
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

Imaginationen von Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht

Analyse eines Policydiskurses und seiner Problemrepräsentationen

Felix Büchner¹ , Martin Bittner²  und Felicitas Macgilchrist¹ 

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

² FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich dem Notfall-Distanzunterricht als soziotechnischem Phänomen und seiner Konstruktion im Policydiskurs während der Coronapandemie. Er fragt danach, wie Distanzunterricht in Policydokumenten der deutschen Bundesländer imaginiert wird und wie sozio-digitale Ungleichheit in diesen Imaginationen als Problem repräsentiert ist. Basierend auf der thematischen Dokumentsammlung «CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems» wurde eine Policyanalyse mithilfe des «WPR-Ansatzes» durchgeführt und die «soziotechnische Imagination» der Reibungslosigkeit rekonstruiert. Der Beitrag beleuchtet drei Aspekte: (1) Reibungslose Lebensräume, (2) Reibung durch Ungleichheit und (3) Gleichheit durch Technik. Über die Imagination der Reibungslosigkeit werden im Policydiskurs Vorstellungen und Visionen von Bildungssubjekten aufgerufen, die wohlständige, privilegierte und bürgerlich-weiße Kontexte bevorzugen und gleichzeitig marginalisierte, deprivilegierte und minorisierte Kontexte benachteiligen. Der Beitrag zielt insgesamt darauf ab, Impulse in die inklusive Medienbildung einzubringen, um die in Policydiskursen aufgerufenen soziotechnischen Imaginationen zu erkennen und ihnen kritisch begegnen zu können.



Imaginaries of Inequalities in Emergency Distance Learning. Analysis of a Policy Discourse and its Problem Representations

Abstract

This paper understands emergency remote education as a sociotechnical phenomenon and analyses its construction in the policy discourse during the Covid-19 pandemic. It asks how remote education is imagined in German federal states' policy documents and how socio-digital inequality is represented as a problem in these imaginaries. Based on the thematic document collection <CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems>, a policy analysis was conducted using the <WPR approach>. Findings suggest a <sociotechnical imaginary> of frictionlessness. The paper illustrates this imaginary through three aspects: (1) frictionless living spaces, (2) friction through inequality and (3) equality through technology. It is shown that through the imaginary of frictionlessness in the policy discourse, ideas and visions of educational subjects are generated that favour affluent, privileged and middle-class white contexts and at the same time disadvantage marginalised, deprived and minoritised contexts. Overall, the paper proposes a framework for inclusive media education to critically reflect on sociotechnical imaginaries invoked in policy discourses.

1. Einleitung und Fragestellung

Coronapandemie in Deutschland: Es ist Sommer 2020 und die erste Infektionswelle ist überstanden. Die Hoffnung unter den Schulen ist, im kommenden Schuljahr möglichst regulären Unterricht und <Normalität> anbieten zu können. Die Kultusministerien der Länder veröffentlichen in dieser Zeit zunehmend Handreichungen und Leitfäden – Orientierungshilfen, die Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen dabei unterstützen sollen, durch einen von pandemischen Bedingungen abhängigen und von unterschiedlichen Unterrichtsszenarien geprägten Schulalltag zu navigieren. Der sogenannte Notfall-Distanzunterricht – teilweise auch als <Fernunterricht>, <Lernen zu Hause> oder <onlinegestützter Unterricht> bezeichnet – spielt in diesen Dokumenten eine zentrale Rolle. Wie dieser gestaltet werden kann,

scheint unter anderem von digitalen Technologien auf der einen, sozialer Ungleichheit auf der anderen Seite abhängig zu sein. Der vorliegende Beitrag widmet sich eben diesen Verschränkungen und geht der Frage nach, wie Notfall-Distanzunterricht in Policydokumenten imaginiert wird und fragt spezifisch danach, wie sozio-digitale Ungleichheit durch diese Imaginationen als Problem repräsentiert ist.

Zwei Perspektiven werden für die Analyse aktiviert: Der Beitrag geht erstens davon aus, dass sozio-digitale Ungleichheit zentral für die Auseinandersetzung einer inklusiven Medienbildung ist, die mit einem weiten Inklusionsbegriff «einerseits Diskurse um die ungleichen Lebensbedingungen und -verhältnisse von Menschen mit Behinderungen und andererseits Diskussionen um die Dynamiken der sozialen Spaltung [vereint]» (Bosse u. a. 2018). Sozio-digitale Ungleichheiten werden hier als «systematic differences between individuals from different backgrounds in the opportunities and abilities to translate digital engagement into benefits and avoid the harm that might result from engagement with ICTs» (Helsper 2021, 68) verstanden. Diese Definition betont die grundsätzliche Verwobenheit von digitaler und sozialer Ungleichheit und geht entsprechend über die im medienpädagogischen Diskurs präsente Fassung von digitaler Ungleichheit im Kontext des «Digital Divide» hinaus (Kutscher 2019; Niesyto 2009; Kramer 2023). Die Metapher des Digital Divide geht traditionell von einer Gegenüberstellung von «Onlinern» und «Offlinern» aus und konstruiert Zugang zu und Nutzung von digitalen Technologien als Privileg gegenüber dem Nicht-Zugang bzw. der Nicht-Nutzung (Kutscher und Iske 2022). Während der Digital Divide also eine Trennung der sozialen und der digitalen Welt annimmt und – wie Marie Heath und Kolleg:innen (2022) anmerken – technodeterministische Schlussfolgerungen nahelegt, betont der Begriff der sozio-digitalen Ungleichheit, dass sich soziale und digitale Ungleichheiten gegenseitig wie «in eternal feedback loops» (Helsper 2021, 70) gegenseitig bedingen und nicht getrennt voneinander betrachten lassen. Sie sind zudem strukturell – d. h. sie lassen sich nicht individualtheoretisch beschreiben, sondern erklären sich erst durch die praktischen Konstellationen und Arrangements gesellschaftlicher Ordnungen.

Zweitens nimmt der Beitrag eine bislang in der medienpädagogischen Forschung unterrepräsentierte Perspektive ein: die der Governance von digitaler Bildung/Medienpädagogik (Hartong und Förschler 2020; Förschler 2018). Der Blick wird entsprechend auf die politischen Steuerungsprozesse von medienpädagogischen Settings gerichtet. Eine solche Governance-Perspektive bedarf einer diskurstheoretischen Analyse dessen, wie die medienpädagogische Praxis grundsätzlich im Kontext bildungspolitischer Steuerungsprozesse verwirklicht und durch diese aufgerufenen Policydiskurse arrangiert wird.

Der Beitrag beginnt mit einer Darstellung relevanter Forschungsperspektiven (2), die sich bereits mit dem Nexus *Notfall-Distanzunterricht und Ungleichheit* beschäftigt haben, und leitet daraus zu ergänzende Perspektiven ab. Anschliessend werden das diesem Beitrag zugrundeliegende Datenmaterial sowie relevante theoretische und analysebezogene Konzepte (3) vorgestellt. Im darauffolgenden empirischen Teil wird anhand von ausgewählten und aussagekräftigen Auszügen aus dem Datenmaterial argumentiert, dass sich im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit (4) rekonstruieren lässt, deren Implikationen für die medienpädagogische Theorie und Praxis im Fazit (5) diskutiert werden.

2. Distanzunterricht, Covid-19 und Ungleichheit

Verschiedene Forschungsfelder nehmen sich der sozio-digitalen Ungleichheit im Zusammenhang mit *Emergency Remote Education*, dem notfallhaften Zurückgreifen auf Formen des Distanzunterrichts, an. In Anbetracht der sich im Kontext pandemiebedingter Schulschliessungen plötzlich realisierenden Notwendigkeit digitaler Bildungsarrangements öffneten sich Schulen und Schulträger vielerorts gegenüber den Angeboten industrieller EdTech-Akteur:innen und lockerten Datenschutzbestimmungen, um Lernen und Unterricht auf digitalen Plattformen und mit digitalen Endgeräten durchführen zu können (Cone et al. 2021). In Deutschland, wie auch in ganz Europa, intensivierte sich eine *Soft Privatization* – ein Prozess, in dem kommerzielle Technologien und Plattformen in die Governance und Praxis öffentlicher Bildung Einzug erhielten (ebd.). In diesem

Zusammenhang wird auch auf digitale Ungleichheiten verwiesen, die sich während der Pandemie aufdrängten: «Digital connectivity is important, but it does not overcome all inequalities young people face» (Williamson, Eynon, und Potter 2020, 110). Die hier aufgerufene Warnung «Technology cannot fix social inequality» (ebd., 111) wird als Perspektivierung in die folgende Analyse aufgenommen und kritisch auf die Problemrepräsentationen sozio-digitaler Ungleichheit in Policydokumenten bezogen.

Zugespitzt auf den Kontext des deutschen Bildungswesens, zeigt Julia Frohn (2020) auf Grundlage von Interviews mit Lehrkräften aus grösstenteils sozioökonomisch benachteiligten Schulsettings, wie sich insbesondere die Kategorie «Selbstständigkeit» als «ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheiten über die Distanz» (Frohn 2020, 80) darstellt. Zudem scheint die «Bereitstellung von technischen Gerätschaften bei versiertem Umgang damit [...] einen gewichtigen Beitrag zu leisten» (ebd.). Obwohl von Frohn nicht derart gefasst, gibt die Studie einen wichtigen Einblick in die Imaginationen und Problematisierungen von sozio-digitaler Ungleichheit im Notfall-Distanzunterricht durch praktizierende Lehrkräfte. Die Thematisierung praktizierender Lehrkräfte des «selbstständigen Lernens», der «digitalen Ausstattung» sowie der «digitalen Kompetenzen» bilden entsprechend eine mögliche Kontrastfolie zu den im Folgenden zu rekonstruierenden «Imaginationen» bildungspolitischer Akteur:innen.

Im Vergleich zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern wird ebenfalls die Perspektive sozio-digitaler Ungleichheiten herausgearbeitet. So stellen Inka Bormann et al. in ihrer Studie zu Dänemark, Tschechien und Deutschland fest, dass eine Verschärfung sozialer Ungleichheit infolge von Schulschliessungen in Deutschland zunehmend in das öffentliche Bewusstsein rückte (Bormann et al. 2021). Während ihre Befunde auf die These zugespitzt werden, dass die steigende soziale Ungleichheit im Bildungssystem in Deutschland zu einer Delegitimierung von Coronamassnahmen und dementsprechend zu einem Vertrauensverlust in politische Institutionen führe (ebd.), geht der vorliegende Beitrag einen anderen Weg und fragt danach, welche Imaginationen von Bildungsakteur:innen überhaupt erst zu bestimmten Policymassnahmen und Problemrepräsentationen führen und stellt damit den Prozess der *Institutionalisierung sozialer Ungleichheit* heraus.

3. Datengrundlage und Methode

Diese Analyse beruht auf einer Dokumentensample aus einer umfassenden, bisher nur wenig erschlossenen thematischen Sammlung. Die thematische Sammlung CoBiS – Covid 19-Corpus des Bildungssystems (vgl. Bittner, Rissler, und Maass 2022) versammelt Dokumente aus 16 Bundesländern, die seit Beginn der Pandemie im März 2020 auf den Webseiten der Kultusministerien der Länder veröffentlicht wurden. Bis zum Ende des Schuljahres 2021/2022 wurden insgesamt 3.433 Dokumente zusammengetragen und nach Dokumenttyp (Briefe, Schreiben, Broschüren, Verordnungen, Handreichungen etc.) systematisiert. Ausgangspunkt der Sammlung war das Interesse, den sich zunächst nur andeutenden Bruch im Diskurs (Foucault 1972) über Schule frühzeitig wahrzunehmen, aufzunehmen und nachverfolgen zu können.

Für die diesem Beitrag zugrundeliegende Analyse wurde auf Grundlage der thematischen Sammlung ein Dokumentensample aus 77 Dokumenten erstellt. Die Auswahl erfolgte entlang zweier Prämissen: *einerseits* wurde sich zeitlich auf die beiden Phasen der Schuljahresbeginne 2020/2021 und 2021/2022 begrenzt, *andererseits* thematisch auf das Thema Notfall-Distanzunterricht fokussiert. Beide Begrenzungen, zeitlich und thematisch, wurden vorgenommen, da davon ausgegangen wird, dass sich der Diskurs in diesen Momenten besonders verdichtete. Sie sind in diesem Sinne (Critical Discourse Moments) (Chilton 1987) – «moments of discourse crisis» (Chilton 1988, 22). Die jeweiligen Schuljahresbeginne sind *Critical Discourse Moments*, da sie Momente der Ordnung und Restrukturierung waren, in denen Policyakteur:innen versuchten, Bildungsprozesse allumfassend und nachhaltig zu steuern. Das Thema Notfall-Distanzunterricht verdichtet zentrale Aspekte der Medienbildung, digitaler Bildung und schulischer Erziehung im Kontext einer globalen Gesundheits- und Bildungskrise. So sind die ausgewählten Momente des Policydiskurses zwar zeitlich oder thematisch begrenzt, weisen aber aufgrund ihrer diskursiven Verdichtung über sich selbst hinaus und sprechen grundlegende Fragen der Medienbildung an, z. B. die in diesem Beitrag fokussierte Frage nach sozio-digitalen Ungleichheiten.

3.1 *Policy als Diskurs*

Die vorgenommene Policyanalyse folgt dem Ansatz der ‹Policy-as-Discourse›-Tradition innerhalb der soziologischen Policyforschung. Policy wird dabei als Diskurs und die Prozesse der Policyentstehung als Diskurspraktiken gefasst (Regmi 2019). Einer poststrukturalistischen Perspektive folgend, wird Diskurs hier als soziale Praxis verstanden, die, anstatt Realität zu repräsentieren, Realitäten konstituiert, indem sie bestimmte Formen des Wissens und Tuns ermöglicht (Anderson und Holloway 2020). Ein besonderes Merkmal der Policy-as-Discourse-Forschung ist der Fokus auf die Arten und Weisen, wie gesellschaftliche Probleme (oder Policyprobleme) im Diskurs hervorgebracht werden. Statt Policy als Antwort auf existierende gesellschaftliche Missstände oder Probleme zu verstehen, gilt Policy hier als Diskurs, in dem sowohl ‹Probleme› als auch ‹Lösungen› konstruiert werden (Goodwin 1996) –

«it is inappropriate to see governments as responding to ‹problems› that exist ‹out there› in the community. Rather ‹problems› are ‹created› or ‹given shape› in the very policy proposals that are offered as ‹responses›.» (Bacchi 2000, 48)

Nicht die gesellschaftlichen Probleme sind dementsprechend Ausgangspunkt der Policyanalyse, sondern die im Policydiskurs vorgenommenen ‹Problematisierungen›.

3.2 *Problemrepräsentationen*

Entsprechend diesen Prämissen entwickelte Carol Bacchi den ‹What's the Problem Represented to be?› (WPR) Ansatz (Bacchi 2012). Policydokumente weisen bestimmte implizite Repräsentationen dessen auf, was als ‹Problem› verstanden wird. Diese ‹Problemrepräsentationen› gilt es durch das Lesen von Policydokumenten «with an eye to discerning how the ‹problem› is represented within them» (ebd., 21) aufzuspüren und dem Grundgedanken der Diskurstheorie Foucaults folgend kritisch zu überprüfen. Die Analyse orientiert sich an einem sechsschrittigen Fragenkatalog, beginnend mit der namensgebenden Frage ‹What's the Problem Represented to be?›.

Die darauffolgenden Fragen thematisieren unter anderem die Vorannahmen, Entstehungsbedingungen, Auslassungen und Auswirkungen der identifizierten Problemrepräsentationen.

1. «What's the ⟨problem⟩ represented to be in a specific policy or policy proposal?
2. What presuppositions or assumptions underpin this representation of the ⟨problem⟩?
3. How has this representation of the ⟨problem⟩ come about?
4. What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the ⟨problem⟩ be thought about differently?
5. What effects are produced by this representation of the ⟨problem⟩?
6. How/where has this representation of the ⟨problem⟩ been produced, disseminated and defended? How has it been (or could it be) questioned, disrupted and replaced?» (Bacchi 2012, 21)

Für diesen Beitrag kam der WPR-Ansatz als ⟨integrative Methode⟩ (Bacchi 2021) zum Einsatz – der Fragenkatalog wurde entsprechend nicht systematisch abgearbeitet, sondern bot eine Orientierungshilfe im Hintergrund der Analyse. Zudem wurde nicht versucht, den Policydiskurs ausschliesslich anhand der Analyse des eigentlichen Policytextes zu rekonstruieren, sondern auch durch die Integration der bildlichen und formalen Gestaltung der Policydokumente. Diese zirkulieren als Ganzes und entfalten ihre Wirkkraft somit durch das gesamte Design. Insbesondere die Gestaltung ihrer Titelblätter, in denen sich Annahmen und Vorstellungen von Notfall-Distanzunterricht in besonderem Masse zu verdichten scheinen, wurde entsprechend in die Analyse mit einbezogen.

Konkret wurde für diese Studie ein ⟨Close Reading⟩ (Hartmann und Wulff 2022) der Policydokumente aus dem generierten Dokumentensample durchgeführt. Dieses – aus den Literaturwissenschaften entlehnte – qualitative Verfahren zielt darauf ab, Texte intensiv zu erschliessen und auf Muster und Sinnstrukturen aufmerksam zu werden (Nünning 2016). In diesem Prozess wurden die Dokumente entlang induktiver Kategorien thematisch codiert (Mayring 2000), wobei der Fokus auf der Codierung oben beschriebener Problemrepräsentationen lag.

3.3 Soziotechnische Imaginationen

In einem weiteren Schritt wurden jene mithilfe des WPR-Ansatzes identifizierten Problemrepräsentationen überkategorial miteinander verbunden und somit zu übergreifenden Diskursfiguren zusammengeführt. Diese werden in der Folge mit dem Konzept der <Soziotechnischen Imaginationen> oder <Sociotechnical Imaginaries> als «collectively held, institutionally stabilized, and publicly performed visions of desirable futures, animated by shared understandings of forms of social life and social order attainable through, and supportive of, advances in science and technology» (Jasanoff 2015, 4) gefasst. Visionen wünschenswerter Zukünfte beziehen sich in diesem Sinne auf bestimmte Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens und sozialer Praxis, die von fortschrittlicher Wissenschaft und Technik bzw. innovativen Technologien konfiguriert werden und als «powerful aspirational and normative visions of preferred forms of social order» (Williamson 2017, 17) agieren.

Mit der Verbindung von soziotechnischen Imaginationen und den in Policydiskursen vorgenommenen Problematisierungen zielt der Beitrag darauf, den soziotechnischen Wandel besser verstehen zu können: «[W]e must analyze what is conceived of, presented as, or implemented as problems, and which societal functions these problems transform» (Rahm 2021, 4). Soziotechnische Imaginationen sind per Definition nicht nur kollektiv gehalten und institutionell stabilisiert, sondern werden auch öffentlich performt. Entsprechend materialisieren sich soziotechnische Imaginationen unter anderem in Policydokumenten und finden ihre erforderliche öffentliche Performanz in Policydiskursen. Werden Policydokumente somit als materialisierte soziotechnische Imaginationen verstanden, kann durch deren Analyse auf im Policydiskurs präsente Imaginationen rückgeschlossen werden.

Statt den Anspruch zu verfolgen, den Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht in seiner Gesamtheit – das heisst die hier hervorgebrachten soziotechnischen Imaginationen möglichst vollständig – abzubilden, wählt der Beitrag einen qualitativen Ansatz, der stattdessen eine besonders prominent vorkommende soziotechnische Imagination rekonstruiert und dicht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Dieser Imagination konnte einerseits eine Vielzahl der codierten Problemrepräsentationen im

Datenmaterial zugeordnet werden und sie liess sich andererseits in besonders aussagekräftigen und inhaltlich verdichteten Teilen des Datenmaterials – d. h. auf Frontcovern, in Vorworten oder in Zusammenfassungen – rekonstruieren. Für die folgende Analyse wurden einzelne Dokumente oder Auszüge von Dokumenten herangezogen, um die Prominenz dieser soziotechnischen Imagination nachzuvollziehen und ihre Performativität im Policydiskurs stichhaltig zu argumentieren. Diese Auswahl basierte auf «case rather than sample-based logic» und plädiert entsprechend für «saturation rather than representation as the stated aims of research» (Small 2009, 28).

4. Die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit

Eine im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht besonders präzente soziotechnische Imagination ist, so wird im Folgenden gezeigt, die «Reibungslosigkeit». Mit der Anschaffung von digitalen Technologien geht im öffentlichen Diskurs häufig das Versprechen einer reibungslosen Nutzung einher (Gilliard 2018; Macgilchrist, Allert und Bruch 2020; Rabenstein et al. 2022). Die Analyse rekonstruiert, dass auch Distanzunterricht als «Emergency EdTech» im Policydiskurs als reibungslose Angelegenheit imaginiert wird. Diese soziotechnische Imagination wird im Folgenden entlang dreier Aspekte beleuchtet, innerhalb derer sich Reibungslosigkeit im Diskurs verdichtet: Erstens wird Reibungslosigkeit als Teil von «reibungslosen Lebensräumen» verortet, in denen Notfall-Distanzunterricht stattzufinden hat. Zweitens wird sozio-digitale Ungleichheit als Problem für Reibungslosigkeit entsprechend der Perspektive «Reibung durch Ungleichheit» vorgestellt. Und drittens wird dargestellt, wie mit der Idee von «Gleichheit durch Technik» die Imagination der Reibungslosigkeit aufrechterhalten wird. Jedem der drei Analyseabschnitte wird zudem eine bündige Diskussion der Analyseergebnisse beigefügt.

4.1 Reibungslose Lebensräume

Dieser Abschnitt der Analyse beruht auf einem Teilsample von zwölf Broschüren aus elf Bundesländern, welches sich aus all jenen Dokumenten des Analysesamples zusammensetzt, die bildlich gestaltete Titelblätter aufweisen. Die auf diesen Titelblättern abgebildeten Fotografien zeigen eine Reihe von überraschenden Gemeinsamkeiten, die zur Formulierung des ersten Aspekts der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit führen: «reibungslose Lebensräume». Das erste Element zeigt die häusliche Umgebung der Lernenden (Abbildung 1).



Abb. 1: (Von links: SenBJF Berlin 2020, IQSH Schleswig-Holstein 2021, PL Rheinland-Pfalz 2020, LISA Sachsen-Anhalt 2020).

Eine Gemeinsamkeit ist hierbei die Geräumigkeit, Helligkeit, Sauberkeit und Kostspieligkeit der Zimmer, in denen der Notfall-Distanzunterricht offenbar stattfindet. So werden grossflächige, weitläufige und lichtdurchflutete Zimmer abgebildet, die mit modernen Sofas, Grünpflanzen, weissen Vorhängen oder aufgeräumten, grossen Küchentresen eingerichtet zu sein scheinen.

Die übergreifende Imagination scheint hier zu sein, dass Notfall-Distanzunterricht in grossen, aufgeräumten und gemütlichen Wohnzimmern und Küchen stattfindet. Implizit ist dabei die Vorstellung, dass Kinder, die im Notfall-Distanzunterricht lernen, in Umständen leben, in denen finanzielle Möglichkeiten etwa zu grossen Zimmern, saubereren Tischen oder komfortablen Sofas und kulturellen Möglichkeiten, beispielsweise zu vollen Bücherschränken oder gesunden Obststellern führen. Lebensrealitäten von Kindern, deren Wohnsituation gedrängt, unruhig, dunkel oder unaufgeräumt ist, werden hier nicht abgebildet.



Abb. 2: (von links: 2* PL Rheinland-Pfalz 2020, MBK Saarland 2020, IQSH Schleswig-Holstein 2021).

Verwandt mit dem ersten Element ist das zweite Element von «reibungslosen Lebensräumen»: die technische *Ausstattung* der Distanzlernenden mit Hightech-Geräten. In Abbildung 2 nutzen die Personen Apple Notebooks. Während Geräte dieser Firma einerseits für Nutzer:innenfreundlichkeit und Leistungsstärke stehen, gelten sie andererseits als Luxusprodukte. Apple-Geräte können sich, insbesondere im privaten Bereich, nur verhältnismässig vermögende Personen leisten. Die abgebildeten Szenarien legen entsprechend die Imagination von wohlhabenden Familien nahe. Familien, die bei der Ausstattung ihres Kindes oder ihrer Kinder mit solchen Notebooks auf finanzielle Barrieren stossen, werden auf keinem der Titelblätter des Samples abgebildet. Sie sind entsprechend nicht Teil der zum Thema Notfall-Distanzunterricht hervorgebrachten soziotechnischen Imagination.

Zwar wurden während der Coronapandemie verschiedene Förderprogramme realisiert, um Schüler:innen mit Geräten auszustatten und dafür zu sorgen, «die Teilhabe an digitaler Bildung [zu] ermöglichen und einen wichtigen Schritt für mehr Bildungsgerechtigkeit [zu] machen» (BMBF 2020). Jedoch gestaltete sich die tatsächliche Ausstattung von Schüler:innen aus Familien mit finanziellen Barrieren – beispielsweise aufgrund fehlender Internetzugänge in der Wohnsituation, komplizierter oder unmöglicher Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten oder fehlender digitaler Infrastruktur an Schulen zur Einrichtung und Wartung der Geräte – schwierig.



Abb. 3: (von links: (von links: SenBJF Berlin 2020, PL Rheinland-Pfalz 2020, LISA Sachsen-Anhalt 2020).

Ein weiteres Element, das in die bisher dargestellte Imagination hineinspielt, ist die *elterliche Unterstützung* im Notfall-Distanzunterricht. So sind auf den Titelblättern (Abbildung 3) lachende oder konzentrierte Kinder zu sehen, die neben ebenfalls erfreuten oder konzentrierten erwachsenen Personen sitzen. Die abgebildeten Szenen scheinen das gemeinsame Lernen von Elternteil und Kind zu zeigen, wo ein Elternteil erklärend und unterstützend handelt und damit sich und einem Kind Freude bereitet.

Hier werden Szenarien aufgerufen, in denen ein zugewandtes Elternteil sein Kind bei der Durchführung von Lernaufgaben aktiv unterstützt. Elternteil und Kind treten hier symbiotisch auf: ihre Körper gehen auf den Titelblättern ineinander über, Schultern verschränken sich, Hände und Blick liegen auf einem gemeinsamen Gegenstand und Emotionen wie Freude oder Konzentration werden geteilt. Dieses Szenario benötigt eine Reihe an Vorbedingungen: Zunächst muss ein Elternteil zur Verfügung stehen, um beim Notfall-Distanzunterricht unterstützen zu können. Es muss also sowohl Teil des Lebens des Kindes sein als auch zur richtigen Tageszeit die nötige Zeit und Ruhe zur Verfügung haben, um aktiv unterstützen zu können. Dies wird möglich, wenn bspw. zwei Elternteile im Leben des Kindes existieren, von denen eines genug Geld verdient, damit das andere seine Zeit und Ressourcen auf die Betreuung und Unterstützung konzentrieren kann. Sobald bspw. beide Elternteile Vollzeit arbeiten müssen oder nur ein Elternteil bzw. gar kein Elternteil im Leben des Kindes existiert, wird dieses Szenario zunehmend barrierebehaftet. Auch Szenarien, in denen Elternteile bspw. aufgrund ihrer Sprachkenntnisse oder technischer Kompetenzen keine Hilfe beim Distanzlernen des Kindes sein können, stehen dieser Imagination gegenüber. *«Reibungslose Lebensräume»* imaginiert neben der komfortablen Wohnsituation und der luxuriösen technischen

Ausstattung also auch eine Familienkonstellation und -situation, in der Elternteile über Ressourcen verfügen, um als geduldig-konzentrierte und wertschätzend-unterstützende Lernhelfende zu agieren.

Insgesamt zeigt die Analyse der Titelblätter den ersten Aspekt der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit. Die Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹ im Notfall-Distanzunterricht beinhaltet eine ruhige und komfortable Wohnsituation, eine leistungsstarke und luxuriöse technische Ausstattung und die wertschätzende Unterstützung von Kindern durch ein Elternteil. Inwiefern werden in dieser Imagination von Notfall-Distanzunterricht nun sozio-digitale Ungleichheiten problematisiert? Der WPR-Ansatz sensibilisiert für das Ausbleiben von Problematisierungen. Wenn Notfall-Distanzunterricht als lockere und barrierefreie Angelegenheit für wohlhabende Kleinfamilien repräsentiert wird, fragt der WPR-Ansatz: *What's the Problem Represented not to be?* Sozio-digitale Ungleichheit ist hier *kein* repräsentiertes Problem. Sie ist vielmehr eine Auslassung oder ›Silence‹ (Bacchi 2012, 21). Ungleichheit – also die gesellschaftliche Realität, dass Menschen unter unterschiedlichen Bedingungen leben – bleibt unproblematisiert. Reibungslosigkeit verwirklicht sich als eine soziotechnische Imagination in der Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹, die finanziellen Wohlstand, kulturelle Privilegien und ein bürgerlich-weisses Familienkonzept normalisiert, während hiervon abweichende gesellschaftliche und soziale Perspektiven und Gruppen marginalisiert und aus dem Policydiskurs ferngehalten werden. ›Reibungslose Lebensräume‹ ist durch die Nichtproblematisierung, durch das ›Verschweigen‹ von sozio-digitaler Ungleichheit im Policydiskurs, ein Diskursmechanismus zu deren Aufrechterhaltung und Zuspitzung.

4.2 Reibung durch Ungleichheit

Die sich auf den Titelblättern der Policydokumente zum Thema Notfall-Distanzunterricht abzeichnende Vorstellung von ›reibunglosen Lebensräumen‹ steht in einem Spannungsverhältnis zu der vielfach berichteten ›reibungsvollen‹ Praxis des Distanzunterrichts, die sich seit den pandemiebedingten Schulschließungen insbesondere im Schuljahr 2020/2021 bundesweit vollzog. Dieses Explizieren und Neuverhandeln findet auch

im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht statt und stabilisiert dabei – so die These hier – paradoxerweise die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit. Soziale Ungleichheit wird hier besonders deswegen zum Problem gemacht, weil sie der dominanten Annahme von Reibungslosigkeit konkurrierend entgegensteht. Die diskursive Kehrseite von ‹reibungslosen Lebensräumen› ist die Vorstellung von ‹Reibung durch Ungleichheit›, die im Folgenden durch aussagekräftige Textauszüge aus dem Datenmaterial rekonstruiert wird. So empfiehlt die rheinland-pfälzische Handreichung *Anregungen und Angebote für den Fern- und Distanzunterricht*, dass Lehrkräfte «auch gezielt Angebote für die Schülerinnen und Schüler [machen sollten], die nur begrenzt Unterstützung durch die Eltern erhalten können» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 8), während ihr bereits besprochenes Titelblatt ‹reibungslose Lebensräume› suggeriert. Auch der berlinerische Leitfaden *Lernen zu Hause* problematisiert, «wie sehr Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien zusätzlich belastet [und] Kinder und Jugendliche, die wir dringend erreichen müssten, [...] nicht oder schwer erreichbar [sind]» (SenBJF Berlin 2020, 6). Auch die hamburgische *Handreichung zur Gestaltung des Distanzunterrichts an Hamburger Schulen* legt nahe, dass obwohl soziale Ungleichheiten «bereits vor der Corona-Krise [bestanden], [...] mit noch grösseren Unterschieden zum Schuljahresbeginn zu rechnen [ist], weil die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich mit dieser Situation umgehen konnten und weiterhin können» (LLS Hamburg 2020, 14).

Fraglich bleibt allerdings, auf welche Weise entsprechende soziale Ungleichheiten im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht thematisiert werden. Welche Aspekte von Ungleichheit werden in den Problematisierungen im Policydiskurs offenbar? Sobald im Policydiskurs soziale Ungleichheit – im Sinne einer bestehenden Unterschiedlichkeit zwischen Akteur:innen, die zu Ungleichbehandlungen bzw. unterschiedlich ausgeprägten Teilhabemöglichkeiten an der Praxis des Notfall-Distanzunterricht führt – problematisiert wird, wird gleichzeitig die Selektion eines bestimmten Pools an Differenzkategorien aufgerufen, die für jene Problematisierung relevant gemacht wird (Budde und Bittner 2018). Diese Kategorien sind grundsätzlich kontingent (Hirschauer 2014) und materialisieren sich als solche erst in ihrer Hervorbringung im Policydiskurs. Die Analyse

identifizierte, wie der Policydiskurs zum Thema Notfall-Distanzunterricht soziale Ungleichheit als Phänomen problematisiert, indem er die Differenzlinien *Sprache, Technik und Förderbedarf* konstruiert.

Eine Benachteiligung aufgrund der Differenzkategorie *Sprache* wird beispielsweise in Niedersachsen angenommen, besonders bei «Schülerinnen und Schüler[n] ohne ausreichende (Sprach-)Kenntnisse, die auch bereits textentlastete bzw. differenzierte Aufgabenstellungen und Begleittexte nicht ohne weitere Unterstützung verstehen können» (MK-Niedersachsen 2020b, 15). Auch Rheinland-Pfalz geht davon aus, dass «Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen [...] (gerade bei nichtdeutschsprachigem Elternhaus) durch die Phase der Schulschliessung in Bezug auf die deutsche Sprache zurückgeworfen sein [können]» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 20), während nach der Broschüre aus Thüringen «auch individuelle Ausgangslagen wie Förderbedarfe in Deutsch als Zweitsprache» (TMBJS 2020, 9) zu berücksichtigen seien. Eng verwandt mit dieser Problematisierung mangelnder Sprachkenntnisse ist die Problematisierung von Mehrsprachigkeit, die beispielsweise aus Brandenburg vorgenommen wird, wo zu den Schüler:innen mit «besonderem Unterstützungsbedarf» auch «mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler» (LISUM 2021, 21) gezählt werden.

Die Problematisierung von Kenntnissen der deutschen Sprache knüpft an einen Diskurs an, der Schule als monolingualen Raum entwirft bzw. als solchen kritisiert. Insbesondere die Migrationspädagogik hat hier eine diffuse Verschränkung von Deutschkenntnissen, Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund identifiziert (Mecheril und Quehl 2006; Dirim und Mecheril 2017), die sich im Policydiskurs zum Thema Distanzunterricht fort schreibt. Hier wird auch deutlich, dass die Kategorie *Sprache* auf die klassische Differenzkategorie *«Race»* bzw. *Ethnicity* hinweist – obgleich sie im Policydiskurs wörtlich nicht aufgerufen wird.

Eine Differenzkategorie, die in bisherigen schulischen Diskursen kaum besprochen wurde, im Diskurs um Notfall-Distanzunterricht jedoch immense Relevanz erhält, ist die der *fehlenden Technik* von Schüler:innen. Baden-Württemberg fordert diesbezüglich beispielsweise, dass «[n]iemand [...] aufgrund fehlender Technik vom Fernunterricht ausgeschlossen werden [darf]» (KM Baden-Württemberg 2021, 6). Dieser Forderung ist die

Problematisierung implizit, dass in der Praxis des Notfall-Distanzunterrichts sehr wohl Schüler:innen aufgrund mangelnder technischer Ausstattung ausgeschlossen werden. In diesem Sinne weist auch Berlin auf die erschwerte Erreichbarkeit von «Schülerinnen und Schüler[n] aus sozial benachteiligten Familien» hin, deren «eingeschränkte Teilnahme am digitalen Unterricht [...] sehr wahrscheinlich in der fehlenden technischen Ausrüstung begründet [ist]» (SenBJF Berlin 2020, 6). Auch Brandenburg verlangt: «Schülerinnen und Schüler, die keine digitalen Endgeräte wie PC/ Tablet und/oder keinen Drucker zur Verfügung haben, müssen gleichermaßen die Chance haben, dass ihr Lernen gefördert wird» (LISUM 2021, 21).

Technische Ausstattung wird zu einer Teilnahmebedingung am Notfall-Distanzunterricht, deren Abwesenheit wird als Teil sozialer Ungleichheit problematisiert. Hier besteht eine enge Verwandtschaft zwischen der Kategorie technische Ausstattung und der klassischen Differenzkategorie *«Class»* bzw. prekären wirtschaftlichen Lagen. Obwohl fehlende Technik und *«Class»* nicht zwangsläufig gemeinsam im Policydiskurs aufgerufen werden, tun sie es vereinzelt, wenn beispielsweise Berlin darauf hinweist, dass «mobile und internetfähige Endgeräte ausschliesslich für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf Leistungen aus dem BUT-Paket zur Verfügung gestellt werden sollen» (SenBJF Berlin 2020, 6). Das Programm *Bildung und Teilhabe* (BuT) stellt finanzielle Hilfsleistungen für Schüler:innen aus Familien zu Verfügung, die zum Beispiel Arbeitslosengeld, Sozialhilfe oder Asylbewerberleistungen beziehen (BMFSFJ 2023). Die Differenzkategorie *«Class»* wird hier also im Kontext von technischer Ausstattung expliziert, die als Grundvoraussetzung der Teilnahme am Notfall-Distanzunterricht problematisiert wird.

Hingegen ist die Differenzkategorie *Förderbedarf* von Schüler:innen eine in schulischen Diskursen äusserst präsenste und häufig problematisierte. Sie wird im hier untersuchten Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht hervorgebracht, wenn beispielsweise Brandenburg bemerkt, dass «Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende mit besonderen Unterstützungsbedarfen [...] in Situationen im Notfall-Distanzunterricht eine über das übliche Mass hinausgehende Hilfe [benötigen]» da ihnen das «Zurechtkommen in den neuen Bildungsformaten der Distanz oder

Kombinationen aus Präsenz und Distanz» schwerer falle (LISUM 2021, 21). Auch Niedersachsen fordert, dass «[a]uf die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf [...] in besonderem Masse zu achten und Rücksicht zu nehmen [sei]» (MK-Niedersachsen 2020b, 23). Nordrhein-Westfalen ergänzt, dass «[n]icht nur, aber insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Förderschulen und im Gemeinsamen Lernen [...] in besonderem Masse die persönlichen, direkten Kontakte zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und -schülern von Bedeutung [sind]» (MSB Nordrhein-Westfalen 2021, 2).

Der Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht knüpft hier an die Differenzkategorie «Ability» und den damit verbundenen Diskurs um Inklusion bzw. inklusive Schulbildung an, in dem spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 gefordert wird, dass «Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen» (KMK 2011) können sollten. Die Problematisierung von Förderbedarfen im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht macht deutlich, dass seine Formate dem Nachkommen entsprechender Förderbedarfe verkomplizieren. Diagnostizierte Förderbedarfe von Schüler:innen werden im Notfall-Distanzunterricht als soziale Ungleichheit offenbar.

Über die Perspektive von «Reibung durch Ungleichheit» – die der Vorstellung von «reibunglosen Lebensräumen» einerseits spannungsvoll gegenübersteht und sie andererseits als diskursive Kehrseite reifiziert – werden im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht sozio-digitale Ungleichheiten entlang der Differenzlinien Sprache, Technik und Förderbedarf problematisiert. Diese Differenzlinien gehen einerseits Querverbindungen mit verwandten Kategorien ein wie Sprache mit «Race»/Ethnicity oder Technik mit «Class», sind andererseits aber auch untereinander verschränkt und in sich verschlungen (Crenshaw 1991). Das zeigt bildhaft auch folgende Problematisierung von Heterogenität im Distanzunterricht aus Brandenburg, in der darauf hingewiesen wird, dass die «sehr heterogene Zusammensetzung der Klassen [...] ein hohes Mass an Binnendifferenzierung, Einfühlungsvermögen und Methodenvielfalt [verlangt]», die «mehr oder weniger vorhandene Sprachbarriere [...] Lehrkräfte beim Wechsel von

Präsenz- zu Distanzunterricht vor hohe Anforderungen [stellt]» sowie sich «Medienkompetenz [...] oft auf die Nutzung eines älteren Smartphones, dessen Internetzugang teilweise Kosten verursacht bzw. nur ein kleines Datenvolumen zulässt [beschränkt]» (LISUM 2021, 32). Mangelnde Sprachkompetenz in Deutsch, fehlende technische Ausstattung und diverse Förderbedarfe von Schüler:innen kulminieren hier an einer Intersektion von «Race», «Class» und «Ability» und spitzen sich entsprechend der Vorstellung von «Reibung durch Ungleichheit» zu.

4.3 Gleichheit durch Technik

In diesem Abschnitt wird auf Basis weiterer aussagekräftiger Textauszüge der Policydokumente dargelegt, welche Lösungen der Policydiskurs für das identifizierte «Problem» der Ungleichheit vorschlägt, um die Imagination der Reibungslosigkeit aufrechtzuerhalten. Hierbei wird im Sinne von Bacchis WPR-Ansatzes «rückwärts gearbeitet» – die Problemrepräsentation wird aus dem Lösungsvorschlag abgelesen (Bacchi und Goodwin 2016). Ein zentraler Lösungsvorschlag, der im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht hervorgebracht wird, ist, dass sozio-digitale Ungleichheiten durch digitale Technologien und deren Eigenschaften und Funktionsweisen egalisiert werden können. In diesem Lösungsvorschlag wird eine Perspektive auf Reibungslosigkeit aktiviert, die im Folgenden als «Gleichheit durch Technik» bezeichnet wird. Technologie wird hier als Lösung komplexer Problemstellungen imaginiert – wie im Kontext des analysierten Policydiskurses der Distanzunterricht.

Um «Gleichheit durch Technik» herzustellen, so die Vorstellung, müssen Schüler:innen zunächst Zugang zu Geräten erhalten und möglichst mit diesen ausgestattet werden. Hier geht es nicht, wie oben, um fehlende Technik, sondern um die Konstruktion von digitalen Technologien als *Teilhabetifter*. Dieser Zugang ist der zentrale Aspekt der Imagination «Gleichheit durch Technik» und wird in den Policydokumenten beispielsweise dann problematisiert, wenn Baden-Württemberg für die Teilnahme am Notfall-Distanzunterricht die Notwendigkeit betont, «dass möglichst alle Lernenden über eine Ausstattung mit Kamera und Mikrofon verfügen und diese auch nutzen» (KM Baden-Württemberg 2021, 16), Berlin «ein

Leihsystem von mobilen, internetfähigen Endgeräten [entwickelt]» (SenB-JF Berlin 2020, 6), um eine Benachteiligung von Schüler:innen auszugleichen oder in Niedersachsen die «Förderrichtlinie zum Digitalpakt befristet geändert und damit die Anschaffung von digitalen Endgeräten erleichtert» (MK-Niedersachsen 2020a, 13) wird. Digitale Technologien werden hier als teilhabestiftend und egalisierend – entsprechend «Gleichheit durch Technik» – imaginiert und der fehlende Zugang zu ihnen entsprechend der Vorstellung «reibungsloser Lebensräume» problematisiert.

Auffällig ist hierbei jedoch, dass die Technologien, zu denen ein Zugang verschafft werden soll, im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht weitestgehend als *Kommunikationsgeräte* verstanden werden. Deutlich wird dies zum Beispiel, wenn Hamburg anmahnt, dass wenn Schüler:innen «nur über eine eingeschränkte technische Ausstattung (keinen Drucker, kein Internet, keinen Laptop oder kein Tablet) [verfügen], [...] die Schule für die Kommunikation über digitale Medien geeignete Ersatzmassnahmen sicherstellen [muss]» (LLS Hamburg 2020, 8). Während Policydokumente zur digitalen Bildung digitale Technologien primär in Bezug auf ihre Potenziale für die Transformation von Lehr- und Lern- sowie für Schulorganisationsprozesse befragen,¹ priorisieren Policydokumente zum Notfall-Distanzunterricht digitale Technologien in ihrer Funktion als Medium – als kommunikative Vermittlerinnen zwischen Schulakteur:innen. Dies zeigt sich auch, wenn Rheinland-Pfalz bemerkt, dass «Austausch und Rückmeldung [...] eine Grundlage effektiver Lehr- und Lernprozesse [sind]» und von Lehrkräften fordert:

«Bleiben Sie in Kontakt. Dies bietet den Kindern eine Orientierungshilfe und steigert die Motivation und Leistungsbereitschaft. [...] Regen Sie den Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander an [...]. Falls Sie über datenschutzkonforme Messengerdienste verfügen, sind diese sehr hilfreich.» (PL Rheinland-Pfalz 2020, 8)

1 Die Kultusministerkonferenz betont in ihrer Strategie *Bildung in der Digitalen Welt* entsprechend den Anspruch auf «Veränderungen bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Lernprozessen [...] durch Nutzung digitaler Lernumgebungen» (Kultusministerkonferenz 2016, 9).

Ferner werden digitale Technologien im Kontext von ‹Gleichheit durch Technik› ebenfalls als *inklusive Werkzeuge* imaginiert. Digitale Technologie solle aufgrund ihrer Beschaffenheit und ihrer angenommenen Individualisier- und Personalisierbarkeit besondere Potenziale für die Inklusion von Schüler:innen mit verschiedenen Förderbedarfen aufweisen. Brandenburg fordert in diesem Sinne beispielsweise das ‹Nutzen leicht verständlicher digitaler Werkzeuge› (LISUM 2021, 20) für Schüler:innen, die in leichter Sprache lesen oder das ‹Regulieren der Geräuschkulissen und Lautstärken› (ebd., 21), welches teilweise in den Einstellungen der in Benutzung tretenden Videokonferenzplattformen vorgenommen werden könne. Zudem solle, ebenfalls mithilfe von Einstellungen in den entsprechenden Programmen, auf eine gute Ausleuchtung des Raumes geachtet werden, damit ‹es auch schwerhörigen Schülerinnen und Schülern gelingen [kann], Lippen-Bewegungen abzulesen› (ebd.). Diese Rahmung von digitalen Technologien als inklusive Werkzeuge zur Realisierung von ‹Gleichheit durch Technik› knüpft unter anderem an die Diskursfigur der ‹Diklusion› (Schulz 2023) innerhalb der Medienpädagogik an, die fordert, ‹digitale Bildung in der Schule immer inklusiv [zu] denken› (Schulz 2021) und von umfassenden inklusiven Potenzialen digitaler Technologien bzw. ‹assistiver Medien› (ebd.) ausgeht.

Mit diesen drei Charakterisierungen von digitalen Technologien – als Teilhabestifter, Kommunikationsgeräte und inklusive Werkzeuge – wird im Policydiskurs die Vorstellung von ‹Gleichheit durch Technik› hervorgebracht, um der Problematisierung von sozio-digitaler Ungleichheit zu begegnen. Dies knüpft an eine weit verbreitete Annahme an, nach der digitalen Technologien je nach Anwendungskontext bestimmte Eigenschaften oder Qualitäten zugeschrieben werden können. Digitale Technologien sind in diesem Sinne potenzielle Alleskönner, die für die Lösung diverser Probleme herangezogen und diskursiv mit entsprechenden ‹Fähigkeiten› ausgestattet werden können. Die Imagination der Reibungslosigkeit im Policydiskurs zum Distanzlernen macht sozio-digitale Ungleichheit zum ‹Problem› und betont die egalisierenden Potenziale digitaler Technologien als Lösung. Neil Selwyn kritisiert in diesem Zusammenhang ein oberflächliches Verständnis dieser in Technologien eingeschriebenen Eigenschaften und ihrer Affordanzen ‹as if these are essential qualities that

can be ‹baked-in› to a technology and subsequently triggered by any user» (Selwyn 2022, 35). Die Funktionen und Affordanzen von Technologien sind in neueren Affordanztheorien vielmehr kontextualisierte Beziehungen, die sich für unterschiedliche Nutzer:innen in unterschiedlicher Weise materialisieren (Davis 2020). Die soziotechnische Imagination der Reibungslosigkeit lässt sich im Policydiskurs mithilfe der Vorstellung von ‹Gleichheit durch Technik› durch einen technologischen Solutionismus aufrechterhalten, der digitale Technologien im Notfall-Distanzunterricht als grundsätzlich teilhabestiftend, kommunikativ und inklusiv beschreibt.

5. Zusammenfassung und Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit dem Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht beschäftigt und danach gefragt, wie Notfall-Distanzunterricht in verschiedenen Policydokumenten imaginiert wird und wie sozio-digitale Ungleichheiten in diesen Imaginationen als ‹Probleme› repräsentiert sind. Der Notfall-Distanzunterricht – so die Vorannahme dieses Beitrages – ist ein per se soziotechnisches Phänomen, in dessen Konzeption Vorstellungen von sozial-gesellschaftlichen Aspekten wie Lernen, Unterricht oder Bildung sowie Vorstellungen von Wirk- und Funktionsweisen (insbesondere digitaler) Technologien kulminieren. Wenn Imaginationen von Notfall-Distanzunterricht also soziotechnische Imaginationen sind, ist die forschungsleitende Frage, welche Imaginationen in diesem Korpus vorherrschen und wie sie sich zeigen.

Mithilfe des WPR-Ansatzes und des Konzepts der soziotechnischen Imaginationen konnte im Policydiskurs die Imagination der Reibungslosigkeit entlang dreier Aspekte rekonstruiert werden: ‹Reibungslose Lebensräume› ist die Vorstellung, dass Notfall-Distanzunterricht in ruhigen und komfortablen Wohnsituationen, mittels leistungsstarker und luxuriöser technischer Ausstattung sowie mithilfe der wertschätzenden Unterstützung eines Elternteils praktiziert wird. Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu der Vorstellung von ‹Reibung durch Ungleichheit›, nach der eine bestimmte Form sozio-digitaler Ungleichheit der Realisierung von ‹reibungslosen Lebensräumen› einerseits konkurrierend, andererseits reifizierend gegenübersteht. Sozio-digitale Ungleichheit ist dementsprechend

entlang der Differenzlinien Sprache, Technik und Förderbedarf bzw. an der Intersektion der Kategorien *«Race»*, *«Class»* und *«Ability»* als Problem im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht repräsentiert. Um trotz dieser sozio-digitalen Ungleichheit die Vorstellung von Reibungslosigkeit aufrecht zu erhalten, wird im Policydiskurs die Vorstellung von *«Gleichheit durch Technik»* aufgerufen, die einerseits technosolutionistisch digitale Technologien als Lösung für die komplexe Herausforderung sozio-digitaler Ungleichheit imaginiert und jene Technologien zudem grundsätzlich als teilhabestiftend, kommunikativ und inklusiv stilisiert.

Die Rekonstruktion der soziotechnischen Imagination der *Reibungslosigkeit* lässt einerseits nachvollziehen, dass im Kontext von *«Emergency EdTech»* Vorstellungen und Visionen von Bildungssubjekten aufgerufen werden, die wohlständige, privilegierte und bürgerlich-weise Kontexte bevorzugen und gleichzeitig marginalisierte, deprivilegierte und minorisierte Kontexte benachteiligen. Gleichzeitig wird sozio-digitale Ungleichheit auf eine Weise als Problem repräsentiert, das sich durch die Ausstattung mit und Verwendung von digitalen Technologien egalisieren lässt. Statt der im Forschungsstand dieses Beitrages aus dem Bereich der kritischen EdTech-Forschung aufgerufenen Maxime *«Technology cannot fix social inequality»* dominiert im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht ein Technosolutionismus, der das komplexe Problem sozio-digitaler Ungleichheit simplifiziert und normalisiert. Andererseits bietet die vorgenommene Präsentation der soziotechnischen Imagination der *Reibungslosigkeit* einen Orientierungsrahmen für die inklusive Medienbildung. Da die im Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht performten Imaginationen über diesen hinausweisen, lassen sie sich voraussichtlich auch in anderen medienpädagogischen Handlungszusammenhängen wiederfinden. Die Analyse dieses Beitrags gibt entsprechend Anhaltspunkte dafür, wie diesen rahmenden Imaginationen zu begegnen ist, und entwickelt hierdurch Impulse für die inklusive medienpädagogische Theorie und Praxis.

Das in der Analyse aufgezeigte Spannungsfeld zwischen dem soziotechnischen Phänomen des Notfall-Distanzunterrichts und sozio-digitaler Ungleichheit wurde in diesem Beitrag keinesfalls erschöpfend bearbeitet. Die Begrenzung des umfassenden Datenmaterials entlang zweier Critical Discourse Moments bot zwar analytisch Zugriff auf die soziotechnische

Imagination der Reibungslosigkeit, limitierte die Auseinandersetzung jedoch auch inhaltlich und formal. Fortführende Analysen des Policydiskurses sowie umfassende Verknüpfungen zu anderen und benachbarten Diskursen – wie bspw. den um digitale Bildung oder um Distanzunterricht (ausserhalb des Notfall-Settings) – wurden nicht vorgenommen und bleiben offen. Auf diesen Bedarf könnten bspw. aufbauende qualitative Studien, wie auch quantitative und digital-gestützte Analyseverfahren (wie bspw. das Topic Modelling), eingehen.

Der Policydiskurs zum Notfall-Distanzunterricht bleibt auch mit zunehmendem zeitlichem Abstand zum Höhepunkt der Coronapandemie und den hierdurch bedingten Schulschliessungen ein vielversprechender Analysegegenstand für Medienpädagogik und die Bildungsforschung allgemein. Dieser Beitrag hat einen qualitativen Einblick in die sich hier verdichtenden Auseinandersetzungen mit Medienbildung, sozialer Ungleichheit und Schulorganisation gewährt – die medienpädagogische Forschung würde aber zweifelsohne von weiteren Studien dieses Policydiskurses profitieren, die möglicherweise auch der soziotechnischen Imagination der Reibungslosigkeit ergänzende oder konkurrierende Perspektiven entgegensetzen.

Literatur

- Anderson, Kate T., und Jessica Holloway. 2020. «Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy». *Journal of Education Policy* 35 (2): 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>.
- Bacchi, Carol. 2000. «Policy as Discourse: What Does It Mean? Where Does It Get Us?» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21 (1): 45–57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>.
- Bacchi, Carol. 2012. «Introducing the «What's the Problem Represented to be?» approach». In *Engaging with Carol Bacchi Strategic Interventions and Exchanges*, herausgegeben von Angelique Bletsas und Chris Beasley, 21–24. The University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.003>.
- Bacchi, Carol. 2021. «Do We Really Need WPR?» Carol Bacchi (blog). 31. Juli 2021. <https://carolbacchi.com/2021/07/31/title-do-we-really-need-wpr/>.
- Bacchi, Carol, und Susan Goodwin. 2016. *Poststructural Policy Analysis*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>.
- Bittner, Martin, Georg Rissler, und Julika Maass. 2022. «CoBiS - COVID-19-Corpus des Bildungssystems». <https://www.uni-flensburg.de/zebuss/forschung/projekte/aktuelle-projekte/cobis>.

- BMBF. 2020. «Corona-Hilfe I: Sofortausstattung – BMBF DigitalPakt Schule». Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF DigitalPakt Schule. 2020. <https://www.digitalpaktschule.de/de/corona-hilfe-i-sofortausstattung-1762.html>.
- BMFSFJ. 2023. «Bildung & Teilhabe | Familienportal des Bundes». 2023. <https://familienportal.de/familienportal/familienleistungen/bildung-und-teilhabe>.
- Bormann, Inka, Katja Brøgger, Milan Pol, und Bohumíra Lazarová. 2021. «COVID-19 and Its Effects: On the Risk of Social Inequality through Digitalization and the Loss of Trust in Three European Education Systems». *European Educational Research Journal* 20 (5): 610–35. <https://doi.org/10.1177/14749041211031356>.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2018. «Positionspapier Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten!»
- Budde, Jürgen, und Martin Bittner. 2018. «Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie». In *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*, herausgegeben von Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai, und Luisa Abdessadok, 225–43. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_13.
- Chilton, Paul. 1987. «METAPHOR, EUPHEMISM AND THE MILITARIZATION OF LANGUAGE». *Current Research on Peace and Violence* 10 (1): 7–19.
- Chilton, Paul. «Critical Discourse Moments and Critical Discourse Analysis: Towards a Methodology, Working Paper No. 7, First International Conference on Discourse, Peace, Security, and International Society», 1988. <https://escholarship.org/uc/item/5383t78x>.
- Cone, Lucas, Katja Brøgger, Mieke Berghmans, Mathias Decuypere, Annina Förschler, Emiliano Grimaldi, Sigrid Hartong, u. a. 2021. «Pandemic Acceleration: Covid-19 and the Emergency Digitalization of European Education». *European Educational Research Journal*, September, 147490412110417. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>.
- Crenshaw, Kimberlé. 1991. «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color». *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–99. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Davis, Jenny L. 2020. *How Artifacts Afford: The Power and Politics of Everyday Things*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Dirim, İnci, und Paul Mecheril. 2017. «Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen». In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Meral El, 447–62. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_26.
- Förschler, Annina. 2018. «Das (Who is who?) der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda. Eine kritische Politiknetzwerk-Analyse». *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 58: 31–52.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.

- Frohn, Julia. 2020. «Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand: Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz». *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 2 (6): 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>.
- Gilliard, Chris. 2018. «Friction-Free Racism». *Real Life*. 2018. <https://reallifemag.com/friction-free-racism/>.
- Goodwin, Ness. 1996. «Governmentality in the Queensland Department of Education: policies and the management of schools». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 17 (1): 65–74. <https://doi.org/10.1080/0159630960170105>.
- Hartmann, Britta, und Hans-Jürgen Wulff. 2022. «Close Reading». In *Das Lexikon der Filmbegriffe*. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/c:close-reading-6935>.
- Hartong, Sigrid, und Annina Förschler. 2020. «Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance». In *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc>.
- Heath, Marie, Sumreen Asim, Natalie Milman, und Jessa Henderson. 2022. «Confronting Tools of the Oppressor: Framing Just Technology Integration in Educational Technology and Teacher Education». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 22 (4): 754–77.
- Helsper, Ellen. 2021. *The digital disconnect*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hirschauer, Stefan. 2014. «Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten». *Zeitschrift für Soziologie*, 22: 170–191.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. 2021. «Lernen in Distanz – Unterstützung für die Praxis des Lehrens und Lernens. Anregungen für Lehrkräfte». Kronshagen: Eigendruck.
- Jasanoff, Sheila. 2015. «Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity». In *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, herausgegeben von Sheila Jasanoff und Sang-Hyun Kim, O. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.003.0001>.
- Kultusministerkonferenz. 2011. «Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen». <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- Kramer, Christine. 2023. «Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (gerecht - digital - nachhaltig): 217–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>.

- Kutscher, Nadia, und Stefan Iske. 2022. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und soziale Ungleichheit». In *Handbuch Medienpädagogik*, 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.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. 2020. «Handreichung zur Gestaltung des Distanzunterrichts an Hamburger Schulen». Hamburg: Eigendruck.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 2021. «Pädagogische Empfehlungen zum Lernen in Präsenz und Distanz. Wegweiser.» Ludwigsfelde: Eigendruck.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt. 2020. «Impulse und Empfehlungen für den Präsenz- und Distanzunterricht in Sachsen-Anhalt». Halle (Saale): Eigendruck.
- Macgilchrist, Felicitas, Heidrun Allert, und Anne Bruch. 2020. «Students and society in the 2020s. Three future (histories) of education and technology». *Learning, Media and Technology* 45 (1): 76–89. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656235>.
- Mayring, Philipp. 2000. «Qualitative Content Analysis». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. 2006. *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster München Berlin: Waxmann.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. 2020. «Lernen von zuhause. Ein Leitfaden für Schulen und Familien». Saarbrücken: Eigendruck.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2021. «Unterrichten auf Distanz». Stuttgart: Eigendruck.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021. «Rahmenbedingungen für den Start in das neue Schuljahr 2021/2022». <https://www.schulministerium.nrw/30062021-rahmenbedingungen-fuer-den-start-das-neue-schuljahr-20212022> (aufgerufen am 15.05.2023)
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. «Schule in Corona-Zeiten 2.0. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter». Hannover: Eigendruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. «Schule in Corona-Zeiten – UPDATE. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden Schulen». Hannover: Eigendruck.
- Niesyto, Horst. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Nünning, Ansgar. 2016. *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. 2020. «Anregungen und Angebote für den Fern- und Präsenzunterricht». Speyer: Eigendruck.
- Rabenstein, Kerstin, Nadine Wagener-Böck, Felicitas Macgilchrist, und Annekatrin Bock. 2022. «Interferenzen in Digitalen Praktiken Der Bereitstellung von Unterrichtlichen Aufgaben: Ethnographische Beobachtungen in Der Pandemie». *Sozialer Sinn* 23 (2): 297–315. <https://doi.org/10.1515/sosi-2022-0016>.
- Rahm, Lina. 2021. «Educational Imaginaries: Governance at the Intersection of Technology and Education». *Journal of Education Policy*, August, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1970233>.
- Regmi, Kapil Dev. 2019. «Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research». *International Journal of Research & Method in Education* 42 (1): 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>.
- Schulz, Lea. 2021. «Interview mit Lea Schulz – Inklusion und digitale Medien». appcamps.de (blog). 24. August 2021. <https://appcamps.de/2021/08/24/interview-mit-lea-schulz-inklusion-und-digitale-medien/>.
- Schulz, Lea. 2023. «Diklusion in der Lehrkräftebildung. Ein Praxisbericht». <https://doi.org/10.25656/01:26317>.
- Selwyn, Neil. 2022. *Education and technology: key issues and debates*. 3rd ed.. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. 2020. «Lernen zu Hause. Leitfaden für Schulen». Berlin: Eigendruck.
- Small, Mario Luis. 2009. «(How Many Cases Do I Need?): On Science and the Logic of Case Selection in Field-Based Research». *Ethnography* 10 (1): 5–38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. 2020. «Handreichung Häusliches Lernen». Erfurt: Eigendruck.
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon, und John Potter. 2020. «Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency». *Learning, Media and Technology* 45 (2): 107–14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.
- Williamson, Ben. 2017. «Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice». <https://doi.org/10.4135/9781529714920>.

Danksagung

Diese Forschung ist dank der Unterstützung des *Riksbankens Jubileumsfond* möglich, welcher das RED-Projekt (Reconfigurations of Educational In/Equalities in a Digital World) (GI19-1500) fördert. Wir danken ausserdem all unseren Kolleg:innen für den fortlaufenden Austausch über digitale Medien, Schulen und Ungleichheit. Insbesondere den beiden Reviewer:innen danken wir für das erhellende und konstruktive Peer-Review!