
Themenheft 67: Medienpädagogik und Organisationspädagogik. Herausforderungen (in) der digitalen Transformation. Herausgegeben von Thomas Wendt, Denise Klinge, Sebastian Manhart und Inga Truschkat

Unterricht oder Konferenz?!

Logiken organisationaler Ordnung im schulischen Distanzunterricht im digitalen Raum

René Breiwe¹  und Marion Schwehr² 

¹ Bergische Universität Wuppertal

² Universität Siegen

Zusammenfassung

Die COVID-19-Pandemie hat Schulen weltweit dazu gezwungen, Unterricht in den digitalen Raum zu verlagern. Damit verbunden war eine Verschiebung gewohnter schulischer Routinen und Organisationsformen. Digitale Artefakte erweitern die zeitlichen und räumlichen Grenzen schulischer Lernsituationen, indem sie Lernen jenseits der klassischen Präsenz-situation ermöglichen. Schule wird in dieser Verschiebung zunehmend als institutioneller Raum erkennbar, der weniger durch physische Ko-Präsenz als durch geteilte Praktiken, Routinen und Bedeutungszuschreibungen zusammengehalten wird. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag aus praxis- und subjektivierungstheoretischer Perspektive, wie sich die organisationale Ordnung von Unterricht im digitalen Distanzformat verändert und welche Formen von Subjektivierung sich dabei beobachten lassen. Anhand der Analyse zweier Fälle werden unterschiedliche Ordnungsmuster rekonstruiert: Im ersten Fall erscheint der Distanzunterricht als informelle «Konferenz», in der die Lehrkraft Kontrolle ausübt, Partizipation jedoch begrenzt bleibt. Im zweiten Fall entsteht eine Form von «Unterricht», die stärker durch Interaktion, Struktur und geteilte Verantwortlichkeit geprägt ist. Die Fälle zeigen, wie unterschiedliche Praktiken der digitalen Unterrichtsgestaltung mit spezifischen Subjektpositionierungen der Lehrkräfte und Lernpersonen verknüpft sind. Der Beitrag leistet damit einen Beitrag zur medienpädagogischen Diskussion um die Transformation schulischer Ordnung und Subjektivierung im digitalen Kontext.

Teaching or Conference?! Logics of Organisational Order in Distance Learning at School in the Digital Space

Abstract

The COVID-19 pandemic has forced educational institutions worldwide to move instruction into the digital space, presenting educators and students with unprecedented challenges. Digital artefacts decouple learning situations in time and space, leading to an understanding of the institutional space of schools as a configuration of practices based on a shared logic among actors. In this context, organisational learning is conceptualised as an adaptive process that responds to environmental changes that, in the context of digital transformation, involve not only technological advances, but also profound changes in the actions of educational actors. This paper uses practice theory and subjectivation theory perspectives to analyse how the organisational structure of teaching is changing in the digital context and what processes of subjectivation are emerging. In the analysis of two case studies, different forms of distance education are reconstructed: distance education as an informal «conference» and as structured «instruction». In the first case, the «conference», learners are subjectivised as passive participants, whereas in the second case, an interactive and participatory learning environment is established, which facilitates the subjectivation of students as active agents in the learning process.

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie zwang Schulen dazu, Unterricht digital gestützt neu zu organisieren. Diese Umstellung stellte Lehrkräfte und Lernpersonen vor erhebliche Herausforderungen (vgl. Huber et al. 2023). Die (Re-)Organisation des schulischen Distanzunterrichts erforderte innovative Ansätze, um das Lernen mit digitalen Artefakten zu gestalten. Diese veränderten dabei die organisationale Ordnung des Unterrichts, indem sie Lernsituationen zeitlich und räumlich erweiterten. Im Anschluss an Löws (2019) relationales Raumverständnis lässt sich Schule als ein Gefüge von Praktiken beschreiben, das durch Prozesse der Synthese von sozialen Gütern und Akteur:innen in relationaler Anordnung hervorgebracht wird. Diese raumkonstituierenden Praktiken basieren auf geteilten Handlungslogiken der organisationalen Akteur:innen und verleihen dem schulischen Handeln Kontextualität und Sinn (vgl. Elven und Schwarz 2018). Organisationales Lernen wird in diesem Zusammenhang «als Lernen in, von und zwischen Gruppen, Teams, Abteilungen oder Organisationen verstanden» (Schröder 2018, 818) und «bezeichnet die Entwicklung der Fähigkeit einer Organisation (als lernendes Sozialgebilde), sich mit ihrer Umwelt angemessen zu verändern» (ebd.). Dies ist für die Organisationspädagogik deshalb von besonderem Interesse, weil damit Strukturen von Organisationen und das Handeln ihrer Akteur:innen in der praktischen Hervorbringung organisationalen Lernens

als miteinander verschränkt begriffen werden können (vgl. Göhlich et al. 2018). Gleichzeitig ist organisationales Handeln als Ausdruck kultureller Praktiken zu verstehen. Die digitale Transformation entsteht dabei nicht durch die digitalen Artefakte allein, sondern ist Gegenstand des konkreten Vollzugs medial gestützter Praktiken. Im Anschluss an Reckwitz (2003) verstehen wir Kultur nicht als überindividuelles Bedeutungssystem, sondern als Bündel sozialer Praktiken, die durch körperlich eingeschriebene Routinen, implizite Wissensschemata sowie ihre Einbettung in materielle Artefakte konstituiert sind. Soziale Praktiken sind damit stets zugleich kulturelle und materielle Praktiken, in denen sich das Handeln der Akteur:innen und ihre Interaktion mit Technologien in spezifischer Weise formieren.

Im schulischen Distanzunterricht, der eine veränderte organisationale Ordnung im digitalen Raum hervorbringt, gewinnen spezifische soziale Praktiken an Bedeutung, die an mediatisierte Kommunikationsformen, digitale Tools und neuartige Interaktionsformate gebunden sind. Diese Praktiken strukturieren nicht nur die Unterrichtssituationen, sondern wirken auch an der Subjektivierung der Beteiligten mit. Aus organisationspädagogischer Sicht lassen sich diese Veränderungen als Ausdruck organisationalen Lernens deuten, bei dem neue Formen von Koordination, Kontrolle und Teilhabe erprobt werden. Medienpädagogisch wird sichtbar, wie digitale Artefakte nicht nur Werkzeuge, sondern konstitutive Elemente pädagogischer Praxis sind, die neue Bedingungen für Sichtbarkeit, Kommunikation und Beteiligung schaffen. Vor diesem Hintergrund stützt sich der Beitrag auf praxis- und subjektivierungstheoretische Perspektiven, um diese Dynamiken analytisch zu fassen.

Die Praxistheorie bietet eine sozial- und handlungstheoretisch ausgerichtete Perspektive, die auf das Verhalten alltäglicher Praktiken und subjektiver Erfahrungswelten zielt (vgl. Schatzki 2001; Schäfer 2016). Subjektivierung beschreibt den Prozess, in dem Individuen durch soziale Praktiken und normative Ordnungen zu bestimmten Subjektformen werden. In Anlehnung an Alkemeyer (2013) und Reckwitz (2006) geschieht dies, indem das lernende Individuum sich die geltenden Normen und Regeln der (schulischen) Ordnung aneignet und sich ihnen unterordnet, was in einem Wechselspiel von Handlungen, Adressierungen und der situativen Interaktion mit (digitalen) Artefakten geschieht. Hierdurch finden und festigen die Lernenden ihre Position innerhalb der organisationalen Ordnung des Distanzunterrichts (vgl. Butler 2014).

Die Perspektive der Subjektivierung ergänzt die Praxistheorie, indem sie untersucht, wie Individuen durch soziale und technologische Bedingungen zu bestimmten Subjektpositionen angeleitet werden. Subjektivierung meint in diesem Sinne nicht nur die Anpassung an Normen, sondern auch das aktive Mitgestalten und Aushandeln dieser Bedingungen.

Auf Basis ethnografisch orientierter Beobachtungen aus zwei Unterrichtssituationen wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie sich die organisationale Ordnung des Unterrichts im Kontext der digitalen Transformation verändert. Dabei wird

insbesondere analysiert, welche Formen der Subjektivierung im schulischen Distanzunterricht in und mit digitalen Artefakten sichtbar werden. Durch die Analyse zweier kontrastierender Fälle, einerseits *Distanzunterricht als unverbindliche «Konferenz»*, andererseits *als didaktisch gestalteter «Unterricht»*, wird gezeigt, wie divergierende Logiken digital geprägten Unterrichts unterschiedliche Subjektivierungsprozesse und Konsequenzen für die organisationale Ordnung hervorbringen können.

2. Relationale Konfigurationen von Subjekt, Praxis und Artefakt: Schulische Ordnungen im Spannungsfeld digitaler Transformation

Praxis- und subjektivierungstheoretische Perspektiven ermöglichen es, die schulische Ordnung sowie die Positionierung von Subjekten und Artefakten im Kontext von Digitalität als wechselseitige Elemente sozialer Praxis zu begreifen. Distanzunterricht wird so als Neuordnung von Praktiken sichtbar, in der sich Organisation und Subjektposition zugleich verändern.

Praxistheorien fokussieren auf jene Praktiken, durch die soziale Ordnung hergestellt, stabilisiert und verändert wird. Sie gehen davon aus, dass soziale Phänomene prozesshaft aus Interaktionen hervorgehen (vgl. Schatzki 2001; Schäfer 2016). Diese Phänomene resultieren aus Handlungen, die im Vollzug aufeinander bezogen sind (vgl. Hillebrandt 2014). Nach Reckwitz (2003) beruhen soziale Praktiken auf drei Grundannahmen: *Erstens* gründen sie im praktischen, impliziten Wissen, *zweitens* bewegen sie sich zwischen Routinen und Unberechenbarkeit und sind *drittens* materiell durch Körper und Artefakte vermittelt. Sie vollziehen sich zudem «überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen» (Schmidt 2012, 10) und wirken ordnungsstiftend gerade durch ihre Wiederholbarkeit und Eingebundenheit in geteilte Routinen (vgl. ebd.). Organisationen werden hier als dynamisch prozessierende Ordnungszusammenhänge verstanden, die sich im Vollzug sozialer Praktiken permanent neu konstituieren. Geteilte Routinen, Orientierungen und implizites Wissen strukturieren das Handeln und verleihen ihm Sinn und Angemessenheit (vgl. Elven und Schwarz 2018).

Während die Praxistheorie das Soziale über Praktiken erschliesst, rücken subjektivierungstheoretische Ansätze die Frage in den Fokus, wie Individuen innerhalb dieser Praktiken zu Subjekten werden. Subjekte werden nicht als isolierte, autarke Einheiten betrachtet, sondern befinden sich in einem kontinuierlichen Austausch mit ihrer Umgebung (vgl. Beer 2014). Dieser Subjektbegriff ermöglicht einerseits die Analyse der individuellen Subjektkonstruktion und berücksichtigt andererseits die Wechselwirkungen zwischen Subjekt und der sozialen sowie materiellen Umwelt (vgl. Schachtner 1997). Es geht dabei nicht nur um die Selbstinterpretationen der Subjekte (vgl. Reckwitz 2006), sondern auch darum, wie sich diese im Spannungsfeld von Identitätsangeboten, symbolischen Repräsentationen und sozialen Strukturen positionieren (vgl. Degele und Winker 2011). Diese Perspektive versteht Subjektivierung nicht nur als Reproduktion,

sondern auch als potenziell widerständigen und kreativen Prozess. Alkemeyer (2013) bezeichnet diesen Prozess als «Adressierungen und Re-Adressierungen» (64), in deren Verlauf eine Person erst zu «jemandem» (ebd.) gemacht wird. Subjektivität ist demnach auf Anerkennung angewiesen, das heisst auf die Fähigkeit, in bestimmten Praktiken mitspielen zu können, sichtbar zu werden und als handlungsfähig zu gelten (vgl. Alkemeyer et al. 2013).

Die theoretische Perspektive verbindet Praxistheorie und Subjektivierungstheorie, um Schule sowohl als Feld sozialer Praktiken als auch als Raum subjektiver Positionierungen zu erfassen. Ordnung und Subjektivität werden dabei als ko-konstitutiv verstanden: Praktiken formen Subjekte, die wiederum bestehende Ordnungen stabilisieren oder irritieren (vgl. Alkemeyer und Buschmann 2016; Alkemeyer et al. 2015). Praxis- und subjektivierungstheoretische Zugänge sollten deshalb nicht getrennt, sondern in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis gedacht werden, das Ergänzung, Irritation und reflexive Herausforderung ermöglicht (siehe hierzu Alkemeyer und Buschmann 2016).

Die Strukturen der Organisation und das Handeln der Subjekte sind im Rahmen des organisationalen Lernens eng miteinander verknüpft (Göhlich et al. 2018). Für das Verständnis von Ordnung ist es zentral, Praktiken als routinisierte und reproduzierbare Muster kollektiven Verhaltens zu begreifen, die auf gemeinsamem Wissen basieren und das Handeln innerhalb der Organisation strukturieren (vgl. Reckwitz 2003).

3. Das Subjekt im digitalen (Unterrichts-)Raum in der Kultur der Digitalität

Digitale Artefakte entfalten keine einseitigen Wirkungen auf Gesellschaft oder Subjekte, sondern stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis zu den sozialen Praktiken, in denen Subjekte positioniert und zugleich handlungsfähig werden (vgl. Schachtner 1997; Schelhowe 2007). Im Zusammenspiel mit Subjekten konstituieren sich digitale Artefakte als Teil eines Geflechts aus Handlung, Materialität und Bedeutungszuschreibung. Sie eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten, erschweren zugleich andere und prägen Kommunikationsformen durch neue Impulse und Ausdrucksweisen. Ihre netzwerkartige Struktur ermöglicht ortsunabhängige Vernetzung und begünstigt neue Formen der Vergemeinschaftung (vgl. Hepp und Krotz 2012).

So ist auch Stalders (2019) Verständnis von Kultur praxistheoretisch geprägt: Er definiert Kultur als Ausdruck sowohl individueller als auch kollektiver Praktiken. Da sich Praktiken im Kontext von Digitalität wandeln, verändert sich auch die Kultur der jeweiligen Gesellschaft. Stalder überträgt dieses dynamische Kulturverständnis auf gesellschaftliche Transformationsprozesse und stellt einen direkten Zusammenhang zwischen Digitalisierungsprozessen und sozialen Entwicklungen her. Digitalität bezeichnet hierbei den Zustand, der durch die neuen Rahmenbedingungen für kulturelle Praktiken infolge dieser Entwicklungen entstanden ist. Die Ausweitung und Fluidität kultureller

Möglichkeiten, die zur Entstehung neuer (veränderter) kultureller Formen führen, bilden eine konstante Grösse in den gesellschaftlichen Entwicklungen und können als sozio-technische Innovation betrachtet werden (vgl. Schwehr und Breiwe, i. D.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Unterrichtsräume durch soziale Praktiken hervorgebracht und unter den Bedingungen digitaler Vermittlung strukturiert werden. Der Übergang zu digitalen Formaten, etwa durch Videokonferenztools, wirft dabei die Frage auf, wie sich solche Praktiken im digitalen Kontext rekonfigurieren und neu ordnen.

Ein zentraler Aspekt ist die Materialität sozialer Praktiken, die durch die Abhängigkeit von Körpern und Artefakten bestimmt wird (vgl. Schatzki 1997, 284). Digitale Artefakte strukturieren soziale Praktiken, indem sie Kommunikation über physische Distanzen ermöglichen, ohne dass physische Ko-Präsenz erforderlich ist. Dies bedeutet jedoch keineswegs die Abwesenheit von Körperlichkeit. Im Gegenteil, auch mediatisierte Praktiken sind körperlich situiert, etwa durch Sprache, Mimik, Gestik oder die performative Nutzung digitaler Interfaces. Menschen treten dabei in kognitive, emotionale und leiblich gerahmte Beziehungen zum digitalen Geschehen ein, was sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Effekte erzeugt (vgl. Lipkina 2024). Der Prozess der Aneignung von Technologien umfasst nicht nur deren Nutzung, Decodierung und Reflexion, sondern auch deren Modifikation, Kritik und aktive Einbindung in bestehende soziale Kontexte. Digitale Artefakte wie Lernplattformen, Videokonferenztools oder kollaborative Tools sind dabei keine neutralen Werkzeuge, sondern strukturierende Handlungsräume, die selbst organisationale Ordnungen mitgestalten (vgl. Kessl 2016). Die Beziehung zu solchen Anwendungen ist reziprok und dynamisch (vgl. Hoffmann 2022), wobei sich mediale und soziale Praktiken zunehmend wechselseitig durchdringen. Insofern ist eine Trennung von medialen und sozialen Praktiken nicht länger möglich, da sie sich gegenseitig bedingen und stets körperlich situiert sind. Die Weise, in der körperliche Beteiligung an digitalen Praktiken erfolgt, etwa durch Präsenzgesten, Blickverhalten oder Interface-Nutzung, wirkt unmittelbar auf die Dynamik, das Machtgefüge und die symbolische Ordnung sozialer Situationen zurück. Die digitale Umwelt ist somit kein externes Medium, sondern integraler Bestandteil der praktischen Konstitution des Sozialen. Insofern ist eine Trennung von medialen und sozialen Praktiken nicht länger möglich, da sie sich gegenseitig bedingen und stets körpergebunden vollzogen werden (siehe dazu z. B. Hoffmann 2022). Die Art und Weise der körperlichen Partizipation und Ausführung digitaler Praktiken determiniert die Dynamik und die Ordnung des Sozialen. Artefakte als materielle Komponenten des Alltags spielen eine zentrale Rolle in der Praxis und beeinflussen die Interaktionen der Subjekte (vgl. Schatzki 2016). Praxistheoretisch betrachtet entstehen Subjekte und Artefakte in relationalen Anordnungen innerhalb sozialer Praktiken (vgl. Schmidt 2012). In diesen Gefügen verweisen Artefakte auf die Materialität des Sozialen, sofern sie bestimmte Handlungen ermöglichen oder begrenzen. Zugleich werden sie durch Subjekte als nutzbare Artefakte interpretiert und

funktionalisiert. Diese wechselseitige Konstitution betont, dass weder Subjekte noch Artefakte unabhängig von den Praktiken gedacht werden können, in denen sie wirksam werden. Im Kontext der digitalen Transformation wird der Status des Subjekts durch die Interaktion mit Organisationen und digitalen Artefakten geprägt (vgl. Wendt 2022). Hiermit sind Formen der Subjektivierung angesprochen.

Mit dem Aufkommen der Digitalität haben sich die Bedingungen der Subjektwerdung massgeblich verändert (vgl. Breuer 2024). Digitale Artefakte durchdringen den Alltag so stark, dass die Trennung zwischen Artefakt und Subjekt zunehmend aufgehoben ist. Dies zeigt sich beispielsweise in der Nutzung digitaler Assistenzsysteme oder personalisierter Lernplattformen, die nicht nur Handlungen strukturieren, sondern auch Rückmeldungen generieren, anhand derer sich Nutzer:innen selbst beobachten, bewerten und regulieren. In solchen technologisch vermittelten Praktiken werden Subjektpositionen nicht nur eingenommen, sondern auch algorithmisch gestützt mitproduziert. Die Kultur der Digitalität (Stalder 2019) markiert somit einen Übergang zu neuen Modi der Subjektivierung, in denen digitale Artefakte eine zentrale Rolle einnehmen. Subjekte werden dabei nicht als vorgegebene Einheiten gedacht, sondern entstehen im Vollzug gesellschaftlich gerahmter Praktiken, etwa im Umgang mit technologisch strukturierten Beobachtungs- und Anerkennungsmechanismen (vgl. MacGilchrist 2012). Im digitalen Raum eröffnen sich neue Perspektiven auf die performative Hervorbringung von Subjektpositionen. Subjektwerdung ist dabei eng mit technologischen Bedingungen verknüpft. Die Subjektivierungsforschung untersucht nicht nur, wie Subjekte entstehen, sondern auch, wie sich die Bedingungen ihrer Hervorbringung durch technologische, soziale und historische Veränderungen wandeln (vgl. Breuer 2024).

Der im Zuge der Schulschliessungen während der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020/2021 durchgeführte Distanzunterricht offenbarte erhebliche Defizite in Bezug auf die digitale Ausstattung und die Medienkompetenzen (vgl. Huber et al. 2023; Hoffmann 2020). Die Organisation des «Präsenzunterrichts» über verschiedene Formate von Unterricht in digitalen Räumen ohne physische Ko-Präsenz von Lehrkräften und Lernenden verdeutlichte sowohl pädagogisch-didaktische als auch räumlich-materielle Herausforderungen für alle Beteiligten (vgl. z. B. König und Greffin 2022; Bossen und Breidenstein 2022; Hasselhorn und Gogolin 2021; kritisch Lankau 2023).

Im Distanzunterricht müssen Unterrichtsräume via Konferenztools aktiv von den beteiligten Akteur:innen hergestellt werden. Löw und Sturm (2005) argumentieren, dass der Raum durch eine «doppelte Konstruiertheit» (ebd., 13) entsteht, die durch kommunikative und interaktive Wechselbeziehungen zwischen Subjekten und Artefakten geprägt ist. Diese Beziehungen schaffen netzwerkartige Strukturen, in denen sich Subjekte und Artefakte positionieren und den Raum aktiv mitgestalten (vgl. Löw 2019). Dies bedeutet, dass Subjekte nicht passiv auf gegebene Raumstrukturen reagieren, sondern diese aktiv mitformen. Digitale Artefakte wie Smartphones, Laptops und soziale Netzwerke spielen eine zentrale Rolle in der Raumgestaltung und schaffen neue Dimensionen der

Interaktion. Löw (2019) betont, dass der Umgang mit digitalen Artefakten imaginäre Räume zwischen Realität und Simulation erzeugt, die im praktischen Vollzug als reale Handlungsräume erfahren und hervorgebracht werden (vgl. Allert et al. 2017). Unger (2010) beschreibt digitale Räume als hybride Räume mit fluiden Übergängen zwischen digitalen und analogen Handlungsfeldern, die neue «virtuelle Handlungssphären» (99) eröffnen. In diesen hybriden Räumen vollziehen sich Praktiken der Subjektivierung, in denen Subjekte nicht passiv geformt, sondern aktiv positioniert werden und sich zugleich selbst durch Handlungen, Interaktionen und die Aneignung oder Infragestellung bestehender Bedeutungsangebote positionieren (vgl. Alkemeyer 2013; Alkemeyer und Bröckling 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Subjekte und Artefakte in physisch wie digital vermittelten Lernumgebungen in einem dynamischen Wechselverhältnis stehen. Räume entstehen nicht als vorgegebene Strukturen, sondern als relationale Gefüge durch soziale Praktiken. Digitale Artefakte wirken dabei nicht neutral, sondern strukturieren diese Praktiken mit und tragen zur situativen Konfiguration von Unterrichtsräumen bei.

4. Zwischen «Konferenz» und «Unterricht»: Subjektivierungsweisen und Organisationsformen im digitalen Raum aus praxistheoretischer Perspektive

Praxistheoretisch lässt sich die Konstruktionsleistung innerhalb sozialer Praktiken im Distanzunterricht mit dem Konzept des «doings» fassen (vgl. Schatzki 2001; Stukenbrock 2013). Dieses betont, dass Handlungen nicht isoliert, sondern immer in einem sozialen Zusammenhang mit anderen vollzogen werden. In der Praxis entstehen so geteilte Wirklichkeiten, die situativ und relational hergestellt werden. Wirklichkeit ist daher nicht objektiv gegeben, sondern das Ergebnis kollektiver Konstruktionsprozesse im Vollzug spezifischer Praktiken (vgl. Schatzki 2001). Auch digital vermittelte Unterrichtssettings basieren auf sozialen Praktiken. Durch das *doing* der Lehrkräfte und Lernenden, etwa in der Nutzung digitaler Artefakte, der Interaktion über Konferenztools oder der Zusammenarbeit in virtuellen Gruppenräumen, entsteht eine gemeinsame Orientierung und Strukturierung des Unterrichtsgeschehens. Diese kann als geteilte schulische Wirklichkeit verstanden werden, die pädagogische, organisationale und mediale Elemente miteinander verschränkt. Sie wird kontinuierlich durch die Handlungen aller Beteiligten neugestaltet. Digitale Artefakte fungieren als aktive Komponenten, die die Interaktionen sowohl ermöglichen als auch strukturieren. Im praxistheoretischen Verständnis sind Handlungen nicht isoliert zu betrachten, sondern in soziale Praktiken eingebettet, die durch wiederkehrende Routinen, geteiltes Wissen und materielle Bedingungen strukturiert sind (vgl. Hirschauer 2016; Schmidt 2012).

Im Folgenden wird untersucht, wie Praktiken in Videokonferenzen zur Konstitution digitaler Unterrichtsräume im schulischen Distanzunterricht beitragen. Die Analyse stützt sich auf zwei kontrastierende Unterrichtssituationen aus dem DaZ-Bereich, die 2021 auf Grundlage ethnografisch orientierter Feldnotizen dokumentiert wurden. Beide Unterrichtseinheiten wurden über ein digitales Videokonferenztool durchgeführt und erlauben Einblicke in die Konfiguration schulischer Ordnung im Kontext digitaler Transformation. Zudem wird betrachtet, welche Praktiken der Subjektivierung in und mit digitalen Artefakten sichtbar werden. Die Daten stammen aus zwei Projekten in Zeiten der pandemiebedingten Krise. Ein ethnografisches Dissertationsprojekt untersucht dabei, wie organisationale Ordnung hergestellt und aufrechterhalten wird. Die digitalen Artefakte, die im Unterricht verwendet werden, sind mit sozialen Praktiken verwoben und resultieren selbst aus diesen, wodurch sie beobachtbar werden. Unterricht mit und in einer Kultur der Digitalität wird damit als eine Praxis eigener Ordnung fassbar, die durch die Akteur:innen hergestellt wird. Die Protokolle werden mithilfe der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (Strauss und Corbin 1996). Im ersten Schritt werden induktiv passende Begriffe auf Grundlage der Beschreibung gebildet, die dann zu Codes zusammengefasst werden können. Die Daten wurden axial kodiert und die entsprechenden Codes miteinander in Bezug gesetzt. So werden exemplarisch aussagekräftige Sequenzen im Sinne des «theoretischen Sampling» (ebd., 148) gegenübergestellt.¹

1 Im Folgenden werden Sequenzen aus den Beobachtungsprotokollen als eingerückte Zitatblöcke wiedergegeben. Diese Protokolle dokumentieren das Unterrichtsgeschehen in verdichteter Form und sind daher als bereits zitierte empirische Daten zu lesen. Wörtliche Äußerungen von Lehrkräften und Lernpersonen sind innerhalb dieser Protokolle durch kursiv gesetzte Anführungszeichen (z. B. «So, jetzt schauen wir weiter») gekennzeichnet. Angaben in Klammern verweisen auf die jeweilige Datenquelle. Alle Personen- und Ortsangaben sind aus Gründen der Anonymisierung pseudonymisiert.

5. Erster Fall: Distanzunterricht als ‹Konferenz›

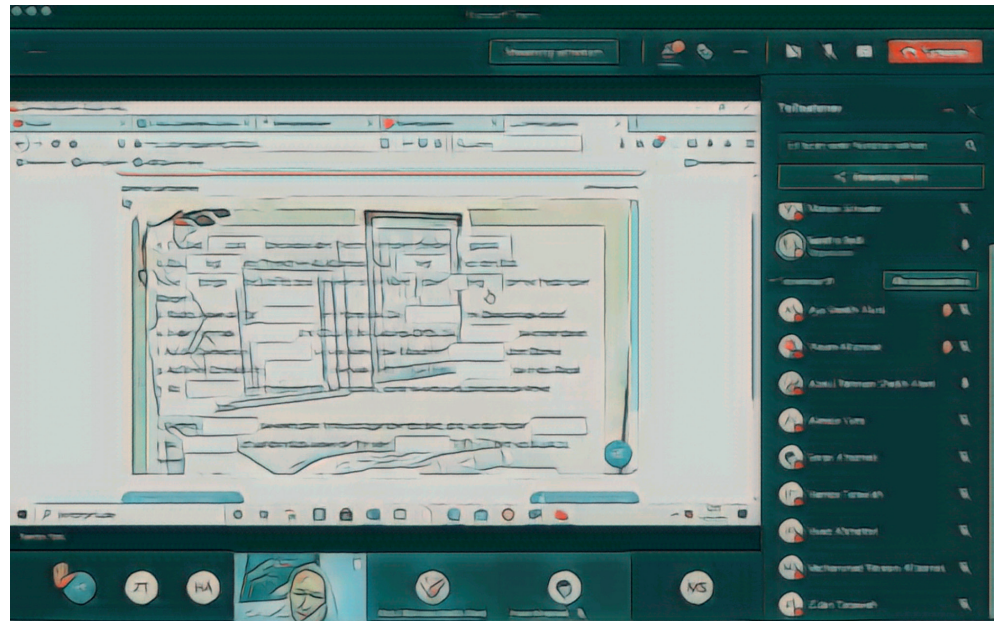


Abb. 1: Digitaler Distanzunterricht aus Sicht der Ethnografin: Vorführung der Übung durch die Lehrkraft (eigener Screenshot).

5.1 Herstellung der Unterrichtsorganisation:

Subjektivierung der Lehrkraft zwischen Professionalität und Nonkonformität

Zunächst werden die Lernpersonen (LP) von der Lehrkraft (LK) im digitalen Raum begrüßt:

Sobald LK spricht, kann ich den Kaugummi in ihrem Mund sehen. LK winkt in die Kamera und wünscht einen guten Tag. Anschliessend stützt LK ihren Kopf auf ihre Handfläche (als würde sie den Kopf als Belastung empfinden) und ruft eine andere LP auf. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Sequenz gewährt Einblicke in die Praktiken der Lehrkraft zu Beginn des digitalen Unterrichts. Nonverbale und körperliche Ausdrucksformen wie das Kaugummikauen, das Winken in die Kamera sowie das Abstützen des Kopfes sind sichtbar und vermitteln ein Bild informeller Körperlichkeit. Die Begrüssung durch Winken stellt eine ritualisierte Praxis des Ankommens im digitalen Raum dar, die trotz physischer Distanz personale Nähe suggeriert und durch die Kamera als vermittelndes Artefakt überhaupt erst ermöglicht wird.

Die Lehrkraft erscheint nicht nur als Wissensvermittlerin, sondern als visuell präsenten Subjekt, das sich durch informelle Gesten zwischen professionellen Rollenerwartungen und nonkonformen Körperpraktiken positioniert. Praktiken wie das Kaugummikauen

lassen sich als subversive Irritation etablierter Normen professionellen Auftretens deuten. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive zeigt sich eine ambivalente Subjektpositionierung zwischen Disziplin, Nahbarkeit und normabweichender Körperpraxis. Die Lehrkraft agiert damit in einem Spannungsfeld institutioneller Erwartungen, das sie situativ unterläuft – möglicherweise, um autoritäre Distanz abzubauen oder Nähe herzustellen.

5.2 Subjektivierung der Lernenden: Zwischen Anonymität und Unsichtbarkeit

Während die Lehrkraft durch die Kameraeinstellung für alle sichtbar ist, sind die Kameras der Lernpersonen deaktiviert. Einige haben jedoch Profilbilder eingestellt.

Bei drei LP sind Profilbilder zu sehen: eine Anime-Figur, eine schwarz-weiße Gesichtshälfte und ein Fußballspieler, der mit den Zeigefingern zum Himmel zeigt. Bei einer weiteren LP werden Buchstaben in einem Kreis (Standardanzeige im Videokonferenztool) angezeigt. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Auswahl der Profilbilder in der beschriebenen Sequenz kann als eine Form der Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion im digitalen Raum interpretiert werden. Im Gegensatz zum Präsenzunterricht, in dem Sichtbarkeit durch physische Präsenz weitgehend gegeben ist, erlaubt die digitale Umgebung (etwa durch deaktivierte Kameras) den Lernenden, ihre Sichtbarkeit durch ein gewähltes Bild oder Symbol zu gestalten und ihre Identität über ein gewähltes Bild oder Symbol zu repräsentieren. Diese Praxis eröffnet einen kreativen Spielraum, der im traditionellen Unterricht so nicht gegeben ist. Anstelle unmittelbarer Sichtbarkeit über die Kamera gestalten die Lernenden ihre Präsenz symbolisch, etwa über Profilbilder oder Avatare. Dadurch entsteht ein gewisser Abstand zur physischen Realität des Unterrichts, in dem sie sich nicht direkt exponieren müssen. In diesem geschützten Rahmen können die Lernenden eine Rolle einnehmen, in der sie sich selbst positionieren, darstellen und sich in einer gewissen Distanz zur Realität des Unterrichtsgeschehens subjektivieren. Dies lässt sich mit Reißmanns (2015) Konzept der «relativen oder absoluten körperlichen Unsichtbarkeit» (ebd., 210) erklären. Es beschreibt, wie physische Unsichtbarkeit mithilfe anonymer oder präferenzbasierter Profilbilder hergestellt wird.

5.3 Die Organisation des Unterrichts: Distanzunterricht als lehrkräftezentrierte «Konferenz» und Subjektivierung der Lernpersonen als passives Publikum

Im weiteren Verlauf des Unterrichts übernimmt die Lehrkraft eigenständig die Auswahl der Apps.

«So, jetzt schauen wir weiter.» sagt die LK. [...] Eine Anwendung wird von LK geöffnet und es erscheinen Bilder und Wörter in Form eines Memorys. Die Bilder und Wörter sind jedoch durch die Bildschirmteilung nicht gut sichtbar, da der Internetbrowser von LK nicht vollständig geöffnet ist. LK sagt, dass die LP nun zwischen Text und Bildern wechseln sollen. LK klickt auf ein Foto und fragt nach dem Namen des Objekts. LP melden sich und eine LP wird mit dem Namen aufgerufen. Während die LP die Lösung nennt, zieht LK mit dem Cursor die Wortkarte «Der Mülleimer» auf das entsprechende Bild. Beide verschwinden (d. h. es ist richtig). (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

In dieser Sequenz zeigen sich Widersprüche zwischen der performativen Sprache der Lehrkraft und den tatsächlich praktizierten Interaktionsmustern im digitalen Unterricht. Mit der Formulierung «wir» impliziert die Lehrkraft eine kollektive Identität, was jedoch im weiteren Unterrichtsverlauf durch ihr alleiniges Handeln relativiert wird. Die Limitierung der Sichtbarkeit der Lerninhalte, bedingt durch die unzureichende Bildschirmteilung, verstärkt die bereits markierte Passivität der Lernpersonen. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Schüler:innen den Wechsel zwischen Text und Bild kaum nachvollziehen können und nur auf Aufforderungen reagieren. Die Kombination aus eingeschränkter Sicht und fehlender aktiver Einbindung führt dazu, dass sich die Lernenden weniger als aktive Teilnehmende erleben; eine Entkopplung von der inhaltlichen Auseinandersetzung wird somit erkennbar. Die Lehrkraft fordert die Lernpersonen dabei lediglich zur Nennung der Namen der Objekte auf, was eine Interaktion etabliert, die primär auf einer isolierten Wissensabfrage basiert. Die tiefere, kontextualisierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bleibt unberücksichtigt. Die Rolle der Lehrkraft als zentrale Vermittlerin wird durch ihre Beherrschung der Technik weiter akzentuiert. Sie führt sämtliche technischen Handlungen durch: das Öffnen der Anwendung, die Auswahl der Bilder und die Zuordnung der Wortkarten. Durch diese einseitige Steuerung wird den Lernenden kaum Handlungsspielraum eröffnet; sie bleiben auf eine reaktive Rolle beschränkt, in der ihre aktive Mitgestaltung nicht vorgesehen ist.

Im weiteren Unterrichtsverlauf wird eine weitere Übung durchgeführt, in der die Lernpersonen Bilder beschriften sollen. Dabei ist die jeweilige Bezeichnung des abgebildeten Gegenstands einschliesslich des dazugehörigen bestimmten Artikels gefordert. Die Unterrichtsorganisation bleibt geprägt von der Steuerung durch die Lehrkraft, während die Lernenden weitgehend passiv teilnehmen:

Nachdem LK das Wort mit Artikel in das Feld eingegeben hat: *«Perfekt, dann überprüfen wir das Ganze»*. LK drückt auf die Schaltfläche. Ein Smiley erscheint mit dem Text: *«Leider nicht richtig»*. *«Warum ist das jetzt nicht richtig?»* fragt LK und drückt auf *«Lösung anzeigen»*. Die Lösung *«Bleistift»* erscheint. *«Ah, okay.»* LK sagt, dass die LP trotzdem die Artikel eintragen sollen. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Zu Beginn dieser Sequenz gibt die Lehrkraft ein Wort in das digitale Tool ein und erhält sofortiges Feedback in Form eines negativen Ergebnisses (*«Leider nicht richtig»*). An diesem Punkt zeigt sich eine Verschiebung der klassischen Lehrrolle hin zu einer stärker moderierenden und reaktiv agierenden Figur: Die Lehrkraft hinterfragt das Urteil des Tools (*«Warum ist das jetzt nicht richtig?»*) und akzeptiert dessen Korrektur zunächst nicht automatisch. Diese Haltung könnte als Ausdruck einer veränderten Subjektivität der Lehrkraft interpretiert werden. Während sie normalerweise die Wissensautorität innehat, d. h. sie verfügt (als einzige Akteur:in) über das für den Unterricht relevante Wissen, wird sie durch das digitale Feedback in die Position des (vermeintlich) Unwissenden versetzt. Diese Verschiebung in der Wissensautorität impliziert eine neue Machtverteilung im Unterricht, in der das digitale Artefakt nicht nur als *«unterstützendes»* Medium, sondern als dominante Akteur:in fungiert. Die Frage, warum das Tool eingesetzt wird, insbesondere wenn dessen Lösungsvorschläge übergangen werden, wirft grundlegende Fragen zur Sinnhaftigkeit und zur didaktischen Planung des Unterrichts auf. Diese Unklarheit lässt darauf schließen, dass der Unterricht (zumindest mit Blick auf diese Übung) unzureichend vorbereitet ist.

In der folgenden Sequenz, in der die Lehrkraft eine weitere App auswählt und dabei auf die Aktivierung der Hände von drei Lernpersonen nicht reagiert, werden weitere Einblicke in die strukturelle Ordnung des digitalen Unterrichts sichtbar.

Während LK eine weitere App aussucht, sind drei digitale Hände aktiviert. Eine App zu den Uhrzeiten wird geöffnet. Die App zeigt unterschiedliche Uhren und ausformulierte Uhrzeiten (Beispiel *«halb acht»*), die zugeordnet werden sollen. *«Das macht auch wirklich viel Spass»* sagt LK und bricht auch diese Aufgabe nach ein paar Übungen ab. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Lehrkraft trifft weiterhin eigenständig die Entscheidung, welche Apps gemeinsam besprochen werden, und monopolisiert damit die Kontrolle über den Lehr-Lern-Prozess. Ihre Aussage *«Das macht auch wirklich viel Spass»* lässt sich im Anschluss an Subjektivierungstheorien, etwa nach Foucault (1994) als ein Akt deuten, in dem die Lehrkraft nicht nur als Wissensinstanz auftritt, sondern auch festlegt, welches emotionale Verhältnis zum Lerngegenstand als angemessen gilt. Diese normative Setzung von Lernlust kann als Form von Subjektivierung verstanden werden, da sie den Lernenden eine bestimmte Haltung nahelegt, statt sie selbst darüber entscheiden zu lassen. Diese

Positionierung dient ihrer Autorität und verleiht ihr im Zusammenspiel mit der digitalen Plattform eine dominante Rolle im Unterrichtsprozess, während die Lernenden in einer passiven und unsichtbaren Rolle verbleiben. Der vorzeitige Abbruch der Aufgabe verstärkt den Eindruck der Oberflächlichkeit in diesem Unterrichtsetting. Statt die Möglichkeit zu nutzen, um eine tiefere Auseinandersetzung mit den Uhrzeiten zu fördern, wird die Aufgabe abrupt beendet. Dadurch bleibt das Potenzial für kognitiv herausforderndes und aktivierendes Lernen ungenutzt. Statt einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand entsteht vielmehr der Eindruck einer einseitigen Präsentation, einer digitalen «Konferenz».

In der nächsten Sequenz, in der die Lehrkraft ankündigt, die «Konferenz» vorzeitig zu verlassen, um einen weiteren Termin wahrzunehmen, werden die zuvor dargestellten Dynamiken in dieser Unterrichtssituation fortgeführt.

Nach dieser Aufgabe sagt LK, sie habe noch einen Termin und muss deshalb die «Konferenz» früher verlassen, sie werde aber noch weitere Aufgaben online stellen und bitte die LP, auch die Learning Apps zu nutzen. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Diese Entscheidung verstärkt die Wahrnehmung des digital durchgeführten Distanzunterrichts als wenig strukturiert und nur begrenzt begleitet und zeigt eine anhaltende Tendenz zur informellen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die bereits in den vorherigen Sequenzen erkennbar war. Die Bezeichnung des Unterrichts als «Konferenz» verweist auf eine funktionale, sitzungsartige Rahmung und markiert eine Verschiebung hin zu einem organisationalen Kommunikationsformat mit geringer pädagogischer Verankerung. Indem die Lehrkraft den Lernpersonen aufträgt, sich selbstständig mit «Online-Aufgaben» und Learning Apps zu beschäftigen, delegiert sie die Verantwortung für den Lernprozess erneut an die Lernenden. Hierbei wird das Versagen oder der Erfolg der Lernpersonen an deren Eigenverantwortung gekoppelt, während die Verantwortung der Lehrkraft für die Lernprozesse reduziert wird.

6. Zweiter Fall: Distanzunterricht als ‹Unterricht›

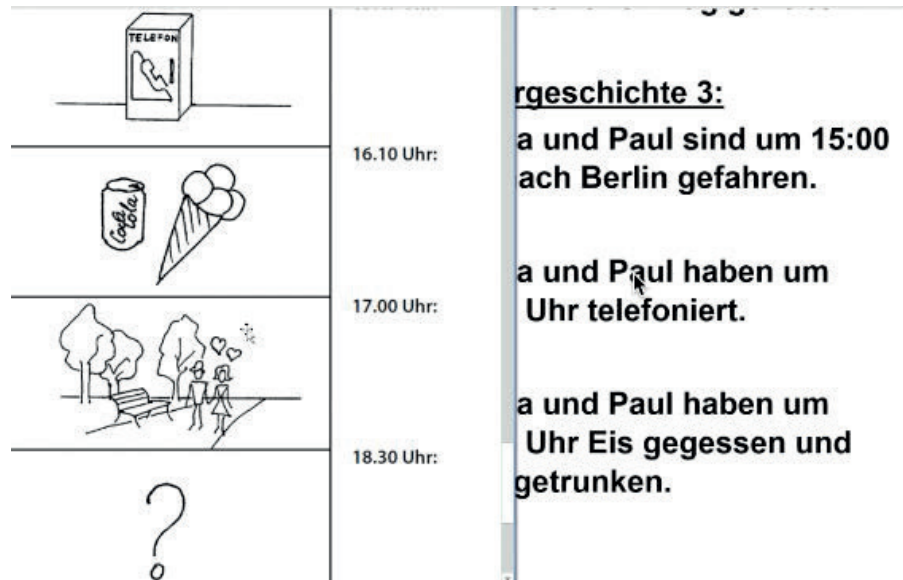


Abb. 2: Digitaler Distanzunterricht aus Sicht der Ethnografin: Interaktive Erarbeitung der Bilder-geschichte (eigener Screenshot).

6.1 Herstellung der Unterrichtsorganisation:

Subjektivierung der Lehrkraft zwischen Verbindlichkeit und ‹Unterricht›

Zu Beginn des Unterrichts um 08:00h ist zunächst nur eine Lernperson digital zugeschaltet.

«Ähm, ich weiss jetzt nicht, weil wir haben schon 08:01h und Sie sind die einzige LP (lacht). Haben Sie eine Chatgruppe, wenn ich fragen darf?» fragt LK. Die LP antwortet «Ja.» «Schreiben Sie doch bitte: ‹Deutschunterricht findet jetzt statt.›» sagt LK mit der Bitte, dass alle in diesen Kanal kommen sollen. [...] «Ich rufe jetzt die einzelnen Schüler an» sagt LK und lacht (anrufen über Videoportal). (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

In der beschriebenen Sequenz zeigen sich Praktiken zur Unterrichtsherstellung, die durch spontane und flexible Anpassung an eine Situation (Abwesenheit der Lernpersonen) gekennzeichnet sind. Die Lehrkraft wählt daraufhin alternative Kommunikationsmittel wie private Messengerdienste, um die fehlenden Lernpersonen zu erreichen. Diese Entscheidung verweist auf eine Praxis der digitalen Ad-hoc-Organisation, um pragmatisch unterschiedliche (private und schulische) Kanäle zur Herstellung des Unterrichts zu kombinieren. Besonders interessant ist hier die delegierende Praxis: Die Lehrkraft bittet die einzige anwesende Lernperson, eine Nachricht in der Chat-Gruppe zu schreiben, um die anderen Lernenden über den Unterrichtsbeginn zu informieren. Die Lernperson, die

gebeten wird, die Chat-Nachricht zu verfassen, übernimmt eine aktive Rolle der Verantwortung und Vermittlung. Sie wird als Subjekt angesprochen, das für die Organisation des Unterrichts und die Erreichbarkeit der anderen Lernenden mitverantwortlich ist. Diese Bitte kann einerseits als aktivierende Ansprache verstanden werden, durch die der Lernperson Verantwortung und eine vermittelnde Rolle zugewiesen wird. Andererseits verweist sie auch auf die strukturelle Abhängigkeit der Lehrkraft von der Mitwirkung der Lernenden bei der Konstitution des digitalen Unterrichtsraums. Die Lernperson wird hier also weniger als autonome Mitgestalter:in des Unterrichts positioniert, sondern vielmehr in eine Rolle eingebunden, die auf der Notwendigkeit basiert, pädagogische Präsenz unter technischen und organisatorischen Herausforderungen herzustellen.

Indem die Lehrkraft auf die bestehende Kommunikationsinfrastruktur der Lernpersonen zurückgreift, wird die Integration informeller digitaler Kommunikationsformen in den schulischen Alltag sichtbar. Zugleich verdeutlicht diese Szene, wie digitale Kommunikationsstrukturen die Anforderungen an die Subjekte – sowohl an die Lernenden als auch an die Lehrkraft – transformieren. Die Lernpersonen werden nicht nur als physisch präsente Subjekte im Klassenraum angesprochen, sondern auch als digital vernetzte Subjekte, die in hybriden Räumen agieren müssen, wo sich formale und informelle Kommunikationskanäle überschneiden. Diese Erwartung einer ständigen digitalen Präsenz und Erreichbarkeit zeigt eine neue Form der Subjektivierung, in der die Lernenden als flexible, jederzeit verfügbare und technisch kompetente Subjekte positioniert werden.

Die Ankündigung der Lehrkraft, «einzelne Schüler» per Videotool anzurufen, stellt einen Ausdruck einer neuen Praxis der Organisation (und Kontrolle) von Unterricht dar. Der unmittelbare Kontakt der Lehrkraft zu einzelnen Lernenden wird hier anhand von digitalen Mitteln bzw. aus dem digitalen Unterrichtsraum heraus durch die Lehrkraft selbst zu erreichen versucht. Auch die Lehrkraft durchläuft einen Subjektivierungsprozess, indem sie ihre Rolle von der reinen Wissensvermittlerin zur «digitalen Koordinatorin» erweitert, die technologische Infrastrukturen orchestrieren muss, um den Unterricht zu organisieren.

6.2 Subjektivierung der Lernenden:

Zwischen Selbstinszenierung und (Un-)Sichtbarkeit

Nach kurzer Zeit betreten weitere Lernpersonen den digitalen Raum. In der folgenden Sequenz wird deutlich, wie sich digitale Körper- und Selbstdarstellungspraktiken in Videokonferenzen in Form von authentischen Profilbildern manifestieren.

Alle haben die Kamera ausgemacht. Ich erkenne einige Profilbilder. Auf dem ersten Bild ist eine Person mit dunklen Haaren zu sehen, die (offensichtlich durch die vergrößerten Augen) einen Filter benutzt hat. Auf einem anderen Bild ist eine Person in einem orangefarbenen Oberteil und mit einer Cap abgebildet. Ein anderes Bild zeigt eine Person in einem Café. In einem anderen Bild sehe ich eine Person auf einer Treppe. Ein anderes Profilbild ist ein Selfie. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Wahl von Profilbildern erfolgt nicht beliebig, sondern stellt eine performative Handlung dar, die durch den von Reißmann (2015) beschriebenen Kreativitätsimperativ sowie durch das Bedürfnis nach Selbstinszenierung geprägt ist. Die individuellen Profilbilder zeigen unterschiedliche Formen der Selbstdarstellung, die je nach imaginiertem oder tatsächlichem Publikum (hier im Rahmen des Unterrichts) gewählt werden (ebd.). Die beschriebenen visuellen Darstellungen verdeutlichen die Verschränkung von Individualität und sozialer Praxis. Im Anschluss an Goffman (2008) lässt sich diese Praxis als Versuch verstehen, durch gezielte visuelle Hinweise Informationen über die eigene Person bereitzustellen, um damit die Wahrnehmung durch andere und letztlich die Situation selbst zu beeinflussen. Die Profilbilder fungieren in diesem Sinne nicht nur als Ausdruck persönlicher Präferenzen, sondern als Mittel der Einflussnahme auf das Gegenüber, etwa auf Lehrkräfte oder andere Lernpersonen. Sie können bestimmte Erwartungen evozieren oder Interaktionen steuern. Die dargestellte Individualität ist also eng mit sozialer Praxis verwoben, da sie immer im Hinblick auf ein Publikum erfolgt, das bei der digitalen Selbstrepräsentation bewusst oder unbewusst mitgedacht wird.

Die Teilnahme am Unterricht durch ein Videoportal, bei der «alle die Kamera ausgemacht» haben, weist darauf hin, dass die körperliche Präsenz in Form eines «live» übertragenen Bildes durch eine statische, inszenierte Repräsentation ersetzt wird. Die Praxis der Kameradeaktivierung stellt damit eine Form der digitalen Präsenz her, die sich auf die kuratierte, bildliche Repräsentation reduziert.

**6.3 Die Organisation des Unterrichts: Distanzunterricht als digital interaktiver
«Unterricht» und Subjektivierung der Lernpersonen als handelnde
Unterrichtsakteur:innen**

In der folgenden Sequenz besteht die Aufgabe der Lernpersonen darin, eine Bilder-
geschichte zu schreiben. Dazu wurde ein Dokument mit Bildern auf dem Kanal geteilt
(s. Abb. 2).

Die zweite Übung ist eine Bildergeschichte. LK bittet die LP, diese gleich schriftlich
zu bearbeiten. Sie stellt das Dokument im Kanal zur Verfügung. LK fragt, ob zehn
Minuten für die Bearbeitung in Ordnung seien. Eine LP sagt: «*Alles klar.*» Eine LP
sagt, dass sie das Tool nicht nutzen kann. Sie bittet zwei MitLP, ihr die Dokumente
zu schicken. Eine LP antwortet direkt. «*Okay, das nenne ich Teamwork!*», sagt LK
und lacht. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Lehrkraft stellt den Lernpersonen eine Aufgabe zur schriftlichen Bearbeitung,
indem sie das Dokument im digitalen Kanal teilt. Sichtbar wird eine Praxis des Unter-
richtens in digitalen Räumen, bei der Plattformen als zentrale Infrastruktur zur Vertei-
lung von Arbeitsmaterialien und zur Organisation des Unterrichts dienen. Der Abschnitt
zeigt auch eine spontane Praxis der mithelfenden Beteiligung von Lernenden zur Ermög-
lichung des Unterrichtsprozesses. Dies verweist auf eine gewissermassen solidarische
Praxis, die von der LK als «Teamwork» charakterisiert wird.

Die Lehrkraft zeigt sich hier als Autorität, die sowohl organisatorische Entschei-
dungen trifft als auch den sozialen Austausch im Unterrichtsgeschehen fördert und
moderiert. Aber sowohl die Lernperson, die ihre technischen Schwierigkeiten äussert
und Unterstützung von Mitlernenden erbittet, als auch die Lernperson, die unmittelbar
mithelfend agiert, werden in diesem Moment zu am Unterricht konstruktiv mitwirken-
den Subjekten.

Nachdem alle Lernpersonen die Arbeitsdokumente erhalten haben, beginnt die
Bearbeitungszeit:

Die LK verabschiedet sich und bittet die LP, in Videokonferenztool eingeloggt zu
bleiben. Ich kann sehen, wie die LK in den Chat schreibt: «*Die Aufgabe wird um
08:40h kontrolliert. Bis gleich :)*» Sie deaktiviert daraufhin ihre Kamera. (Beobach-
tungsprotokoll D_O_2021)

Die konkrete Zeitangabe im Chat («08:40h») verweist auf eine klare Strukturierung
des Unterrichtsablaufs, die in Absprache mit den Lernenden sowohl Orientierung als
auch Verantwortung überträgt. Durch die präzise Ankündigung der Kontrolle wird eine
Erwartungshaltung zur Bearbeitung der Aufgaben geschaffen. Die Formulierung im Chat
(«Bis gleich», konkrete Uhrzeit) in Kombination mit dem Ausschalten der Kamera kann
als strukturierendes Ritual gedeutet werden. Es signalisiert den Lernpersonen klar:
Jetzt beginnt die Arbeitsphase. In einer digitalen Umgebung, in der räumliche Trennung

ohnehin gegeben ist, müssen solche Übergänge performativ erzeugt werden, etwa durch Sprache, Gesten oder eben visuelle Zeichen wie das (De)Aktivieren der Kamera. In Anlehnung an Goffmans (2008) Begriff der «Vorderbühne» kann das Kamera-Deaktivieren als eine Inszenierung der Aufmerksamkeit gedeutet werden: Die Lehrkraft tritt gegenüber den Lernpersonen bewusst zurück, damit die Aufgabe «im Scheinwerferlicht» steht. Die Kamera ist in diesem Fall ein Requisit, dessen gezieltes Verschwinden nicht Abwesenheit, sondern gezielte Rahmung bedeutet. Es handelt sich dabei um eine Art symbolischer Perspektivwechsel. Bekräftigt wird diese Praktik durch die temporäre Verabschiedung «bis gleich:»). Dies stellt nicht nur einen schriftlichen Akt dar, sondern kann auch als implizite Einladung zur Eigenverantwortung und Selbstorganisation während der anstehenden Arbeitszeit gelesen werden. Diese Praktik signalisiert den Lernenden, dass sie die Aufgabe weitestgehend eigenständig bearbeiten können und sollen, wodurch eine Form der Subjektivierung als verantwortliche Subjekte im Lernprozess deutlich wird. Indem die Lehrkraft ihre schriftliche Verabschiedung mit einem Smiley ergänzt, werden Kommunikationspraktiken der Kultur der Digitalität deutlich. So verleiht das non-verbale Element in effizienter und hybrider Form dem Geschriebenen eine emotionale Charakteristik bzw. einen intendierten, hier den Lernpersonen zugewandten Unterton.

In der folgenden Sequenz wird die Lehrkraft als zentrale Akteur:in im Distanzunterricht sichtbar, die den Lernenden Handlungsspielräume eröffnet.

LK sagt, dass die LP die Möglichkeit haben, im Internet nach den Wörtern zu recherchieren oder sie zu fragen. Eine LP antwortet «*Alles klar!*». [...] LK sagt, dass die Wörter etwas schwieriger sind, aber man dadurch auch besser lernt. LK erklärt einige der schwierigeren Wörter. Die LP dürfen auch etwas hinein sagen und sich gegenseitig helfen. (Beobachtungsprotokoll D_O_2021)

Die Einladung zur Recherche zeigt, dass Lernende nicht mehr ausschliesslich auf vorgegebene Informationen angewiesen sind, sondern aktiv nach Informationen suchen können (und müssen). Dadurch werden sie zu aktiven, selbstständig agierenden Subjekten. Gleichzeitig handelt die Lehrkraft als Wissensvermittlerin, indem sie schwierige Wörter erklärt und die Lernenden aktiv durch den Lernprozess führt. Ihre Aufforderung an die Lernenden, in den virtuellen Raum «etwas hinein zu sagen» und sich gegenseitig zu helfen, fördert eine kooperative Lernkultur. Diese Praxis unterstreicht die Wichtigkeit der Interaktion und des sozialen Lernens, das durch den Austausch von Wissen und Erfahrungen innerhalb der Gruppe gefördert wird.

7. Fazit

Im ersten Fall wird Distanzunterricht als «Konferenz» verstanden, da er sich durch eine strukturierte, jedoch informelle Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernpersonen auszeichnet, in der die Lehrkraft die zentrale Kontrolle über den Lernprozess ausübt,

während die Lernpersonen grösstenteils in eine passive Rolle gedrängt werden. Diese konferenzähnliche Struktur zeigt sich darin, dass die Lehrkraft den digitalen Raum zur Präsentation von Inhalten und für technische Entscheidungen nutzt, was eine hierarchische Dynamik schafft: Die Verantwortung wird zwar an die Lernenden delegiert, deren Möglichkeit zur aktiven Teilhabe und Mitgestaltung jedoch stark begrenzt bleibt. So wird im ersten Fall Distanzunterricht als ein Raum konstruiert, in dem die Lehrkraft durch informelle Gesten wie Kaugummikauen und das Stützen des Kopfes die traditionellen Normen der Professionalität herausfordert. Diese Körpersprache zeigt ein Rollenverständnis bzw. eine Form der Subjektivierung, die zwischen formellen didaktischen Anforderungen und informellen Darstellungen oszilliert. Der Unterricht ist wenig strukturiert und wird vor allem für organisatorische Zwecke genutzt, während die Lernenden hauptsächlich passive Teilnehmer:innen bleiben. Die Verantwortung für den Lernprozess wird auf digitale Artefakte und die Lernpersonen delegiert, was deren individuelle Selbstregulierung und Eigenverantwortung betont. Mit Langela-Bickenbach und Wampfler (2021) kann ein derartiges Szenario in der Verwendung von Videokonferenzen als «Scheinbeteiligung» (ebd., 106) charakterisiert werden.

Im zweiten Fall wird Distanzunterricht als «Unterricht» verstanden, da er sich durch einen dynamischen und interaktiven Prozess auszeichnet, in dem sowohl Lehrkräfte als auch Lernpersonen aktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sind. Zu Beginn des Unterrichts wird die Anwesenheit der Lernpersonen durch digitale Mittel sichergestellt, indem die Lehrkraft alternative Kommunikationskanäle nutzt. Diese Vorgehensweise zeigt eine flexible Anpassung an die Situation und eine neue Form der Unterrichtsorganisation, die informelle Kommunikationsstrukturen integriert. Die Lehrkraft agiert dabei im Spannungsfeld pädagogischer, medialer und organisatorischer Anforderungen: Sie übernimmt zum einen die Rolle der Gestalterin hybrider Lernumgebungen, während sie zum anderen auch als koordinierende Instanz auftritt, die digitale Infrastrukturen nicht nur bedient, sondern aktiv in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbindet. Die Lernpersonen werden in diesem Kontext als aktive Subjekte betrachtet, die Verantwortung für die Organisation des Unterrichts übernehmen, was ihre Subjektivierung als flexible und kompetente Lernende fördert. Praktiken der Interaktion und gegenseitigen Unterstützung verdeutlichen, dass die Lernenden nicht nur passive Teilnehmende sind, sondern als handelnde Subjekte im Lernprozess agieren. Die Kommunikation im digitalen Raum wird als entscheidend für die Schaffung einer partizipativen Lernumgebung angesehen, wobei die Lehrkraft als zentrale Akteur:in sowohl die Struktur als auch die Interaktion im Unterricht organisiert. Die Praktiken der digitalen Präsenz, die Förderung von Eigenverantwortung und die Einladung zur Zusammenarbeit zeigen, wie *Distanzunterricht als interaktive und gemeinschaftliche Lernerfahrung* gestaltet wird. Diese Form der digitalen Interaktion lässt sich als «gelebte Wir-Kultur» (ebd., 107) verstehen, die eine kollektive und partizipative Unterrichtsstruktur im digitalen Raum ermöglicht.

Es ist deutlich geworden, dass die Verknüpfung von medien- und organisationspädagogischen Perspektiven wesentlich dazu beitragen kann, Unterricht in digitalen Settings besser zu verstehen und die zugrundeliegenden organisationalen Strukturen zu betrachten. Aus medienpädagogischer Perspektive werden digitale Artefakte als strukturierende Elemente pädagogischer Praxis sichtbar, die Kommunikationsformen, Teilhabe und Sichtbarkeit ermöglichen oder einschränken. Medienpraktiken sind dabei eng mit Prozessen der Subjektivierung und Machtverteilung verknüpft. Aus organisationspädagogischer Sicht zeigt sich der digitale Unterricht als Möglichkeitsraum organisationalen Lernens, in dem neue Ordnungen, Rollen und Verantwortlichkeiten nicht nur entstehen, sondern von den Subjekten aktiv mitgestaltet werden. Schule erscheint hier als dynamisches Gefüge, das sich im Umgang mit digitalen Herausforderungen reflexiv weiterentwickelt. Diese integrative Herangehensweise ermöglicht, sowohl die Rollen der Subjekte im Lernprozess als auch die sich verändernden dynamischen Rahmenbedingungen zu erfassen, die den Unterricht beeinflussen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas. 2013. «Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik». In *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist, 33–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.33>.
- Alkemeyer, Thomas, Gunilla Budde, und Dagmar Freist. 2013. «Einleitung». In *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist, 9–30. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.intro>.
- Alkemeyer, Thomas, und Nikolaus Buschmann. 2016. «Praktiken der Subjektivierung — Subjektivierung als Praxis». In *Praxistheorie*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 115–36. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-006>.
- Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann, und Matthias Michaeler. 2015. «Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien». In *Praxis denken*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann und Jörg Volbers, 25–50. Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas, und Ulrich Bröckling. 2018. «Jenseits des Individuums: Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm». In *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Ulrich Bröckling, und Tobias Peter, 17–32. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839438428-002>.
- Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christoph Richter. 2017. «Digitalität und Selbst: Einleitung». In *Digitalität und Selbst*, herausgegeben von Christoph Richter, Michael Asmussen, und Heidrun Allert, 9–24. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439456-003>.

- Beer, Raphael. 2014. «Das Subjekt im Wandel der Zeit». In *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*, herausgegeben von Tanja Carstensen, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, 215–72. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422526.215>.
- Bossen, Andrea, und Georg Breidenstein. 2022. «Unterricht unter der Bedingung von Abwesenheit: Beobachtungen zum Verhältnis von Raum und Inklusion anhand der Corona-Krise». *Tertium Comparationis* 28(1), 101–19.
- Breuer, Jan. 2024. «Subjektbildung im Kontext von Digitalisierung». Dissertation. <http://dx.doi.org/10.25819/ubsi/10497>.
- Butler, Judith. 2014. «Epilog». In *(Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, herausgegeben von Bettina Kleiner, und Nadine Rose, 181–87. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dpg.13>.
- Degele, Nina, und Gabriele Winker. 2011. «Intersektionalität als Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch informierten Ungleichheitsforschung». *Berliner Journal für Soziologie* 21(1): 69–90. <https://doi.org/10.1007/s11609-011-0147-y>.
- Elven, Julia, und Jörg Schwarz. 2018. «Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne M. Weber, 249–60. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_18.
- Foucault, Michel. 1994. «Subjekt und Macht». In *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, herausgegeben von Hubert Dreyfus, und Paul Rabinow. Weinheim: Beltz.
- Goffman, Erving. 2008. *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 6. Aufl. München: Piper.
- Göhlich, Michael, Nils Engel, Andreas Schröer, und Susanne M. Weber. 2018. «Theoretische Grundlagen der Organisationspädagogik». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröer, Susanne M. Weber, und Nicolas Engel, 119–25. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_13-1.
- Hasselhorn, Marcus, und Gogolin, Ingrid. 2021. «Editorial. Bildung in Corona-Zeiten». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2): 233–36. <https://doi.org/10.25657/02:25452>.
- Hepp, Andreas, und Friedrich Krotz. 2012. «Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung». In *Mediatisierte Welten*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 7–26. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_1.
- Hillebrandt, Frank. 2014. *Soziologische Praxistheorien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>.
- Hirschauer, Stefan. 2016. «Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie». In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003>.

- Hoffmann, Christian Peter. 2020. «Digital Divide und Gamification. Chancen, Formen und Grenzen der digitalen Partizipation». In *Partizipation für alle und alles? Fallstricke, Grenzen und Möglichkeiten*, herausgegeben von Astrid Lorenz, Christian Peter Hoffmann, und Uwe Hitschfeld, 383–405. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27898-4_21.
- Hoffmann, Dagmar. 2022. «Medien». In *Handbuch Körpersoziologie, Band 2: Forschungsfelder und methodische Zugänge*, herausgegeben von Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser, 161–74. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04138-0_12.
- Huber, Stephan Gerhard, Christoph Helm, und Nadine Schneider, Hrsg. 2023. *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996361>.
- Kessl, Fabian. 2016. «Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementails «Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung»». *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1): 5–19. <https://doi.org/10.25656/01:16702>.
- König, Nicola, und Klara Greffin. 2022. «Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, 27–44. Münster, New York: Waxmann.
- Langela-Bickenbach, Adriane, und Philippe Wampfler. 2021. «Lernwirksame Videokonferenzen». In *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*, herausgegeben von Wanda Klee, Philippe Wampfler, und Axel Krommer, 96–115. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lankau, Ralf, Hrsg. 2023. *Unterricht in Präsenz und Distanz. Lehren aus der Pandemie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lipkina, Julia. 2023. «Authentische Selbstinszenierung oder monadische Existenz? Bildungsprozesse in digitalen Konferenzen». In *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*, herausgegeben von Ulrike Graf, Telse Iwers, Nils Altner und Katja Staudinger, 33–41. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28942>.
- Löw, Martina. 2019. *Raumsoziologie*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina, und Gabriele Sturm. 2005. «Raumsoziologie». In *Handbuch Sozialraum*, herausgegeben von Fabian Kessl, Christian Reutlinger, Susanne Maurer und Oliver Frey, 31–48. Wiesbaden: VS. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-59649-2>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2012. «E-Schulbücher, iPads und Interpassivität: Reflexionen über neue schulische Bildungsmedien und deren Subjektivationspotential». *Bildungsforschung* 9 (1): 180–204. <https://doi.org/10.25656/01:8312>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsz-2003-0401>.
- Reckwitz, Andreas. 2006. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück. <https://doi.org/10.25656/01:19680>.
- Reißmann, Wolfgang. 2015. *Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Baden-Baden: Nomos.

- Schachtner, Christina. 1997. «Die Technik und das Soziale: Begründung einer subjektivitätsorientierten Technikforschung». In *Technik und Subjektivität*, herausgegeben von Christina Schachtner, 7–25. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Hilmar. 2016. «Einleitung: Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie». In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 9–26. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-001>.
- Schatzki, Theodore R. 1997. «Practices and Actions. A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens». *Philosophy of the Social Sciences* 27 (3): 283–308. <https://doi.org/10.1177/004839319702700301>.
- Schatzki, Theodore R. 2001. «Practice Theory». In *The Practice Turn in Contemporary Theory*, herausgegeben von Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina und Eike v. Savigny, 1–14. London, New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. 2016. «Praxistheorie als flache Ontologie». In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 29–44. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Münster u. a.: Waxmann.
- Schmidt, Robert. 2012. *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.17879/zts-2013-4031>.
- Schröder, Christian. 2018. «Soziale Bewegungen als Orte organisationspädagogischer Praxis und Forschung». In *Handbuch Organisationspädagogik*, herausgegeben von Michael Göhlich, Andreas Schröder, und Susanne Maria Weber, 817–28. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_86.
- Schwehr, Marion, und René Breiwe. (i. D.). ««Stopp, alle aus dem Jamboard!» – Soziotechnische Innovationen und die organisationale Ordnung von Unterricht in Zeiten der Krise». In *Organisation und Innovation. 5. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*, herausgegeben von Stephan Huber, Claudia Fahrenwald, und Andreas Schröder. Wiesbaden: Springer VS.
- Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stukenbrock, Anja. 2013. «Sprachliche Interaktion». In *Sprachwissenschaft*, herausgegeben von Peter Auer. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_6.
- Unger, Alexander. 2010. «Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt». In *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*, herausgegeben von Petra Grell, Winfried Marotzki und Heidi Schelhowe. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91917-1_7.
- Wendt, Thomas. 2022. «Das Subjekt im Zeitalter digitaler Reproduzierbarkeit: Subjektivierung als Praxis digitaler (Selbst-)Organisation». *merz | medien + erziehung* 66 (6 merzWissenschaft): 37–48. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.4>.