dies führt zu einer Form von «Vergleichzeitigung» (Schmidt-Lauff 2017, 10) und einer Überlagerung von Freizeit und Arbeiten, wenn wir auf den Arbeitsplatz der Lehrerin mit der Koinzidenz von entspanntem Verweilen und Unterrichten schauen. Gleichzeitig wird Unterricht aufgezeichnet und damit für eine spätere Aneignung durch Schüler:innen konserviert. Wir sehen aber auch eine pandemiebedingte «Scholarisierung von Freizeit» (Idel et al. 2009; Fölling-Albers 2000) bzw. Familienzeit. Damit kommt es in den Unterrichtsofferten zunehmend zu *dynamischen Zeitstrukturen*, die Auswirkungen auch in Form von Handlungsunsicherheit und Orientierungsverlust haben können (vgl. Leineweber 2020).
- *Entgrenzung der <Dinge> des Unterrichts*: Die Dinge des Unterrichts werden nicht (mehr) nur als Lehr-Lernmittel re-figuriert. Im Zusammenspiel von Medien und Praktiken ergeben sich vielfältige Deutungs- und Hoheitspraktiken: «This can lead to modes of use that the creators of that technology never intended, and perhaps even in opposition to the modes of use they did intend» (D'Ignazio und Bhargava 2018, 19).
Die in den beobachteten Settings eingelagerten und zunehmend dominanter werdenden Ding-Praktiken erfordern ein «Vollzugswissen (.), das in ihre Materialität eingeschrieben ist», welches auf diese Weise wiederum «Praktiken umgestalten und Subjektivierungslogiken möglicherweise verschieben» kann (Idel 2022, 86). Daher sind Medien Lehrenden-Lernenden-Ding-Interaktionen in durch <das Ding> aufgespannten Netzwerken und Bedingungen für Praktiken, die sich z. B. im Zusammenspiel von Software, Algorithmen und Plattformen zeigen. Digitale Medien werden zu Strukturen mit subjektivierender Wirkung und es entstehen neue Subjektpositionen, wie es das erste Fallbeispiel am Programm iMovie zeigt. Die im Design des Programms codierten Handlungsofferten eröffnen und limitieren darin das pädagogische Handeln der Lehrperson, erzeugen Widersprüche und verhalten sich auch widerspenstig. Digitale Medien stellen so quasi entgrenzend stille Beziehungen her, die im Gebrauch intransparent sind (u. a. Bettinger im

Druck; Krämer 2008, 28). Oft werden diese erst in Momenten der Störung (wieder) sichtbar (ebd.; aber auch Alirezabeigi, Masschelein, und Decuypere 2020) – wenn etwas, wie im Fallbeispiel, nicht «funktioniert».

- *Entgrenzung des Pädagogischen*: Wie in den Fallbeispielen deutlich wurde, «entstehen vielmehr neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Momenten» (Grunert und Krüger 2004, 310), erkennbar an Praktiken der «Zuhause-Schule» sowie einer Entgrenzung von Zuständigkeiten (Fegter und Andresen 2008, 834): So vermittelt die Lehrerin Funktionsweisen von Medien, Schüler:innen müssen sich selbst und eigenverantwortlich den Stoff aneignen, Eltern übernehmen Praktiken, die eigentlich Lehrenden zugeschrieben werden.

Unterricht an seinen Grenzen zeigt sich also als Verschiebung von Praktiken: Vorbereitungspraktiken von Lehrpersonen, die z. B. Lehrfilme produzieren, aber auch Aneignungspraktiken, die Auswirkungen auf die Rollenkonstellation haben.

Auch an der Grenze von Schule im heimischen Setting sind transformierende Praktiken erkennbar: Wir sehen Eltern, die Lernstoff selektieren, reduzieren und alternative Lernwege suchen. Unterricht zeigt sich als Phänomen, dessen Grenzen sich zunehmend verschieben bzw. dynamisch werden: als Entgrenzungsperspektiven des Raumes, der (Unterrichts-)Zeit durch dynamische Zeitstrukturen, der «Dinge» des Unterrichts sowie des Pädagogischen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der Frage folgend, wie sich unterrichtliches Geschehen an seinen Grenzen zeigt und was aktuelle gesellschaftliche Phänomene wie das ihrer tiefgreifenden Mediatisierung – also deren zunehmende Durchdringung mit digitalen Medien und Infrastrukturen (Hepp 2020) – für die konstitutive Erscheinung von Unterricht bedeuten, haben wir ethnografisch-rekonstruierend und aus einer praxistheoretischen Perspektive Heim-Arbeitsplätze von Lehrpersonen und das Lerngeschehen im Zuhause der Schüler:innen in den Blick genommen, um die Umsetzung von Lernofferten zu beobachten, die (pandemiebedingt) nicht im Schulhaus oder Klassenzimmer stattfanden. Wir konnten an diesem Beispiel fallübergreifend unterschiedliche Perspektiven von Grenzverschiebungen rekonstruieren. Damit wurde quasi unter Extrembedingungen deutlich, welche Perspektiven einer zunehmenden Veränderung des Schulunterrichts durch digitale Medien inhärent sind. Durch das In-Beziehung-Setzen dieser unterschiedlichen Praktiken an den Grenzen von Schule haben wir Unterricht als ein fragiles Konstrukt rekonstruiert, was die Notwendigkeit differenzierter Konzepte und Beschreibungen mit sich bringt (Geier und Pollmanns 2016; Proske und Rabenstein 2018). Es öffnet einen Diskussionsraum zur Verfasstheit von Unterricht,

innerhalb dessen die Grenzen seiner raum-zeitlichen Gebundenheit und der an ihm beteiligten Akteur:innen und Aktanten neu vermessen werden können und wegen des Einsatzes digitaler Medien auch müssen. Beispielhaft könnte diese Diskussion entlang folgender Fragen stattfinden: Was bedeutet es für professionelles Handeln, wenn ausserschulische Expert:innen (z. B. in Form von Lehr-Lern-Tutorials) in den Unterricht einbezogen werden und welche Konsequenzen lassen sich daraus für Lehrpersonenbildung ableiten? Was zeichnet den Aktantenstatus digitaler Medien im Unterricht aus und welche Wirkmächtigkeit entfalten sie? Wie kann die lern(un) wirksame Rolle von Eltern weiter transparent gemacht werden und welche Fragen ergeben sich hier auch in Richtung De-Professionalisierung des Lehrberufs? Wir meinen, dass der Extremfall der pandemiebedingten Schulschliessungen diese Fragen wie unter einem Brennglas erschienen liess, gleichwohl Antworten darauf in Bezug auf eine immer tiefere und wirkmächtigere Durchdringung der Schule mit digitalen Medien notwendiger denn je werden.

Literatur

- Ahrens, Daniela. 2009. «Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung?». In *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, 73–86. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_5.
- Alirezabeigi, Samira, Jan Masschelein, und Mathias Decuyper. 2020. «Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school». *Learning, Media and Technology* 45 (2): 193–207. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501>.
- Arnold, Karl-Heinz, Uwe Sandfuchs, und Jürgen Wiechmann. Hrsg. 2009. *Handbuch Unterricht*. 2., aktual. Aufl. UTB 8423. Stuttgart: Ulmer.
- Baumgart, Franzjörg, herausgegeben von 2005. *Theorien des Unterrichts: Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Studienbücher Erziehungswissenschaft Bd. 5. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz116675640rez.htm>.
- Bettinger, Patrick. im Druck. «Sozio-Medialität in der ethnographischen Forschung: Skizze eines medienpädagogischen Zugangs». In „*Ein-Blicke“ in die Schule: Perspektiven auf Videographie und Ethnographie pädagogischer Praktiken und Medien*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Isabel Neto Carvalho, und Carina Troxler, im Druck. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. utb-studi-e-book 8242. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838582429>.
- Brade, Janine. 2009. *Das Zeigen in der Pädagogik*. Chemnitz, Techn. Univ., Diss.

- Brehmer, Jana, und Sebastian Becker. 2017. «„Erklärvideos“: ...als eine andere und/oder unterstützende Form der Lehre». Online-Veröffentlichung, Georg-August-Universität Göttingen. https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/5d0fa49e220547bded74a21f21d44fc0.pdf/03_Erkl%C3%A4rvideos.pdf.
- Dahler, Adriane. 2021. «Zwischen Präsenzphasen und Online-Learning - Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie. Eine videographische Fallstudie.». Bachelorarbeit, Fachbereich Sozialwissenschaften, TU Kaiserslautern. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-67673>.
- D'Ignazio, Catherine, und Rahul Bhargava. 2018. «Creative Data Literacy: A Constructionist Approach to Teaching Information Visualization.». *Digit. Humanit. Q.* 12. <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/4/000403/000403.html>.
- Fegter, Susann, und Sabine Andresen. 2008. «Entgrenzung». In *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*, herausgegeben von Thomas Coelen. 1. Aufl., 832–40. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_82.
- Fölling-Albers, Maria. 2000. «Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (2): 118–31. <https://doi.org/10.25656/01:10932>.
- Geier, Thomas, und Pollmanns. 2016. *Was ist Unterricht?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3>.
- Glöckel, Hans. 2003. *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. 4., durchges. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Grunert, Cathleen, und Heinz-Hermann Krüger. 2004. «Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit - Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung». *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 3: 309-325. *Zeitschrift für Pädagogik* 50. <https://doi.org/10.25656/01:4812>.
- Helmke, Andreas. 2007. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Franz-Emanuel Weinert gewidmet*. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 5. Aufl. Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas. 2017. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 7. Auflage. Unterricht verbessern - Schule entwickeln. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner. 2008. «Ungewissheit und pädagogische professionalität». In *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, 162–68. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18.
- Helsper, Werner, und Josef Keuffer. 2002. «Unterricht». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, und Werner Helsper. 5., durchges. Aufl., 81–91. UTB für Wissenschaft Erziehungswissenschaft 8092. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_7.
- Hepp, Andreas. 2020. *Deep Mediatization. Key ideas in media and cultural studies*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>.

- Hummrich, Merle, und Gunther Grasshoff. 2011. «Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe». In *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*, herausgegeben von Jörg Fischer, Thomas Buchholz, und Roland Merten, 17–34. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4_2.
- Idel, Till-Sebastian. 2022. «Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit: Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung». In *Medienbildung und Schulkultur: Praxistheoretische Perspektiven auf Schule im digitalen Wandel*, herausgegeben von Stephan Münte-Goussar, Claudia Kuttner, Christiane Schätzle, und Yuliya Kolesnykova. 1. Auflage 2022, 67–95. Schule und Gesellschaft 62. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_4.
- Krämer, Sybille. 2008. *Medium, Bote, Übertragung: Kleine Metaphysik der Medialität*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ladenthin, Volker. 2018. «Homeschooling». In *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, herausgegeben von Heiner Barz, 519–25. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49.
- Lehner, Martin. 2009. *Allgemeine Didaktik: Eine Einführung*. 1. Aufl. utb-studi-e-book 3245. Bern [u.a.]: Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838532455>.
- Leineweber, Christian, herausgegeben von 2020. *Die Verzeitlichung der Bildung: Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*. Pädagogik. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450192>.
- Lüders, Christian, Jochen Kade, und Walter Hornstein. 2002. «Entgrenzung des Pädagogischen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Krüger, Helsper, 207–15. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_18.
- Lux, Anna M., und Felicitas Macgilchrist. 2021. «Postdigital. Interaktiv. Partizipativ. Mit der PIP-Formel in die Post-Corona-Zeit». *HMD* 58 (4): 830–41. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00737-9>.
- Marcus, George E. 1995. «Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography». *Annu. Rev. Anthropol.* 24 (1): 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>.
- Meyer, Hilbert. 2020. «Didaktische Ansprüche an Homeschooling und Fernunterricht». <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling/>.
- Neto Carvalho, Isabel. 2017. *Gymnasium und Ganztagschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18358-5>.
- Nieswandt, Martina. 2014. *Hausaufgaben yapmak: Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag*. Klinkhardt forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pollmanns, Marion. 2010. «Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren. Eingeständnisse einer empirischen Didaktik». *Pädagogische Korrespondenz* 42: 52–68. <https://doi.org/10.25656/01:8090>.
- Prange, Klaus. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Boston: BRILL.

- Proske, Matthias, und Kerstin Rabenstein, herausgegeben von 2018. *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/9783781556126>.
- Rabenstein, Kerstin, Sabine Reh, Norbert Ricken, und Till-Sebastian Idel. 2013. «Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht». *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5): 668–90. <https://doi.org/10.25656/01:11987>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Ricken, Norbert. 2009. «Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns». In *Operative Pädagogik*, herausgegeben von Elmar Anhalt, Jörg Dinkelaker, Jochen Kade, Robert Kreitz, Bernd Schwarz, Markus Rieger-Ladich, Thomas Fuhr, Klaus Prange, Malte Brinkmann, und Kathrin Berdelmann: Verlag Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657766697_010.
- Schiefner, Mandy. 2007. «E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the «E»?». *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1): 59–72. <https://doi.org/10.25656/01:13634>.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2017. «Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 1–21. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_16-2.
- Spiegler, Thomas. 2008. *Home education in Deutschland: Hintergründe - Praxis - Entwicklung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90814-4>.
- Terhart, Ewald. 2017. *Didaktik: Eine Einführung*. [Nachdr.]. Reclams Universal-Bibliothek 18623. Stuttgart: Reclam.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik 3311. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas. 2019. «Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese?». In *Vom Fall zur Theorie*, herausgegeben von Dorett Funcke, und Thomas Loer, 57–84. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5_2.