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

Perspektiven im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE

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

Messenger in der Schule

(Digitale) Räume als Referenzsysteme für die Bearbeitung einer Antinomie von Nähe und Distanz?

Philip Karsch¹ 

¹ Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Einsatz von digitalen Messengern in der schulischen Kommunikation. Ausgehend von einem Dissertationsprojekt wird der Frage nachgegangen, wie sich diese neue Form der Kommunikation auf die Möglichkeit der reflexiven Bearbeitung einer Antinomie von Nähe und Distanz auswirkt. Dazu werden diverse Beispiele aus der Interviewauswertung vorgestellt, in denen sich zeigt, dass der Schulraum durch digitale Kommunikation entgrenzt wird. Schulraum wird digital erweitert und findet plötzlich auch in privaten oder ganz anderen, öffentlichen Räumen statt. Für die Diskussion der Interviewauszüge wird sich mit der Bedeutung eines materiellen Raumes für den Menschen, damit verbundener Denkschemata und den Möglichkeiten einer Repräsentation von Kultur beschäftigt. Davon ausgehend wird der materielle Schulraum als Referenzsystem verstanden, welches die Reflexion des eigenen Handelns seitens der Lehrperson unterstützen kann. Innerhalb einer Kommunikation via Messenger werden Themen und Inhalte allerdings in unterschiedlichen Räumen – sowohl in materiellen als auch digitalen – bearbeitet. Dies geschieht oft, ohne dass das materielle Schulgebäude dazu strukturgebend unterstützend sein kann. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, diesen für sie neuen und ungewohnten digitalen Raum als Referenzsystem greifbar und sprachlich-reflexiv bearbeitbar zu machen. Sie bedürfen neuer Handlungsweisen, um gewünschte Grenzen aufrechterhalten zu können, aber auch um neuen Möglichkeiten professionell begegnen zu können. Daher plädiert der Beitrag auch für eine dezidiertere medienpädagogische Auseinandersetzung mit materiellen und digitalen Raumstrukturen.

Messengers in School. (Digital) Spaces as Reference Systems for Dealing with an Antinomy of Closeness and Distance?

Abstract

This article deals with the use of digital messengers in school communication. Based on a dissertation project, the question is explored, how this new form of communication affects the possibility of reflexively dealing with an antinomy of closeness and distance. For this purpose, various examples from the interview analysis will be presented, in which it becomes apparent that the school space is de-bounded by digital communication. School space is digitally extended and suddenly also takes place in private or completely different, public spaces. For the discussion of the interview excerpts, the significance of a material space for humans, their thought patterns and the possibilities of a representation of culture will be addressed. Based on this, the material school space is understood as a reference system that can support the reflection of one's own teaching actions. Within communication via Messenger, however, topics and content are dealt with in different spaces – both material and digital. This often happens without the material school building being able to provide structural support. Teachers are faced with the challenge of making this digital space, which is new and unfamiliar to them, tangible as a reference system and linguistically and reflectively processable. They need new ways of acting in order to be able to maintain desired boundaries, but also to be able to meet new possibilities professionally. Therefore, the article also pleads for a more determined media-pedagogical examination of material and digital spatial structures.

1. Einleitung

Der Umfang der Kommunikation zwischen Lehrpersonen, Schüler:innen via digitaler Messenger-Dienste¹ hat in der Zeit der Coronapandemie sicherlich zugenommen. Laut der JIMplus 2020-Befragung zum Schwerpunkt «Lernen und Freizeit in der Corona-Krise» hat etwa jede zehnte Schülerin und jeder zehnte Schüler regelmässig Aufgaben per WhatsApp geschickt bekommen, etwa ein Viertel hat über Chats mit ihren Lehrpersonen kommuniziert (mpfs 2020, 5). Die KMK spricht von einem «Digitalisierungsschub» (KMK 2021, 4) und einer «Re-Organisation von Schule» infolge der Coronapandemie, woraufhin «[v]iele Lehrkräfte, Schulen und Institutionen kreative Lösungen gefunden [haben], auf vielfältige Weise mit den Schülerinnen und

¹ Im Beitrag wird aus pragmatischen Gründen der Begriff Messenger genutzt. Messenger meint hier zunächst und in Bezug auf die später aufgezeigten Fallbeispiele Dienste, die eine Kommunikation zwischen Lehrperson und einzelnen Schüler:innen oder auch Gruppenchats mit der gesamten Klasse ermöglichen (bspw. WhatsApp). Für die Schlussfolgerungen, die daraus entwickelt werden, kann es sich allerdings auch um umfangreichere Dienste handeln, die auch die Klassenorganisation (Stundenplan, digitales Klassenbuch, Krankmeldungen, Datenablage etc.) digitalisieren.

Schülern in Kontakt zu bleiben» (ebd.). Sie verweist auf die «vielfältigen Veränderungen in der Kommunikationspraxis» (ebd., 3) und darauf, dass «[z]ur Verbindung verschiedener Lernorte [...] in digitalen Lernumgebungen auf erweiterte Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten zurückgegriffen» (ebd., 10) werden könne und dass es dafür der «Verhaltensregeln und Kommunikationsmodi» (ebd., 21) bedürfe. Die Strategie der KMK wird ausdrücklich untermauert mit Verweisen auf eine «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016), also in diesem Sinne auch auf sich im Zuge von Digitalisierung verändernde kulturelle und soziale Praxen.

Die Gründe, die dafür sprechen, Messenger einzusetzen, liegen auf der Hand. Es handelt sich um einfache, kleine Anwendungen, die die Beteiligten aus anderen Feldern ihres Alltags sehr gut kennen. Die Hürden sind also auf vielen Ebenen eher niedrig. Kurze Nachrichten lassen sich spontan verschicken – entweder über einen Gruppenchat mit der ganzen Klasse oder auch über Einzelchats. Eine E-Mail wirkt dagegen schon fast umständlich und wird von Schüler:innen oft auch nicht genutzt. Dagegen sprechen soziale Faktoren, die sich aus einem *always on* der Nutzenden ergeben, oder auch datenschutzrechtliche Bedenken. Bereits vor der Pandemie wurden Messenger genutzt, um Inhaltliches wie Organisatorisches zu kommunizieren, wie es eine Untersuchung der Bitkom (Bitkom e.V. 2015) aufgezeigt hat. Neben den im engeren Sinne *schulischen* Themen fällt in dieser Untersuchung auf, dass 35% der Befragten angaben, Messenger zur *allgemeinen Vernetzung/Freundschaft mit Schülern* (ebd., 53) zu nutzen. Aus dem Unwissen darüber, was innerhalb dieser Kommunikation tatsächlich passiert, was dies mit der Beziehung von Lehrpersonen und Schüler:innen macht und inwieweit dies aus medienpädagogischer Perspektive betrachtet werden kann, entstand die Idee für ein Dissertationsprojekt, das schliesslich unter dem Titel «Schule und digitale Kommunikationskultur: Antinomien des Lehrer:innenhandelns zwischen Privatheit und Professionalität» (Karsch 2022) veröffentlicht wurde. Dazu wurden mit sechs Lehrpersonen, die bereits Messenger in der Schule nutzten, Interviews geführt. Es handelte sich um junge Lehrpersonen (5x Realschule, 1x Gesamtschule) mit durchschnittlich etwa sechs bis sieben Jahren Lehrerfahrung inkl. Referendariat; eine Person hatte dieses kurz zuvor beendet. Daher hatten sie generationsspezifisch ausserschulische Vorerfahrungen in Bezug auf Social Media und Messenger bzw. diese gehörten oder gehören zu ihrem Alltag in der Kommunikation mit Familie und Freundeskreis. Schwerpunkte der Leitfadeninterviews waren die Einschätzung des eigenen Lehrstils, der (allgemeine) Einsatz von Medien im Unterricht, der Einsatz der Messenger und die ausserschulische Mediennutzung. Vordergründig war die Frage von Interesse, wie sich möglicherweise Beziehungskonstruktionen zwischen Lehrkräften sowie Schüler:innen verändern, sobald Messenger zum Einsatz kommen. Dabei erwies sich das Thema «Privatheit» schon während der Erhebungsphase als zentral, in der Auswertungsphase kamen Fragen zur Konstruktion und Struktur eines (digitalen) Schulraumes

hinzu. Ein weiterer Schwerpunkt waren die «Antinomien des Lehrerhandelns» nach Werner Helsper (1996, 2002). Als Auswertungsverfahren wurde die dokumentarische Methode (Bohnsack et al. 2013; Nohl 2017) gewählt. Diese gibt durch den «Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie» (Bohnsack et al 2013, 13) die Möglichkeit, die Erfahrungen der interviewten Personen zu rekonstruieren und «eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis» (Nohl 2017, 4) dieser. Im Anschluss an die Einzelauswertungen wurde eine sinngenetische Typenbildung durchgeführt, indem fallübergreifende Orientierungsrahmen herausgearbeitet wurden, die dann in Form von fünf «Antinomien des Lehrer:innenhandelns in der digitalen Kommunikation» (Karsch 2022, 281ff.) weiter diskutiert und ausformuliert wurden. Das Gros der Antinomien fokussiert den Aspekt von Privatheit. Privatheit wurde dabei als Strukturmerkmal von Beziehungen verstanden und u. a. auf Entgrenzungen von Arbeits- und Freizeit oder die Herausforderungen von Rollendisparitäten hin diskutiert. Das Thema Raum wurde immer mitgedacht, zumeist und zunächst aber eher problematisiert. So wurde argumentiert, dass sich materieller und digitaler Raum strukturell unterscheiden, was dazu führt, dass Handlungspraxen aus dem einen Raum nicht ohne Weiteres in den anderen Raum übertragen werden können. Bereits hier ließen sich Verunsicherungen oder unvollständige Handlungspraxen der interviewten Lehrpersonen erkennen und beschreiben. Innerhalb der Dissertation wurde der digitale Raum als Nicht-Raum beschrieben, um diesen semantisch vom materiellen Raum abzugrenzen (Karsch 2022, 71). Zentral ist dabei der Ansatz, den materiellen Raum als tatsächlich greifbar zu verstehen, während der digitale Raum vor allem eine metaphorische Architektur aufweist. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Struktur eines digitalen (Schul-)Raumes und die Bedeutung der Strukturunterschiede materiell/digital für das Lehrpersonenhandeln kann als ein Forschungsdesiderat der Dissertation angesehen werden. Der vorliegende Beitrag möchte dazu etwas weiterdenken und die Idee diskutieren, den materiellen Schulraum als strukturgebendes Referenzsystem für die reflexive Bearbeitung der Antinomie von Nähe und Distanz zu verstehen. Die zentrale Frage lautet daher: Wie verändert sich der Umgang mit der Antinomie, wenn die Lehrende-Lernende-Beziehungen teilweise in einem digitalen Raum konstituiert und vollzogen werden, der sich strukturell von einem materiellen Raum unterscheidet.

Dazu werden zunächst die beiden zentralen Diskurslinien Nähe-Distanz-Antinomie und Raumtheorie in ihren zentralen Aspekten vorgestellt. Nachfolgend werden kurze, auf das Thema zugeschnittene Einblicke in die Interviewergebnisse gegeben, die dann in Bezug auf die Diskurslinien diskutiert werden.

2. Antinomien des Lehrpersonenhandelns

Werner Helsper entwickelte in den 1990er-Jahren die *Antinomien des Lehrerhandelns* (1996, 2002). Antinomien sind Gegensätze, die sich wechselseitig ausschliessen – denen gegenüber man aber dennoch angehalten ist, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Antinomien können nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden. Das meint, dass sich Lehrpersonen dem Für und Wider beider Seiten und sich den Konsequenzen ihres Handelns bewusst werden müssen. Helsper verweist bspw. auf Wissens- und Kompetenzvorsprünge (Symmetrie- und Machtantinomie, ebd., 78), eine Begründungsantinomie (ebd., 77), den Kontrast von Theorie und Praxis (die Praxisantinomie, ebd., 78) und eine Ungewissheitsantinomie (ebd., 79).

Eine für die vorliegende Thematik zentrale Antinomie ist die von Nähe und Distanz (Helsper 1996, 530; Helsper 2002, 84). Lehrpersonen sind aufgefordert, Nähe zu ihren Schüler:innen aufzubauen. Durch Offenheit und Interesse – möglicherweise auch für ausserschulische Themen – sollen sich die Lehrpersonen eine Beziehung aufbauen, auch um ein möglichst individuelles Bild von ihren Schüler:innen zu bekommen, um sie dann möglichst individuell fördern zu können. Gleichzeitig sollen sie eine *professionelle* Distanz wahren, damit sie die Schüler:innen objektiv einschätzen und bewerten können. An alle Schüler:innen sollen die gleichen Anforderungen gestellt werden, die dann aber gleichzeitig individuell auszugestalten sind. Die Nähe-Distanz-Antinomie ist in ein Zivilisierungsparadoxon eingebettet, womit auf sich verändernde Vorstellungen von einem Wechselspiel von Privatheit und Öffentlichkeit hingewiesen wird. Auch neue Familienstrukturen spielen hier hinein: Möglicherweise suchen Schüler:innen in den Lehrpersonen eine Form von Familie, die sie in ihrer tatsächlichen Familie nicht finden können. Lehrpersonen beschäftigen sich neben der reinen Lehrtätigkeit mit psychosozialen Problemen der Schüler:innen, werden möglicherweise zu einer Art Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter. Die Antinomie von Nähe und Distanz evoziert diverse Entgrenzungsprozesse. Die Frage ist immer: Was macht Nähe und Distanz mit dem Beziehungsgeflecht, das ja in der Schule häufig nicht ganz klar einzuordnen ist. Möchte man als Lehrerin oder Lehrer ein *‘Kumpeltyp’*² sein, wie einer der interviewten Lehrer es nannte (Karsch 2022, 249)? Oder bleibt man eher distanziert und lässt Privates weitgehend aus der Beziehung heraus? Es geht um ein Wechselspiel von Zugang und Abgrenzung, um Rollen und persönliche Beziehungen. Die Grenzlinien dazu verschieben sich ständig. Auf damit zusammenhängende Fragen müssen Lehrpersonen ihre eigenen Antworten finden, es gibt nur selten ein *richtig* oder *falsch*. Antworten müssen situativ gegeben werden, fallen heute anders aus als morgen. Fest steht jedoch, dass die Entscheidung zwischen Nähe oder Distanz auch eine zentrale Entscheidung für die Beziehungskonstruktion im Klassenraum ist. Auch wenn mit einer guten Beziehung noch kein Wissen vermittelt wurde, keine gute Note geschrieben wurde, so liesse

2 Direkte Zitate aus den Interviews sind in einfachen Anführungszeichen und kursiv dargestellt.

sich doch sagen *Auf die Beziehung kommt es an!* Und das, wo doch Beziehungen und deren Konstitutionsbedingungen innerhalb des Schulgebäudes so brüchig zu sein scheinen. Beziehungen stellen sich als komplexes Geflecht aus gegenseitigen Erwartungshalten, aus Vertrauensvorschüssen und Forderungen dar. Im Kontext von Schule ist Beziehung in ein Wechselspiel mit den anderen Antinomien eingeflochten und steht somit auch häufig im Spannungsfeld schulinterner und -externer Anforderungen. Wie sich im Folgenden zeigen soll, wird diese Antinomie ein weiteres Mal brüchiger, sobald Messenger zum Einsatz kommen.

3. Raum

3.1 Die Bedeutung des materiellen Raumes

Für den Menschen ist der Raum von grosser Bedeutung. Er kann als Bezugsgrösse für die Wahrnehmung und Aneignung von Welt verstanden werden. Die Art und Weise wie und wo wir wohnen, hat Einfluss auf unsere Identität und formt deren Ausdruck. Raum gibt uns Ordnung und Struktur. Lange Zeit ist die Vorstellung eines Raumes – und somit der ganzen Welt – als Container vorherrschend gewesen (Löw 2001, 24). Damit ist der endliche, messbare und vor allem statische Raum gemeint. Es ist die Vorstellung eines Raumes, der uns von aussen umschliesst und damit Strukturen und Ordnungen vorgibt, die auch das soziale Miteinander bestimmen. Die Naturwissenschaften haben lange Zeit mit einem solchen Modell gearbeitet, mit Newton kamen erste Veränderungen, aber erst Albert Einsteins Relativitätstheorien haben «der metaphysischen Konstruktion des absoluten Raumes gänzlich die wissenschaftliche Basis entzogen» (Löw 2001, 33). In den Geistes- und Sozialwissenschaften wurde der Raum lange Zeit eher als ein gegebener Umstand verstanden, der von den Menschen höchstens ausgestaltet werden kann. Dieter Läßle sprach einmal von einer «Raumblindheit» in den Geisteswissenschaften (1991), die Fabian Kessl (2016) auch der Erziehungswissenschaft diagnostiziert. Nichtsdestotrotz war der Raum immer wieder Thema in den Geistes- und auch Erziehungswissenschaften; sei es als Sozialraum wie in Bronfenbrenners Sozialökologie (1976) (die später von Dieter Baacke als Medienökologie adaptiert wurde, Ganguin 2008) oder als Lern- oder Bildungsräume. Auch frühe Arbeiten zum städtischen, sozial konstruierten Raum wie etwa von Georg Simmel (1958; zuerst 1908) sollten nicht ausser Acht gelassen werden. Martin Nügel verweist auf diverse theoretische Raumbezüge in der erziehungswissenschaftlichen Historie. Daher handele es sich vielleicht nicht um eine Raumblindheit, sondern um eine Raumvergessenheit, die «eher als ein kollektives Vergessen der Disziplin zu lesen [ist], weil zentrale Erkenntnisse der eigenen <Raum-Geschichte> kaum je rezipiert worden sind» (Nügel 2017, 267). So fehlt offenbar eine dezidierte

Grundlagenforschung über den Raum. Überlegungen, Raum nicht als Container, sondern bspw. als bewegliches Konstrukt von Gegenständen, Personen, Praktiken oder auch metaphorischen Dingen und Verbindungen zu sehen, sind eher neu (vgl. den *spatial turn*, Bachmann-Medick 2006). Mittlerweile liegen einige gehaltvolle Konzepte über den Raum vor (bspw. Löw 2001; Schroer 2006; Lefebvre 2013; Flusser 1998), die allerdings in den Erziehungswissenschaften nur selten aufgegriffen werden. Betrachtet man Entgrenzungsprozesse im Kontext der digitalen Kommunikation, dann scheint es allemal sinnvoll zu sein, sich aus medienpädagogischer Sicht mit der Struktur des digitalen Raumes zu beschäftigen. Aus Platzgründen belässt es der Beitrag dabei, auf die Bedeutung des Raumes für Mensch und Gesellschaft einzugehen.³

Für die grosse Bedeutung des Raumes für den Menschen gibt es aus anthropologischer Sicht eine spannende Erklärung. Der Mensch wird als Mängelwesen verstanden, weil er – anders als Säugetiere – nach etwa neunmonatiger Tragezeit doch weitgehend unentwickelt ist. Während andere Tierbabys manchmal schon nach kurzer Zeit laufen können und sich schon wenige Wochen oder Monate später von ihren Eltern trennen, benötigt das menschliche Kind dafür noch Jahre der intensiven Unterstützung durch die Eltern. Dies hat, wie Silke Steets in ihrer Habilitation zur Soziologie der Architektur schreibt, unmittelbare Konsequenzen für die Raumwahrnehmung und schliesslich die Selbstwahrnehmung des Menschen. Während Tiere in einer für ihre Art abgeschlossenen Welt leben, die für sie genauso *fertig* ist wie sie selbst bei ihrer Geburt, gewinnt die menschliche Welt ihre Struktur «erst durch wiederkehrende Deutungsakte materiellen wie immateriellen Handelns» (Steets 2015, 110). Der Mensch erschliesst sich den Raum, indem er das, was er sieht, gedanklich ordnet und selbst in die Welt eingreift, sie verändert und für sich gestaltet. Das Zentrum dieser Welt ist dabei nicht der Mensch selbst, vielmehr hat er die Möglichkeit, sich und die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Dies bezeichnet Steets dann in Anlehnung an Helmuth Plessner als «gewonnene beziehungsweise erzwungene <volle Reflexivität>» (Steets 2015, 110f.; Plessner 1975), was wiederum Unsicherheit des Menschen in Bezug auf die Welt und sich selbst hervorruft. Dieser sieht die Welt ständig aus unterschiedlichen Perspektiven – und muss sie zusammenführen. Lösung für den Menschen in diesem Fall ist die Errichtung einer Welt (Steets 2015, 111), schliesslich von sich selbst und dann in der Folge, was Steets zufolge im Sinne von Berger (1988) als <Kultur> (Steets 2015, 111) bezeichnet werden könne. «Die Kultur umfasst alle menschlichen Hervorbringungen, die materiellen wie die immateriellen, das heisst Werkzeuge, Artefakte und Gebäude ebenso wie Sprache, Denkschemata und Institutionen» (Steets 2015, 112). Steets fokussiert

³ Für eine detailliertere und umfassende Darstellung einer *Geschichte des Raumes*, unterschiedlicher Raumvorstellungen, -theorien oder -konzepte sei auf das entsprechende Kapitel der Dissertation (Karsch 2022, 55ff.) verwiesen.

dann im Folgenden unter anderem auf die Frage «[w]ie Gebäude und Menschen über Architektur zueinander in Beziehung gesetzt werden» (Steets 2015, 113). Bauwerke bieten also nicht nur trivial Schutz vor Regen und wilden Tieren, sondern repräsentieren durch ihre Architektur und ihren Stil die jeweilige Kultur. Steets schreibt, dass «Architektinnen und Gestalter gerne davon [sprechen], dass Gebäude «Probleme» lösen» (Steets 2015, 113). Der materielle Raum ist also eine Art Referenzsystem für den «problematischen» Umgang mit dem Selbst und der Umwelt und deren Abbildung. Private Räume fallen dabei besonders ins Gewicht. In ihrem normativen Privatheitskonzept differenziert Beate Rössler drei Sphären von Privatheit: die Kontrolle über informationelle, dezisionale und schliesslich über lokale Privatheitsaspekte. Geht es bei den ersten beiden um Daten, Informationen und Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit, ist mit der lokalen Privatheit die Zugangskontrolle zum eigenen Zimmer, zur Wohnung, zum Haus gemeint. Rössler schreibt: «in modernen liberalen Gesellschaften ist hier das so genannte, das eigentliche private Leben lokalisiert» (Rössler 2001, 255). Die privaten Räume sind aber mehr als die vier Wände, die sie umgeben und die Gegenstände, die sich darin befinden. Sie sind «ein Lebensbereich, eine Lebensform» (ebd.); auch die anderen Privatheitsaspekte finden hier Platz. Die Wohnung ist der Ort, der Informationen über eine Person zur Verfügung stellt, aber eben hinter einer kontrollierbaren Tür. Es ist der Ort, wo man unabhängig von Einsprüchen Dritter *man Selbst* sein kann, ein Ort der eigenen Kultur – der eigenen Denkschemata. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der private Raum für den modernen Menschen eine so hohe Bedeutung hat, ist er doch ein strukturgebendes, gewissermassen geografisch zentralisierbares Referenzsystem innerhalb einer unsteten Welt.

3.2 Der digitale Raum

Ein Strukturmerkmal des digitalen Raumes ist es, dass ihm bei näherer Betrachtung die Materialität fehlt. Das Internet hat keine gemauerten Wände. Das Internet verbindet sich zwar über Kabel, Router und diverse Endgeräte. Allerdings wird die Verbindung softwareseitig von Interfaces hergestellt, «[d]eren Immaterialität [...] neue Beschreibungskategorien [verlangt]» (Pietraß 2018, 8). Im alltäglichen Sprachgebrauch versuchen wir mit Hilfe materiell-räumlicher Metaphern, den digitalen Raum zu beschreiben und damit auch zu erklären. Wir sprechen von der *Datenautobahn*, wir surfen auf der digitalen *Welle*, es gibt den *Cyberspace*, es gibt *Chat-Räume*. Der digitale Raum wird als (metaphorisches) Netzwerk mit Verbindungslinien und Knotenpunkten verstanden, die Verlauf und Grösse der Verbindungen, Beziehungen und Verhältnisse der Datenpakete,⁴ Menschen und Computern darstellen. Derartige

⁴ *Datenpaket* ist auch eine Metapher, die ähnlich wie die Ordnerstruktur der gängigen Betriebssysteme materielle Raumvorstellungen semantisch wie auch grafisch abbildet.

Metaphern «stellen den Versuch dar, gewohnte Raumkonstruktionen auf die neue Raumerfahrung anzuwenden» (Löw 2001, 95). Die Metaphern erzeugen die Möglichkeit, überhaupt über Dinge und Phänomene des Internets zu sprechen, kommen dem aber nur mehr oder weniger nahe.⁵ Manche Metaphern spiegeln den Umstand wider, dass wir manche Dinge nicht richtig verstanden haben. Das komplexe System von globaler Datenspeicherung nennen wir *Cloud*. Also *irgendwie* sind Daten schon sichtbar, man hat das Gefühl, man könnte sie anfassen, aber dennoch sind sie weit weg und nicht greifbar. Allerdings befindet man sich dabei – ohne es zu merken – in unterschiedlichen *Sprachspielen* (Wittgenstein 1971). Für den Alltag ist das häufig eher unproblematisch, manchmal sogar notwendig. In der Wissenschaft und auch in praktischen Arbeitsfeldern wie der Schule scheint es aber unter Umständen notwendig zu sein, sich die Umstände dezidierter zu betrachten – auch um damit ein passendes Referenzsystem für die Kommunikation und die Beziehung im digitalen Schulraum zu erörtern. Dazu ist es sinnvoll, einen Blick auf Machtkonstruktionen im digitalen Raum zu werfen. Andreas Reckwitz beschreibt in seinem Buch «Gesellschaft der Singularitäten» (2017) die Produktion und Präsentation kultureller Produkte verschiedener Couleur im Netz – bspw. Urlaubsfotos, Nachrichten, Opern und Pornografie (Reckwitz 2017, 240) –, die in direkter Konkurrenz zueinander und in einem Prozess der «Enthierarchisierung» (ebd.) gewissermassen nebeneinander stehen. Trotzdem bestehe eine «ausgeprägte Sichtbarkeitsasymmetrie» (ebd., 241).⁶ Im Netz findet man zwar unterschiedliche Bereiche für unterschiedliche Themen, manchmal ist der Zugang jedoch erschwert. Der Wettbewerb der Kulturprodukte findet jedoch nicht auf materieller Ebene statt – sprich: er wird nicht dadurch entschieden, dass man das grösste Gebäude am exponiertesten Platz in der Stadt bespielen kann. Auch ist die Position eines Themas (im wahrsten Sinne der Wörter) nicht *in Stein gemeisselt*, sondern relational und zeitlich variabel. Mit Blick auf Bruno Latour (2017) sind Netzwerke, also Gruppen von Akteur:innen, immer nur dann sichtbar, wenn sie sich neu zusammenstellen. Im digitalen Raum geschieht dies bspw. in den Momenten, wo ein neuer Post, ein neuer Kommentar online geht. Geschieht dies nicht, dann verschwindet dieser Teil des digitalen Raumes. Er hat ja nicht die Möglichkeit, sich über die Materialität *festzuhalten*. Innerhalb meiner Dissertation habe ich dazu den digitalen Raum als *Nicht-Raum* bezeichnet (Karsch 2022, 87ff.). Der digitale Nicht-Raum ist jedoch kein leerer Raum, es werden dabei nicht die Subjekte, die Menschen hinter den Interfaces vergessen. Weiter ist der Nicht-Raum kein abgeschlossenes Konzept oder Programm zur genauen Beschreibung digitaler

5 Vgl. dazu auch etwas ironisch: «Das Internet ist ein rotes Auto» (Passig und Lobo 2012, 36ff.).

6 Man denke hier an Algorithmen und ganz konkret an den Stream, der bei Facebook, Instagram und TikTok unterschiedliche Posts aneinanderreicht.

Raumstrukturen. Es ist vielmehr eine Möglichkeit für die Analyse, semantisch auf die Strukturunterschiede hinzuweisen und entgrenzte, nicht mehr *greifbare* Linien im Digitalen zu adressieren und neue semantische Denkschemata zu ermöglichen.

Auch bezüglich eines Blicks auf Möglichkeiten der Privatheitskontrolle im Digitalen ermöglicht die Vorstellung eines Nicht-Raumes neue Perspektiven. Dies wird im digitalen Raum aus bekannten Gründen immer komplexer und wird gegenwärtig unter Begriffen wie *Post-Privacy* (Heller 2011; Seemann 2014) oder *Networked Privacy* (Marwick und boyd 2014) diskutiert.

4. Wie nutzen Lehrpersonen Messenger? – Auszüge aus den Interviews

Nach diesen theoretischen Rahmungen wird nun ein Blick auf die Ergebnisse der Interviews geworfen. Dies kann selbstverständlich im Rahmen dieses Beitrags nur in sehr kondensierter Form erfolgen. Dazu wurden aus den Interviewauswertungen Stellen und Aspekte ausgewählt, die sich als besonders anschlussfähig an das Thema Raum und gleichzeitig an die Antinomie von Nähe und Distanz gezeigt haben. Für einen ersten Überblick lassen sich die Einsatzszenarien in *Organisatorisches* und *Beziehungsarbeit* einteilen, die in der Praxis aber ineinander greifen. So werden Messenger dafür genutzt, um an Hausaufgaben oder Geld für einen Ausflug zu erinnern. Ein Lehrer betreut eine AG, die eine Art Technik-Support für die Schule leistet. Für ihn ist eine WhatsApp-Gruppe der *schnelle Draht*, wenn er kurzfristig Helfende benötigt. In diesem Fall wird diese organisationsbezogene Kommunikation von Lehrpersonenseite aus unidirektional, also weitgehend als Informationsmedium genutzt, um sich vor einem *information overload* zu schützen oder unliebsame Themen aus den Chatgruppen heraushalten. Andere lassen auch bidirektionale Kommunikation zu, innerhalb der auch die Schüler:innen Fragen stellen, über schulbezogene und auch -fremde Themen diskutieren können. Auch Krankmeldungen sind manchmal möglich. Das ist zwar nicht der formal richtige Weg, aber unbürokratisch und somit eine Arbeitserleichterung. In Einzelfällen werden über die Messenger auch Beratungsgespräche geführt. Dabei kann es um Fragen zum Unterricht (Hausaufgaben, Klausur, Referatsthemen, seltener auch Noten) oder um Hilfe bei psychosozialen Problemen gehen – womit die Ebene der Beziehungsarbeit angesprochen ist. Einerseits sehen die Lehrpersonen die Vorteile der kurzfristigen und barrierefreien Kommunikation. Andererseits möchten sie nicht, dass Schüler:innen individuell einen Vorteil daraus ziehen oder dass die professionelle Rollendistanz unterlaufen werden kann. Es werden sogar moralische Dilemmata angesprochen, wenn die Themen zu nah und undurchsichtig werden.

Betrachtet man die Interviews im Gesamten, haben die Lehrpersonen für sich gangbare Lösungen für die Herausforderungen gefunden. Es scheint aber eine große Unsicherheit darüber zu bestehen, wie mit solchen Situationen umgegangen

werden kann. Zudem wird weitgehend übereinstimmend berichtet, dass die Nutzung von den Schulleitungen zwar toleriert werde, man in der Praxis aber eher auf sich allein gestellt sei. Auch innerhalb des Kollegiums wird über die Nutzung eher hinter vorgehaltener Hand gesprochen.

Es folgen ausgewählte Fallbeispiele. Das erste handelt von Lehrer Georg, einem ergebnisorientierten, stellenweise auch autoritären Lehrer. So gelten für *seine* Messengerkommunikation strikte Regeln: Er nutzt sie weitgehend als Informationskanal für sich, Inhalte von Schüler:innenseite müssen sich um den Unterricht drehen und werden so auch nur selten erlaubt. Er möchte nicht wissen, was sie am Wochenende machen oder wohin sie in den Urlaub fahren. *Die Themen aus privaten Räumen sollen nicht in die Schule getragen werden.* Doch das funktioniert nicht immer. Er erzählt, dass er einmal einen Gruppenchat ohne grössere Vorankündigungen verlassen habe, weil dort entgegen der Regeln Beleidigungen getätigt wurden. So verständlich die Regel und möglicherweise auch nachvollziehbar seine Reaktion ist, so interessant ist es, wie Georg den Chat-Raum verlässt. Es scheint, als verliesse er einen Klassenraum und schliesse die Tür hinter sich – in der Meinung, dass er damit auch die Probleme *hinter sich* lassen kann. Auch übersieht er möglicherweise, dass das Bedürfnis nach einer thematischen Raumtrennung im Lebensalltag seiner Schüler:innen eher ungewöhnlich ist. So wollen auch sie sich von Zeit zu Zeit vor einem *information overload* schützen, sind es aber auch gewohnt, dass in Social Media sehr verschiedene Themen direkt nebeneinanderstehen.

An anderer Stelle beschreibt er, dass er nicht möchte, dass *«während ich [nach Feierabend] gerade auf der Couch sitze oder während ich gerade einkaufen bin irgendwie ne WhatsApp-Nachricht kriege von nem Schüler auf die [ich] reagieren (kurze Pause) muss oder sollte»*. Auch möchte er nicht, dass die Schüler:innen *«die Möglichkeit haben, irgendwelche Scherzanrufe zu machen oder mich nachts aus dem Bett zu klingeln»*. Sicherlich arbeite er auch manchmal noch abends, aber zu bestimmten Zeiten will er nicht angeschrieben werden. Georgs Lösung: ein Dual-SIM-Handy, um die Schüler:innen *stumm* schalten zu können – mit anderen Worten: um sie aus den privaten Räumen ausschliessen zu können. Die Begründung dafür bleibt offen.

Andere Lehrpersonen gehen mit derartigen Situationen offener um. So beschreibt Lehrer Bernd, dass es ihn nicht störe, dass Schüler:innen ihn nachmittags bspw. während der Unterrichtsvorbereitung oder auch *«wenn ich da sitze, entspanne, nen Kaffee trinke und ähh, zwischendurch dann mal irgendwie ne Nachricht zu schreiben»*. Wenn es doch mal abends sei oder störe, dann müsse er ja nicht antworten, er sei nicht gezwungen. Die Positionierung zeigt eine grundsätzliche Offenheit für Kommunikation und auch ein wenig das Bedürfnis, den Schüler:innen nah zu sein. Auch hat Bernd kein Problem damit, dass Schüler:innen von sich aus auch etwas *off topic* in die Gruppen schreiben. Dann kommt es auch vor, dass Fotos vom

Wochenende gepostet werden – mit Inhalten, (Stichworte Alkohol und Zigaretten) *«dass ich da mal was sehe, wo ich dann halt so (...) oder die was schreiben so, dass ich dann sage so «Hört auf!» oder «Lasst das sein!» so, «Ich will das jetzt nicht wissen»».*

Bernd ist es auch, der von einem Fall berichtet, in dem eine Schülerin bei ihm Beziehungsratschläge suchte – ihr Freund war möglicherweise fremdgegangen. Bernd scheint sich selbst nicht sicher zu sein, ob dies eine angemessene Thematik für eine derartige Beziehungskonstellation ist, gibt aber schliesslich ein paar kurze Tipps. Am Ende bleibt seine Einschätzung stehen: die Schülerin hätte sich innerhalb der Schule – Face-to-Face – vielleicht nicht getraut, ihn anzusprechen bzw. hätte dazu vielleicht auch keine Zeit gehabt. Daher sei es verständlich, dass sie ihm per Messenger – und damit *schulraumübergreifend* – schreibe.

Von einem besonders herausstechenden Erlebnis erzählt Lehrer Tim. Er war an einem Samstag mit Freunden im Fussballstadion. Eine Schülerin schickte ihm den Screenshot des Messenger-Status einer weiteren Schülerin, die darin einen zeitnahen Suizid ankündigte. Auch Tim ist zunächst unsicher, was er tun soll. Er beschreibt seine Unsicherheit: *«dass ich natürlich auch überlegt habe, was mach ich jetzt. Weil das war nämlich kein Fall, wo ich sagen konnte ähmm «Das geht mich nichts an, ich hab hier, ne, keine Zeit für sowas»».* Zudem war es für ihn anfangs nicht ganz eindeutig, ob die Nachricht ernst gemeint war – die Schülerin sei durchaus *«für sehr viel Drama»* bekannt. Schliesslich reagiert er, verlässt kurzzeitig die Tribüne, informiert Eltern und auch die Polizei. Schliesslich erwies sich die Ankündigung glücklicherweise mehr als Hilferuf denn als tatsächliche Handlungsabsicht. Dass die Schülerin sich an Tim gewendet hat, liegt auch darin begründet, dass Tim den Schüler:innen signalisiert hatte, dass er auch Ansprechpartner für persönliche Probleme sein könne. Tim sagt, er sei froh, dass er in dieser Situation helfen können, empfindet die Situation aber, wie er sagt, als *«krass»*.

Lehrerin Nadja greift den Aspekt *Facebook-Freundschaften* auf, die sie mit Schüler:innen ausschliesse, was sie eindrucksvoll mit einer gewünschten Trennung zwischen Schule und ihren privaten Lebensbereichen beschreibt: *«Nicht weil's so schlimm wäre, sondern, ja [...] irgendwie, das ist ne Grenze. Also das ist ich, ich hier und dann (...) ich zu Hause und da muss dann irgendwie was zwischen sein».* Aus Perspektive der Schüler:innen sieht sie jedoch, dass diese Trennung nicht immer möglich ist, und greift eine Netz(werk)-Metapher auf: Die Schule sei ein *«Netz, wo es dann so zusammenläuft»*. Damit meint sie Probleme und Streitigkeiten der Schüler:innen, die in den Chatgruppen und in der Folge auch im Klassenraum ausgetragen werden und denen man sich als Lehrperson schwerlich entziehen könne, denn *«man hängt doch immer irgendwie mit drin»*.

5. Wenn der Raum ins Wanken gerät

Zeigte sich die Nähe-Distanz-Antinomie schon vor dem digitalen Zeitalter als eher fragil, scheint sie nun noch etwas mehr ins Wanken zu geraten. Die Erzählungen der Lehrpersonen geben Hinweise darauf, dass bei der Nutzung von Messenger-Kommunikation gewisse Unsicherheiten hervorgerufen werden. Dies, so lässt sich vermuten, kann mit der Idee eines Schulraums als Referenzsystem beschrieben und möglicherweise auch bearbeitet werden. Es ist anzunehmen, dass mit dem digitalen Schulraum ein Beziehungs- und Kommunikationsraum entsteht, dem durch seine Struktur ein anders geartetes Referenzsystem zur Verfügung steht als das eines materiellen Schulraums.

5.1 Die Schularchitektur

Für die Darstellung dieser Überlegung ist es notwendig, einen kurzen Schritt zurück zu machen und zu fragen, welche «Probleme» von Schule durch Architektur gelöst werden können. Schulen bezeugen mit ihrer Architektur und Bauweise ihre geistige Herkunft und ideologische Zielsetzung. Hier das grosse steinerne Gebäude mit den hohen Decken, den langen Fluren und gewundenen Treppenhäusern, die von einer Zeit erzählen, in der Schule noch ganz anders gedacht wurde als heute. Auch wenn dort nun moderner Unterricht gemacht wird, haftet dem Gebäude zumeist noch ein Hauch dieser vergangenen Zeit an. Auf der anderen Seite gibt es die modernen Schulgebäude, die seit den 1970er-Jahren gebaut werden und die mit ihrer kompakten Bauweise – aber auch den hellen Lichthöfen und Lerninseln als Orte der Begegnung – eine neue Pädagogik und Didaktik repräsentieren sollen (vgl. Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld). Die Schularchitektur und die Anordnung von Räumen, Tischen und Stühlen lassen erahnen, welche Form von Unterricht dort «vor Ort» gelebt wird. Die materiellen Schulgebäude unterstützen die Schule bei der Repräsentation ihrer immateriellen *Hervorbringungen* (vgl. Steets 2015), die «Klassenraumgestaltung ist immer auch Ausdruck der offen ausgesprochenen oder der latenten Bildungs- und Schultheorie» (Winkel 1997, 247).⁷ Schularchitektur kann also auch so gelesen werden, dass sich die Herausforderungen, die mit den Antinomien im Sinne Werner Helsepers einhergehen – als *Denkschemata* – entlang materieller Raumvorstellungen abzeichnen. Das Schulgebäude ist als materielles Referenzsystem vorstellbar, das eine Struktur für die reflexive Bearbeitung der Antinomien bereithält. Dazu werden den verschiedenen Räumen Funktionen zugeteilt und damit darin eine ideelle Beziehungskonstellation hinterlegt. Dann ist das Klassenzimmer der Ort des Unterrichts, an dem die Beziehung auf diese Funktion fokussiert ist. Es gibt einige Überschneidungspunkte, die sich in vielen Klassenräumen

⁷ Vgl. dazu auch die fünf Fehlformen von Schule bei Winkel (1997, 109ff.): Schule als *Aquadrom*, als *Warenhaus*, als *Festung*, als *Kaderschmiede* und als *Sterbeklinik*.

wiederfinden. Das ist die Position des Pults am «Kopf» des Klassenraumes sowie die Tür auf gleicher Höhe, die ein unbemerktes Verlassen (oder zu spätes Hineinkommen) erschwert.⁸ Wie andere materielle Räume auch ist das Schulgebäude ein Machtraum, in dem sich die Macht-Antinomie abzeichnet.⁹ Selbst bei Anordnung in Inselform o. ä. ist es meist die Lehrperson, die sich frei im Raum bewegen kann, während die Schüler:innen an ihren Tischen sitzen. Dabei kann situativ justiert werden. Steht die Lehrperson vorne, dann sind die Augen auf sie, die Tafel und einen Vortrag gerichtet, dem zugehört werden soll. Steht sie hinten im Raum, dann schauen alle *gemeinsam* auf die Tafel, lösen die Aufgabe gemeinsam. Manchmal geht sie im Klassenzimmer umher und mischt sich unter die Schüler:innen, ein anderes Mal sitzt sie hinter dem Pult und beobachtet oder ist in andere Aufgaben vertieft.¹⁰ Flur und Schulhof sind Räume, an denen auch über persönliche Dinge gesprochen werden kann. Auch hier kann über die Positionierung der beteiligten Personen in Verbindung mit den architektonischen und baulichen Umständen die Beziehungskonstellation situativ angepasst werden. Beinahe archetypisch sind Lehrpersonen, die sich in beobachtender Position am Rand aufhalten, diejenigen, die sich mit Kolleg:innen unterhalten oder andere, die über den Schulhof gehen und offensiv den Kontakt zu den Schüler:innen suchen. Das Lehrpersonenzimmer stellt eine Besonderheit dar, weil es ganz offensichtlich für die Distanzierung, fast schon zur Abschottung genutzt wird. So unterstützt das räumliche Referenzsystem dabei, abstrakte Elemente von Schule zu konkretisieren und zu reflektieren. Die *volle Reflexivität* (s. o.), die sich auch in den Antinomien des Lehrpersonenhandelns abzeichnet, kann in Worte fassbar, greifbar und damit bearbeitbar gemacht werden.

5.2 Der digitale Schul-Raum

Zieht man nun die nicht-materielle Struktur eines digitalen Kommunikationsraums (bzw. Nicht-Raums), heran, dann ergeben sich diverse Analysepotenziale, die im Folgenden skizziert werden sollen. Die sprachliche Unsicherheit zeigt sich bspw. im – wenn auch nur kurzen – Ausspruch von Nadja. Was genau mit «*irgendwie was zwischen*» der Schule und anderen Lebensbereichen sein soll, gemeint sein könnte, konnte in der Auswertung nicht abschliessend herausgearbeitet werden. Gleichzeitig scheint Schule aber auch Mittelpunkt eines Netzes zu sein, in dem alles zusammenläuft. In

8 Wie sich die *Schulbankfrage* des 18. Jahrhunderts noch bis in die heutige Klassenraumgestaltung auswirkt und warum die Fenster in den meisten Fällen auf der linken Seite des Klassenraumes zu finden sind, wird bei Sonja Hnilica (2010) sehr anschaulich beschrieben.

9 Unter *Macht* sollte hier nicht eine Form von gewaltvoller Unterdrückung verstanden werden, sondern es soll die Möglichkeit verstanden werden, seine ideologische Perspektive auf die Dinge, wie sie sind bzw. wie sie sein sollten, durchzusetzen.

10 Vgl. hierzu auch die Acht typischen «Lokomotionen», also Positionierungs- und Bewegungsarten von Lehrpersonen im Raum bei Winkel (1997, 257ff.), bspw. den Heizungswärmer, den Tafelständer oder den Gassenläufer.

beiden Fällen ist die materielle Konstitution des Schulraumes obsolet geworden. Es zeigt sich die Unsicherheit, das eigene Handeln im digitalen Raum reflektieren zu können. Mit anderen Worten: vielleicht fehlen schlicht und ergreifend die Begrifflichkeiten, die Situation in Worte zu fassen. Auch die Bezeichnung als *andere Lebensbereiche*, die hier gewählt wurde, stösst an ihre semantischen Grenzen, wo materiell-räumliche Strukturen entgrenzt sind. Sind es dann private oder ausser-schulische Bereiche? Ist es Freizeit? Ist es dann nicht-mehr-Schule oder eben doch?

Georg entscheidet sich in seiner reflexiven Bearbeitung der Nähe-Distanz-Antinomie für eine Betonung der Distanz. Auffallend ist, dass dies über das Referenzsystem des materiellen Raums artikuliert und begründet wird. Die konkretisierenden Verweise auf das Sofa im Wohnzimmer und das Bett im Schlafzimmer legen nahe, dass Georg sich der Kontrolle über seine privaten Räumlichkeiten beraubt fühlt – fast so, als sässen die Schüler:innen in dem Moment neben ihm auf dem Sofa. Auch Einkaufen kann, obwohl faktisch im öffentlichen Raum stattfindend, eine räumlich private Situation darstellen. Es ist anzunehmen, dass hier das Bedürfnis nach einem materiell-räumlichen Referenzsystem vorhanden ist, das aber im digitalen Kommunikationsraum nicht abgebildet werden kann. Das verwundert nicht, sind doch die *eigenen vier Wände* zentrales Ausdrucksmoment von Kontrolle über Privatheit und das Selbst und damit einhergehende Rollenvorstellungen.

Tims und Bernds Fallbeispiele können als raumstrukturell bedingte «Enthierarchisierungsprozesse» (Reckwitz 2017) verstanden werden. Durch die Kommunikation im digitalen Nicht-Raum stehen Themen plötzlich nebeneinander, deren Regeln für eine raum-zeitliche Bearbeitung im materiellen Schulraum weitgehend konsensual festgelegt zu sein schien. So stellt sich Tim kurz die Frage, ob für so eine Situation im Fussballstadion Zeit (und Raum) ist, gewichtet dann aber die Antinomie in Richtung der Nähe. Damit wird der Schulraum zeit- und raumübergreifend erweitert. Die digitale Kommunikation entgrenzt den Schulraum – er endet nicht an der Stelle, wo Tim das Schulgelände verlässt. Das Stadion wird plötzlich zum Teil des Schulraums – und somit wird prinzipiell alles zum Schulraum. Auch die Lehrer-Rolle wird entgrenzt. Tim ist aufgefordert (und aufgrund der Brisanz schon fast dazu verpflichtet) am Wochenende, während er in seiner Freizeit mit Freund:innen unterwegs ist, Aufgaben aufgrund seiner Lehrpersonenrolle wahrnehmen. So fehlt dann auch hier das materiell-räumliche Referenzsystem, was in diesem Fall – nach kurzer Unsicherheit – ganze neue (und von Tim selbst als positiv bewertete) Handlungsoptionen in Bezug auf die Nähe-Distanz-Antinomie evoziert. Auch für Bernd ergeben sich neue Handlungsoptionen. Zunächst ist er unsicher, ob er sich auf die Beratung in Sachen Liebeskummer einlassen soll. Möglicherweise stellten sich die Fragen nach einer reflexiven Gewichtung der Nähe-Distanz-Antinomie gar nicht, wenn ausschliesslich das materiell-räumliche Referenzsystem vorhanden wäre. Ähnliches gilt für die «Geschichten vom Wochenende», die in einem digital erweiterten Schul-Raum

stattfinden. Hier scheint eine unausgesprochene Regel aus dem materiell-räumlichen Referenzsystem im digitalen Nicht-Raum obsolet. Es ist zu fragen, ob hier – um in Raumbildern zu bleiben – einmal geöffnete Türen unter Umständen nicht mehr verschlossen werden können.

6. Fazit

Der Beitrag hat ausgehend von den Bezugspunkten der Antinomie von Nähe und Distanz und der Bedeutung des Raumes für die Welterschaffung des Menschen aufgezeigt, inwiefern der Raum als Referenzsystem gedacht werden kann, um die beiden Diskurslinien aneinander anzulegen. Daraus liessen sich Erklärungsmodelle für die pädagogische Praxis ableiten. Dabei wurden Entgrenzungs- und Enthierarchisierungsprozesse in den Blick genommen. Diese und andere Prozesse können in medienpädagogischen Zusammenhängen nicht nur reflektiert werden, sondern können auch aktiv adressiert werden, um zu einem besseren Verständnis über die Komplexität von Privatheit, Öffentlichkeit und sich verändernden Beziehungsstrukturen von Lehrpersonen, Schüler:innen beizutragen. Es ist aber auch denkbar, dass die Auseinandersetzung mit dem Raum weiterführend Hinweise auf eine Ausgestaltung einer schulischen ‹Kultur der Digitalität› (Stalder) und zum ‹Lehren und Lernen in einer digitalen Welt› (KMK) geben kann. Für ein vertiefendes Verständnis möglicher Handlungspraxen erscheint es sinnvoll, sich weitergehend mit dem digitalen (Nicht-)Raum, seinen Strukturen und Überlegungen zu einem digitalen Referenzsystem zu beschäftigen. Dabei müsste nicht nur in den Blick genommen werden, wie Unsicherheiten reflexiv bearbeitet werden können, sondern auch, inwieweit digitale Angebote aktiv zur Herstellung von Orientierung bzw. zur Reduktion von Komplexität genutzt werden können und den Akteur:innen Handlungsmacht verschaffen.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris. 2006. *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek: Rowohlt.
- Berger, Peter L. 1988. *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft: Elemente einer soziologischen Theorie*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Bitkom e.V. 2015. *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. <https://www.bitkom.org/sites/main/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. Hrsg. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.

- Bronfenbrenner, Urie. 1976. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett.
- Flusser, Vilém. 1998. *Vom Subjekt zum Projekt*. herausgegeben von Stefan Bollmann. Ungekürzte Ausg., Lizenzausg. Fischer-Taschenbücher Forum Wissenschaft Kultur & Medien 13388. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Ganguin, Sonja. 2008. «Medienökologie». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 136–41. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_16.
- Heller, Christian. 2011. *Post-privacy: prima leben ohne Privatsphäre*. Beck'sche Reihe 6000. München: Beck.
- Helsper, Werner. 1996. «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper. (521–69). stw 1230. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner. 2002. «Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki, und Cornelia Schewpe, 64–102. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hnilica, Sonja. 2010. «Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur». In *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*, herausgegeben von Rudolf Egger und Bernd Hackl, 141–62. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3>.
- Karsch, Philip. 2022. *Schule und digitale Kommunikationskultur: Antinomien des Lehrer*innenhandelns zwischen Privatheit und Professionalität*. Medienbildung und Gesellschaft, Vol. 49. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36865-4>.
- Kessl, Fabian. 2016. «Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit». *Zeitschrift für Pädagogik*, herausgegeben von Marcelo Caruso, Kathleen Falkenberg, Kai S. Cortina, Roland Reichenbach, und Rudolf Tippelt. (5–19). Bad Langensalza: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:16702>.
- KMK. 2021. *Lehren und Lernen in einer digitalen Welt. Die ergänzende Erklärung zur Strategie «Bildung in der digitalen Welt»*.
- Läpple, Dieter. 1991. «Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept». In *Stadt und Raum: soziologische Analysen*, herausgegeben von Hartmut Häussermann, Detlev Ipsen, Thomas Krämer-Badoni, Dieter Läpple, Marianne Rodenstein, und Walter Siebel, 157–207. Stadt, Raum und Gesellschaft, Bd. 1. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Latour, Bruno. 2017. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Übersetzt von Gustav Rossler. 4. Auflage. stw 1967. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lefebvre, Henri. 2013. *The Production of Space*. 33. print. Malden: Blackwell.
- Löw, Martina. 2001. *Raumsoziologie*. stw 1506. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Marwick, Alice E, und danah boyd. 2014. «Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media». *new media & society* 7 (16): 1051–67. <https://doi.org/10.1177/1461444814543995>.
- mpfs. 2020. *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Nugel, Martin. 2017. «Die Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft». In *Die Sache(n) der Bildung*, herausgegeben von Christiane Thompson, Rita Casale, und Norbert Ricken, 263–78. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657785940>.
- Passig, Kathrin, und Sascha Lobo. 2012. *Internet: Segen oder Fluch*. Berlin: Rowohlt.
- Pietraß, Manuela, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug. 2018. «Der digitale Raum. Medienpädagogische Konzeptionen und Perspektiven». In *Der digitale Raum - Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 7–9. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8>.
- Plessner, Helmuth. 1975. *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. 3., unveränd. Aufl. Sammlung Göschen 2200. Berlin: de Gruyter.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rössler, Beate. 2001. *Der Wert des Privaten*. stw 1530. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schroer, Markus. 2006. *Räume, Orte, Grenzen: auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. stw 1761. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seemann, Michael. 2014. *Das neue Spiel: Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust*. Freiburg: Orange-Press.
- Simmel, Georg. 1958. «Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft». In *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, 460–526. Berlin: Duncker & Humblot.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Steets, Silke. 2015. *Der sinnhafte Aufbau der gebauten Welt: eine Architektursoziologie*. stw 2139. Berlin: Suhrkamp.
- Winkel, Rainer. 1997. *Theorie und Praxis der Schule: oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittgenstein, Ludwig. 1971. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.