
Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

Aushandlungen von Inklusion und Exklusion im Kontext der (nicht-) Verfügbarkeit mobiler Medien

Ein rekonstruktiver Blick auf die Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume

Lukas Dehmel¹  und Dorothee M. Meister¹ 

¹Universität Paderborn

Zusammenfassung

Der Text schliesst an den breit geführten Diskursstrang der Medienpädagogik um die (Re-)Produktion von sozioökonomischen Ungleichheiten im Kontext schulischer Digitalisierungsvorgänge an. Er beschäftigt sich in diesem Zusammenhang am Beispiel des Fachbereichs einer Berufsschule mit der Frage, wie Inklusion und Exklusion nach dem Kriterium der Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte jenseits des Smartphones in der Schulpraxis ausgestaltet werden. Es geht hierbei also um die sozialen Erzeugungsprozeduren von Inklusion und Exklusion. Um sich dieser Fragestellung theoretisch anzunähern, nutzt der Text das Mediatisierungskonzept nach Krotz, die Schulkulturtheorie nach Helsper sowie den auf Helpers Konzeption aufsetzenden Inklusions- bzw. Exklusionsbegriff nach Hummrich und bezieht sie auf den Untersuchungskontext. Der Artikel untersucht insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften sowie mit Schüler:innen einer Berufsschule anhand der Objektiven Hermeneutik, um die aufgeworfene Frage empirisch zu beantworten. Der Beitrag identifiziert in diesem Zusammenhang eine Praxis mit vordergründig formulierten inklusi-



ven Werthaltungen bei gleichzeitig exkludierenden Handlungslogiken. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen, um den Phänomenbereich in angemessener Breite zu untersuchen.

Negotiations of Inclusion and Exclusion in the Context of the Availability/Unavailability of Mobile Media. A Reconstructive View on the Mediatization of Vocational School Opportunity Spaces

Abstract

This text connects to the media pedagogical discourse unfolded around the reproduction of socio economical inequalities in the context of school digitalization. Using the example of a certain vocational school department, our research deals with the question of how inclusion and exclusion are negotiated in a context of availability/unavailability of mobile devices beyond smartphones in school practices. Consequently, the article focusses on the social emergence of inclusion and exclusion. In order to approach this question theoretically, the text takes up Krotz' deliberations towards mediatization processes, Helsper's school culture theory and Hummrich's concept of inclusion and exclusion, which is related to Helsper's theory. In order to answer the raised research question empirically, the research focusses on in total five group discussions with teachers as well as students of a vocational school. The analysis uses the method of Objective Hermeneutics. The article identifies a social school practice with ostensible inclusive values but at the same time exclusionary logics of action. The text concludes with an outlook on the need of further research to examine this phenomenon more broadly.

1. Einleitung¹

Dass sozioökonomische Ungleichheiten durch voranschreitende Digitalisierungsvorgänge (re-)produziert und teilweise auch verschärft werden, ist in der medienpädagogischen Forschung schon länger bekannt (vgl. z. B. Niesyto 2010; Kutscher 2019). Kutscher geht mit Verweis auf verschiedene Studien davon aus, dass das medienverwiesene Handeln in den früheren Lebensphasen insbesondere vom «familialen Alltag, elterliche[n] Ressourcen und Peerbeziehungen geprägt» (Kutscher 2019, 381) ist und dass in diesem Zusammenhang unterschiedliche

«Mediennutzungsstile und Medienpraxen [...] ausgestaltet [werden], sodass sowohl familial vorhandenes als auch über soziale Netzwerkbeziehungen verfügbares kulturelles Kapital, ungleiche Nutzungsweisen digitaler Medien und mediale Habitus und damit auch ihre bildungsrelevante Anschlussfähigkeit entsprechend zu einer Reproduktion ungleicher Bildungschancen beitragen» (ebd.).

Vor dieser Hintergrundkulisse stehen seit einiger Zeit Forderungen nach einer «milieusensiblen Medienbildung» (Niesyto 2018, 69) auf der Agenda, die die Besonderheiten des Medienhandelns von Menschen aus verschiedenen sozioökonomischen Lebenszusammenhängen berücksichtigt (vgl. ebd.). Dabei wird auf einer «Makro-Ebene» insbesondere auch auf «sozial-strukturelle Faktoren wie Einkommen und Bildung der Eltern» (Paus-Hasebrink 2020, 156) hingewiesen, die die «Lebensbedingungen» einer Familie und in diesem Zusammenhang auch die Zugangsmöglichkeiten und die Zugangsweisen zu Medien stark beeinflussen (vgl. ebd.).

Gerade die vielen Forschungsarbeiten zum Distanzlernen während der Coronapandemie haben nochmals offengelegt, dass der Verfügbarkeit eines ruhigen und konzentrationsermöglichenden Arbeitsortes im Wohnumfeld, der Zugänglichkeit von leistungsstarken Endgeräten über das Smartphone hinaus und der Förderung durch die Eltern ein entscheidender Stellenwert hinsichtlich des Lernerfolgs von Schüler:innen beigemessen wird (vgl. Frohn 2020, 64ff.). Eickelmann und Gerick beschreiben in diesem Kontext

1 Der Text basiert auf dem von der Autorin und dem Autoren auf der Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik in Bielefeld gehaltenen Vortrag «Zur Rekonstruktion von In- und Exklusionsmechanismen im Kontext der Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume».

mit Blick auf das pandemiebedingte Homeschooling sozioökonomisch-herkunftsbedingte Unterschiede «sowohl in der Verfügbarkeit als auch in der Nutzungshäufigkeit sowie in der Motivation zur Nutzung digitaler Medien beim Lernen» (Eickelmann und Gerick 2020, 157).

Mit Bezug zu Tillmann (2008, 94f.) geht Kutscher (2019, 382) ferner davon aus, dass «im Zusammenhang mit diesen sozial ungleichen Medienpraktiken» gerade auch «Ein- und Ausschlussprozesse sowie Partizipationsprozesse» [...] relevant [werden], durch die auf kommunikativem Wege soziale Ungleichheiten und Exklusion, auch zwischen Nutzer*innen, reproduziert werden». Während die Befundlage zur «digitale[n] Kluft» (Kutscher 2019, 381) insgesamt also recht weit vorangeschritten scheint und einschlägige Studien einige gravierende Problemlagen aufgezeigt haben (zum Überblick vgl. z. B. Kutscher und Iske 2022), wurde diesen konkreten kommunikativen *Aushandlungspraxen* von Inklusion und Exklusion und den dabei unterschwellig wirksamen Normvorstellungen mit Blick auf die Digitalisierung schulischer Praxiskulturen aber bislang erst wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Dieses Desiderat wird der folgende Beitrag am Beispiel von explorativ untersuchten schulischen Aushandlungsprozeduren im Kontext der Verfügbarkeit oder nicht-Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte im Alltag einer Berufsschule aufgreifen.² Dafür nutzt er qualitatives Datenmaterial aus einem Fachbereich für verschiedene soziale Ausbildungsgänge. Der Fachbereich wurde schon im Vorfeld der Coronapandemie mit einer umfangreichen IT-Infrastruktur ausgestattet, sodass gerade hier die Verfügbarkeit von leistungsfähigen Endgeräten für die Teilhabe am digital unterstützten Präsenz- wie Distanzunterricht massgeblich wichtig wird. Die hier im Kontext dieses schulischen Digitalisierungsvorganges erhobenen Daten bieten sich somit sehr gut an, um das in den Mittelpunkt gerückte Erkenntnisinteresse zu verfolgen. Gerade einen berufsschulischen Kontext exemplarisch in den Fokus zu stellen, erscheint aber auch deshalb sinnvoll, da dieser Bildungsbereich in der medienpädagogischen Forschung zur (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten und auch in der öffentlichen Berichterstattung während der Pandemie eher randständig

2 Eine genauere Bestimmung der Forschungsfrage erfolgt in Abschnitt 2.3 entlang der entwickelten theoretischen Konzeption.

berücksichtigt wurde. Dabei kann die im Folgenden referierte Untersuchung aber lediglich explorative Einblicke in das anvisierte Phänomen liefern. Der Text soll somit nicht als abgeschlossene Analyse missverstanden werden, sondern anhand der empirisch unterfütterten Erkenntnisse aus dem Berufsschulkontext Impulse zu weiteren Untersuchungsbemühungen in weiteren Bereichen des Bildungssystems liefern.

Um sich dem gewählten Thema anzunähern, entwickelt der Text die folgende Gliederung: Der anschliessende Abschnitt (2.) wird sich mit den gewählten theoretischen Zugängen befassen. Der Beitrag nutzt dazu den Mediatisierungsansatz in der Ausgestaltungsweise nach Friedrich Krotz (2001) sowie das Möglichkeitsraumkonzept und den Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008a; Hummrich 2011). Die Konzepte hier miteinander zu verbinden, erscheint für den verfolgten Analysefokus äusserst ertragreich, da die beiden gewählten Theoriebausteine in ihren sozialtheoretischen Grundannahmen von handelnd bzw. sozial erzeugten Wirklichkeitszusammenhängen ausgehen. Diese Perspektive erscheint für die hier in den Mittelpunkt gerückte Analyse der *sozialen Aushandlung* von Inklusion und Exklusion besonders vielversprechend. Nach den theoretischen Konzeptionen spezifiziert der Text zum Ende des zweiten Abschnitts die fokussierte Forschungsfrage nochmals genauer und geht dann auf die zur Verfügung stehende Datenbasis und die verfolgte Auswertungsstrategie ein (3.). Er erörtert danach die generierten Befunde (4.) und liefert zum Ende eine Zusammenfassung des gesamten Argumentationsgangs, zieht ein Fazit aus der Untersuchung und zeigt die aus der Analyse entstehenden Forschungsdesiderate auf (5.).

2. Theoretische Zugänge³

2.1 Der Mediatisierungsansatz nach Krotz

Um sich mit den sozialen Aushandlungsprozeduren von Inklusion und Exklusion im Kontext von berufsschulischen Digitalisierungsprozessen zu befassen, scheint es zunächst einmal unbedingt wichtig zu sein, eine dezidiert sozialwissenschaftliche Perspektive auf Digitalisierung und die mit ihr verbundenen Entwicklungen einzunehmen. Dies wird dieser Beitrag im Folgenden entlang der kommunikationswissenschaftlichen Grundlegungen von Friedrich Krotz (2001) zum Mediatisierungsansatz umsetzen, die auch in der Medienpädagogik intensiv diskutiert worden sind (vgl. z. B. die Beiträge in Wolf et al. 2021). Zentral wichtig für diese kommunikationswissenschaftliche Perspektive ist zunächst einmal die Annahme, «dass die Welt des Menschen symbolisch vermittelt, bzw. der Mensch Bewohner einer kommunikativ konstruierten symbolischen Welt ist» (Krotz 2001, 44). Krotz setzt diese These auf die Basis der theoretischen Ideen des Symbolischen Interaktionismus. Kommunikation gelingt demnach dadurch, dass Menschen miteinander in interaktive Austauschprozeduren treten und durch die gegenseitige Übermittlung und reflexiv-intentionale Interpretation von «Zeichen und Symbole[n]» ein sozial erzeugtes Bedeutungsgefüge austragen (vgl. ebd., 45). Es ist also dieses gegenseitige Handlungsprozedere zur Erzeugung von zwischenmenschlichen Wirklichkeitsbereichen, auf die der Mediatisierungsansatz sein Hauptaugenmerk richtet.

Dabei fokussiert das Konzept – wie es der Name ja auch schon vermuten lässt – die im Zuge des medien(-technologischen) Fortschritts ausgelösten Veränderungsbewegungen. Krotz selbst definiert dies in einem der von ihm wohl mit am häufigsten aufgegriffenen Zitate folgendermassen:

3 Erste intensive Überlegungen zur Verbindung von Mediatisierungs- und Schulkulturtheorie haben wir bereits in einem anderen Beitrag zur «Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien» vorgestellt (Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, Abschnitte 2 u. 3), die wir hier aufgreifen und mit Blick auf das inklusionstheoretische Interesse dieses Beitrags weiterentwickeln. Einige Gedanken zur Verbindung beider Theorieansätze finden sich zudem bei Hummrich und Dehmel 2022, 84–88 zur Reflexion der «Mediatisierung schulischer Aussenkommunikation» und ihrer Bedeutung für die Schulkulturanalyse.

«Der Mediatisierungsansatz untersucht [...] den Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Wandels der Medien» (Krotz 2017, 14). Wie es zu Beginn dieses Abschnitts auch als notwendige Perspektive für die eingenommene Blickrichtung dieses Beitrags auf Inklusion herausgestellt worden ist, verfolgt er hier also ein sozialwissenschaftlich geprägtes Interesse und fokussiert die *gesellschaftlichen/sozialen Implikationen* medienbedingter Veränderungsbewegungen. Digitalisierung versteht Krotz hier im Sinne eines technischen Prozederes zur Errichtung und stetigen Erweiterung von Infrastrukturnetzwerken, die in seiner Konzeption den Kern daran anschließender aktueller «Mediatisierungsschübe» ausmachen und sich mittlerweile in beinahe jeden noch so winzigen Aspekt des zwischenmenschlichen Alltagshandelns eingeschaltet haben und immer noch intensiver einschreiben (vgl. ebd., 28). Schon in seiner grundlagentheoretischen Konzeption des Mediatisierungskonzepts in seinem 2001 veröffentlichten Buch sieht Krotz in diesem Zusammenhang aber die sich im Zuge von Digitalisierungsprozessen verstärkt über (inzwischen vorrangig mobile) Computertechnologien und das Internet vermittelnden Kommunikationsprozeduren zur Wirklichkeitserzeugung nicht als die finale Stufe der Mediatisierung. Er begreift sie vielmehr als eine Art «Zwischenstadium» (Krotz 2001, 91), das sich richtungslos und zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht klar vorhersehbar weiterbewegen wird (vgl. ebd., 91–99). In diesem Zusammenhang interessiert sich die Mediatisierungsforschung stark für die Durchkreuzung und die soziomedialen Entstehungspraxen «neuer Kommunikationsformen» (ebd., 23) und deren Analyse, wie es insbesondere auch in den untersuchten Fallbeispielen in Krotz' zweitem Buch zum Mediatisierungsansatz deutlich wird (vgl. Krotz 2007).

2.2 Das Möglichkeitsraumkonzept und der Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie Hespers

Die Schulkulturtheorie – in der hier aufgespannten Denkrichtung Werner Hespers – ist deshalb besonders anschlussfähig an den Mediatisierungsansatz, da beide Theorielinien von ähnlichen sozialtheoretischen Basiskonzepten ausgehen. Wie Krotz es über die Anbindung an den Symbolischen Interaktionismus vornimmt, geht Hesper in seinen Ansätzen

mit Verweis auf verschiedene kulturtheoretische Positionen von «einer sinnkonstituierten sozialen Welt» (Helsper 2008a, 65) aus. Auch diese konzeptionelle Grundierung betont für ihre Perspektive auf die Formung von sozialen Alltagswirklichkeiten also das kommunikative Erzeugungsprozedere von Bedeutungen in der zwischenmenschlichen – in Helspers Theorie der schulischen – Praxis (vgl. ebd.). In dieser Perspektive ist Schulkultur somit eben nicht als eine Art fest definiertes Einheitsgefüge, sondern als ein soziales und somit wandel- bzw. gestaltbares Konvolut zu verstehen. Helsper schreibt dazu, sie «muss [...] als Ergebnis der handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure begriffen werden» (ebd., 67). Schulkultur entsteht in dieser begrifflichen Annäherung also dadurch, dass z. B. die Lehrkräfte, die Schüler:innen, die Schulleitungen, die an immer mehr Schulen tätigen Sozialarbeiter:innen oder auch die Eltern etc. eines Schulzusammenhangs aufeinandertreffen, dabei miteinander in einen interaktiven Austausch eintreten, so dass sie auf diese Weise ein gemeinsames Bedeutungsgerüst entwickeln.

Mit Blick auf den Inklusionsbegriff der Schulkulturtheorie geht Hummrich im Anschluss an diese Konzeption Helspers davon aus, dass somit auch Inklusion und im Gegenzug folglich auch Exklusion und nicht per se grundsätzlich gegeben sind, sondern genauso überhaupt erst in (kommunikativ erzeugten) Handlungsprozeduren zwischen den Schulangehörigen ausgeformt werden (vgl. Hummrich 2011, 24). Die Begriffe selbst versteht Hummrich dabei als «Möglichkeit von Teilhabe, die hier mit *Inklusion* beschrieben werden kann, versus der Möglichkeit von *Ausschluss*» (ebd., 19; Herv. LD und DM), was sie als *Exklusion* versteht. Im Zuge der von Helsper (2008a, 67) beschriebenen «handelnden Auseinandersetzung» (s.o.) formiert sich also ein Bündel von sozialen – für die schulischen Protagonist:innen aber nicht immer konkret und unmittelbar greifbaren – normgebenden Leitvorstellungen,

«durch die die Handlungsmöglichkeiten [der Einzelnen] einerseits begrenzt und geregelt werden, andererseits aber auch je spezifische *Möglichkeitsräume* des Handelns geöffnet werden, die wiederum – durch das Handeln der schulischen Akteure – transformiert und verändert werden können» (Helsper 2008a, 67; Herv. LD und DM).

Es handelt sich somit um ein fluides Konstrukt. Inklusion und Exklusion sind in der vorgenommenen Bestimmungsweise nach Hummrich also als «Teilhabe» an bzw. «Ausschluss» aus den Praktiken zur Erzeugung dieser schulischen Möglichkeitsräume zu verstehen, denn «Teilhabe ist [...] im hohen Mass mit den Ermöglichungsstrukturen verbunden, die handelnd hervorgebracht werden» (Hummrich 2011, 24).

Das von Helsper beschriebene Aushandlungsprozedere von Möglichkeitsräumen geschieht natürlich nicht in einem – wenn man so möchte – (luftleeren) Raum. Das Handeln der Schulakteur:innen wird hochgradig von verschiedenen äusseren und inneren Gegebenheiten der Schule mitgeformt (vgl. Helsper 2008b, 124f.). Als konkrete Beispiele liessen sich die geltenden Bildungsgesetze oder die politischen Verhältnisse heranziehen oder auch spezifische Regelvereinbarungen einer Schulklasse oder der Schule insgesamt, auch ganz banale Aspekte, z. B. dass eine Unterrichtsstunde in der Regel 45 Minuten dauert. Sie beeinflussen das schulische Agieren der Protagonist:innen und formen ihr schulverwiesenes Handeln massgeblich mit (vgl. ebd.). Dies gilt gerade auch für das verfolgte Thema dieses Beitrags, denn «Inklusion ist kein Anspruch, der im normfreien Zusammenhang erhoben wird» (Hummrich 2019, 13). Dabei handelt es sich um eine für Bildungsinstitutionen hochgradig wichtige (politische) Programmatik, sodass insbesondere auch Schulen «vor der Herausforderung [stehen], die Ansprüche auf ihre je spezifischen normativen Bezugshorizonte zu beziehen» (ebd.). Hummrich (ebd., 20f.) spricht damit im Kontext von Inklusion die in Helspers Theorieideen beschriebene «Spannung von Realem, Symbolischen und Imaginärem in der Schulkultur» (Helsper 2008a, 67) an. Um möglichen Fehlinterpretationen vorzugreifen: Hummrich merkt zu diesen drei Begriffen an, dass Helsper sie aus der Auseinandersetzung mit dem Werk Jacques Lacans aufnimmt, sie in der Schulkulturtheorie aber in einen anderen Theorierahmen einfasst (vgl. Hummrich 2015, 71f.). Die Bedeutung dieser drei zentralen Begrifflichkeiten bei Helsper soll hier abschliessend mit Bezug zum Inklusionsthema kurz ausgeführt werden.

«Das *Symbolische der Schulkultur* markiert die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule» (Helsper 2008a, 68; Herv. i.O.).

Diese Ebene verweist somit auf das zu Beginn dieses Abschnitts beschriebene Aushandlungsprozedere von Bedeutungen der Protagonist:innen eines Schulzusammenhangs – also auch die Ausformung von Inklusion und Exklusion innerhalb der schulischen Möglichkeitsräume in der konkret greifbaren Praxissituation (s.o.).

Mit dem *Imaginären* bezieht Helsper sich auf «die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe» (ebd., 67). Diese zweite Ebene konstituiert spezifische Erwartungen an das schulische Agieren der einzelnen Protagonist:innen und formt hochgradig spezifische Normvorstellungen und Idealideen zur sozialen Erzeugung der schulischen Möglichkeitsräume (vgl. ebd., 68). Wie es oben mit dem Bezug zu Hummrich beschrieben worden ist, ist Inklusion also auch als (verpflichtende) programmatische Haltung zu deuten, die Schulen auf der Ebene des von Helsper benannten Imaginären für sich veranschlagen (müssen). Dies stellt auf der Ebene des Symbolischen somit die Anforderung z. B. an die Lehrkräfte, aber auch Schüler:innen und andere Schulprotagonist:innen, mit diesen mit Inklusion einhergehenden Prinzipien und Leitidealen zur Teilhabe aller an der Schulkultur in ihrem konkreten Handeln umgehen zu müssen (vgl. Hummrich 2019, 20f.). Diese Aushandlungsprozedur zwischen imaginärer und symbolischer Ebene kann in Helspers Theorieperspektive also durchaus stark konfliktträchtig sein (vgl. Helsper 2008a, 68f.).

Doch auch diese von Helsper (2008a, 67) so beschriebenen «institutionellen Selbstentwürfe» (s.o.) entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind «auf das Reale der Schulkultur bezogen» (ebd., 68; Herv. i.O.). Es verweist auf die «grundlegenden Strukturprobleme [des Bildungssystems]», mit denen sich die individuellen Schulen insgesamt auseinandersetzen müssen (vgl. ebd.).⁴

4 Dieser Aspekt ist für die Schulkulturanalyse zweifelsohne hochgradig wichtig. Da dieser Beitrag aber lediglich auf die *Analyse der Mediatisierung konkreter* (berufs-)schulischer *Möglichkeitsräume*, nicht aber auf die Rekonstruktion einer gesamten Schulkultur zielt, stellt er diesen Aspekt für die nachfolgende Analyse zurück – ohne natürlich die Wichtigkeit des Realen für die Schulkulturanalyse insgesamt infrage zu stellen.

2.3 Zusammenführung der Theoriepositionen und Konkretisierung der Forschungsfrage

In der Zusammenfügung der bis hierher referierten Theoriebausteine geht der Beitrag somit davon aus, dass Digitalisierungsprozesse die kommunikativen Handlungsprozeduren verändern, in denen die schulischen Möglichkeitsräume zwischen ihren Protagonist:innen in der konkreten Praxis ausgehandelt werden (vgl. Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, 62). Dies kann mit Krotz (2001) und Helsper (2008a) als Mediatisierungsvorgang auf der symbolischen Ebene der Schulkultur verstanden werden (vgl. Dehmel, Meister, und Gerhardts 2023, 62). Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Wenn eine Schule eine digitale Lernplattform als Infrastruktur einführt (Digitalisierung), die Lehrkräfte fortan Arbeitsaufträge für ihre Schüler:innen darüber organisieren und diese die Aufträge im Unterricht und zu Hause über ein Endgerät abrufen, bearbeiten und zur Korrektur wieder hochladen, dann verändert dies auf der symbolischen Ebene die kommunikativen Abläufe, in denen die schulischen Möglichkeitsräume in der Praxis (z. B. im Unterricht) ausgestaltet werden (Mediatisierung). Wie es auch die in der Einleitung aufgegriffenen empirischen Befunde der Forschung zur «digitale[n] Kluft» (Kutscher 2019, 381) festgestellt haben, ist die Verfügbarkeit leistungsfähiger digitaler Endgeräte bei den Schüler:innen in diesem Zusammenhang unbedingt notwendig, um an solchen Wandlungsprozessen auf der symbolischen Ebene vollumfänglich gleichberechtigt teilhaben zu können.

Medienpädagogische Reflexionen verweisen darauf, dass es dabei gerade mobile Technologien sind, denen im Schulkontext die grössten didaktischen Potenziale zukommen (vgl. Kammerl und Dertinger 2020, 49), dass diese aber nicht auf allen Gerätetypen dieselben sind (vgl. ebd., 50–54). So sind die benannten Potenziale des Smartphones – z. B. durch dessen geringe Grösse – sehr begrenzt, während Laptops, Tablets und sogenannte «Convertibles» (Tablets mit Tastaturen) deutlich mehr Möglichkeiten für das schulverwiesene Lehren und Lernen bieten (vgl. ebd.). Während zudem die Verfügbarkeit von feststehenden Desktop-Computern für das Lernen zu Hause möglicherweise noch gut funktioniert, kommt sie für das Lernen in der Schule (zumindest ausserhalb von Computerräumen) nicht infrage. Kammerl und Dertinger kommen in diesem Zusammenhang zu dem

Ergebnis, dass durch mobile Medien (sie meinen hier Laptops, Tablets und Convertibles) eine erheblich erweiterte «Flexibilität» ermöglicht ist, «da die räumliche Bindung an stationäre Geräte und Rechnerräume aufgelöst wird» (ebd., 49). Im Umkehrschluss lässt sich für den Fokus dieses Beitrags damit annehmen, dass es insbesondere die Verfügbarkeit bzw. nicht-Verfügbarkeit *leistungsfähiger mobiler* Endgeräte jenseits des Smartphones ist, die im Kontext der Mediatisierung schulischer Möglichkeitsräume über eine vollumfängliche Teilhabe von Schüler:innen (Inklusion) entscheidet. Verfügen sie über keinen ausreichenden Zugang dazu, da die Betroffenen die kostenintensive Medientechnik z. B. nicht bezahlen können und keine schulischen Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen, wird ihnen im Zuge solcher schulischer Mediatisierungsvorgänge die vollumfängliche «Möglichkeit von Teilhabe» (Hummrich 2011, 19) verwehrt (Exklusion).

Die JIM-Studie beschreibt für das nach Kammerl und Dertinger also eher weniger geeignete Smartphone beinahe eine Vollausstattung unter den befragten jungen Menschen (vgl. Feierabend et al. 2022, 8) und weist hinsichtlich der «Medienzugänge im Haushalt» auch für gut geeignete Laptops und/oder Tablets sehr hohe Werte aus (vgl. ebd., 5). Für den *individuellen Besitz* sieht es hinsichtlich der letztgenannten mobilen Endgeräte aber anders aus. Hier zählen 58% einen Laptop und 51% ein Tablet zu ihrem persönlichen Eigentum (vgl. ebd., 7). So erscheinen auch die insbesondere in Studien zum schulischen Lernen während der Coronapandemie generierten Befunde gut nachvollziehbar, die hier – wie schon in der Einleitung beschrieben – von grossen sozioökonomisch-herkunftsbedingten Unterschieden ausgehen – «sowohl in der Verfügbarkeit als auch in der Nutzungshäufigkeit sowie in der Motivation zur Nutzung digitaler Medien beim Lernen» (Eickelmann und Gerick 2020, 157; siehe auch die Ergebnisse von Frohn 2020). Zu prüfen, ob dem auch im vorliegenden Fall der untersuchten Berufsschule so ist, ist letztlich auch Aufgabe der empirischen Analyse.

In diesem Zusammenhang ist es für die Studie zudem wichtig zu untersuchen, welche unterschweligen Werthaltungen mit Bezug zur Aushandlung von Inklusion und Exklusion im Zusammenhang mit den benannten schulischen Mediatisierungsprozessen (auf der Ebene des Imaginären) vorhanden sind und so Einfluss auf die sozialen Ausformungsprozeduren

der schulischen Möglichkeitsräume im Sinne Helpers nehmen. Als Kontextwissen ist für diesen Beitrag somit auch relevant, ob und welche Unterstützungssysteme (z. B. Ausleihmodelle o. ä.) es an einer Schule gibt, um Schüler:innen aus finanziell weniger privilegierten Lebenslagen den Zugang zu Endgeräten zu ermöglichen und so angemessene Lernchancen für sie herzustellen. Die empirische Analyse muss dabei aufspüren, welche konkreten Bedeutungen diese Unterstützungssysteme für die sozialen Aushandlungsvorgänge im Kontext von Inklusions- und Exklusionspraxen haben – wie also die Schulakteur:innen in ihrer Interaktion auf der symbolischen Ebene auf sie Bezug nehmen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen dieses Artikels beschrieben und zusammengeführt sind, ergibt sich für den Beitrag somit zusammenfassend die folgende Forschungsfrage: *Wie wird mit Blick auf die Schüler:innen im Zuge der Mediatisierung berufsschulischer Möglichkeitsräume auf der symbolischen Ebene die Verfügbarkeit/nicht-Verfügbarkeit leistungsstarker mobiler Endgeräte ausgehandelt, wie werden Inklusion und Exklusion dabei sichtbar und welche Bezüge zur imaginären Ebene der Schulkultur zeigen sich in den Aushandlungsprozessen?* Wie der Beitrag für die empirische Beantwortung dieser Frage vorgeht, beschreibt der nachfolgende Abschnitt genauer.

3. Datenbasis, Auswertungsstrategie und Forschungsmethodik

Die der folgenden Analyse zugrundeliegenden Daten stammen aus dem Fachbereich für soziale Ausbildungsberufe einer Berufsschule, der schon im Vorfeld der Coronapandemie mit einer umfangreichen IT-Infrastruktur ausgestattet worden war. Zum Erhebungszeitpunkt im September 2020 bestand diese Infrastruktur insbesondere aus interaktiven Whiteboards, die in allen Räumlichkeiten des Fachbereichs angebracht worden waren, W-Lan im kompletten Schulgebäude und der Ausstattung der Lehrpersonen des Schulkollegiums am Fachbereich mit eigenen Dienst-Tablets. Zudem wurde für alle MS Teams als Plattform zum Management der schulischen Lernprozesse eingeführt. Für den Unterricht in der Schule können sich die Schüler:innen zudem MS Surfaces (Convertibles) leihen, diese aber nicht nach Hause mitnehmen. Zumindest potenziell existiert somit ein

Programm zum Ausleihen leistungsstarker mobiler Endgeräte, um am Präsenzunterricht am Fachbereich teilhaben zu können. Die Erhebung fand zu einem Zeitpunkt der Coronapandemie statt, als die Schule (zumindest zwischenzeitlich) in den Präsenzunterricht zurückgekehrt war. Obwohl das Thema *Inklusion und Exklusion im Kontext sozialer Ungleichheit* durchaus mitbedacht worden ist, stand dieses in der Studie ursprünglich nicht im Vordergrund. Der Call zur Herbsttagung 2022 der Sektion Medienpädagogik wurde vom Forscher:innenteam allerdings zum Anlass genommen, einige der erhobenen qualitativen Daten (s.u.) nochmals explizit nach diesem Thema durchzukämmen und sie einer vertiefenden Interpretation zu unterziehen.⁵

Unter dem im vorigen Abschnitt dargestellten Erkenntnisinteresse bietet sich ein praxistheoretisch angelegter Studienzugang besonders an, der die (medienbezogenen bzw. -vermittelten) Handlungsprozeduren selbst in den Mittelpunkt des analysierenden Blicks einrückt (vgl. Bettinger und Hugger 2020, 1–3). In diesem Zusammenhang wären wohl Protokolle zur Überkreuzung von medienvermittelten und nicht-medienvermittelten Kommunikationspraxen – insbesondere zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler:innen, etwa in Form von ethnografischen Erhebungen oder Unterrichtsvideo- und/oder -audiografien – besonders naheliegend. Die Erhebung solcher Protokolle war zunächst auch geplant, konnte letztlich aber aufgrund der Pandemiebedingungen leider nicht realisiert werden. Die Analyse muss daher auf die mit Lehrpersonen und Schüler:innen des Fachbereichs geführten Gruppendiskussionen ausweichen. Auf das konkrete Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage der Analyse hatte dies zwar keinen unmittelbaren Einfluss. Die hier referierte Studie musste dadurch allerdings – wenn man so will – einen methodischen Umweg in Kauf nehmen, da durch die pandemiebedingte Unmöglichkeit von Unterrichtsbeobachtungen nicht das Handlungsprozedere in der Schulpraxis selbst, sondern «nur» das *Reden über* dieses Prozedere in den Gruppendiskussionen analysiert werden konnte. Die in der Erziehungswissenschaft nicht neue Frage, die sich hier nun auch dieser Artikel stellen muss, ist diejenige,

5 Der ursprüngliche Fokus der Studie lag auf der inhaltsanalytischen Kategorisierung von Anforderungen am Fachbereich für das soziale Ausbildungsweisen, die sich im Kontext des Digitalisierungsprozesses an das medienpädagogische Handeln stellen.

ob Interviews oder Gruppendiskussionen mit Schulprotagonist:innen überhaupt belastbare Angaben über deren jeweiliges Handeln in der konkreten Schulpraxis erlauben.

Beispielsweise widmet sich Andreas Wernet dieser Frage in seinem Methodenbuch zur Objektiven Hermeneutik am Beispiel eines Lehrkräfteinterviews. Er stellt die These auf, dies sei sehr wohl vertretbar, solange «die Äusserungen des Interviewten selbst als (Sprech-)Handlungen gelesen werden» (Wernet 2009, 58; Herv. i.O.). Er geht davon aus, «dass der Berufshabitus als Gegenstand» der von ihm beispielhaft vorgetragenen «Textrekonstruktion über den direkten Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns hinausgreift und auch *ausserhalb* dieses Kontextes wirksam ist» (ebd., 59; Herv. i.O.). Lehrkräfte nehmen in dieser von Wernet eingenommenen Position also auch in ihrer schulischen Funktion als Lehrkräfte an dem Interview teil, sodass dieses von Wernet eben auch als berufsverwiesene Handlungspraxis interpretiert wird (vgl. ebd., 58f.). Unter Rückgriff auf diese Annahme geht die nachfolgende Analyse davon aus, dass die an den erhobenen Gruppendiskussionen teilnehmenden Lehrkräfte und Schüler:innen eben auch in ihrer Funktion als (Berufs-)Schulprotagonist:innen miteinander diskutieren und dabei Bedeutungen miteinander austragen. Das hier interessierende Ausformungsprozedere von schulischen Möglichkeitsräumen lässt sich in dieser mit Wernet eingenommenen Methodologieperspektive also (auch) aus den Kommunikationsprozeduren und den dabei interaktiv gestalteten Bezugnahmen der Diskussionsteilnehmenden heraus interpretieren (vgl. zur Bedeutung von Lehrkräftegruppendiskussionen für die Schulkulturanalyse z. B. Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 28f.).

Für die Analyse liegen insgesamt fünf Gruppendiskussionen vor. Aufgrund der Pandemiebedingungen wurden die Erhebungen online über das Videokonferenztool BigBlueButton realisiert. Zwei dieser Gruppendiskussionen wurden mit den Lehrkräften des Fachbereichs⁶ geführt und drei mit Schüler:innen aus drei Klassen eines der schulisch organisierten Ausbildungsgänge.⁷ Themen waren die Erfahrungen, Möglichkeiten

6 Lehrkräfte: 1. Termin: 6 TN; 5 w, 1m // 2. Termin: 5 TN; 5w, 0m.

7 Schüler:innen: 1. Termin: 6 TN; 5 w, 1m // 2. Termin: 4 TN; 4w, 0m // 3. Termin: 5 TN; 4w, 1m; um die Anonymität der Diskussionsteilnehmenden nicht zu gefährden, wird der Ausbildungsgang hier nicht näher beschrieben.

und Herausforderungen im Kontext der Arbeit mit der etablierten IT-Infrastruktur, deren Bedeutung für die schulinterne Kommunikation, die Wünsche zur weiteren Ausstattung der Schule und Bedarfe hinsichtlich Fortbildungen und Beratungen. Die Diskussionen standen sehr im Zusammenhang mit der Pandemie und den damit verbundenen Medienerfahrungen aller Beteiligten. Für die Analyse geht das Forscher:innenteam die Transkripte dieser Gruppendiskussionen nochmals genau durch und sibt diejenigen Textpassagen heraus, in denen das Thema soziale Ungleichheit im Kontext des schulischen Mediatisierungsprozesses diskutiert wird. An der Rekonstruktion dieser sprachlichen Praktiken lassen sich in der mit Wernet eingenommenen Methodologieperspektive (s.o.) gut die in die Ausformung des schulischen Möglichkeitsraumes eingelagerten Inklusions- und Exklusionsprozeduren nachvollziehen.

Die Schulkulturforschung greift in diesem Zusammenhang meistens auf die Objektive Hermeneutik nach Oevermann als Untersuchungsmethode zurück (vgl. z.B. Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 29). Die Methode erweist sich deshalb als vorteilhaft, da sie von derselben sozialtheoretischen Grundidee einer «sinnstrukturierte[n] Welt» (Wernet 2009, 11) ausgeht, wie sie oben schon (siehe Abschnitt 2) für die Schulkulturforschung (und auch die Mediatisierungstheorie) beschrieben worden ist (vgl. Helsper et al. 2001, 641). In diesem Zusammenhang «[geht] die Objektive Hermeneutik [...] davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert» (Wernet 2009, 11). Sie «gründet sich auf die Regelgeleitetheit sozialen Handelns» (ebd., 13). Das bedeutet, «dass die Handlungsoptionen einer je konkreten Lebenspraxis durch Regeln formuliert sind» (ebd., 15), die es im Zuge der Analyse herauszuinterpretieren gilt (vgl. ebd., 15f.). Die Methode fokussiert folglich dasjenige, was für den hier verfolgten Fokus auf «die [...] einzelschulspezifisch ausgeformte *regelgeleitete* Struktur» (Helsper et al. 2001, 21; Herv. LD u. DM) von schulischen Möglichkeitsräumen wichtig erscheint. Die Analyse der erhobenen Gruppendiskussionen mittels der Objektiven Hermeneutik ermöglicht somit die Rekonstruktion der in den berufsschulischen Diskussionsprozeduren «regelgeleitet» (s.o.) erzeugten Möglichkeitsräume

mitsamt ihren Grenzziehungen, für die sich die Analyse interessiert. Die Methodik hier aufzugreifen, erscheint folglich äusserst naheliegend und lohnenswert.

In der praktischen Arbeit besteht das Ziel von Interpretationsgängen mit der Objektiven Hermeneutik in der «Rekonstruktion einer Fallstruktur» (Wernet 2009, 16). Mit Verweis auf Oevermann meint Wernet (2009, 16) damit,

«den tatsächlichen Ablauf [einer sozialen Interaktionspraxis] als Sequenz von Selektionen zu sehen, die jeweils an jeder Sequenzstelle, d. h. einer Stelle des Anschließens weiterer Einzelakte- oder äusserungen unter nach gültigen Regeln möglichen sinnvollen Anschlüssen getroffen worden sind. Die Kette solcher Selektionsknoten ergibt die konkrete Struktur des Gebildes» (Oevermann 1991, 270).

Bei der Aufstellung einer «Fallstrukturhypothese» als Zielvorgabe der Interpretation geht es diesen Überlegungen nach also darum, Aussagen über das konkrete Handeln der an einer sozialen – im Falle dieser Studie schulischen – Praxis beteiligten Protagonist:innen auf der Hintergrundfolie der unterschwellig bzw. – um beim Vokabular der Objektiven Hermeneutik zu bleiben – «latent» in dieser Praxis wirksam werdenden Regeln zu machen (vgl. Wernet 2009, 18f.). Die Analyse macht es für Forschende also möglich, Angaben sowohl über den spezifischen einzelnen Fall als auch über die Allgemeinheit des von der Interpretation angepeilten – in diesem Beitrag: pädagogischen – Phänomens zu tätigen (vgl. ebd.).⁸

Da es im Kontext eines solchen Artikels nicht möglich ist, alle Interpretationsgänge in ihrem vollen Umfang darzulegen, wählen wir für die Verschriftung der Ergebnisse einen Zwischenweg. Um das Vorgehen transparent zu machen, wird sie eine der Analysen ausführlich ausformulieren, für die übrigen Interpretationen aber lediglich auf die Ergebnisse zu sprechen kommen und diese anschliessend zueinander in Beziehung setzen.

8 Da für den Beitrag nur sehr begrenzter Platz zur Verfügung steht, muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden, die konkreten Schritte zur Interpretation von Texten mit der Objektiven Hermeneutik zu erklären. Eine solche Erörterung findet sich z. B. bei Wernet (2009) in Kap. III.

4. Ergebnisse⁹

4.1 Ausführliche Beschreibung einer exemplarischen Analyse

Die hier zu Beginn ausformulierte Interpretation ist die Analyse von Ausschnitten aus der zweiten Gruppendiskussion, die das Forschungsteam mit den Schüler:innen geführt hat (s.o.). Die im Folgenden aufgeführten Sequenzen erfolgen nach einer längeren Diskussion zwischen den Teilnehmenden, die auf die Frage des Interviewers entsteht, welche Wünsche sie hinsichtlich der weiteren Schuldigitalisierung hegen.

A-S1: und , ich wollte noch sagen , dass die ähm Laptops doch von mehreren Schülern (1) wirklich ähm genutzt werden¹⁰

Durch das «Und» wird zunächst deutlich, dass es sich bei den von der Sprecherin A-S1 (Sprecherin A, Schüler:innengruppendiskussion 1; die weiteren Sprecher:innen werden in derselben Weise fort nummeriert) formulierten Sequenzen um eine Ergänzung zur vorher ausgetragenen Diskussion zu den Wünschen hinsichtlich weiterer Digitalisierungsprozesse handelt. Sie hält hier Fürsprache für die Aufrechterhaltung eines Angebots zu «Laptops» (sie meint hier die in der Schule ausleihbaren MS Surfaces), das sich in der tatsächlichen Benutzung begründet. Sinnlogisch muss zum Zeitpunkt des Sprechens also im Raum stehen, dass dieses Ausleihprogramm – möglicherweise durch dessen unzureichende Nutzung – eingestellt werden soll oder A-S1 sieht dessen Fortführung zumindest als bedroht an, wogegen sie sich hier wendet.

A-S1: also , es kommt zu Überschneidungen (1) man braucht sie öfter gleichzeitig , und deswegen ähm/ man kann ja jetzt auch nicht , wirklich von jedem einzelnen Schüler erwarten dass er von seinem Hausstand aus zuhause direkt schon perfekt digital ausgestattet ist (1) äh , und halt da irgendwie eine Möglichkeit

9 An den Analysen hat Frau Alina Stappert intensiv mitgearbeitet.

10 Symbolbedeutungen in den zitierten Transkriptausschnitten: , – kurzes Absetzen im Sprechen; (1) – Sekunden Pause; Wo/ – im Sprechen abgebrochenes Wort oder Ausdruck; nä? – Fragend formulierter Ausdruck.

schaft für (1) ja, sozial schwächere Familien auch, dass die auch täglich Zugang zu einem Laptop oder Surface oder in der Art irgendetwas haben.

A-S1 bleibt die sprechende Person und sie führt hier näher aus, warum das als bedroht angesehene Ausleihprogramm weitergeführt werden sollte. Diese Begründung besteht darin, dass die zur Verfügung stehenden mobilen Endgeräte schon zum Gesprächszeitpunkt vielfach gebraucht werden und es schon zu diesem Zeitpunkt zu Überschneidungen in der Nutzung kommt. *«Gleichzeitiges Brauchen»* verweist auf der latenten Sinnenebene¹¹ der Diskussion auf eine Notwendigkeit der Geräte zur Teilhabe. Wenn diese Verfügbarkeit nicht gewährleistet ist, ist Teilhabe sinnlogisch auch nicht herstellbar. A-S1 bringt hier also ihr Fürchten um die weitere Verschlechterung der ohnehin nicht ausgeglichenen Lernsituation von Schüler:innen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Haushalten zum Ausdruck. A-S1 sagt hier *«man braucht sie öfter gleichzeitig»*, sodass sich hier im Zuge der Interpretation vermuten lässt, dass sie von den ungleichen Teilhabevoraussetzungen betroffen sein muss. In ihrem Sprechen wird allerdings nicht eindrucklich deutlich, in welcher Rolle – also ob sie selbst zu derjenigen Gruppe gehört, deren Teilhabechancen sie bedroht sieht. Eine Selbstoffenbarung erfolgt an dieser Stelle nicht. In den weiteren Ausführungen geht es nun um den geteilten Besitz von mobilen Geräten im Familienhaushalt. Zudem spricht sie hier vom *«täglichen Zugang»*, was vor dem Hintergrund des von Vorderer beschriebenen Generalprinzips des *«mediatisierte[n] Lebenswandel[s]»* von *«permanently online, permanently connected»* (Vorderer 2015, 259) als recht geringe Anforderung erscheint. Höchst interessant ist nun, wie die Mitschülerinnen von A-S1 auf diese Ausführungen reagieren.

B-S1: ja, ich würde mich A-S1 da anschliessen (1)

Zunächst erfolgt hier Zuspruch durch die Sprecherin B-S1. Die Bedrohung der Teilhabe von Mitschüler:innen mit geringeren finanziellen Möglichkeiten und die von A-S1 geforderte Aufrechterhaltung des Ausleihprogramms wird hier also zunächst geteilt.

11 Für eine nähere Beschreibung der Standardbegriffe in der Objektiven Hermeneutik siehe z. B. Wernet 2009.

B-S1: äh , wir hatten grade zum Beispiel auch eine Situation wo wir halt Internetrecherche gemacht haben auch im Unterricht (1) und , klar hat jeder sein Handy mit , und ähm einige haben dann auch ihre Laptops mit und so (1) aber wenn man , sage ich mal nicht die finanzielle Unterstützung hat sich ein Laptop anzuschaffen oder so für den Unterricht , dann hat man nur das Handy (1) und wenn alle im W-Lan sind dann funktioniert das wieder nicht und dann dauert es wieder (1) und das ist halt/ das stört das dann auch den Unterricht , nä? in einer gewissen Weise

B-S1 bleibt hier die sprechende Person. Sie beschreibt zunächst einmal das W-Lan der Schule als äusserst leistungsschwach und stellt den Zusammenhang her, dass das Einloggen *aller* Schüler:innen eines Klassenverbundes dessen Geschwindigkeit deutlich herabsetzt. In der Argumentationslogik von B-S1 wird das W-Lan somit zu einer Art Flaschenhals: Je mehr Geräte darauf zugreifen, desto langsamer wird es. Gerade dann, wenn auch diejenigen sich einwählen, die «nur das Handy» (bzw. Smartphone) haben, bedeutet dies in der Argumentationslogik eine besonders grosse Belastung mit der Folge der Verlangsamung. Ob dies technisch gesehen tatsächlich so ist, erscheint zweifelhaft, lässt sich anhand des erhobenen Datenmaterials aber nicht prüfen. Viel wichtiger erscheint mit Blick auf das verfolgte Forschungsinteresse aber, dass B-S1 hier das Einwählen *aller* – insbesondere eben auch derjenigen, denen nur das Smartphone zur Verfügung steht – für eine Störung des Unterrichtsfortganges verantwortlich macht, die sich in der Argumentationslogik des Falls nicht ergeben würde, wenn sich lediglich diejenigen mit einem leistungsstarken Laptop verbinden würden. Der zuvor geäusserte Zuspruch für A-S1 zur Unterstützung von Schüler:innen aus finanziell schlechter situierten Haushalten erfolgt hier also eben *nicht* aus einer solidarischen Werthaltung heraus. Das von B-S1 im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten in den Vordergrund gerückte Problem ist hier vielmehr darin begründet, dass die mangelnde Verfügbarkeit leistungsstarker Endgeräte und das dennoch vollzogene Einwählen über das Smartphone den Unterrichtsablauf aufhält und somit die privilegierte Lernsituation von nicht betroffenen (gutausgestatteten) Schüler:innen

stört. B-S1 spricht hier aus der – wenn man so möchte – Gewinnerinnenperspektive einer nicht betroffenen Person heraus. Die Fürsprache für A-S1 zur Unterstützung finanziell schwächerer Mitschüler:innen ergibt sich in der interpretierten Fallstruktur also aus der Bedrohung der eigenen privilegierten Lernsituation heraus.

C-S1: zu dem Punkt von A-S1 noch ähm , ich finde das hat aber ganz gut geklappt , grade auch in dieser Coronazeit , also dass einige sich zum Beispiel von der Schule (1) äh Laptops ausleihen konnten und damit dann äh Zuhause arbeiten konnten

Im Anschluss erfolgt ein weiterer Wechsel zur Sprecherin C-S1. Auch sie spricht sinnlogisch aus der Perspektive einer nicht betroffenen Person – sie thematisiert sich hier nicht selbst, sondern verweist in der dritten Person auf «einige» andere. C-S1 relativiert hier also aus der Perspektive einer wohl nicht-Betroffenen die von A-S1 aufgezeigten ungleichen Teilhabemöglichkeiten. Die von A-S1 beschriebene Dramatik zur weiteren Verschlechterung der Lernchancen wird von C-S1 somit ein Stück weit aberkannt. Dem Wissen der Autor:innen nach existierte ein solches Ausleihprogramm an der Berufsschule nur für den Präsenzunterricht, nicht aber für die Nutzung zu Hause.

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der aufgestellten Forschungsfrage folgende Fallstrukturhypothese festhalten: Der Zugang zum Internet über ein mobiles leistungsfähiges Endgerät (das MS Surface gilt in der Diskussion als Ideal) wird im Kontext der Mediatisierung des berufsschulischen Möglichkeitsraums zur absoluten und bedrohten Teilhabevoraussetzung. Die nicht-Verfügbarkeit solcher mobiler Gerätschaften führt hier zur Exklusion. Das zwar durchaus existierende schulische Ausleihprogramm wird dabei als unbedingt notwendig, aber unzureichend charakterisiert, sodass sich hier eine gewisse Dramatik hinsichtlich der Verschlechterung von Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen aus finanziell schwachen Lebenssituationen abzeichnet. Soweit bestätigt die Analyse zunächst einmal die bereits in der Einleitung aufgegriffenen Forschungsbefunde. Schaut man noch etwas genauer hin, wird mit Blick auf das fokussierte Inklusionsthema ein wichtiger Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der sich mediatisierenden

Schulkultur sichtbar. Auf der manifesten Sinnebene der sozialen Interaktion zeigt sich zwar Zustimmung zur Bearbeitung sozialer Ungleichheit, was vordergründig mit einer inklusiven Werthaltung (Ebene des Imaginären) kompatibel ist. Auf der latenten Sinnebene der rekonstruierten Diskussionsprozeduren offenbart sich aber eben keine Solidarität mit Schüler:innen aus finanzschwächeren Haushalten. Die in die Diskussionshandlungen (Ebene des Symbolischen) eingeschriebene Argumentationsfolie zur Bearbeitung sozialer Ungleichheit ist innerhalb des ausgestalteten Möglichkeitsraums in der Bedrohung der privilegierten Lernsituation gut ausgestatteter Schüler:innen begründet. Zudem wird die sich mit dem schulischen Mediatisierungsprozess weiter verschärfende Chancenungleichheit in der Diskussion gerade nicht vollständig anerkannt. Dies lässt sich zusammenfassend als weitere exkludierende Handlungspraktik auf der symbolischen Ebene des formierten Möglichkeitsraumes verstehen.

4.2 Vergleichende Beschreibung der weiteren Analyseergebnisse

Schaut man sich die übrigen vier Analysen an, offenbaren sich hier sowohl in den beiden weiteren Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen als auch in den beiden mit den Lehrkräften recht ähnlich gelagerte Fallstrukturen. Auch hier wird die Verfügbarkeit von leistungsstarken mobilen Endgeräten mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zur absoluten Voraussetzung zur Teilhabe an dem sich mediatisierenden schulischen Möglichkeitsraum. Wie schon in der ersten Analyse deutlich geworden ist, zieht also auch hier die nicht-Verfügbarkeit solcher mobiler Technologien Exklusion nach sich. Dementsprechend wird auch hier die an der Schule etablierte Ausleihmöglichkeit von MS Surfaces als wichtiges Instrument verhandelt, um die Teilhabe von Schüler:innen aus ökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern zu ermöglichen. Gerade in den Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen formiert sich hier allerdings auch die Kritik, dass dies so nicht ausreicht, um gleichberechtigte Teilhabe sicherzustellen. Auch in diesen Aushandlungsprozeduren erfolgt dabei allerdings

keine klare Selbstoffenbarung als betroffene Person, sodass sich hier vorsichtig schlussfolgern lässt, dass es sich innerhalb des schulischen Möglichkeitsraumes dabei um ein schambehaftetes Thema handelt.

Interessanterweise zeigt sich der in der vorher ausführlich ausformulierten Analyse deutlich gewordene Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der sich mediatisierenden Schulkultur ebenso in den übrigen Gruppendiskussionspraxen. In den weiteren beiden Diskussionen mit den Schüler:innen wird eine sehr ähnliche Handlungsfigur deutlich: Auch hier werden jeweils von einer beteiligten Person Forderungen zur Bearbeitung von sozioökonomischen Ungleichheiten formuliert.

A-S2: Und ähm was ich aber auch noch gut fände , wäre , wenn man diese Surfaces , wenn man die ausleiht dass man [...] die für ein ganzes Jahr ausleihen dürfte , [...] dass man halt mehr Chancengleichheit hat

Dieses beispielhaft aufgegriffene Zitat der Sprecherin A-S2 interpretiert das Ausleihprogramm als wichtigen, aber in der umgesetzten Form noch nicht ausreichenden Schritt. Diese Forderungen werden in den weiteren Diskussionsverläufen auf der manifesten Sinnebene zudem von den anderen Diskussionsteilnehmenden durchaus geteilt, was ebenso mit einer vordergründig inklusiven Werthaltung (Ebene des Imaginären) konform geht. Im Zuge der intensiven Interpretation der ausgehandelten Praxen (Ebene des Symbolischen) wird hier aber deutlich, dass auch diese Unterstützungsforderungen nicht über eine solidarische Werthaltung begründet werden. Eine tatsächliche Herstellung von Chancengleichheit wird als utopisch und praktisch nicht realisierbar abgestempelt.

B-S2: dann bräuchten wir wieder auch mehr Steckdosen wahrscheinlich in der Schule . das ist manchmal auch so ein Problem . [...] wenn man den ganzen Tag den Laptop an hat , dann wird es halt auch problematisch

Die Zuständigkeit, über die für die Teilhabe notwendige Technik zu verfügen, wird in allen Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen zudem rein in der Verantwortung der Einzelnen und nicht bei der Schule gesehen.

In den herauspräparierten Argumentationslogiken ist es also die oder der Einzelne, die oder der sich an den Mediatisierungsprozess der Schulkultur anpassen muss und nicht andersherum.

Auch in den Lehrkräftegruppendifkussionen wird auf der manifesten Ebene des Aushandlungsprozederes Bedauern über die mangelnde technische Ausstattung von einzelnen Schüler:innen ausgedrückt.

A-L1 äh optimaler Weise müsste es natürlich so sein , dass alle Schüler von uns ein Surface zur Verfügung gestellt bekommen

Auch hier (A-L1 ist Sprecherin A, Lehrkräfte-Gruppendifkussion 1; auch hier werden die weiteren Sprecher:innen nach diesem Prinzip fort-nummeriert) werden im Zuge der Diskussion Forderungen nach weiteren schulischen Unterstützungsmassnahmen zur Bearbeitung sozioökonomischer Ungleichheit formuliert. Auch diese Praxis korrespondiert auf den ersten Blick mit inklusiven schulischen Wertmassstäben (Ebene des Imaginären), die auf der manifesten Sinnebene der Gruppendifkussionspraxis von den anderen Lehrkräften ebenso geteilt wird. Schauen wir aber auch hier genauer hin, wird auf der latenten Ebene der beiden Diskussionen deutlich, dass sich diese Forderungen ebenso wenig in einer solidarischen Werthaltung mit Schüler:innen aus finanzschwächeren Haushalten begründen. Die in den Aushandlungsprozeduren (Ebene des Symbolischen) von den Lehrkräften ins Feld geführte Argumentationsfolie bezieht sich vielmehr auf die Störung von Unterrichtsabläufen durch unterschiedliche medientechnische Ausstattungsniveaus und die darin begründete Entstehung neuer Anforderungen an die eigene Arbeitsleistung.

B-L1: aber das ist natürlich viel mehr Arbeit . und äh dann müssen wir natürlich dahin kommen, dass alle natürlich ein eigenes Endgerät haben , und das ist auch die Sache , dann wird man angesprochen , nä? [...] dann wollen natürlich einige dass jetzt alles in Teams gestellt wird und nicht mehr noch diese Mischformen sind . ja , das sagen natürlich dann die, die eigenen Rechner haben , äh und da gibt es auch welche von, die haben noch nicht mal einen eigenen Computer.

Insgesamt weisen die im Zuge des schulischen Mediatisierungsprozesses in die Untersuchung einbezogenen Fälle also eine recht ähnliche Struktur hinsichtlich der ausgestalteten Möglichkeitsräume auf. Letztlich handelt es sich sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Lehrkräften um eine vordergründig inklusive und mit imaginären schulischen Werthaltungen korrespondierende, hintergründig aber äusserst exklusive und mit diesen Werthaltungen im Konflikt stehende Praxis, die in den Gruppendiskussionen ausgeformt wird.

5. Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit der (Re-)Produktion von sozioökonomischen Ungleichheiten im Kontext von Digitalisierungsprozessen in der Schule beschäftigt. Dabei lag der verfolgte Fokus auf der sozialen Aushandlung von Inklusion und Exklusion im Kontext der Verfügbarkeit/nicht-Verfügbarkeit mobiler Medientechnologien, was exemplarisch mithilfe von qualitativen Datenmaterialien aus einer Berufsschule analysiert wurde. Dafür hat der Artikel die theoretischen Positionen von Krotz zum Mediatisierungsansatz aufgegriffen, um eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Digitalisierungsphänomene zu fokussieren. Diese wurden anschliessend mit Überlegungen zum Schulkulturansatz in der Denkrichtung Helsepers und einem damit verknüpften Verständnis von Inklusion und Exklusion nach Hummrich verbunden. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Konzeption hat der Beitrag anschliessend Passagen aus insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schüler:innen aus einem Fachbereich für soziale Ausbildungsgänge einer Berufsschule interpretiert. Zum Abschluss zieht der Text nun ein Fazit aus der Argumentation und wagt einen Ausblick.

Die zusammengetragenen Analyseergebnisse verweisen zunächst einmal mehr darauf, dass die Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten jenseits des Smartphones im Zuge schulischer Mediatisierungsprozesse eine absolut wichtige Voraussetzung für Teilhabe ist. Wenn Schüler:innen die teure Technik nicht bezahlen können, dann müssen sie sich im Schulalltag mit erheblich schlechteren Lernbedingungen auseinandersetzen. Soweit bestätigen die hier getätigten Analysen nochmals die Ergebnisse

vorangegangener Studien (siehe Einleitung). Für den verfolgten Fokus erscheint allerdings deutlich wichtiger, dass dieser Zustand im Vordergrund der rekonstruierten Aushandlungsprozeduren zwar als wichtige Problematik anerkannt wird. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass es im Hintergrund dieser Aushandlungen schulischer Möglichkeitsräume aber weniger um eine solidarische Werthaltung mit den betroffenen Schüler:innen geht. Hier stehen vielmehr die dominierenden Störfaktoren innerhalb institutioneller Abläufe (insbesondere des Unterrichts) und das Fürchten um die eigenen (Lern-)Privilegien im Vordergrund. Dies hat die Analyse als wichtigen Konflikt zwischen der imaginären und der symbolischen Ebene der untersuchten Schulkultur identifiziert. Hummrich (2011, 236) spricht im Zusammenhang mit einem ähnlichen, in ihrer Studie aber nicht mit Digitalisierungsprozessen im Zusammenhang stehenden Phänomen auch von einer «Scheininklusion», womit auch die hier rekonstruierten Praxen gut charakterisiert werden können.

Auf Grundlage der zuvor exemplarisch generierten Forschungsbefunde deutet sich an, dass die in den Blick genommene *Entstehung* bzw. die soziale Erzeugungspraxis von Inklusion und Exklusion im Kontext sozioökonomischer Ungleichheiten im Zusammenhang mit schulischen Digitalisierungsprozessen ein enorm wichtiges Forschungsfeld ausmacht. Die Ergebnisse können hier nur eine explorative Einsicht in eine problembehaftete Konstellation liefern und sollen keinesfalls als unumstrittene Erkenntnis überinterpretiert werden. Sie verweisen allerdings auf den erheblichen Forschungsbedarf, das hier konturierte Phänomen über die Bandbreite des Bildungssystems hinweg näher zu bestimmen und genau auszudifferenzieren.

Die Ergebnisse lassen zudem zumindest erahnen, dass Ausstattungshilfen für Schüler:innen aus ökonomisch weniger privilegierten Haushalten zwar ein Schritt in die richtige Richtung sind, als alleinige Massnahme allerdings nicht genügen. Es braucht zusätzlich medienpädagogische Aus- und Fortbildungskonzepte, um Lehrkräfte für das hier identifizierte Phänomen vordergründig formulierter inklusiver Werthaltungen bei gleichzeitig exkludierenden Handlungslogiken im Kontext schulischer Digitalisierungsvorgänge zu sensibilisieren. Da es sich hierbei eben um einen Phänomenbereich handelt, der den schulischen Protagonist:innen

vermutlich nicht unmittelbar präsent ist, wäre es in diesem Zusammenhang ein erster zentraler Schritt, überhaupt ein Bewusstsein für diese mit schulischen Digitalisierungsprozessen in Verbindung stehende Differenz zu schaffen. Fortbildungskonzepte sollten zudem darauf zielen, die eigenen medienbezogenen Unterrichts- und die darüber hinaus weisenden Arbeitsroutinen zu reflektieren, um solchen ungewollten – mit Hummrich gesprochen – Scheinexklusionspraxen entgegenwirken zu können.

Literatur

- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. «Praxistheorien in der Medienpädagogik. Einleitung». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 1–18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_1.
- Dehmel, Lukas, Dorothee M. Meister, und Lara Gerhardts. 2023. «Die Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien. Reflexion einer unbeabsichtigten Begleiterscheinung der Arbeit mit Tablets». *Zeitschrift MedienPädagogik* 53 (ENTGRENZUNGEN): 55–75. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.12.X>.
- Eickelmann, Birgit, und Julia Gerick. 2020. «Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten». *DDS Beiheft* 16: 153–62. <https://doi.org/10.25656/01:20235>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckler. 2022. *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/>.
- Frohn, Julia. 2020. «Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung im Lehren und Lernen auf Distanz». *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2 (6): 59–83.
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer, und Angelika Lingkost. 2001. *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>.
- Helsper, Werner. 2008a. «Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung». *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1): 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>.
- Helsper, Werner. 2008b. «Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität». In *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, herausgegeben von Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 115–45. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7.

- Hummrich, Merle. 2011. *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93224-8>.
- Hummrich, Merle. 2015. «Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale der Schulkultur». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 71–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4.
- Hummrich, Merle. 2019. «Die Macht der Inklusion. Zur Relation von symbolischen Ordnungen in der Schule». In *Inklusionen und Exklusionen des Humanen*, herausgegeben von Sophie C. Holtmann, Philipp Hascher, und Roland Stein, 13–40. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:18036>.
- Hummrich, Merle, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen. 2022. «Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich – Einleitung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 1–46. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_1.
- Hummrich, Merle, und Lukas Dehmel. 2022. «Bildungspolitische und einzelschulische Entwürfe von Bildung in Differenzverhältnissen. Mediatisierungstheoretische Analysen im Kontext qualitativ vergleichender Forschung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 69–123. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_3.
- Kammerl, Rudolf, und Andreas Dertinger. 2020. «Guter Unterricht mit mobilen Medien. Eine Darstellung einschlägiger Konzepte und aktueller Forschungsbefunde». In *Mobile Medien im Schulkontext*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, und Ilka Mindt, 47–78. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_4.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung. Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Dispotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_2.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS* 114 (4): 379–90. <https://doi.org/10.25656/01:20607>.

- Kutscher, Nadia, und Stefan Iske. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik. Medien und Soziale Ungleichheit». In *Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 667–78. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_80.
- Niesyto, Horst. 2010. «Medienpädagogik. Milieusensible Förderung von Medienkompetenz». In *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, herausgegeben von Helga Theunert, 147–62. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2018. «Medienkritik. Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesto, und Heinz Moser, 59–76. München: kopaed.
- Oevermann, Ulrich. 1991. «Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen». In *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*, herausgegeben von Stefan Müller-Doohm, 267–336. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2020. «Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 147–62. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_8.
- Vorderer, Peter. 2015. «Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected». *Publizistik* 60 (3): 259–76. <https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3>.
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.
- Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, Patrick Bettinger, und Sandra Assmann, Hrsg. 2021. *Jahrbuch Medienpädagogik 16. Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung*. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16.X>.