

Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]
Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft.
Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 170 S.



Quellenangabe/ Reference:

Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 170 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222207 - DOI: 10.25656/01:22220

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222207>

<https://doi.org/10.25656/01:22220>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

**Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie**

Krause / Breinbauer / Proyer
**Corona bewegt – auch die
Bildungswissenschaft**

Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Veröffentlichung der Open Access-Publikation wurde durch Mittel der Universität Innsbruck und der Universität Wien möglich.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.h. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Sabine Krause, Innsbruck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5889-2 digital

doi.org/10.35468/5889

ISBN 978-3-7815-2453-8

Inhalt

<i>Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer</i> Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft	7
<i>Barbara Platzer</i> Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses	19
<i>Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger</i> Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing	33
<i>Ines M. Breinbauer</i> Lernen an den Grenzen unseres Wissens	49
<i>Dominic Lüthi</i> ,Corona‘ im Ethikunterricht	67
<i>Sabine Krause</i> Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung	85
<i>Andreas Köpfer</i> ,Distant Bodies – Collective Spaces – Borders‘: Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung	103
<i>Johannes Reitinger und Michelle Proyer</i> Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie	117
<i>Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kreamsner, Oliver Koenig und Michelle Proyer</i> Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung	137
<i>Franziska Felder</i> Corona und die ultimativen ‚memento mori‘. Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung	153
Autor*innenspiegel	169

Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer

Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft

Es scheint, als habe es im Jahr 2020 kein anderes Thema und keine anderen Sorgen gegeben, die die Menschen beschäftigen, als ein Virus und die durch dieses ausgelöste Krankheit Covid-19. Gegen die schnelle Ausbreitung weltweit und die teils schweren Krankheitsverläufe mit noch immer unbekannten Langzeitfolgen kam medial auch keine andere Krise an, sei sie menschenrechtlicher, politischer oder ökologischer Natur. Die *Krisenerfahrung* im Zusammenhang mit Covid-19 verweist so grundlegend auf das menschliche Sein, auf vertraute Gewohnheiten, den Bruch mit diesen und kontingente Lebenswelten, dass es unmöglich ist, sich ihr zu entziehen. Die zugehörige *Krisenerzählung* ordnet die lokalen Erfahrungen in globale – bzw. im deutschsprachigen Raum zumindest auch in europäische – Zusammenhänge ein, zeigt vergleichend und bewertend Ausmaße der Notlagen in verschiedenen Lebensbereichen und evoziert Abgleiche mit vermeintlich zuvor bestandenen Normalitäten. Neben diesen medialen Erzählungen entstehen zunehmend wissenschaftliche Auseinandersetzungen, die multiperspektivisch die Erfahrungen des Jahres 2020, mittlerweile auch 2021, und ihre Folgen betrachten.

Man kann sich fragen, ob es nicht absonderlich ist, noch während des Laufens eines bislang unabsehbaren Prozesses dazu bildungswissenschaftliche Überlegungen anzustellen. Hat sich nicht schon „Philosophie in Echtzeit“ (Mukerji & Mannino 2020) mit ihrem Versprechen, Erkenntnistheorie, Risikoethik und Entscheidungstheorie könnten beim Ausloten des Ungewissen Klarheit und Orientierung bieten und Vorschläge zum strategischen Handeln machen, die Kritik der Zukunftskolleg*innen zugezogen und vor der Frage blamiert, ob man das Unvorhersehbare »in Echtzeit« sinnvoll antizipieren kann, und falls ja, welchen Preis die Philosophie dafür zu zahlen hätte (vgl. Arnold 2020)?! Lehrpersonen sehen sich unausweichlich vor die Anforderung gestellt, „*Pädagogik in Echtzeit*“ zu gestalten, Unterricht kurzfristig auf digitale Formate umzustellen und mit den Schüler*innen in Videokonferenzen in Kontakt zu bleiben oder Präsenzunterricht unter Einhaltung aller Sicherheitserfordernisse abzuhalten. Erziehungsberechtigte spielen in diesem Szenario ebenfalls eine nicht unerhebliche Rolle und sehen sich unweigerlich damit konfrontiert an manchen Stellen Lernprozesse zu begleiten. Allein diese Veränderungen in der pädagogischen Interaktion macht die Pande-

mie für sie zu einem pädagogisch relevanten Ereignis, das sie zu unerwarteter Flexibilität nötigt, zu mehr Beschäftigung mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen, das sie möglicherweise zum Eingestehen vernachlässigter Weiterbildung nötigt und zu neuem Ausbalancieren der Inanspruchnahme durch Beruf und Familie u.a.m. *Bildungswissenschaftliche* Reflexion auf die gegenwärtigen Herausforderungen kann die Frage aufwerfen, was an diesem Ereignis pädagogisch relevant genannt werden darf, sie wird vordergründige Veränderungen von substanziellen zu unterscheiden trachten, Krisenrhetorik, Panikmache (z.B. die Rede von einer „verlorenen Generation“) und vollmundige säkulare Einordnungen (z.B. der Politologe Ivan Krastev: „Die Pandemie markiert den Anfang des 21. Jahrhunderts“¹) vermeiden, sich in gebotener Distanz und Nüchternheit um empirische Erkundungen bemühen bzw. sich im Stil der Bildungsforschung gar auf das Thema, Fragebogen um Fragebogen erhebend und Studie um Studie präsentierend, stürzen und/oder sich auf Grundsatzfragen konzentrieren, die sich im Lichte des Ereignisses der Pandemie schärfer zeigen als sonst. Aber auch Bildungswissenschaftler*innen sind – auch im Bemühen um reflexive Distanz und analytischen Einsatz – in das Geschehen involviert.

Durch die Pandemie hat unser Fortschritts- und Sicherheitsnarrativ einen Sprung bekommen. Sie hat damit unserem Vorstellungsraum einen schwer heilbaren Bruch zugefügt. Sie zeigt uns, dass wir nicht alles gestalten und beherrschen können, „Normalität“ gefährdet sein kann, Gewohnheiten aufgegeben werden müssen. Das Bewusstsein von Kontingenz holt uns ein. An die Stelle langfristiger Planung und sicheren Handelns auf der Basis verlässlichen Wissens tritt das Erfordernis, sich auf das Revidierenmüssen von Einschätzungen einstellen und mit temporären Lösungen weitertasten zu müssen bzw. eben auf der Stelle zu treten. Wer so ein Widerfahrnis, so eine Zäsur, nicht erträgt, wird anfällig für psychische Belastung und Verschwörungstheorien, wenn/weil diese ihm Sicherheit geben. In dieser Situation versprechen sich manche baldiges Wiedergewinnen von Sicherheit durch wirksame Medikamente und Impfungen und in der Folge Rückkehr zur „Normalität“. Einige suchen nach kreativen Antworten und postulieren, künftig im Denken und Handeln ganz anderswo zu beginnen; sie verknüpfen die radikale Bedrohungserfahrung mit der Hoffnung auf ökologisches Umdenken oder einen Neustart unter fairen Vorzeichen. Internationale Organisationen weisen schon jetzt darauf hin, dass sozio-ökonomische Unterschiede auf globaler und nationaler Ebene verstärkt werden bzw. sich neue Herausforderungen in diesem Kontext durch die Krise ergeben. Der Zugang zu digitaler Infrastruktur und Impfstoffen ist nur beispielhaft zu erwähnen und es stellt sich die Frage, wie die Situation sich langfristig auf die Weltordnung auswirken wird. Weltweit wird

1 In: Die Presse vom 15.2.2021, <https://www.diepresse.com/5937110/star-politologe-krastev-bdquo-die-pandemie-markiert-den-anfang-des-21-jahrhundertsldquo?from=rss> (Stand: 16.2.2021)

nicht zuletzt deswegen in aller Dringlichkeit diskutiert, wie man auf diesem Planeten gut und fair zusammenleben kann, und es ist vielleicht kein Zufall, dass die konvivialistische Vision, die Frage nach der Kunst des Zusammenlebens, wieder auflebt. (Vgl. Adloff & Heins 2015; Die konvivialistische Internationale 2020)

Warum entsteht dann gerade jetzt ein Buch zu *bildungswissenschaftlichen* Einsätzen, wenn doch die Zeit von so weitreichenden Unsicherheiten geprägt ist und wissenschaftliches Arbeiten „in Echtzeit“ endgültige Antworten gerade verweigert? Der vorliegende Band hat den Anspruch, den Prozess der wissenschaftlichen Reflexion aufzuzeigen und voranzutreiben, also mit einem *doing humanities* der Verunsicherung bzw. dem Bruch mit der „Normalität“ durch den Vollzug wissenschaftlicher Praktiken etwas entgegen zu setzen. So häufig das Konzept des *doing* in den letzten Jahren genannt und nicht eingelöst wurde, so sehr zeigt es sich hier: Die Beiträger*innen sind involviert in die bildungswissenschaftliche Forschung und Lehre, die sich angesichts der Pandemie in vielfältiger Weise neu gestaltet. Sie sind damit Akteur*innen in der gegenwärtigen Situation, die sich zugleich mit ihren Beiträgen zu dieser Situation verhalten und sich im laufenden Prozess positionieren bzw. diesen und sich selbst in diesem verorten. Die wissenschaftliche Reflexivität ist dabei „als notwendig sozial interaktive, verkörperte und infrastrukturell vermittelte Forschungspraxis“ (Niewöhner 2021, 108) gekennzeichnet, als ein anhaltender Prozess des Innehaltens und Nachdenkens in einer Gegenwart, in der gewohnte Interaktionen, Positionierungen und Praxen suspendiert und durch vorläufige, mitunter unsichere ersetzt wurden.

In dieser Situation zeigen sich Forscher*innen als reflektierende, die sich im Bezug auf anerkannte Forschungspraktiken ihres Tuns intersubjektiv zu versichern suchen und doch aufgrund der rasanten Veränderungen der Welt und des eigenen Involviertseins keine Gewissheit über die entstehenden Ergebnisse ihrer Forschungsprozesse und deren Beständigkeit haben. Bisherige Konstanten, beispielsweise hinsichtlich des Einsatzes der ‚Werkzeuge‘ empirischer Forschung, müssen hinterfragt und neu eingeordnet werden. Implikationen digitaler Datenerhebung (z.B. Interview via digitaler Kommunikationsplattform) und damit einhergehender ethischer Fragestellung (z.B. Datensicherheit) müssen im Tun erschlossen werden und bleiben mitunter und bis auf weiteres auch unbeantwortet. Sich ergebende Potentiale und Einschränkungen müssen erst weiterführend erarbeitet werden (Braun et al. 2020). Bildungswissenschaftliche Forschung zeigt sich vor dem Hintergrund des situierten *doing* entsprechend inhaltlich und methodologisch bewegt: Es kann als Moment des Spiegels der eigenen Erfahrung gesehen werden, wenn sich mehrere Beiträge dieses Bandes der Neuverortung des Leibes bzw. Körpers zuwenden oder Vulnerabilität zwischen leiblicher Situierung und öffentlicher Positionierung diskutieren. „Involviertsein“ bedeutet hier also nicht, sich gegenüber möglichen Kritiker*innen zu immunisieren, indem auf die Kontingenz der Arbeit verwiesen wird. Hier soll eben der laufende Prozess aufgezeigt

werden und dazu einladen, den Forschungspraxen zu folgen und wo möglich mit ihnen über sie hinaus zu denken.

Anders als viele Beiträge, die auf post-pandemisches Denken, post-pandemische Pädagogik oder die ad hoc Abbildung der Situativität der Geschehnisse abzielen (neben zahlreichen Länderstudien wie bspw. Hill et al. 2020 vgl. übergreifend u.a. Peters et al. 2020, Vieira & Barbosa 2020, UNESCO 2020), wird hier also „die Gunst der Stunde“ genutzt, sich *grundlegenden* bildungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen in ihren ideellen, kategorialen, sozialen und materiellen Neuverortungen zuzuwenden. Dabei kommen auch Themen in den Blick, die in bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Arbeiten bisher eher randständig waren, sich aber als künftige Forschungsthemen zeigen, beispielsweise die Technisierung des Umgangs miteinander und möglicher pädagogischer Verhältnisse, die nun auch in der Schule angekommen ist, und in deren Folge die Beobachtung und das Beobachtetwerden neu konnotiert und aufgegriffen werden. Dazu zählt auch die Frage der Sicherheit (vgl. Murphy 2020) von und in pädagogischen Settings, die bisher weniger virulent schien.

Ja, die Pandemie bewegt, sie wühlt auf, gefährdet jede*n Einzelne*n, erschüttert die Wirtschaft, dominiert die Berichterstattung in den Medien, saugt alle Aufmerksamkeit auf sich, beschäftigt Expert*innen und Politiker*innen. Virolog*innen, Mediziner*innen, Statistiker*innen sehen sich zu Forschung und Stellungnahmen aufgerufen, auch Philosoph*innen, Soziolog*innen und Politikwissenschaftler*innen können nicht schweigen: So sind in den letzten Monaten (über die in den Beiträgen dieses Bandes genannten und zitierten hinaus) Veröffentlichungen in der Philosophie mit der Frage „Kulturzeitdämmerung?“² und zu Ethikberatung, Privatheit oder Solidarität entstanden,³ Soziolog*innen und Politikwissenschaftler*innen wiesen in ihren Beiträgen u.a. auf die Sprengkraft der Pandemie (Dörre 2020), den neuen Blick auf sozialen Normen (Diekmann 2020) und tagespolitische feministische Themen⁴ hin. Am Beispiel von *Die Corona-Gesellschaft* (Volkmer & Werner 2020) zeigen sich schließlich disziplinübergreifende Betrachtungen.

Corona bewegt – auch Bildungswissenschaftler*innen. Auch sie lassen sich anregen innezuhalten, auch sie bedenken ihre Haltung zu dieser umfassenden Gefährdungslage der Menschen und prüfen, was sich aus ihrer wissenschaftlichen Perspektive mit guten Gründen dazu sagen lässt. Dazu gehören u.a. der bereits im Juli 2020 erschienene Band von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger oder auch die Betrachtungen zur (fehlenden) Schule in Coronazeiten (Fickermann &

2 *Kulturzeitdämmerung? Corona und die Folgen* ist der Titel des Sonderheftes der Philosophischen Rundschau, 67, H.2.

3 Stellvertretend seien hier die Beiträge in der Zeitschrift für Praktische Philosophie im Dezember 2020 genannt.

4 Zum Beispiel hier: *Femina Politica* – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 29, H.2.

Edelstein 2020). Mit Blick bspw. auf den Call der Zeitschrift für Pädagogik für das Heft 3/2022 mit dem Titel „Die Corona-Pandemie als pädagogisch relevantes Ereignis?“ sind auch weiterhin Beiträge zu erwarten, deren Fragen und Antwortversuche sich mit dem Verlauf der Pandemie verschieben werden, die aber grundsätzlich nicht den Anspruch erheben werden können, eine Krise souverän zu erklären oder vorzugeben, was angesichts ihrer pädagogisch zu Gebote steht. Auch die Autor*innen dieses Sammelbandes nehmen das Virale als Impuls auf, sich als Wissenschaftler*innen dazu zu verhalten – und Anregungen zur Auseinandersetzung an ihre Kolleg*innen weiterzugeben und in den öffentlichen Diskurs einzuspeisen. So nimmt der vorliegende Band mit Verantwortung, Lernen, Raum und Vulnerabilität einige sehr unterschiedliche bildungswissenschaftliche Perspektiven auf und lässt andere aus.

In der gegenwärtigen Diskussion nimmt der Begriff der *Verantwortung* einen prominenten Stellenwert ein. Politiker (namentlich Sebastian Kurz und Angela Merkel) und Virolog*innen (namentlich Elisabeth Puchhammer-Stöckl und Christian Drosten) appellieren an Selbstverantwortung als Schlüsselkompetenz zur Eindämmung des Virus respektive der Wiedergewinnung von mehr Freiheit; Philosophen (namentlich Konrad Paul Liessmann) weisen Delegation von Verantwortung zurück, sofern es an gesichertem Wissen mangle und eine Person die möglichen Konsequenzen ihres Tuns nicht im Voraus abwägen könne.⁵ Die prominente Stellung der Verantwortungsthematik legt es nahe, diese an den Beginn des Bandes zu stellen. *Barbara Platzer* zeigt in ihrem Beitrag (*Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses*) gewisse Strukturähnlichkeiten zwischen Verantwortung und Pandemie auf: Sie haben beide eine überindividuelle Dimension und bewegen sich in einem komplexen Gefüge von Zurechenbarkeit und Unberechenbarkeit. Die Autorin nimmt den Pandemiediskurs als Bezugsrahmen, um den Begriff der Verantwortung aktualisierend zu problematisieren. Sie stellt einerseits mit Bezug auf Hannah Arendt und Günther Anders heraus, dass der Begriff der individuellen Verantwortung im Beziehungsgefüge hochkomplexer Gesellschaften, die unter bürokratischen und technischen Vorzeichen organisiert sind, nicht ausreicht. Andererseits verabschiedet sie den Anspruch individueller Verantwortung nicht, sondern erläutert ihn mit Marina Garcés (2020) als radikale Kritik, die ihren Blick auf Blinde Flecken im Diskurs richtet. Der Beitrag schließt mit sehr instruktiven Beispielen derartiger Blinder Flecke.

5 Irene Brickner: Selbstverantwortlich durch die Pandemie, wie geht das? Im Umgang mit der Corona-Krise hat Kanzler Sebastian Kurz eine neue Phase der Eigenverantwortung ausgerufen. Was heißt das für den Einzelnen? In: Der Standard vom 20. Mai 2020, <https://www.derstandard.at/story/2000117798307/selbstverantwortlich-durch-die-pandemie-wie-geht-das> (Stand: 4.3.2021)

Wenn Verantwortung heißt, den Blick zu weiten und auch auf einschränkende Bedingungen für *Bildungsprozesse* zu achten, dann kann man schon vorweg festhalten, dass dieser Blick noch einige weitere Beiträge leitet. So etwa auch jenen von *Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger*, die unter dem Titel *Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing* aus einer bildungs- und übergangstheoretischen Perspektive die Lage der Jugendlichen in einer Statuspassage diskutieren. Sie treten ihren Wechsel von der Schule in die Universität, in den Ausbildungslehrgang oder ins Berufsleben unter Bedingungen an, die von den zu erwartenden ziemlich deutlich abweichen. Ausgehend von jenen Auslegungen, die diese Statuspassagen in der herkömmlichen Forschung finden, loten die beiden Autoren aus, welchen Veränderungen von Erfahrungsmöglichkeiten Jugendliche gegenwärtig ausgesetzt sind und was diese für mögliche Bildungsprozesse bedeuten. Unter der Annahme, dass Bildungsprozesse – mit Hans-Christoph Koller als „Prozess[e] der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Koller 2012, 17) verstanden – wesentlich von irritierenden Erfahrungen angestoßen werden, erwägen sie sowohl Einschränkungen als auch neue Möglichkeiten für adoleszente Bildungs- und Übergangsprozesse, verweigern aber mit guten Gründen eine sichere Antwort bezüglich des bildenden Potentials der widerständigen Erfahrungen.

Nehmen Fuchs & Matzinger einen bildungstheoretischen Blick auf eine wichtige Lebensphase ein, so steht im Beitrag von *Ines M. Breinbauer* die Thematik des *Lernens* im Zentrum, es geht um *Lernen an den Grenzen unseres Wissens*. Die Lernherausforderung angesichts der Pandemie wird in zweifacher Weise gesehen, nämlich – lerntheoretisch – als Lernen *an* den Grenzen und – wissenschaftsdidaktisch – als Lernen *über* die Grenzen unseres Wissens. Die leitende These des Beitrages ist, dass bessere Kenntnis der Arbeitsweise der Wissenschaft vor dem Sog wissenschaftsfeindlicher Parolen im öffentlichen Diskurs respektive in sozialen Medien bewahrt und dass Schule in der Pflicht steht, die Schüler*innen durch bessere wissenschaftliche Bildung argumentationsstark zu machen. In der Konsequenz dieses Problemzugriffs stehen die wichtigsten Grundzüge der Arbeitsweise von Wissenschaft (doing science) in wiederkehrender Kontrastierung zum Alltagswissen oder Allgemeinplätzen im Zentrum des Beitrages.

Im Horizont des Unterrichts in der Sekundarstufe II sind auch die Überlegungen von *Dominic Lüthi* verortet. Er stellt allerdings das Pandemiegeschehen weder in einen lerntheoretischen noch in einen wissenschaftsdidaktischen Deutungsrahmen, sondern in einen ethischen. Sein Hauptanliegen ist die Rolle von ‚Corona‘ im Ethikunterricht. Die konkreten Ausführungen zu den Lehr-Lernaufgaben für den Ethikunterricht sind in grundsätzliche ethische Erwägungen eingebettet. In diesen wird vor allem das strukturelle Dilemma zwischen dem Schutz der Grundrechte des Individuums vor staatlichen Übergriffen und den im Dienste schützenswerter Interessen verordneten Corona-(Zwangs-)Maßnahmen herausgestellt.

Welche Herausforderung dieser Konflikt für ethische Interessens- und Güterabwägung zwischen der individuellen und kollektiven Sphäre darstelle, bezeuge der aktuelle öffentliche Diskurs. Der Autor sieht den gesellschaftlichen Diskurs in einer Umbruchsphase, in der die (horizontal gedachte) normative Orientierung zwischen Bewahrung und Erneuerung als ungenügend verworfen und die Notwendigkeit einer vertikalen Dimension erkannt wird. Im Koordinieren pluraler Ansätze und multipler Perspektiven und im *vernunftbasiert* nachprüfbar Umgang mit Fakten und Werten liege die Chance für den Basiskonsens aller. Die Rolle der Ethik als Ordinate dieser Diskurse sei offensichtlich, die Vermittlung *ethischer Kompetenz* zentrales Erfordernis der möglichen Teilhabe daran. Der Beitrag entwickelt, im losen Anschluss an die Arbeiten der Forschungsgruppe von Dietrich Benner, einen sehr durchdachten Ansatz zur Entwicklung von *Lehr-Lernaufgaben* für den Ethikunterricht und unterlegt ihn mit anregenden Beispielen ethischer Entscheidungserfordernisse unter Pandemiebedingungen.

Leitende These des Beitrags von *Sabine Krause* *Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung* ist, dass die durch Unsicherheit geprägte Rahmung unseres Miteinanders auch auf die veränderte Situation der *Vermittlung* durchschlägt und Anlass gibt, Subjekte anders und in andere Herausforderungen eingerückt zu denken. Entlang der Terminologie, an die wir uns als Nutzer*innen von Videokonferenz-Tools gewöhnt haben (Please wait, the host will let you in soon; you are muted...), zeigt die Autorin auf, wie Verunsicherung die Regeln des Umgangs ebenso wie das eigene rationale Wissen, ja das gesamte Gebiet der Wissenschaft erfasst hat. Im Anschluss an die Überlegung, dass der durch die Krise erfahrene Bruch eine Neupositionierung der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse herausfordert, zeichnet sie die strukturellen Transformationen der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in Bezug auf den Gegenstand detailreich nach und versucht, deren Implikationen für die Erfahrungsmöglichkeiten von Lernenden sowie Lehrenden einzuschätzen. Die Autorin fasst Verunsicherung dabei nicht grundsätzlich negativ auf, sondern mit Meyer-Drawe (2005) als ein Widerfahrnis, dem sich ein Mensch in Lernprozessen stellen muss.

Die Vermittlungsthematik und die veränderten Erfahrungsmöglichkeiten von Lernenden beschäftigen auch *Andreas Köpfer*, allerdings mit einer anderen Akzentuierung. ‚*Distant Bodies – Collective Spaces – Borders*‘: *Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung* nimmt die veränderten Raumerfahrungen der Schüler*innen mit einem sehr originellen Forschungsdesign in den Blick. Die als Antwort auf die krisenhafte Situation für erforderlich erachtete physische Distanzierung macht, so die Annahme des Autors, Phänomene und Mechanismen von Ein- und Ausschluss sichtbar, die auf zugrundeliegende Ambivalenzen und potenzielle Benachteiligungen in Bildungssystemen schließen lassen. Das Interesse gilt der ‚Räumlichkeit der Krise‘, also den Lernräumen von Schüler*innen und ihren in diesen und durch diese hervorgebrachten

Körperkonstellationen in Zeiten erforderlicher Distanzierung. Mit Bezug zum explorativen Projekt „Distant bodies – collective spaces – borders“, welches eine kulturvergleichende Perspektivierung von Lernräumen von Schüler*innen mittels bildbasierter Analyse raumbezogener Schüler*inneninszenierungen anstrebt, wird diskutiert, wie der Lernraum von Schüler*innen in Zeiten erforderlicher Distanzierung empirisch sichtbar gemacht werden kann. Unter Bezugnahme auf raum- und körpersoziologische (Schroer 2003, 2012) sowie inklusions-/exklusionstheoretische (Weisser 2017) Theorieangebote werden die Zwischenräume und Grenzen zwischen (inszenierter) Rauman eignung durch Schüler*innen und distanzerforderlicher Raumproduktion in Bildungsorganisationen erkundet, die Rückschlüsse auf latente Praktiken des Ein- und Ausschlusses insbesondere vulnerabler und von Aussonderung bedrohter Personen vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen ermöglichen.

Die Veränderung von Lernräumen unter Corona-Bedingungen beschäftigt auch *Johannes Reitingering und Michelle Proyer*. Sie haben *Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie* untersucht. Ihr (explorativer) Zugang hebt sich von anderen aktuellen Forschungsarbeiten zu Vor- und Nachteilen digitaler Lehre (unter den Rahmenbedingungen der Pandemie) durch einen fokussierten Blick ab, der sich für „*Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang*“ interessiert. Dieses Interesse erklärt sich aus dem theoretischen Hintergrund, der das Unabhängigwerden der Lernenden von den Lehrenden als Ziel von Bildungsprozessen versteht, ja verstehen muss, wenn – im lockeren Anschluss an Humboldt – Bildung als freieste und mannigfaltigste Wechselwirkung von Mensch und Welt verstanden wird, und eben nicht als bloße Orientierung an einem durch Lehrende vorgegebenen Paradigma. Das Material für die Analyse hat das Forscher*innenteam aus offenen Antworten von Studierenden gewonnen, die durch zwei Kurztexte provoziert wurden; in der Auswertung orientierte man sich an dem situationsanalytischen Ansatz von Adele Clarke, der auch eine Visualisierung der Ergebnisse in Maps impliziert. Das Ergebnis der Studie überrascht (auch das Autor*innenteam) insofern, als disloziertes Lehren die Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Lehre nicht so grundsätzlich verändert hat wie vermutet/ befürchtet.

Kritische Achtsamkeit für einschränkende Bedingungen von *Bildungsprozessen* (im Sinne des von Barbara Platzter eingeforderten Verständnisses von Verantwortung) leitet auch den Beitrag von *Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kremsner, Oliver Koenig und Michelle Proyer*. Sie lenken unter dem Titel *Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung* das Augenmerk auf die Dynamiken des „doing vulnerabilities“. Sie verfolgen damit die Absicht, den Blick auf die gesellschaftliche Funktion solcher Konstruktionen zu schärfen, weil Bildung und Erziehung diese verstärken, ihnen aber auch entgegenwirken können. Die

Autor*innengruppe führt in dichter Argumentation vor Augen, wie die Häufung und inhaltliche Akzentuierung der Rede von Vulnerabilität Behinderung, Alter und Vulnerabilitäten homogenisiert und damit ignorant gegenüber besonderen Lebenslagen wird. Auch kann die Hoffnung auf Rückkehr zu Normalität von Menschen mit Behinderung nicht umstandslos geteilt werden, weil Normalität für sie nicht Freiheit, sondern Abhängigkeit und Machtlosigkeit bedeutet, und die Pandemie neue soziale Gefährdungslagen, Marginalisierung und Exklusion produziert bzw. bestehende potenziert. Die Autor*innen postulieren nicht soziale Zuschreibungen zu vermeiden. Vielmehr erkennen sie in der Auseinandersetzung mit der eigenen (leiblich-endlichen) Vulnerabilität einen sich eröffnenden Möglichkeitsraum für bildende Verhältnisse, sofern diese als Ansatzpunkt für die Reflexion der Wahrnehmung von Vulnerabilität genützt wird.

Auch *Franziska Felder* sind behinderungsbedingte Vulnerabilitäten ein Anliegen. Sie sieht in Ihrem Beitrag *Corona und die ultimativen ‚memento mori‘* Menschen mit Behinderung als ein Memento mori und stellt, so der Untertitel des Beitrages, Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung vor. Dabei versteht sie Vulnerabilität als relationalen Begriff, nicht als (ausschließlich) biologisches Faktum. Nicht die fundamentale Vulnerabilität aller Menschen, vielmehr die problematische Vulnerabilität (Pettit 2001) stelle eine pädagogische Herausforderung dar, denn diese entstehe aufgrund von Dominanz und Herrschaftsbeziehungen zwischen Menschen. Dies sei unter moralischen und Gerechtigkeitsgesichtspunkten ein Problem, denn sie verstärkten Ungleichheiten und schmälerten die Freiheitsgrade eines Menschen. Menschen mit Behinderung seien bestimmten Risiken mehr ausgesetzt als andere und verdienten auch aufgrund epistemologischer Ungerechtigkeit (Fricker 2007) besondere Aufmerksamkeit. Mit Rückhalt bei John Deweys (2000) Perspektive einer reflexiv-experimentellen Demokratie setzt die Autorin ihre Hoffnung auf die Schule als Praxisfeld für einen besseren Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen (darin trifft sie sich, trotz unterschiedlichem theoretischem Zugang, mit Breinbauer), vor allem deshalb, weil sie ein Raum sei, in dem die Erfahrungen aller Lernenden respektiert und zum Gegenstand von Kommunikationsprozessen werden.

Die Herausgeber*innen bedanken sich an dieser Stelle ganz herzlich bei Andreas Klinkhardt und seinem Team für das sehr spontane und unkomplizierte Zustimmung zur Idee dieses Buches und die tatkräftige Unterstützung. Dank gilt auch den Autor*innen, die sich auf die kurzfristigen Anfragen eingelassen und in turbulenten Zeiten viel Energie in das Erstellen ihrer Beiträge gesteckt haben. Last but not least, gebührt Iris Tiemann und Robin Schwidtal Dank für die tatkräftige Unterstützung beim Lektorieren.

Ines M. Breinbauer, Sabine Krause, Michelle Proyer

Literatur

- Adloff, Frank & Heins, Volker M. (2015): Konvivialismus. Eine Debatte. Bielefeld.
- Arnold, Florian (2020): Nachtrag zum Alarmsismus oder Was ist Philosophie in Echtzeit (nicht)? In: Philosophische Rundschau (PhR), 67, H.2, 185-190.
- Braun, Robert, Blok, Vincent, Loeber, Anne & Wunderle, Ulrike (2020): COVID-19 and the onlinefication of research: kick-starting a dialogue on Responsible online Research and Innovation (RoRI) In: Journal of Responsible Innovation, 7, H.3, 680-688, Online: <https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1789387> (Stand: 3.3.2021).
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung - Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (3. Auflage), herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Basel und Weinheim.
- Diekmann, Andreas (2020): Entstehung und Befolgung neuer sozialer Normen. In: Zeitschrift für Soziologie, 49, H.4, 236-248. Online: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0021> (Stand: 4.3.2021).
- Die konvivialistische Internationale (Hrsg.) (2020): Das zweite konvivialistische Manifest. Bielefeld.
- Dörre, Klaus (2020): Die Corona-Pandemie – eine Katastrophe mit Sprengkraft. In: Berliner Journal für Soziologie, 30, 165–190. Online: <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00416-4> (Stand: 4.3.2021).
- Drerup, Johannes & Schweiger, Gottfried (2020): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand: Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (2020) (Hrsg.): „Langsam vermissem ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York. Zugleich: Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16. Online: <https://doi.org/10.31244/9783830992318> (Stand: 4.3.2021).
- Fricker, Miranda (2007): Epistemic Justice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford.
- Garcés, Marina (2020): Neue radikale Aufklärung. Aus dem Katalanischen von Charlotte Frei. 2. Aufl. Wien & Berlin.
- Hill, Cher, Rosehart, Paula, St. Helene, Janice & Sadhra, Sarine (2020): What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. In: Journal of Education for Teaching, 46, H.4, 565-575, Online: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439> (Stand: 28.2.2021).
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 49. Beiheft, 24-37.
- Mukerji, Nikil & Mannino, Adriano (2020): Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit. Stuttgart.
- Murphy, Michael P. A. (2020): COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy In: Contemporary Security Policy, 41, H.3, 492-505, Online: <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749> (Stand: 28.2.2021).
- Niewöhner, Jörg (2021): Reflexion als gefügte Praxis. In: Berliner Blätter, 83, 107–116.
- Peters, Michael A., Rizvi, Fazal, McCulloch, Gary, Gibbs, Paul, Gorur, Radhika, Hong, Moon, Hwang, Yoonjung, Zipin, Lew, Brennan, Marie, Robertson, Susan, Quay, John, Malbon, Justin, Taglietti, Danilo, Barnett, Ronald, Chengbing, Wang, McLaren, Peter, Apple, Rima, Papastephanou, Marianna, Burbules, Nick, Jackson, Liz, Jalote, Pankaj, Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Fataar, Aslam, Conroy, James, Misiaszek, Greg, Biesta, Gert, Jandrić, Petar, Choo, Suzanne S., Apple, Michael, Stone, Lynda, Tierney, Rob, Tesar, Marek, Besley, Tina & Misiaszek, Lauren (2020): Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. In: Educational Philosophy and Theory, Online: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655> (Stand: 28.2.2021).
- Pettit, Philip (2001): A Theory of Freedom: From the Psychology to the Politics of Agency. Oxford.
- Schroer, Markus (2012): Räume, Orte, Grenzen. Frankfurt am Main.

- Schroer, Markus (2003): Körper und Raum – Grenzverläufe. In: *Leviathan*, 31, 401-416.
- UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2020): Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action. Online: https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf (Stand: 28.2.2021).
- Vieira, Marili Moreira da Silva & Barbosa, Susana Mesquita (2020): School Culture and Innovation: Does the Post-Pandemic World COVID-19 Invite to Transition or to Rupture? In: *European Journal of Social Science Education and Research*, 7, H.2, 23-34 (Aug. 2020). Online: <http://journals.euser.org/index.php/ejser/article/view/4780>. (Stand: 28.2.2021).
- Weisser, Jan (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim.
- Volkmer, Michael & Werner, Karin (2020) (Hrsg.): *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*. Bielefeld.

Barbara Platzner

Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses

In seiner Empfehlung „Solidarität und Verantwortung in der Corona-Krise“ vom 27. März 2020 schreibt der Deutsche Ethikrat, die gegenwärtige Situation erfordere „eine gerechte Abwägung konkurrierender moralischer Güter, die auch Grundprinzipien von Solidarität und Verantwortung mit einbezieht“ (Deutscher Ethikrat 2020, 2). Verantwortung ist ein oft zitiertes Gut im Pandemie-Diskurs. Handeln in der Pandemie ist ein Handeln in politischen Bezügen, das mit der Frage von Verantwortung konfrontiert ist. Was aber bedeutet Verantwortung im Kontext der Pandemie? Inwiefern haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen für Verantwortung schon vor der Pandemie verändert? Welchen Grenzen unterliegt Verantwortung und wie lässt sie sich im Diskurs um die Pandemie noch denken?

Vorab können grundsätzlich zwei strukturelle Ähnlichkeiten zwischen dem Begriff der Verantwortung und dem der Pandemie festgehalten werden. Sowohl bei Verantwortung als auch in der Konfrontation mit dem Virus handelt es sich um komplexe Gefüge von Berechnungen, Zurechenbarkeit und Unberechenbarem. Verantwortung beruht auf Zurechenbarkeit. Das Virus dagegen stößt uns zu; die Pandemie „äußert sich in Widerfahrungen, die unserer Eigeninitiative vorauslaufen und auf die wir wohl oder übel zu antworten haben“ (Waldenfels 2020, 96). Und dennoch gibt es auch im Diskurs um die Pandemie, bei aller Unberechenbarkeit, Berechenbares. So schreibt Ulrich Bröckling schon 2017, also noch deutlich vor Beginn der Covid-19-Pandemie, in seinen Ausführungen über Menschenregierungskünste: „Jahr für Jahr kommt ein neuer Grippevirus. Man kann zwar nicht vorhersagen, welcher dieser Viren eine Pandemie auslösen wird, aber man weiß, dass sie kommen wird und dass es ein Virus sein wird, der sie auslöst. Der nicht stochastisch erfassbare Rest, die Residuen reiner Ungewissheit werden im Rahmen unternehmerischer Wetten auf die Zukunft ökonomisiert“ (Bröckling 2019, 101). Verantwortung und Pandemie bewegen sich also in einem komplexen Gefüge aus Zurechenbarkeit und Unberechenbarkeit.

Eine zweite strukturelle Ähnlichkeit zwischen Verantwortung und Pandemie besteht in der Dimension des Gemeinsamen. Verantwortung lässt sich nur in Bezug auf ein Gemeinsames denken und auch die Pandemie offenbart eine über-

individuelle Dimension, eine diffuse Sozialität (vgl. Waldenfels 2020, 99). „Affektion und Infektion gehen ineinander über. Alles, was mir widerfährt, widerfährt mir zusammen mit Anderen, mit denen ich, einmal mehr, einmal weniger, die Welt teile“ (ebd., 98).

Den aktuellen öffentlichen Diskurs über Verantwortung in der Pandemie und strukturelle Ähnlichkeiten zum Anlass nehmend, setzt der vorliegende Beitrag den gegenwärtigen Pandemie-Diskurs als Bezugsrahmen, um den Begriff der Verantwortung aktualisierend zu problematisieren.

Die Argumentation gliedert sich in drei Schritte. In einem ersten Schritt wird erläutert, warum der Begriff der individuellen Verantwortung nicht hinreicht, um Beziehungsgefüge hochkomplexer Gesellschaften zu erläutern. Das liegt unter anderem daran, dass Gesellschaften vermehrt unter bürokratischen und technologischen Vorzeichen organisiert sind. Mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen von Hannah Arendt und Günther Anders wird dieser Zusammenhang expliziert.

Auch wenn der Begriff der individuellen Verantwortung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen unzulänglich geworden ist, besteht ihr Anspruch dennoch weiter. Dieser Anspruch soll in einem zweiten Schritt konkretisiert werden. Angelehnt an die Ausführungen von Marina Garcés wird Verantwortung deshalb als eine erneuerte, radikale Kritik rekonstruiert, die den Blick auf das wendet, das keine Beachtung findet.

Verantwortung in der Pandemie heiße folglich, trotz der sie einschränkenden Bedingungen auf die blinden Flecken des Diskurses zu verweisen. Dies soll exemplarisch in einem letzten Schritt erfolgen.

1 Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung

Eine Pandemie ist kein natürliches Phänomen, sondern wird maßgeblich durch die Strukturen gestaltet, in denen sie sich abspielt. In ihnen werden Entscheidungen getroffen, die sich auf das Leben der Menschen auswirken und in denen Verantwortung gefordert ist. In der Pandemie zeigen sich allerdings auch besonders deutlich die Schwierigkeiten, mit denen verantwortliches Handeln heute konfrontiert ist.

Verantwortung ist ein komplexer Begriff (vgl. Heidbrink 2017, 4). Den vielfältigen Definitionen von Verantwortung liegt zugrunde, dass jemand für seine oder ihre Taten Rede und Antwort stehen können muss. Der Alltagsgebrauch des Begriffs Verantwortung besagt, dass eine Person für einen bestimmten Bereich zuständig ist und für die Konsequenzen ihrer Handlungen einstehen kann (vgl. ebd.). Der Möglichkeit des Entstehens vorausgesetzt sind „die Freiheit des Handelns, die kausale Verursachung von Konsequenzen und die Kenntnisse der Umstände“ (ebd.). Es gibt unterschiedliche Vorstellungen davon, worauf sich Verantwortung

bezieht und wie weit sie sich erstreckt. So lässt sich zwischen Rollen-, Aufgaben- und Systemverantwortung unterscheiden (vgl. ebd.). Die Steigerung der Komplexität verdankt der Begriff den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, beispielsweise einer zunehmenden Bürokratisierung und wachsenden Technisierung, an die er geknüpft ist. Vor allem mit Blick auf diese Bedingungen zeigt sich, dass der Begriff der individuellen Verantwortung in unserer Welt zunehmend problematisch geworden ist.

Schon das Wort *Verantwortung* bietet den sprachlichen Hinweis darauf, dass in dem Vorgang der Verantwortung jemand für seine oder ihre Tat Rede und Antwort stehen kann, dass also Zurechnungsfähigkeit gegeben sein muss (vgl. ebd., 4). Individuelle Verantwortung ist ein relationales Gefüge. Sie ist „ein dreistelliger Zuschreibungsbegriff, durch den ein Subjekt für ein Objekt aufgrund bestimmter Bewertungsregeln verantwortlich gemacht wird“ (Heidbrink 2003, 305). Jemand übernimmt also Verantwortung für etwas, wenn bestimmte Regeln erfüllt sind, die kausaler, moralischer oder rechtlicher Art sein können (vgl. ebd., 305). Ist das Subjekt der Verantwortung eine einzelne Person, spricht man von einem primären Verantwortungsprinzip. Ist das Subjekt der Verantwortung eine Gruppe, ein Kollektiv oder eine Institution, handelt es sich um sekundäre Verantwortungsverhältnisse (vgl. ebd., 305). Auch wenn es also so etwas wie kollektive Verantwortung geben mag, beruht sie doch auf dem Prinzip der individuellen Verantwortung, das auf einzelne Personen zurückgeführt wird. Grundsätzlich gründet Verantwortung auf einer individuellen Verantwortung im Sinne eines „Einstehen[s] eines Akteurs für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm“ (Heidbrink 2017, 5).

Das Wort Verantwortung taucht schon ab der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts auf (vgl. Heidbrink 2017, 8), ist aber erst für die Moderne charakteristisch, in der mit der Prominenz des autonomen Subjekts der Anspruch der Verantwortung aufkommt, sowohl als passive Verantwortung, die einem Individuum übertragen wird, als auch als aktive Verantwortung, die es selbst übernimmt (vgl. ebd., 12). In der historischen Entwicklung von der Aufklärung bis ins 21. Jahrhundert hat sich die Welt allerdings so sehr verändert, dass sich dadurch auch die Bedingungen für Verantwortung verändern. So weist Ulrich Beck schon 1988 darauf hin, dass die „Risiken der Frühindustrialisierung von den Gefahren der Hochzivilisation“ (Beck 1988, 9) grundsätzlich unterschieden sind. Letztere sind Beck zufolge nicht länger eingrenzbar. Vor ihnen versagen die „*etablierten Regeln der Zurechnung und Verantwortung*“ (ebd.) und sie können zwar minimiert, aber nicht mehr ausgeschlossen werden (vgl. ebd.). Beck bezeichnet diesen Zusammenhang als „*organisierte Unverantwortlichkeit*“ (ebd., 11). Für technisch induzierte Großgefahren können nicht mehr einzelne Personen zur Verantwortung gezogen werden, weil sich die Verantwortung in einem hochkomplexen Gefüge aus gesetzlichen, politischen und ökonomischen Bestimmungen immer weiter verschieben lässt. Das,

was Beck hier für das „Atom-, Chemie- und Genzeitalter“ (ebd.) konstatiert, lässt sich in ähnlicher Weise auf die Situation der Pandemie übertragen. Der Pandemie-Diskurs reiht sich in die Reihe der gegenwärtigen globalen Bedrohungen durch Klimawandel, Krieg und Armut ein und generiert so eine „universale Dimension von Verantwortung“ (Banzhaf 2017, 150). Die Pandemie selbst ist zwar nicht technisch induziert, aber durch die umgreifende Technisierung der Welt erhöht sich ihre Brisanz. Der Pandemie-Diskurs ist nicht zuletzt ein technologischer Diskurs. Durch weltweite Flugreisen verteilt sich das Virus umfassend über die Welt und Lösungsversuche zur Bekämpfung der Pandemie (zum Beispiel durch die Corona-Warn-App, Smart-Watches, Impfungen, die Lackierung von Geländern und Handgriffen im öffentlichen Raum mit antiviralen Lacken etc.) sind meist technikorientiert.

Gerade bei steigender Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge zeigt sich jedoch ein Paradox der Verantwortung: Der Ruf nach Verantwortung wird besonders dann laut, wenn keine einfachen Schuldzusammenhänge bestehen. Das gilt auch für den Appell zur individuellen Verantwortung, der im Pandemie-Diskurs vermehrt zu hören ist. Nur ein Beispiel unter vielen dafür liefert die oben zitierte Stellungnahme des deutschen Ethikrates. Der „Erfolg des Verantwortungsprinzips stellt eine direkte Reaktion auf die Komplexitätssteigerung der modernen Welt dar. [...] Das Verantwortungsprinzip ist ein Kompensationsprinzip“ (Heidbrink 2003, 19).

Der Begriff der Verantwortung gerät also unter den Bedingungen einer durch bürokratische und technologische Entwicklungen sich zunehmend komplexer gestaltenden Welt ins Wanken (vgl. dazu auch Platzer 2017). So macht Hannah Arendt darauf aufmerksam, dass der Appell an individuelle Verantwortung in der Bürokratie veränderten Bedingungen unterworfen ist. In ihrem Vortrag über *Persönliche Verantwortung in der Diktatur* von 1964/65 arbeitet sie mit Bezug auf die Reaktionen auf ihren Bericht über den Eichmann-Prozess, in dem sie diesem „schiere Gedankenlosigkeit“ (Arendt 2013, 57) vorwirft, heraus, dass in bürokratischen Apparaten jede*r Einzelne ersetzbar ist, ohne dass das System selbst sich ändert (vgl. Arendt 1991, 20). Ähnlich wie Beck es für die moderne Gesellschaft beschreibt, stellt auch Arendt für die Bürokratie fest: „In jedem bürokratischen System gehört das Verschieben von Verantwortung zur täglichen Routine“ (ebd., 22).

Inwiefern die zunehmende Technisierung der Welt ebenfalls Auswirkungen auf Verantwortung hat, wird besonders in den technikkritischen Ausführungen von Günther Anders deutlich. Da sie ein passendes Analyseinstrument für die Untersuchung von Verantwortung in einer zunehmend von Technisierung bestimmten Welt bieten, seien sie hier kurz skizziert.

Der Gedanke der Technikkritik wird für Anders vor allem an der Zerstörung und dem menschlichen Leid deutlich, das durch den Abwurf der Atombomben über Hiroshima und Nagasaki verursacht wurde. Handeln ist ohne Verantwortung

nicht möglich. In der technisierten Welt gerät das Handeln aber immer mehr zu einem Auslösen, einer bloßen Tätigkeit, die dem Menschen mit dem Handeln auch die Verantwortung nimmt. Einen Knopf zu drücken kann nicht als Handeln, sondern höchstens als Auslösen bezeichnet werden, auch wenn der Knopfdruck zur Folge hat, dass eine Atombombe über einer Stadt ausgeklinkt wird und explodiert. Der Knopfdruck selbst ist für Anders kein Handeln, weil durch ihn eine Kette von Ereignissen in Gang gesetzt wird, deren Folgen in Gänze nicht vorstellbar und begreifbar sind. „Die Technik hat es mit sich gebracht“, so Anders in einem Brief an den Hiroshima-Piloten Claude Eatherly, „dass wir auf eine Weise schuldlos schuldig werden, die es früher, in der technisch noch nicht so fortgeschrittenen Zeit unserer Väter, noch nicht gegeben hatte“ (Anders 1995, 207). Die Atombombe ist ein exponiertes Ziel seiner Technikkritik, weil sich hier die Brisanz der Bedrohung in aller Deutlichkeit zeigt. Aber Anders kritisiert nicht nur diese spezielle Technik, sondern auch die grundlegende Tendenz von technologischen Entwicklungen, die dem Menschen immer weniger die Möglichkeit geben zu handeln und ihn stattdessen zu Tätigkeiten auffordern, die lediglich darin bestehen, Maschinen zu bedienen.

Die Technik, die den Menschen das Handeln abnimmt, ist zugleich auch Ausdruck dessen, was Menschen gemacht haben. Oder, wie Anders es ausdrückt: „Unsere Produkte sind bereits, ob wir das wollen oder nicht, unsere Taten“ (Anders 1981, 38). Wenn die Produkte einmal existieren, ist davon auszugehen, dass sie auch verwendet werden. Das Argument, dass Technik nicht an sich schlecht sei, sondern nur durch die Art der Verwendung schlecht werde, lässt Anders nicht gelten. Eine Atombombe kann nicht in guter Weise verwendet werden. Einmal in Verwendung gebracht, ist sie mitsamt ihren tödlichen Effekten nicht mehr rückholbar. Es ist deshalb, so Anders, durchaus denkbar, „dass die Gefahr, die uns droht, nicht in der schlechten Verwendung von Technik besteht, sondern im Wesen der Technik als solcher angelegt ist“ (Anders 2018b, 139).

Die Effekte der durch Maschinen induzierten Taten zeugen nach Anders von Monströsität. Sie sind wie Monster, weil sie nicht einer bestimmten Klasse oder Bestimmungskategorie zugeordnet werden können (vgl. Liessmann 1993, 83). Und sie sind monströs, weil das, was sie anrichten, außerhalb der menschlichen Vorstellungskraft liegt. Man kann zwar wissen, dass in den ersten Monaten nach dem Abwurf der ersten Atombombe 1945 über Hiroshima konservativen Schätzungen zufolge 136.000 Menschen starben (vgl. IPPNW 2015, 5). Aber diese Zahl zu *wissen*, bedeutet noch nicht, sie tatsächlich in ihrem ganzen Umfang zu *begreifen*. Um sie begreifen zu können, müsste man in der Lage sein, um jeden einzelnen dieser Menschen so zu trauern, wie man es um einen nahestehenden Menschen täte. Man müsste sich buchstäblich vorstellen, was es heißt, nicht nur einen Menschen zu verlieren, sondern ihn auf diese grausame Weise zu verlieren und das in mehrmals tausendfacher Weise potenziert – und jedes einzelne Leid,

jedes einzelne Sterben hat dabei schon an sich das Ausmaß einer Katastrophe. Das Monströse ist demnach sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht unfassbar (vgl. Drews 2006, 46).

Es besteht, so Anders, eine Diskrepanz zwischen Wissen und Begreifen (vgl. Anders 2018a, 299) und eine Diskrepanz zwischen Machen und Fühlen. Die Menschen sind, wie Anders es in seinen Thesen zum Atomzeitalter ausdrückt, „invertierte Utopisten“ (Anders 1981, 96): „Während Utopisten dasjenige, was sie sich vorstellen, nicht herstellen können, können wir uns dasjenige, was wir herstellen, nicht vorstellen“ (ebd.). Verantwortung impliziert aber, dass man weiß, was man tut. Schon 1944, im US-amerikanischen Exil, notiert Anders dazu in seinem Tagebuch: „Unsere Taten sind zu groß, als dass wir sie nachfühlen könnten. Unsere ‚Vermögen‘ haben verschiedene Fassungskraft, verschiedene Kapazität. Die Rede von der ‚Einheit der Persönlichkeit‘ ist zum Geschwätz geworden“ (Anders 1996, 38). Die Monströsität der technologischen Welt zeigt sich beispielhaft in den Atombombenabwürfen über Hiroshima und Nagasaki, die menschlich hervorgebracht wurden, deren Effekte aber nicht in Gänze zu überblicken sind.

Eine ähnliche Monströsität lässt sich im gegenwärtigen Pandemie-Diskurs entdecken. Es wäre mindestens ungenau und würde der Sache nicht gerecht, die Atombombenabwürfe mit der Pandemie gleichzusetzen. Ein wichtiger Unterschied liegt darin, dass die Atombombenabwürfe befohlen, geplant und ausgeführt wurden und dass dabei bewusst menschliches Leid und Tod einkalkuliert wurden. Die Pandemie dagegen ist nicht inszeniert und das Virus ist nicht produziert. Auch wenn Verschwörungstheorien immer wieder aktiv an der Verzerrung von Informationen arbeiten und versuchen, das Gegenteil zu behaupten: Die Pandemie ist unbeabsichtigt. Dennoch lässt sich auch von ihr sagen, dass sie in gewisser Weise monströse Ausmaße angenommen hat, dass also in ihr etwas hergestellt worden ist, dessen Effekte sich nicht mehr vorstellen lassen. Das Virus selbst ist zwar nicht hergestellt, aber doch seine pandemische Ausbreitung – z.B. durch das weltumspannende Netz hochtechnologisierter globaler Warenverläufe, gerechtfertigt durch ökonomische Handelsbedingungen und Märkte. Ebenso menschengemacht ist der Umgang mit der Pandemie: Die unter ökonomischen Kriterien konzipierten Krankenhäuser bilden die Umgebung, vor der Triage-Entscheidungen drohen. Die hohe politische Aufmerksamkeit für die Aufrechterhaltung der Wirtschaft, die sich in Milliardenhilfen für Großkonzerne äußert, versagt diese Aufmerksamkeit den Geringverdienenden.

Der Umgang mit der Pandemie kann als Beispiel dafür gelten, nach welchen Maßstäben in hochkomplexen Gesellschaften geurteilt und entschieden wird. Der Pandemie-Diskurs kann unter diesen Vorzeichen auch als etwas betrachtet werden, das von Menschen hergestellt wird, dessen weitreichende Effekte aber nicht mehr überschaut werden können. Er ist in diesem Sinne mit Anders – ähnlich wie technologische Großprojekte – als monströs zu bezeichnen. Individuelle Verantwortung greift angesichts dieser monströsen Beschaffenheit zu kurz.

2 Der Anspruch der individuellen Verantwortung:

Neue radikale Aufklärung

Der Topos der individuellen Verantwortung wird der Gemengelage aus politischen, rechtlichen, technischen und ökonomischen Verstrickungen nicht mehr gerecht. Dennoch, so macht Arendt deutlich, sind es einzelne Menschen, die in einem System handeln und die dadurch in der Verantwortung stehen (vgl. Arendt 1991, 22). Auch wenn das Netz der Verantwortlichkeit für den und die Einzelne undurchschaubar wird, wie Arendt es für die Bürokratie zeigt, hebt das nicht den Anspruch auf, dass sich die einzelnen Menschen als Menschen für das zu verantworten haben, was sie getan oder nicht getan haben, sonst wären Prozesse wie der Eichmann-Prozess sinnlos. Die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, ist eine Grundlage menschlichen Handelns (vgl. Arendt 2000, 31). Arendt macht außerdem deutlich, dass es auch im totalitären System des Nationalsozialismus durchaus Menschen gab, die verantwortungsvoll handelten, nämlich diejenigen, „die es wagten, selber zu urteilen“ (ebd., 43). Auch wenn die Reichweite individueller Verantwortung versagt, ist ihr Anspruch damit also nicht aufgehoben.

Ein solcher Anspruch kann, wie Marina Garcés es in ihrem Essay *Neue radikale Aufklärung* vorgeschlägt, als ein Anspruch auf ein lebbares Leben erneuert und konkretisiert werden (vgl. Garcés 2020, 21). Als Ausgangspunkt ihrer Zeitdiagnose stellt sie fest, dass wir in einer *postumen Kondition* leben, in einer apokalypseverliebten Endzeit (vgl. ebd., 17). Mit Blick auf die versiegenden Ressourcen, das Artensterben, globale Kriege, Vertreibungen und wachsenden Populismus konstatiert sie: „Vor uns liegt keine ewige Gegenwart mehr, noch ein Zielort, sondern eine Bedrohung“ (ebd., 19). Dachte das moderne Geschichtsverständnis die Zukunft noch als den Ort der Vervollkommnung, kehrt sich diese Vorstellung nun um. Nicht die Vervollkommnung des Menschengeschlechts ist das, was die Menschen erwartet, sondern „die Bürde einer neuen, einzigen und linearen Zerstörung unserer Lebensbedingungen“ (ebd., 33). Im Zeichen vielfältiger Bedrohungen und auch der gegenwärtigen Pandemie ist die Zeit nicht mehr auf eine bessere Zukunft gerichtet. Wir befinden uns stattdessen in einem Zustand mehrdimensionaler Bedrohung (vgl. Platzer 2021). Das zeigt sich Garcés zufolge unter anderem in einem weit verbreiteten Solutionismus, der nicht mehr nach Verbesserung für alle strebt, sondern nur noch nach Lösungen, die möglichst technisch induziert sein sollen und so neue Absatzmärkte hervorzubringen versprechen (vgl. Garcés 2020, 8f.).

Die mehrdimensionale Bedrohung der Lebensgrundlagen ist faktisch gegeben. Problematisch an der postumen Kondition, die die Apokalypse postuliert, ist nach Garcés, dass sie mit einer postumen Ideologie verbunden wird (vgl. Garcés 2020, 46). In der allgegenwärtigen Bedrohung erscheint Abhilfe oder gar Rettung aussichtslos. Der postumen Ideologie zufolge erscheint die Bedrohung der Mensch-

heit als eine Art natürliche Bedrohung, als ein Aussterben. Verdeckt wird so, dass es sich nicht um ein *Aussterben* handelt, sondern dass die Bedrohung menschengemacht ist und durch globale Wachstumsbestrebungen verschärft wird: „Die Zeit des Aussterbens ist nicht die gleiche wie die der Vernichtung, ebenso wenig wie die des Sterbens und Tötens“ (ebd., 45). Das zeigt sich nach Garcés auch darin, dass der unnatürliche Tod heute kein Einzelfall mehr ist. Er „unterbricht nicht die politische Ordnung, vielmehr ist er ins Zentrum der demokratischen und kapitalistischen Normalität und ihrer verborgenen Kämpfe gewandert“ (ebd., 36f). Gegen diese postume Ideologie, also die Annahme, dass die Menschheit nicht nur ihrem gewaltvollen Ende entgegensieht, sondern dass dieses darüber hinaus quasi natürlich und somit nicht abwendbar sei, wendet sich Garcés mit einem Plädoyer für eine neue, radikale Aufklärung.

Obwohl spätestens seit der Dialektik der Aufklärung (vgl. Adorno & Horkheimer 2006) deutlich ist, dass Zivilisation und Barbarei miteinander verknüpft sind (vgl. Adorno 1977, 674) und Menschen wie Eichmann – fälschlicherweise – keine Schwierigkeit darin sahen, ihr verbrecherisches Handeln mit den Prinzipien Kants zu begründen (vgl. Arendt 2013, 232), ist das Anliegen der Aufklärung nach Garcés so aktuell wie nie: Die „Kritik am Fortschrittsdogma und den damit verbundenen Formen der Leichtgläubigkeit [...] führt [...] uns zurück zu den Wurzeln der Aufklärung als Einstellung und nicht als Projekt, als Anfechtung der Dogmen und Mächte, die davon profitieren“ (Garcés 2020, 47f.). Kritik versteht sie somit als ein lebendiges Nach-Denken, als eine „notwendige Aufmerksamkeit, die eine Vernunft braucht, die sich selbst begrenzt und unvollkommen weiß und diesen Zustand akzeptiert“ (ebd., 58). Eine radikale Aufklärung in Form einer erneuerten Kritik würde die Hinterfragung der Worte anderer und insbesondere des eigenen Denkens erfordern (vgl. ebd., 57). Sie richtet sich gegen die Leichtgläubigkeit, sowohl anderen als auch sich selbst gegenüber.

Ziel einer solchen Kritik ist nach Garcés die Gestaltung eines lebbareren Lebens. In dem Bewusstsein, dass wir in einer Endzeit leben, in der die Zeit nicht mehr unbeschränkt zukünftig zur Verfügung steht, geht es gerade darum, die verbleibende Zeit so zu gestalten, dass in ihr ein würdiges Leben möglich ist. Zukunft erscheint in dieser Vorstellung nicht als unendlich zur Verfügung stehende Ressource, sondern als begrenzte, schon angebrochene Zeit, die es dennoch – oder gerade deshalb – zu gestalten gilt. Letztlich unterliegt aber ebenso diese geforderte Kritik, auch darauf sei hingewiesen, den oben erläuterten einschränkenden Bedingungen. „Der entscheidende Fakt unserer Zeit ist“, so Garcés, „dass wir insgesamt viel wissen und doch nur sehr wenig vermögen“ (Garcés 2020, 71f.). Garcés macht hier, ähnlich wie Anders, darauf aufmerksam, dass unser Wissen über die Missstände der Welt nicht direkt impliziert, diese auch abschaffen zu können. Dennoch besteht ein Anspruch darauf. Letztlich würde eine solche Auseinandersetzung um die Gestaltung des lebbareren Lebens bedeuten, dass zwar „die Mensch-

heit vielleicht ein Ende haben wird, dass aber gerade das Menschliche nicht am Ende ist“ (ebd., 95). Kritik im Sinne der Gestaltung des würdigen Lebens wäre damit eine „Wiederaneignung dieses Unbeendetseins“ (ebd., 95). Verantwortung als relational zu verstehen, stellt die Frage in den Raum, wofür denn Verantwortung zu übernehmen sei. Anknüpfend an die Idee der radikalen Kritik ließe sich darauf antworten: für ein lebbares Leben.

Am Ende treffen sich hier die Überlegungen von Garcés mit denen von Arendt und denen von Anders. Wo Arendt dafür plädiert, selbst zu urteilen und selbst zu denken, mahnt Garcés, Kritik zu schulen – im Sinne einer Aufmerksamkeit für das, was nicht gesehen wird. Wenn Anders mahnt, man müsse sich in „moralischen Streckübungen“ üben (vgl. Anders 2018a, 303), um angesichts technischer Monströsität die eigene moralische Kapazität zu erweitern, könnte man mit Garcés zu Streckübungen der Reflexion ermuntern. Auch wenn individuelle Verantwortung mit etwas konfrontiert ist, dessen Größe sie nicht umfassen kann, verliert sich dadurch nicht der Anspruch auf individuelle Verantwortung. „Die besondere Leistung des Verantwortungsprinzips besteht darin, auf die Intransparenz und Irritationen neuer gesellschaftlicher Entwicklungen mit Flexibilität und Klugheit zu reagieren, sich nicht auf eine leitende Norm oder einen zentralen Lösungsweg festzulegen, sondern konfliktbereit und improvisierend nach situativ angemessenen Handlungsregeln zu suchen“ (Heidbrink 2003, 313). Der Anspruch auf Verantwortung könnte sich in einem Projekt der radikalen Erneuerung von Kritik realisieren. Bezogen auf den Pandemie-Diskurs zeigt sich eine wichtige Funktion einer solchen Kritik, die ein lebbares Leben zu ermöglichen versucht. Ihr Anliegen wäre es auf das hinzuweisen, dem keine Aufmerksamkeit zuteilwird, das im Zeichen der Pandemie aus dem Blick gerät.

3 Blinde Flecken des Pandemie-Diskurses

Unter den Bedingungen einer bürokratisierten, technisierten Welt ändern sich auch die Bedingungen für individuelle Verantwortung in der Pandemie. Verantwortung gerät an ihre Grenzen, aber ihr Anspruch bleibt dennoch bestehen. Es „müssen die Grenzen der Zurechnung über den aktuellen Wissens- und Erfahrungshorizont hinaus erweitert werden, indem auch das zum Gegenstand unserer *verantwortungspraktischen Aufmerksamkeit* gemacht wird, was sich dem zurechnungstheoretischen Geltungsbereich entzieht“ (Heidbrink 2003, 311).

Verantwortung unter veränderten Bedingungen hieße deshalb, eine neue, radikale Kritik zu etablieren, die den Fokus auf die blinden Flecken des Diskurses richtet. Die Aufmerksamkeit der Kritik richtet sich also auf die Grenzen des Diskurses. Die Frage, was gerade nicht gesehen wird, wenn etwas Bestimmtes im Fokus des öffentlichen Diskurses steht, hat bereits das Potential, diesen Blick zu verschieben.

Um eine solche Verschiebung des Blicks könnte es in dem Versuch gehen, dem Anspruch auf individuelle Verantwortung auch unter den oben beschriebenen veränderten Bedingungen zu genügen. Was das für den Pandemie-Diskurs bedeuten kann und welche blinden Flecken in diesem (bisher) ausgemacht werden können, soll im Folgenden in Form von Schlaglichtern exemplarisch beleuchtet werden.

Die Schule, als genuin erziehungswissenschaftlich relevantes Praxisfeld, bietet dafür die ersten Anknüpfungspunkte. Dass in Deutschland die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen im internationalen Vergleich besonders hoch ausfällt, ist nicht neu (vgl. z.B. Bremm & Racherbäumer 2020, 203). Belastbare empirische Studien dazu, wie sich die gegenwärtige Pandemie auf diese Bildungsungleichheit auswirkt, stehen bisher noch aus. Bremm und Racherbäumer kommen nach einer „Einordnung der vielfältigen Berichte unterschiedlicher Akteursgruppen und zentraler Stränge medialer und politischer Diskurse“ (ebd., 204) jedoch schon zu dem Schluss, dass die Corona-Pandemie mit „Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturellen Ungleichheiten offen[legt]“ (ebd., 203). Bestehende Bildungsbenachteiligung an den Schulen wird zwar durchaus im öffentlichen Diskurs benannt, ein blinder Fleck bleibt aber, inwiefern die Bedingungen der Pandemie diese Benachteiligungen noch verstärken. So wird medial zwar zu Recht auf Ausstattungsmängel der Schulen hingewiesen, zum Beispiel in Bezug auf geeignete Endgeräte, um den Fernunterricht zu gewährleisten, aber „Prozess- und Qualitätsmerkmale von Schulen und Unterricht geraten kaum in den Blick“ (ebd., 206). Bremm und Racherbäumer arbeiten demgegenüber heraus, dass „psychosoziale Prozessfaktoren der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, und hier insbesondere sogenannte Defizitorientierungen auf Seiten der Lehrkräfte, als relevante Erklärungsfaktoren für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit“ (ebd., 206) benannt werden können. Sie funktionieren wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung: Die öffentlich wirksam vertretene These, benachteiligten Kinder würde durch die fehlende Infrastruktur der digitale Fernunterricht erschwert, könnte bei defizitorientierten Lehrer*innen dazu führen, den Fernunterricht mit diesen Kindern gar nicht erst zu versuchen (vgl. ebd., 207) und sogar den Fehlschluss zu ziehen, „man könne ‚diese Kinder‘ einfach nicht digital unterrichten“ (ebd., 208). Als ein blinder Fleck in Bezug auf den Diskurs um digitalen Unterricht an Schulen in der gegenwärtigen Pandemie kann also eine Haltung der Lehrenden bezeichnet werden, die Gefahr läuft, Bildungsbenachteiligungen zu reproduzieren. Es steht zu befürchten, dass die Verschärfung von schon vor der Pandemie bestehenden Benachteiligungen auch nach der Pandemie bestehen bleiben wird.

In Bezug auf die geforderte Digitalisierung an Schulen können darüber hinaus auch andere blinde Flecken ausgemacht werden, wie beispielsweise die ökonomische Verstrickung, in die sich Schulen mit der Nutzung bestimmter Lernplatt-

formen begeben (vgl. Höhne 2020, 188; vgl. auch Förschler 2018) oder auch die vermindert in den Blick genommene Datensicherheit von Schüler*innen, die die entsprechenden Lernplattformen nutzen. Kritisch diskutiert werden müsste deshalb auch die Funktion vieler digitaler Lernplattformen, die darin besteht, Daten über diejenigen zu erheben, die sie nutzen (vgl. Hartong 2018, 26).

Neben bestimmten Themen geraten auch ganze Gruppen von Menschen im Pandemie-Diskurs ins Abseits. Am Beispiel Schule sind das in Deutschland zum Beispiel Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. So zeigt eine Untersuchung von Casale, Börnert-Ringleb und Hillenbrand (2020), dass die Regierungen der Bundesländer die sonderpädagogische Förderung zwei Wochen nach der Schließung der Schulen in keinerlei öffentlich verfügbaren Dokumenten explizit thematisieren (vgl. ebd., 263). Die Bedarfe dieser Schüler*innen werden, zumindest zu diesem Zeitpunkt der Pandemie, übersehen.

Schlaglichter für Themen und Bereiche, die im Pandemie-Diskurs aus dem Blick geraten, lassen sich nicht nur an Schulen ausmachen. Verantwortung in der Pandemie hieße, den Blick zu weiten. Es sei deshalb darauf hingewiesen, dass auch nicht-schulische und nicht national beschränkte Themen in einem Verantwortungsdiskurs Berücksichtigung finden müssten. Das Besondere an der Pandemie ist, dass sie sich auf einen globalen Zusammenhang bezieht. Dessen ungeachtet richtet sich der Fokus der öffentlichen Diskussion meist auf nationale Belange, evtl. noch auf europäische. Dies zeigt sich aktuell an der Debatte um Impfungen. So weist das deutsche Ärzteblatt darauf hin, dass „wohlhabendere Nationen mehr als die Hälfte der potenziellen Impfdosen für 2021 bereits für sich reserviert [haben], obwohl sie nur 14% der Weltbevölkerung stellen“ (Deutsches Ärzteblatt 2020, 2). Dies könne dazu führen, dass einem Fünftel der Weltbevölkerung bis 2022 eine Impfung verwehrt wird (vgl. ebd.).

Darüber hinaus sieht das von der Welthandelsorganisation vertretene globale Modell für die Produktion von Medikamenten und Impfstoffen vor, „dass Pharmaunternehmen über Patente ein zeitlich begrenztes Monopol über die von ihnen – auch mit staatlicher Unterstützung – entwickelten Produkte erhalten“ (vgl. Ärzte ohne Grenzen u.a. 2020, 3). Das hat zur Folge, dass Medikamente und Impfstoffe nicht einfach hergestellt werden können, wenn sie benötigt werden, sondern dass für jedes Medikament langwierige Verhandlungen geführt werden müssen, um Ausnahmeregelungen von dem Handelsvertrag zu finden, die es erlauben würden, Medikamente auch für wirtschaftlich schwächere Länder kostengünstig zu produzieren. Indien und Südafrika, die beide stark von der Pandemie betroffen sind, haben an die Welthandelsorganisation den Antrag gestellt, diese Patentregelung für die Zeit der gegenwärtigen Pandemie auszusetzen (vgl. ebd., 4). Die Weltgesundheitsorganisation unterstützt diesen Vorschlag, mehrere wohlhabende Länder wie die USA und auch die Länder der EU unterstützen ihn nicht. Ökonomische Interessen hinter Produktion und Vertrieb der Impfstoffe

und die Benachteiligung finanzschwächerer Länder daran können als ein blinder Fleck im öffentlichen Pandemie-Diskurs bezeichnet werden, der unter einer Perspektive der Verantwortung kritisch benannt werden müsste.

Auch in der Pandemie gibt es nicht nur die Pandemie. Verantwortung in der Pandemie hieße also, die Reflexion auf die einschränkenden bürokratischen und technologischen Bedingungen erweiternd, eine neue, radikale Kritik zu entwickeln, die ihren Fokus auf die Themen, Bereiche und Menschen lenkt, die im Diskurs nicht oder zu wenig benannt werden und sie so ins Licht der Öffentlichkeit zu rücken.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Band 10.2: *Kulturkritik und Gesellschaft* 2. Frankfurt am Main, 674-690.
- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (2006): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main.
- Ärzte ohne Grenzen (ÄoG), Aktionsbündnis gegen Aids, Ärzte der Welt e.V., Brot für die Welt, Medico International e.V., Universities Allied for Essential Medicines (UAEM) e.V. & World Vision Deutschland e.V. (2020): Für eine transparente Forschung und Entwicklung sowie faire Verteilung von Covid-19 Arzneimitteln. Positionspapier Dezember 2020. Online: <https://www.aerzte-ohne-grenzen.de/document/positionspapier-covid19-arzneimittel> (Stand: 03.03.2021), 17 S.
- Anders, Günther (2018a): *Die Antiquiertheit des Menschen 1. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. 4., durchgesehene Aufl. München.
- Anders, Günther (2018b): *Die Antiquiertheit des Menschen 2. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. 4., durchgesehene Aufl. München.
- Anders, Günther (1996): *Besuch im Hades: Auschwitz und Breslau 1966*. Nach „Holocaust“ 1979. 3., unveränderte Aufl. München.
- Anders, Günther (1995): *Hiroshima ist überall. Tagebuch aus Hiroshima und Nagasaki. Briefwechsel mit dem Hiroshima-Piloten Claude Eatherly. Rede über die drei Weltkriege*. München.
- Anders, Günther (1981): *Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen*. 3., durch ein Vorwort erläuterte Aufl. München.
- Arendt, Hannah (2013): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. 6. Aufl. München/Zürich.
- Arendt, Hannah (2000): *In der Gegenwart. Übungen im politischen Denken II*. München.
- Arendt, Hannah (1991): *Persönliche Verantwortung in der Diktatur*. In: Dies.: *Israel, Palästina und der Antisemitismus*. Aufsätze. Herausgegeben von Eike Geisel und Klaus Bittermann. Aus dem Amerikanischen von Eike Geisel. Berlin, 7-38.
- Banzhaf, Günter (2017): *Der Begriff der Verantwortung in der Gegenwart: 20.-21. Jahrhundert*. In: Heidbrink, Ludger, Langbehn, Claus & Loh, Janina (Hrsg.): *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden, 149-167.
- Beck, Ulrich (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt am Main.
- Bremm, Nina & Racherbäumer, Kathrin (2020): *Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie*. In: *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 202-215.
- Bröckling, Ulrich (2019): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. 2. Aufl. Berlin.
- Casale, Gino, Börner-Ringleb, Moritz & Hillenbrand, Clemens (2020): *Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützungen im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während*

- der COVID-19 bedingten Schulschließungen gemäß den Regelungen der Bundesländer. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 254-267.
- Drews, Wilfried (2006): Die Grenzen von Vorstellung und Darstellung. Studie zur Bildungstheorie in der technologischen Moderne. Würzburg.
- Deutscher Ethikrat (2020): Solidarität und Verantwortung in der Corona-Krise. Online: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/ad-hoc-empfehlung-corona-krise.pdf> (Stand: 03.03.2021), 8 S.
- Deutsches Ärzteblatt (2020): Ein Fünftel der Weltbevölkerung bis 2022 ohne Zugang zu Coronaimpfung. Online: <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&cwo=1041&typ=1&nid=119449&s=2022&s=Coronaimpfung&s=Weltbev%F6lkerung&s=Zugang> (Stand: 03.03.2021).
- Förschler, Annina (2018): Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 58, H. 2, 31-52.
- Garcés, Marina (2020): Neue radikale Aufklärung. Aus dem Katalanischen von Charlotte Frei. 2. Aufl. Wien/ Berlin.
- Hartong, Sigrid (2018): „Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische Überlegungen zur aktuellen Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 58, H. 2, 15-30.
- Heidbrink, Ludger (2017): Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger, Langbehn, Claus & Loh, Janina (Hrsg.): *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden, 3-33.
- Heidbrink, Ludger (2003): Kritik der Verantwortung. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns in komplexen Kontexten. Weilerswist.
- Höhne, Thomas (2020): Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: *Bildung und Erziehung*, 73, H. 2, 183-196.
- IPPNW (2015): Broschüre Hiroshima – Nagasaki. Herausgegeben von den Internationalen Ärzten für die Verhütung des Atomkrieges/ Ärzte in sozialer Verantwortung e.V. Berlin.
- Liessmann, Konrad Paul (1993): *Günther Anders zur Einführung*. Hamburg.
- Platzer, Barbara (2021): The Problem of Responsibility in Technological Modernity. Reflections Following Günther Anders. In: Wigger, Lothar et al. (Hrsg.): *Remembrance – Responsibility – Reconciliation. New Challenges for Education in Germany and Japan*. Stuttgart [im Erscheinen].
- Platzer, Barbara (2017): Erziehung in Verantwortung. Über veränderte Bedingungen und Grenzen von Verantwortung angesichts atomarer Katastrophen. In: Wigger, Lothar, Platzer, Barbara & Bünger, Carsten (Hrsg.): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen*. Internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn, 179-193.
- Waldenfels, Bernhard (2020): Virus als Pathos. In: *Philosophische Rundschau*, 67, 96-100.

Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger

Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing

1 Einleitung

Larissa¹ wollte ursprünglich nach ihrer Matura an einer Tourismusschule zunächst ein Jahr lang arbeiten, um sich nebenher an der Universität zu orientieren. Sie hatte erste Vorlesungsbesuche geplant, um herauszufinden, was sie interessiert. Dazu ist sie nach Wien gezogen, mit der Erwartung, in einen neuen Abschnitt zu starten. Nach dem Ende ihrer Schulzeit galt es für sie etwas Neues zu erleben. Es kam jedoch ganz anders als erwartet. Unter der Corona-Pandemie, die sich im Laufe des Jahres 2020 entwickelte, war an eine reibungslose Umsetzung ihrer Vorhaben nicht mehr zu denken. Zwar hatte sie bereits eine studienbegleitende Nebentätigkeit in der Kantine der Nationalbank in Aussicht, doch wurden dort schon kurz nach ihrem Umzug ‚coronabedingt‘ keine Speisen mehr ausgegeben. Auch alternative Nebentätigkeiten fielen aus. Der Universitätsbetrieb wurde weitestgehend stillgelegt. Veranstaltungen fanden zwar weiterhin statt, aber alles wurde von Präsenzbetrieb auf digitale Lehre umgestellt. Der Plan, Vorlesungen zu besuchen und verschiedene Studienmöglichkeiten kennenzulernen, musste von Larissa vorerst auf Eis gelegt werden. Arbeits- und beschäftigungslos ist sie am Ende des vom Corona-Virus überschatteten Jahres unsicher, ob und was sie studieren soll. Überhaupt schwindet ihre Zuversicht: Bisherige Ziele – wie einen Arbeitsplatz zu finden und strukturiert ein Studium absolvieren zu können – haben für sie angesichts der Umstände die Selbstverständlichkeit verloren, die ihnen in der Vergangenheit zukam. Die gegenwärtige Situation fühlt sich dem eigenen Bekunden nach aussichtslos an. Larissa, so erzählt sie es, blickt in eine durch und durch ungewisse Zukunft und fühlt sich verloren.

1 Diese und weitere Darstellungen von biographischen Erfahrungen mit der Pandemie entstammen freien Gesprächen mit Jugendlichen in Übergangsphasen, die von uns als den Autoren dieses Beitrags geführt wurden. Sie dienten schlicht dem Reflexionsanlass, folgten keiner methodisch kontrollierten Erhebung. Insofern werden sie nicht rekonstruktiv interpretiert. Die Namen der Jugendlichen wurden selbstredend geändert.

In dieses Stimmungsbild fügt sich konsequent das Ergebnis der Wahl um das Jugendworts des Jahres: Das Rennen machte „lost“. Beschrieben wird damit ahnungsloses und unsicheres Verhalten, auch das eigene. Jemand, der „lost ist“, gilt als orientierungslos und unwissend, mies drauf oder „hat einfach keinen Plan, was eigentlich gerade abgeht“ (Langenscheidt 2020). Spricht man dieser Tage, inmitten einer Pandemie, mit Jugendlichen in Lebensphasen, die gemeinhin mit Veränderung, Aufbruch und Neuorientierung verbunden sind, so gewinnt man unweigerlich den Eindruck, dass dieses Wort zum Inbegriff des von Unsicherheit geprägten Jahres geworden ist: *Lost in Pandemic*. Denn genauso – oder zumindest sehr ähnlich – wie Larissa haben sich viele Jugendliche der in den unterschiedlichen Medienberichten bereits ausgerufenen „Corona-Generation“ (Bushuev 2020) ihren Wechsel von der Schule in die Universität, in den Ausbildungslehrgang oder ins Berufsleben ziemlich anders ausgemalt (vgl. Schaible 2020; Scholz 2021). Schon wochen-, gar monatelang steht das Leben junger Menschen unter Fragen wie den folgenden: „Wann kann man wieder in die Schule gehen, Freunde treffen, wie soll das erste Uni-Semester aussehen, was wird aus dem Auslandssemester?“ (Anton 2020) Jene jungen Menschen, die im Jahr 2020 ihr Abitur bzw. ihre Matura absolviert oder den Zivil- bzw. Präsenzdienst beendet haben, treten diesen Übergang in einen neuen Lebensabschnitt unter Bedingungen an, die ziemlich deutlich abweichen von den seinerzeit antizipierten und gemeinhin kolportierten. Seminare, Vorlesungen und andere Veranstaltungen finden zu einem großen Teil online statt, der Umzug vom Elternhaus in die erste eigene Wohnung ist womöglich aufgeschoben worden, manche haben schon nach dem ersten Semester die Zelte wieder abgebrochen und sind nach Hause zurückgekehrt. Neue soziale Kontakte, mithin Freundschaften zu schließen, die ersehnte längere Reise anzutreten oder erste berufliche Erfahrungen zu machen, all das muss vorerst warten, da es in Zeiten des *Social Distancing* geboten ist, nicht dringend nötige oder aufschiebbare Aktivitäten, die soziale und räumliche Interaktionen mit anderen erfordern, zu unterlassen. Vieles davon wurde sogar explizit verboten. Kurzum: Die Lage entspricht dem „Coming of Age in a Crisis“ (Bristow & Gilland 2021); sie hat den Zustand des Andauernden angenommen. Auf kurzzeitige Lockerungen der pandemiebedingten Einschränkungen folgen erneute Verschärfungen und Shutdowns. Fast alles verläuft somit anders: Saß ein Studienanfänger vor der Corona-Pandemie z.B. noch zum ersten Mal in einem Seminarraum, trank man im Anschluss an das Seminar einen Kaffee mit neuen Kolleg*innen, um sich über diese Erfahrungen auszutauschen, so loggt man sich im ersten Studiensemester des Jahres 2020 am Ende des Online-Seminars aus der Zoom- oder Jitsi-Konferenz aus und sitzt danach wieder im Zimmer – allein bzw. im sozial stark verdünnten Raum. Die Zahl der Kontaktpersonen ist limitiert. Haushalte, die sich begegnen dürfen, sind auf ein Minimum reduziert. Diese Situation, die von Jugendlichen in erster Linie mit Belastungen verbunden wird, habe zwar auch

mancherlei angenehme Seiten, sagt Konstantin, ein weiterer Jugendlicher, der von seinen Erfahrungen mit der Corona-Pandemie berichtet. Hat er im Rahmen seiner Ausbildung zum Kindergartenpädagogen einen Kurs um acht Uhr in der Früh, so steht er auch erst zu dieser Uhrzeit auf, um den Computer einzuschalten und an der Veranstaltung teilzunehmen: ohne freilich die Kamera zu aktivieren. Insgesamt aber überwiegen auch für Konstantin die Schattenseiten der Pandemie. Es fehlen gerade die sozialen Kontakte, die, so sagt er, nahezu gänzlich verloren gegangen sind. Darunter leidet seines Erachtens nicht zuletzt die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung, die im angestrebten Beruf bekanntlich alles andere als bedeutungslos sind. Schon jetzt ist ihm vollkommen unklar, wie es mit seinem Leben und dem seiner gleichaltrigen Freunde, die sich in vergleichbaren Situationen befinden, in Zukunft weitergeht.

Wo man also auch hinhört und mit wem man spricht, man kommt nicht umhin, folgenden Eindruck zu gewinnen: Hat die Corona-Pandemie dazu geführt, dass nahezu alles, was die Jugendphase in Fremd- und Selbstzuschreibung auszeichnet, ihr gemeinhin Attraktivität verleiht und sie als Lebensphase des Aufbruchs bekannt gemacht hat, außer Kraft gesetzt worden ist, so zeitigt sie für diejenigen Jugendlichen, die sich in Statuspassagen des institutionellen Übergangs befinden, geradezu besondere Konsequenzen. Nicht nur Larissa, Konstantin und andere Jugendliche, mit denen man im vergangenen Jahr ins Gespräch gekommen ist, schildern das entsprechend in ihren Ausführungen. Auch erste wissenschaftliche Studien, die sich dem Aufwachen unter Corona-Bedingungen widmen, betonen, dass es gerade die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Übergängen zwischen Schule, Ausbildung, Studium und Beruf besonders schwer getroffen habe (vgl. Schnetzer & Hurrelmann 2021). In einer Lage, wie sie im Zuge der Corona-Pandemie entstanden ist, habe sich die ohnehin bestehende Scheiternsanfälligkeit von Bildungs- und Berufslaufbahnen im Jugendalter nochmals deutlich intensiviert, so ist darin zu lesen (vgl. ebd.; Hurrelmann & Schnetzer 2021). Dem kann man auch aus einer bildungs- und übergangstheoretisch informierten Perspektive beipflichten. Denn in Zeiten des *Social Distancing* findet das, was im Übergang von der Schule in einen neuen Lebensabschnitt als Aufbruch, als Neubeginn, als Zäsur im Lebenslauf erfahren wird, als Fortsetzung gewohnter Routinen statt, höchstens durchsetzt mit einigen wenigen neuen Akzenten. Sicherheit oder Entlastung wird dadurch indes nicht realisiert. Die Stetigkeit evoziert dagegen vielmehr und viel deutlicher Verunsicherung (vgl. Thompson, Zirfas, Meseth & Fuchs 2021). Sie enttäuscht die Erwartung, dass sich im Leben etwas tut und dieses über die Etappen hinweg voranschreitet. Insbesondere unter der Voraussetzung, dass Bildungsprozesse wesentlich von Erfahrungen angestoßen werden, die sich dem Bekannten und Gewohnten nicht umstandslos fügen, sondern irritierenden Charakter haben und eine Dynamik der Veränderung des Bestehenden hervorrufen, sind unter den gegenwärtigen Bedingungen die Bildungsmöglich-

keiten junger Menschen, die an der Schwelle neuer Lebensabschnitte stehen, als stark reduziert anzusehen. Konsequenterweise muss man insofern davon ausgehen, dass solche Bildungsprozesse, die als Transformationen der grundlegenden Figuren von Selbst-, Fremd- bzw. Sozial- und Weltverhältnissen konzeptualisiert werden (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2012, 2016a), sich vor dem Hintergrund des Pandemiegeschehens gegenwärtig sogar noch seltener im Jugendalter ereignen als man ohnehin schon anzunehmen hat (vgl. Koller 2014). Die Fortsetzung des Bekannten, Gewohnten, ‚Heimeligen‘ und des Lebens in den eigenen vier Wänden ohne den direkten Austausch und die Gespräche mit anderen verunmöglicht die Erfahrung von Neuem. Auch das Entstehen tiefer sozialer Bindungen, die sich in der „gemeinsamen Bekümmern um ein Anderes“ (Horkheimer 1985, 417) gründen und etwa eng mit der Bildungsidee am Ort der Universität in Verbindung gebracht worden ist, scheint nahezu ausgeschlossen, wenn man sich gar nicht treffen kann. Allerdings ist das nur die eine Sichtweise: Widmet man dagegen nicht der fehlenden Übergangsgestaltung im *Social Distancing* die volle Aufmerksamkeit und legt sie als Bildungshemmnisse aus, sondern den durch das Pandemiegeschehen hervorgerufenen Krisen, dann könnte die Bilanz durchaus auch in Abweichung dazu ausfallen. Denn die Reduktion von sozialen Kontakten begünstigt geradezu solche Momente, die es mit sich bringen, auf sich selbst zurückgeworfen zu werden. Statt der Sorge um die Welt, für die man vor der Corona-Pandemie durchaus einige Sensibilität diagnostizieren konnte, nicht nur, aber etwa auch im Zuge der Fridays for Future-Bewegung (vgl. Haunss & Sommer 2020), legt die Corona-Pandemie es nahe, dass Bildungsprozesse im Jugendalter deutlicher am eigenen Selbst orientiert sind – mit den bekannten Möglichkeiten, aber auch Risiken und ‚Nebenwirkungen‘.

In diesem Spannungsfeld lässt die Corona-Pandemie also unterschiedliche Deutungen hinsichtlich ihrer Qualität eines Anlasses für adoleszente Bildungsprozesse zu. Sie werden von uns im Folgenden auszuloten versucht, ohne aber letztlich klar für eine der beiden Antwortmöglichkeiten zu optieren. Es geht um das Sowohl-als-auch, die wechselseitige Durchdringung, das parallele Nebeneinander, die Spurensuche in einem Feld, das sich nicht gänzlich aufklären lässt – zumindest aktuell nicht. Am Ende könnten insofern mehr Unklarheiten als zuvor bestehen, wenn eindeutige Positionierung das Kriterium ist, das man sich von wissenschaftlichen Analysen zunächst und zumeist erhofft.

Im Weiteren werden wir so instrumentiert zunächst die theoretischen Grundannahmen, auf die wir uns in diesem Beitrag beziehen, genauer erläutern. Wir beschreiben die Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf junger Menschen, um einen Ort zu gewinnen, vor dem bzw. auf den hin die rezente Lage des Jugendlebens unter Corona-Bedingungen kontrastiv betrachtet werden kann. Diese Ausführungen sind insofern *ex ante* gestaltet. Sie nehmen die Konstellation auf, die innerhalb der Jugend- und Übergangsforschung *vor* der Corona-Pandemie

geltend gemacht wurde (s. Abschn. 2). Sodann folgt die Konturierung der bereits genannten bildungstheoretischen Bezüge (s. Abschn. 3). Abschließend wird – aus der Perspektive der beschriebenen theoretischen Annahmen – die Situation Jugendlicher unter den Bedingungen der Pandemie beleuchtet: Sowohl den Einschränkungen als auch den neuen Möglichkeiten für adoleszente Bildungs- und Übergangsprozesse, die sich daraus ergeben, wird nachgegangen, was nur in Anerkennung der inhärenten Widersprüche angemessen erscheint, wenn und insofern sowohl Bildungs- als auch Übergangsprozesse in einem Spannungsverhältnis von Vorgängigem und Neuem liegen (s. Abschn. 4).

2 Übergangstheoretische Betrachtungen *ex ante*

Einschlägige wissenschaftliche Konzepte scheuten es in der Vergangenheit nicht, immer wieder und aufs Neue darauf aufmerksam zu machen, dass der moderne Lebenslauf eine entstrukturierte Gestalt angenommen hat und damit keiner teleologischen Linie und eng definierten Zwecken oder Zielen folgt, wie das noch klassische Modelle mit einer normativ grundierten Epigenese der Entwicklung – z.B. jenes von Erikson (1973) – beschrieben haben. Auch und gerade für das Jugendalter ist dieser Wandel in den letzten Dekaden immer wieder geltend gemacht worden – spätestens seit Mitte der 1980er Jahre (vgl. Olk 1985, 1989; Fuchs-Heinritz, Krüger & Ecarius 1990). Unter spätmodernen Bedingungen des Aufwachsens, so heißt es dabei, hat sich diese Entwicklung sogar nochmals radikalisiert. Ohne festen Zeit- oder Fahrplan sei Jugend geradewegs zu einem „offenen Ermöglichungsraum“ (Schierbaum & Franzheld 2020, 27) geworden, der Normallebenslauf mit seinen klassischen Bestandteilen, vom Abschluss einer Ausbildung bis hin zur Familiengründung, zwar noch nicht gänzlich verabschiedet, aber empirisch betrachtet ohne Wenn und Aber stark rückläufig. Adäquat lasse sich Jugend ohnehin nur noch im Plural beschreiben (vgl. Münchmeier 2011, 19). Sie differenziere sich entlang von geschlechts-, milieu-, kultur- und regionspezifischen Dimensionen aus, durch die sich unterschiedliche Ressourcen, Verläufe und Konkretisierungen der Jugendphase ergeben (vgl. ebd.). Zusammen mit den Möglichkeiten der Optionalisierung und Flexibilisierung, wie sie sich durch die verschiedenen Bestimmungen der fortschreitenden Spätmoderne hindurchziehen, entsteht daraus ein enorm facettenreiches Bild, das die Jugendforschung aufgrund der Dynamik ihres Forschungsgegenstandes, insbesondere in den Bereichen jugendkultureller Neuerungen, immer nur zum Teil kolorieren kann (vgl. Berg, Schierbaum & Fuchs 2020, 3). Der jugendliche Lebenslauf wird dabei in Anbetracht einer Emanzipation gegenüber „jedweder Tabuisierung des Erdenklichen“ (Hitzler 2004, 78) ebenso im Zeichen der Wählbarkeit verortet, wie man ihn mit gesellschaftlichen Obligationen – wenngleich es auch immer

wieder heißt, dass sie im Laufe der Zeit weniger und normativ unverbindlicher geworden seien – konfrontiert sieht. Folglich sei es Jugendlichen trotz des ersichtlichen Bestands einer „offenen Gesellschaft ohne Feinde“ (Gross 1994, 14), in der sie aufwachsen, „nicht freigestellt, wie sie ihr Leben gestalten wollen“ (Münchmeier 2011, 19). Es ist vor allem der Arbeitsmarkt mit seinen Anforderungen an Qualifikation und Beschäftigung, dem eine strukturierende Kraft attestiert wird, und es sind die institutionalisierten Übergänge in Bildung und Beruf, in denen man die zentrale Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Lebensführung und den Veränderungsschub der Jugendphase erblickt (vgl. Eulenbach 2016, 149). Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung (vgl. dazu Eberhard 2011; Fitzenberger, Lickederer & Zimmermann 2015) ist daher ein biographischer Schritt im Jugendalter, dem man seine Bedeutung in dem aufgemachten Zusammenhang nur schwerlich absprechen kann. Denn es zeigt sich, dass strukturelle Veränderungen der Jugendphase durch den Arbeitsmarkt generiert werden und – je nach wirtschaftlicher Situation – nicht nur zum verspäteten Eintritt in die mit dem Erwachsenenstatus identifizierte Erwerbstätigkeit führen, sondern – ganz prinzipiell – auch zur Differenzierung und Individualisierung von Übergängen in anderen Bereichen (vgl. Scherger 2007): den Übergängen innerhalb familialer Beziehungen etwa, die sich an der Verselbstständigung durch einen Auszug aus dem Elternhaus womöglich am deutlichsten konkretisiert, aber auch an anderen Übergängen wie Partnerbindung oder Familiengründung, die oftmals nach hinten verschoben werden, wenn sich die Arbeitsmarktintegration verzögert. Gleiches gilt für die Übergänge ins Studium, denen ebenso große Bedeutung im Hinblick auf die Themen *Bildung* und *Beruf* beigemessen wird (vgl. Friebertshäuser 2002, 2008; Ecarius, Eulenbach, Fuchs & Walgenbach 2011, 96). Auch in diesem Zusammenhang ist den wissenschaftlichen Ansätzen eine Sensibilität gegenüber der Komplexität von Übergangskonstellationen eingeschrieben, d.h. es wird darauf aufmerksam gemacht, wie sich die unterschiedlichen Übergangsprozesse wechselseitig durchkreuzen und bedingen, diachron wie auch synchron. In welcher Weise die Statuspassage des Studienbeginns bewältigt wird, hat demnach Konsequenzen dafür, ob andere Übergangsprozesse eher labilisiert oder gefestigt werden. Folglich lässt sich in der formellen Organisation des Studieneinstiegs eine Gelingensbedingung für den Start in die „neue Welt mit eigenen Regeln und Konventionen“ (Friebertshäuser 2008, 622) erblicken. Mit ihr verbindet sich das Vorhaben, „den Übergang der Erstsemesterinnen und Erstsemester in das Studium als einen Statuswechsel zu betrachten, den man mittels einer Einführung begleitet und dadurch erleichtert“ (ebd.). Ein solches Vorgehen scheint im Horizont der Enkulturationsfunktion von derlei Intuitionen insofern naheliegend zu sein, als die Statuspassage des Studienbeginns für viele Studierende immerhin auch mit einem räumlichen Übergang einhergeht; „sie verlassen ihren bisherigen Heimatort und ziehen aus dem Elternhaus aus“ (ebd., 620), sind insofern zumeist auch

lokal neu situiert. Parallelen zu Initiationsritualen, wie sie van Gennep (1986) als die Abfolge einer Trennungs-, Schwellen- und schließlich Angliederungsphase beschrieben hat, in der handlungspraktischen Reformulierung von Turner (1989) jedoch noch genauer in ihrer Prozessualität ausgearbeitet wurden, sind insofern nicht von der Hand zu weisen. Sie sind vielmehr sogar naheliegend. Eine gemeinsame Einführung zu den Orientierungstagen, die Semestereröffnungsfeier oder die Kneipenrallye phrasiert jeweils die betreffende Statuspassage, sammelt und konzentriert die an den sozialen Handlungen teilnehmenden Akteure und bietet ihnen die Möglichkeit, eigengestaltete Ritualisierungen vorzunehmen (vgl. Bergesen 2013, 49); sie forciert jenes Zusammenbringen von Individuen, das laut ritualtheoretischen Konzeptionen nötig ist, um das Erleben von Gemeinschaft zu evozieren. Initiationsrituale leiten so nicht bloß in einen neuen Lebensabschnitt über; sie dienen auch der Aufnahme in eine soziale Gruppierung, der Einführung in soziale Regeln und Verhaltensweisen. Darüber hinaus führen Ritualisierungen solcher Art über die Verwendung von Sprachcodes zugleich bereits in die Fachkultur ein, stiften über die Nutzung verbaler Riten also auch Identität – und Zugehörigkeit sowohl zu Kolleg*innen als auch der Organisation, was man vermutlich nicht nur für die spätere Alumni-Arbeit als bedeutsam zu qualifizieren hat. Wesentlicher entfaltet der Sachverhalt seine Relevanz allerdings für das, was immer noch – trotz der Überbetonung einer Qualifikationsfunktion von Hochschulen und kaum zu überhörender Unkenrufe (vgl. Vogel 2014) – mit dem Studium in Verbindung gebracht wird: die Ermöglichung von Bildungsprozessen.

3 Bildungstheoretische Reflexionen in Anbetracht neuer Problemlagen und des Anspruchs von ‚Fremdem‘

Institutionalisierte Übergänge in das Bildungs- und Berufsbildungssystem können nicht nur dem Namen nach mit dem „altherwürdigen Grundbegriff“ (Bilstein 2004, 415) der Pädagogik in Verbindung gebracht werden; in ihnen dokumentiert sich auch eine „inspirierende Praxis jenseits der philosophisch-kritischen Verengung“ (Tenorth 2012, 46), die der Bildungstheorie und ihrem Raisonement oftmals vorgeworfen wird. Das heißt, Übergänge in Hochschulen und Einrichtungen der Berufsbildung sind nicht nur dem Anspruch nach von Bildungsprozessen gesäumt – oder m.a.W., dass in den beruflichen Arbeitskontexten etliche Bildungsgelegenheiten liegen wie auch der Übergang in das Studium eine ‚Bildungsherausforderung‘ darstellt, lässt sich nicht nur als Verheißung apostrophieren. Man kann mit szientifischen Mitteln aufzeigen, vorrangig mittels qualitativer Verfahren, dass die Übergänge in das Bildungs- und Berufsbildungssystem sie ‚realiter‘ offerieren. Die entscheidende Frage hierbei ist allerdings, wie solche

Bildungsprozesse, die sich auch empirisch rekonstruieren lassen sollen, konzipiert werden können (vgl. Friebertshäuser 2005; Maschke 2014).

Hierauf eine Antwort zu geben, die mehr als Reminiszenzen an klassische Modelle pflegt, und sich damit der Kritik einer Extrapolierung von Exklusivem oder ehemals schon Unzeitgemäßem in die Gegenwart auszusetzen hat, ist inzwischen um Einiges leichter geworden. Denn als „bildungstheoretische Konsensformel“ (Thompson & Jergus 2014, 14) hat sich im Laufe der letzten 20 Jahre – sogar nicht nur innerhalb allgemeinpädagogischer Diskussionszusammenhänge, sondern auch darüber hinausgehend – die Grundannahme gefestigt, dass Bildung den „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Koller 2012, 17) darstellt.² Dieses Verständnis schöpft seine Entwicklung zwar nicht unbedingt aus der Analyse von Bildungsprozessen in institutionalisierten Übergängen, ist aber fraglos darauf anwendbar, und in der Entstehungszeit der Theorieentwicklung stellte jenes Feld der Übergangsprozesse in das Studium und die biographischen Wege durch die Hochschule sogar einen der bevorzugten empirischen Forschungsgegenstände dar (vgl. insbes. Kokemohr & Marotzki 1989, 1990). In seinem Kern geht diese Version einer spätmodernen Bildungstheorie auf Überlegungen von Rainer Kokemohr (1992) und auch Helmut Peukert (1998) zurück, die die Vorstellung geeint hat, dass es bei Bildungsprozessen stets um die ‚Umstrukturierung‘ von Kategorien der Welt- und Selbstorientierung in Reaktion auf „neue Problemlagen“ (Kokemohr 1992, 17) bzw. die „Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen“ (Peukert 1998, 25) geht, wie sie im Rahmen der „*krisenhaften Übergänge*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) im Lebensablauf auftreten, in hochkomplexen Gesellschaften sogar intensiviert. Bildungsprozesse sind damit Prozesse „der Be- oder Verarbeitung widerständiger Erfahrung“ (Kokemohr 2007, 25), zu denen besonders Fremdheits- und Differenzerfahrungen gehören, „Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkung und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß“ (Peukert 1998, 25). Sie können dieser Theorie nach paradigmatisch als Anlässe für Bildungsprozesse betrachtet werden, weil und insofern sie sich den Figuren einer bestehenden Ordnung entziehen. Sich der durch Fremdheits- und Differenzerfahrungen hervorgerufenen Irritation auszusetzen, sie nicht mittels eingeübter Deutungsmuster zu ‚assimilieren‘, kann Selbst- und Weltverhältnisse erschüttern, neue Perspektiven eröffnen, andere Sicht- und Denkweisen ermöglichen. Willentlich indes geht das nicht. In den Ausführungen zur Theoriearchitektur wird daher *expressis verbis* darauf hingewiesen, dass eine

2 Der Begriff *Figuren*, den Koller und Kokemohr verwenden, verweist auf die Tradition der Rhetorik und macht deutlich, „dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selbst stehen, als *sprachlich* bzw. semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen“ (Koller 2012, 16; Hervorhebung im Original) sind.

solche Erfahrung der Fremdheit bzw. Differenz geradezu am Versuch der aktiven Herbeiführung scheitern wird; sie ist ein Widerfahrnis, folglich ist – so Kokemohr (1992, 18) – „Fremdes“ nicht zu antizipieren. Einfacher formuliert: Man erlebt Fremdheit bzw. Differenz, oder eben nicht. Kommt die Erfahrung aber zustande, dann bedeutet sie, mit unbekanntem Sinn, neuen Gestalten und Strukturen konfrontiert zu werden und lädt ein, mit diesen kreativ umzugehen.

Zur Ermittlung dieser produktiven Bedeutung der Erfahrung von Fremdheit für Bildungsprozesse wurden in der Ausarbeitung der transformatorischen Bildungstheorie u.a. Überlegungen von Bernhard Waldenfels (1997, 2007) fruchtbar zu machen versucht.³ Im Anschluss an Waldenfels spricht Kokemohr (2007, 31) etwa von einem Anspruch des Fremden, „auf den zu antworten sei“. „Anspruch“ kann dabei in verschiedenerlei Weise verstanden werden: Dem zur Antwort Angesprochenen kann er als Aufforderung, Provokation, schlicht als Stimulus erscheinen, als Anspruch im doppelten Sinne dessen, was anspricht und im Ansprechen einen Geltungsanspruch erhebt. Für die Identifizierung von möglichen Anlässen für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass der Anstoß für Transformationen stets von ‚irgendwo anders‘ herkommt, ohne dass er exakt zu lokalisieren und einem bestimmten Objekt zuzuschreiben wäre. Bildung ist damit gerade nicht die Entfaltung innerer Kräfte, kein Akt der Selbstermächtigung, kein Aufbegehren gegen Unterdrückung. Bildung ist vielmehr ein responsives Geschehen, bei dem man auf einen Anspruch antwortet, der seinen Ausgang vom Fremden aus nimmt und dem man sich nicht oder nur um den Preis einer Verhärtung seines Welt- und Selbstverhältnisses entziehen kann – z.B., wenn das Fremde ‚assimiliert‘ oder es mithilfe alteingesessener Sichtweisen so (um-)gedeutet wird, dass es zur ignoranten Integration in die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse kommt. Heißt: Die Erfahrung des Fremden *kann* einen Bildungsprozess anstoßen; diese Möglichkeit *kann* aber auch ausgelassen werden.

Für das Gelingen von Bildung können, weil diese derart responsiv verläuft, infolgedessen keine subjektiven Faktoren und Kompetenzen allein den Ausschlag geben, genauso wenig wie aber auch institutionelle Bedingungen. Allerdings heißt das nicht, dass beides deshalb komplett zu vernachlässigen und für null und nichtig zu erklären wäre. Auf der einen, der subjektiven Seite muss sich etwa die Bereitschaft entwickeln, sich auf Fremdes einzulassen, überhaupt dadurch beun-

3 Auch Günter Bucks Konzept der negativen Erfahrung ist prominent innerhalb der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, genauso wie Jean-François Lyotards Philosophie des Widerstreits. Gegenüber beiden Ansätzen, mit denen Koller ebenfalls den Anlässen transformatorischer Bildungsprozesse nachspürt, scheinen die an Waldenfels Schriften entwickelten Überlegungen geeigneter, um die im Zuge der Corona-Pandemie vollzogene „Außerkräftsetzung einer Ordnung“ (Koller 2012, 85) zu akzentuieren. Deshalb findet das damit verbundene Konzept im Weiteren statt der beiden anderen Berücksichtigung. Siehe hierzu auch Kollers Darlegungen über die Bedeutung von Bildungsprozessen zur Bearbeitung von Krisen, Konflikten und Katastrophen (Koller 2016b, 215).

ruhigt zu werden, nicht aber dagegen anzukämpfen im Gestus einer Verteidigung von Bewährtem. Auf der anderen, der institutionellen Seite gilt es zu sondieren, in welcher Weise „auf der Basis einer elementaren Solidarität“ (Peukert 1998, 25; Hervorhebung im Original) die Institution – die Schule also, der Betrieb oder auch die Universität – Formen der Anerkennung, sogar Unterstützung für solche Phasen bereithält, in denen Menschen die Erfahrung von Grenzen der Selbst- und Weltorientierung machen, herausgefordert durch Fremdes – wie es gegenwärtig gerade das Virus SARS-CoV-2 darstellt (vgl. Gebauer 2020; Heimerl 2020).

4 Adoleszente Bildungsprozesse und Übergänge in Zeiten des *Social Distancing*

An der prinzipiellen Bedeutung von Übergangs- und Bildungsprozessen im Jugendalter hat die Corona-Pandemie gewiss nichts geändert. Auch wenn noch vollkommen unklar ist, wie es mit der Pandemie weitergeht, welche sozialen Folgen sie hat und welche Kollateralschäden sie hinterlässt, kann aber gesagt werden, dass sie der Dynamik, die man für jugendliche Lebenswelten bislang konstatiert hat, insbesondere für die institutionalisierten Übergänge, deutlichen Einhalt gebietet. Verzögerungen treten plötzlich dort auf, wo Beschleunigung gang und gäbe gewesen ist, Begrenzungen gelten in Bereichen, die als Freiräume erobert wurden, es schwinden Spielräume für aktive Gestaltung, in denen experimentiert, Neues ausprobiert und entdeckt werden kann. Institutionalisierte Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung oder das Studium, die bislang von Ritualen begleitet wurden und auf diese Weise in neue Lebensabschnitte einführten, mit unbekannten ‚Sprachcodes‘, Umgangsformen, Verhaltensweisen etc. bekannt machten, fallen weg. Die zumeist ad hoc entwickelten Alternativen der Übergangsgestaltung, in den allermeisten Fällen mit technischen Mitteln digitaler Medien realisiert, ersetzen die üblichen Rituale, die statt der Distanz eine Präsenz erfordern, nur unzulänglich. Dass durch solche Rituale der Übergang in neue Lebensabschnitte letztlich erst als abgrenzbar erfahren wird, zeigen sie doch die Differenzen zum Bisherigen auf (vgl. Fuchs & Wiezorek 2018, 258), erweist ihr Fehlen als besonders folgenschwer. Diese Erfahrung der Differenz, die in solchen Übergängen und damit zusammengehörigen Ritualen deutlich erlebt werden kann und das Movens für transformatorische Bildungsprozesse darstellt, weicht unter den Bedingungen der Corona-Pandemie einem schleichenden, verlangsamten Wandel der Lebensverhältnisse, der nicht als Bruch, als Differenz erlebt wird – sondern als Weiterführung bisheriger Routinen. Die Möglichkeiten der Erfahrung von Differenz und Fremdheit verringern sich auf diesem Weg; auch das Bekanntwerden mit anderen Lebensentwürfen, die eine Abweichung zur eigenen Biographie aufweisen und diese so als kontingent erscheinen lässt, bleibt aus,

wenn das *Social Distancing* verordnet wird. Der ‚offene Ermöglichungsraum‘, von dem im Voranstehenden in Bezug auf die spätmoderne Jugendphase die Rede war, schließt sich tendenziell, ohne dadurch aber zum Modell des ‚Normallebenslaufs‘ zurückzukehren. Weder ein ‚klassischer‘ noch ein ‚entstrukturierter‘, individuell gestalteter Lebenslauf scheint unter den gegebenen Bedingungen möglich. Dass die Jugendphase im ‚Zeichen der Wählbarkeit‘ steht, lässt sich unter den vorfindlichen Bedingungen also kaum sagen; es gilt für Jugendliche, die Ausgestaltung des Übergangs in einen sehr engen Rahmen einzupassen. Bestehen bleiben dabei verschiedene gesellschaftliche Anforderungen, die gegenüber den Jugendlichen formuliert werden, wobei erwartet wird, dass die Jugendlichen diese Anforderungen in eigene Ansprüche an die Lebensgestaltung überführen: etwa eine möglichst gute Ausbildung zu absolvieren und Qualifikationen für einen lukrativen Arbeitsplatz zu erlangen. So betrachtet verstärkt sich unter Bedingungen der Corona-Pandemie womöglich ein hinlänglich bekanntes Szenario, in dem nicht nur der Imperativ der Selbstoptimierung ausgespielt wird, sondern bei dem auch zu befürchten ist, dass Momente der Qualifikation jene der Bildung abermals ausstechen.

Unübersehbar ist auch, dass Jugendliche dieser Tage verstärkt ‚auf sich selbst zurückgeworfen‘ sind; von anderen und der Welt bekommen sie über eigenerlebte Erfahrungen – immer im Vergleich zu ‚Vor-Corona-Zeiten‘ verstanden – so gut wie nichts mit. Weltabgewandtheit und -entfremdung sind erwartbare Folgen, wie es Hannah Arendt in Bezug auf die einsetzende „Selbstbetrachtung“ in der Philosophie durch den Verlust der Religiosität in der Neuzeit beschrieben hat (vgl. Arendt 1981, 249). Diesen Gedanken aufnehmend, könnte auch die Corona-Pandemie einerseits den Effekt zeitigen, dass Jugendliche – zuungunsten einer Beschäftigung mit der Welt – noch stärker als es zuweilen behauptet wird, singularistisch-egozentrischen Lebensweisen frönen, selbst wenn das Publikum, vor dem das Leben *performs* wird, sich nicht im Nahbereich befindet, um von dort aus mit Applaus zu reagieren (vgl. Reckwitz 2017). Andererseits könnte die Rückwendung auf sich selbst im Zuge des *Social Distancing* aber eben gerade auch Bildungsprozesse in Gang setzen. Wenn nicht nur die Welt schlagartig fremdartig geworden ist, wenn nicht nur die Mitmenschen insofern zu Fremden geworden sind, als der Kontakt zu ihnen für jeden eine Bedrohung darstellt, könnten sie sich doch mit dem Virus infiziert haben, weshalb man ihnen besser nicht zu nahe kommen sollte, und wenn man – zumindest nicht ganz abwegig – angesichts der verordneten Distanz und permanenten Reduktion von sozialen Kontakten auch „*sich selbst fremd*“ (Koller 2012, 83; Hervorhebung im Original) geworden ist, dann lässt sich trotz der ganzen Einschränkungen unter den Pandemie-Bedingungen eine andere Erfahrung der Differenz machen. Sie spiegelt sich auch im Gespräch mit Larissa wider: die Erfahrung der Differenz zwischen dem Erwarteten, den bisherigen Zukunftsentwürfen, und dem Realen, jetzt Eingetretenen. Larissa erlebt

eine Spannung zwischen ihrer gegenwärtigen Unsicherheit hinsichtlich des weiteren Lebensverlaufs und ihrer früheren Zuversicht der Zukunft gegenüber. Das ‚Fremde‘ ist in diesem Fall eine Realität, die bisherige Vorstellungen von ‚Normalität‘ und die Ordnung ihres Selbst- und Weltverhältnisses, infrage stellt. In dieser Hinsicht bietet die Pandemie die Chance, wenngleich auch unfreiwillig, über die Prämissen der bisherigen Selbst- und Weltvorstellungen sowie Sozialverhältnisse nachzudenken: Auf welchen – bislang stillschweigend übergangenen und möglicherweise irrtümlichen – Voraussetzungen beruhten die nun obsoleten Zukunftsentwürfe und -vorstellungen? Inwieweit muss möglicherweise die Perspektive auf die Welt insgesamt, die Gesellschaft, die eigene Bildungsbiographie oder den Arbeitsmarkt einer Veränderung unterzogen werden, damit sie den gegenwärtigen Umständen gerecht werden und eine irgendwie angemessenere Zukunftsvorstellung ermöglichen kann? Gerade durch die soziale Distanz kann so – bei gleichzeitiger Gefahr von Isolation und Selbstverlust – die Möglichkeit eines Bildungsprozesses eröffnet werden, wenn man sich „in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten“ (Dörpinghaus 2015a, 476) distanziert und den Versuch unternimmt, „etwas anders als vorher zu verstehen“ (ebd.). Das *Social Distancing* kann auf diese Weise aufgenommen als Anlass für die Schulung der „Fähigkeit zur Distanz“ (Dörpinghaus 2015b, 45) genutzt werden, die, so Dörpinghaus, das „Sehenkönnen“ (ebd., 48) erst ermöglicht. Zugleich macht das Auf-sich-selbst-zurückgeworfen-Sein damit auch wieder die Zuwendung zur Welt möglich. Für adoleszente Bildungsprozesse ist das – gerade in Zeiten von Übergängen zwischen Lebensabschnitten – insofern relevant, als eigenes Selbstbild und Zukunftsentwurf nicht unabhängig bzw. losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen gedacht werden können. In diesem Sinne kann für Jugendliche die Corona-Pandemie als weltweite Krise also durchaus Anlass sein zu einem transformatorischen Bildungsprozess: Die Irritation, die hier als Anstoß dienen kann, betrifft das Spannungsfeld zwischen (bisherigen) Selbstverhältnissen und Weltvorstellungen und (widerfahrender) Wirklichkeit. Dass die Corona-Pandemie aber für Jugendliche ein *geeigneter* Zeitpunkt ist, das eigene Selbstbild, dessen bislang unhinterfragte Voraussetzungen ebenso wie die Vorstellungen von Gesellschaft, Gemeinschaft und Sozialität, deren Selbstverständlichkeiten heuer ins Wanken geraten, einer Revision zu unterziehen, ist damit nicht schon gesagt; genauso wenig, wie gewiss vorprogrammiert ist, durch Besinnungen auf sich, die anderen und die Welt das Gefühl, „lost“ zu sein, rasch regulieren oder sogar neutralisieren zu können.

Literatur

- Anton, Julia (2020): Lost in Translation. URL: <https://www.faz.net/aktuell/stil/trends-nischen/jugendwort-des-jahres-2020-lost-in-translation-17003726.html> (Stand: 15.10.2020).
- Arendt, Hannah (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 2. Aufl. München.

- Berg, Alena, Schierbaum, Anja & Fuchs, Thorsten (2020): Aspekte der Jugendforschung. In: Fuchs, Thorsten, Schierbaum, Anja & Berg, Alena (Hrsg.): *Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten*. Wiesbaden, 3-8.
- Bergesen, Albert (2013): Die rituelle Ordnung. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, 49-75.
- Bilstein, Johannes (2004): Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: *Bildung und Erziehung*, 57, H.4, 415-431.
- Bristow, Jennie & Gilland, Emma (2021): *The Corona Generation: Coming of Age in a Crisis*. Hampshire.
- Bushuev, Mikhail (2020): Generation Corona: Karriereknick oder Chance? URL: <https://www.dw.com/de/generation-corona-karriereknick-oder-chance/a-55807131> (Stand: 17.12.2020).
- Dörpinghaus, Andreas (2015a): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, H.4, 464-480.
- Dörpinghaus, Andreas (2015b): Bildung als Fähigkeit zur Distanz. In: Dörpinghaus, Andreas, Platzer, Barbara & Mietzner, Ulrike (Hrsg.): *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie*. Darmstadt, 45-54.
- Eberhard, Verena (2011): *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main.
- Eulenbach, Marcel (2016): Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: Luedtke, Jens & Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit ‚ihrer‘ Jugend um*. Weinheim und Basel, 141-161.
- Fitzenberger, Bernd, Lickleder, Stefanie & Zimmermann, Markus (2015): Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt. Die ökonomische Perspektive. In: Seifried, Jürgen, Seeber, Susan & Ziegler, Birgit (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen, 87-103.
- Friebertshäuser, Barbara (2002): *Jugend und Studium*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, 617-635.
- Friebertshäuser, Barbara (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden, 127-144.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 611-627.
- Fuchs, Thorsten & Wiezorek, Christine (2018): Jugendweihe & Co. – Übergangsrituale im Jugendalter In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13, H.3, 257-259.
- Fuchs-Heinritz, Werner, Krüger, Heinz-Hermann & Ecarius, Jutta (1990): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? In: du Bois-Reymond Manuela & Oechsle, Mechthild (Hrsg.): *Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase*. Opladen, 25-39.
- Gebauer, Gunter (2020): Die neue Fremdheit. URL: <https://www.faz.net/aktuell/sport/mehr-sport/sport-in-der-corona-krise-die-neue-fremdheit-16760483.html> (Stand: 10.05.2020).
- Gennep, Arnold van (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main & New York.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Haunss, Sebastian & Sommer, Moritz (Hrsg.) (2020): *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld.
- Heimerl, Bernd (2020): Das Coronavirus. Überlegungen zu einem bedrohlichen Fremdkörper. In: *Forum der Psychoanalyse*, 36, 319-331.

- Hitzler, Ronald (2004): Sind die ICHs noch religiös? Ein kritischer Blick auf Säkularisierung und Individualisierung. In: Nollmann, Gerd & Strasser, Hermann (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main & New York, 69-89.
- Horkheimer, Max (1985): Der Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede Wintersemester 1952/53. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften. Bd. 8: 1949-1973. Frankfurt am Main, 409-419.
- Hurrelmann, Klaus & Schnetzer, Simon (2021): Helft endlich der Jugend! In: DIE ZEIT vom 21. Januar 2021, 47.
- Kokemohr, Rainer (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, Hartmut & Staeck, Lothar (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach, 16-30.
- Kokemohr, Rainer & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris.
- Kokemohr, Rainer & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph & Wulfstange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, 217-237.
- Koller, Hans-Christoph (2016a): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, H.2, 172-184.
- Koller, Hans-Christoph (2016b): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn, 217-235.
- Langenscheidt (2020): Jugendwort des Jahres (2020). URL: <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres> (Stand: 02.03.2021).
- Maschke, Sabine (2014): Der Übergang ins Studium als Herausforderung. In: Ricken, Norbert, Koller, Hans-Christoph & Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, 209-228.
- Münchmeier, Richard (2011): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., 15-28.
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft, 290-301.
- Olk, Thomas (1989): Jugend an den Grenzen der Moderne. Ein gescheitertes Projekt? In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen, 31-48.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A. & Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 17-29.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt am Main.
- Schaible, Ira (2020): Corona-Abi-Generation muss improvisieren. URL: <https://www.sueddeutsche.de/leben/familie-corona-abi-generation-muss-improvisieren-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200710-99-742973> (Stand: 10.07.2020).

- Scherger, Simone (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden.
- Schierbaum, Anja & Franzheld, Tobias (2020): Jugendbiographische Herausforderungen in der späten Moderne. In: Fuchs, Thorsten, Schierbaum, Anja & Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden, 25-41.
- Schnetzer, Simon & Hurrelmann, Klaus (2021): Jugend und Corona. Wie rücksichtsvoll verhalten sich die jungen Generationen? Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Deutsche 2021“. Kempten.
- Scholz, Anna-Lena (2021): Die Pandemie ist wie eine schlechte Vorlesung. URL: <https://www.zeit.de/campus/2021-02/studieren-corona-krise-lockdown-einsamkeit-universitaeten-massnahmen> (Stand: 11.02.2021).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildung – eine inspirierende Praxis jenseits der philosophisch-kritischen Verengung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik, 64, 46-49.
- Thompson, Christiane & Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden, 9-26.
- Thompson, Christiane, Zirfas, Jörg, Meseth, Wolfgang & Fuchs, Thorsten (2021): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim & Basel.
- Turner, Victor W. (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main & New York.
- Vogel, Peter (2014): Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert, Koller, Hans-Christoph & Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität — revisited. Wiesbaden, 103-126.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt am Main.

Ines M. Breinbauer

Lernen an den Grenzen unseres Wissens

1 Einleitung

Dieser Beitrag plädiert dafür die Pandemie als einen Anlassfall zu nehmen, der genutzt werden kann und sollte, die *scientific and ethical literacy*¹, also die (natur-)wissenschaftliche und ethische Grundbildung, voranzutreiben. Damit ist selbstverständlich nicht gemeint, dass die Pandemie oder das Virus ständig zum Thema gemacht werden muss. Man darf wohl annehmen, dass das Vergnügen daran enden wollend wäre. Wohl aber sollte das Wissen darüber, wie Wissenschaft arbeitet – und wo sie an ihre Grenzen gerät, gestärkt werden. Die öffentliche Diskussion führt vor Augen, wie die Erwartungen an verlässliche Auskunft der Wissenschaft, tragfähige Handlungsorientierungen und legitime Handlungsvorgaben immer wieder enttäuscht werden, und wie ratlos, bisweilen aggressiv oder regressiv-verleugnend damit umgegangen wird. Die Ungeduld wächst², – und die falschen Denkgänge perpetuieren. Da es pädagogisch nicht verantwortbar ist, wenn Schüler*innen mit Halbverstandenen allein gelassen werden, das Heil in Verschwörungstheorien suchen oder die Schule zum bloßen Ort des Austauschs von Meinungen verkommt, wird hier dafür eingetreten, dass Schule ihrer Aufklärungsfunktion dadurch nachkommt, dass sie, wo immer sich die Gelegenheit bietet, Einblick in das „Funktionieren“ von Wissenschaft (*doing science*) respektive in das „Funktionieren“ (Betreiben) von Ethik (*doing ethics*, vgl. Vaughn 2019) gibt. Man könnte auch sagen, dass sich COVID-19 exemplarisch dafür eignet das zu vermitteln, was die in Vorbereitung befindlichen neuen Lehrpläne als „überfachliche Kompetenzen“ (UFK) ansprechen, nämlich „Bildungsziele, die über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinausreichen“³. Damit wird die Ermunterung ausgesprochen, dem *Kerngeschäft* von Schule die gebotene Aufmerksamkeit

1 Aus Gründen des Umfangs muss sich dieser Beitrag auf die Frage der scientific literacy beschränken; zur ethical literacy siehe den Beitrag von Dominik Lüthi in diesem Band.

2 So z.B. postuliert Christian Ortner am 16.10.2020 in einem Gastkommentar in Die Presse: „Es wäre langsam höchste Zeit, dass uns die Regierung plausibel erklärt, welche Maßnahmen wie wissenschaftlich begründet sind und was ihr langfristiger Plan ist.“ (<https://www.diepresse.com/5882815/corona-was-sie-schon-immer-wissen-wollten-aber-nicht-erfahren?from=rss>, Stand: 17.10.20)

3 Ich blende aus, dass diese Aufgabe dort in einer ganzen Fülle von sogenannten Leitkompetenzen ausgelegt wird, sondern fokussiere diese als doing science. (Vgl. dagegen das Verständnis im Nati-

zu schenken und die Kräfte nicht im Dschungel der Vermittlung kleinteiliger Kompetenzen zu vergeuden. Es wird ein veränderter Zugang zu den Aufgaben der Schule vorgeschlagen, der aus der engstirnigen und kaum bildungstheoretisch begründbaren Fokussierung auf immer weiter ausdifferenzierte Leistungserwartungen „bis hin zu den jetzt im Umlauf befindlichen Fantasien von lückenlosen Kompetenzen in tausenderlei Dingen“ (vgl. Hopmann 2020, 39) herausführt. Das ist keine unbillige Erwartung, sondern geradezu Definitionsmoment von Schule, wenn diese für den Fortbestand von Gesellschaft und Kultur dadurch zu sorgen hat, dass sie Lehr-Lernprozesse gewährleistet, die eine grundlegende Bedeutung haben, aber durch unmittelbare Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben nicht tradiert werden können (vgl. z.B. Benner 2009), und in denen weniger die Menge an Wissen relevant als vor allem die Frage leitend ist, „wie man es machen muss, um allezeit die Wahrheit zu entdecken“, wie es in Rousseaus *Émile* (Rousseau 1971, 208) heißt. Die Klarheit dieser Kernaufgabe geht vielfach in der Überfrachtung der Schule mit Erwartungen von verschiedensten Seiten unter. Der Beitrag fokussiert auf eine besondere Auslegung dieser Kernaufgabe, die durchaus mit curricularen Aufgaben⁴ in Einklang steht. Es wird die These vertreten, dass sich die für Schüler*innen verwirrenden Diskussionen rund um die Pandemie vorzüglich dafür eignen, Fragen der Genese und Geltung wissenschaftlichen Wissens aufzuwerfen und ggf. eine aufkommende Wissenschaftsfeindlichkeit zu korrigieren, wenn diese auf falschen Erwartungen⁵ an Wissenschaft beruht. Sie können auch zum Anlass genommen werden, über die grundsätzliche Differenz zwischen naturwissenschaftlichen (medizinischen, epidemiologischen...) Tatsachen und der Antwort auf die Frage, was angesichts dieser Tatsachen zu tun ist (deontologische Differenz) aufzuklären, die Vermischung unterschiedlicher ethischer Theorien (Kontraktualismus, Eudämonismus, Tugendethik, transzendentalphilosophischer Ansatz; vgl. Pieper 2007, Pauer-Studer 2003) im öffentlichen Diskurs zu entwirren, und die unterschiedlichen Perspektiven (z.B. rechtliche, ethische, epidemiologische, ökonomische...) auf die Frage nach dem „Gebotenen“ zu erkennen. Damit wird weder angestrebt, Schüler*innen zu Expert*innen für Wissenschaftstheorie noch für ethische Fragen zu machen, noch wird postuliert, dass diese Fragen jederzeit und umfassend bearbeitet werden. Wohl aber sollen sie erfahren, dass und wie schulische Vermittlung zur reflexiven Bearbeitung lebensweltlicher Erfahrungen (vgl. Benner 2009) beitragen kann, sofern Lehrpersonen ihre Professionalität einsetzen und den Schüler*innen dabei helfen, die tatsächliche oder auch bloß durch Kommuni-

onalen Bildungsbericht 2012: Ferdinand Eder & Franz Hofmann: Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven.)

4 Insbes. der Oberstufe (wiss. Grundbildung, Ethikunterricht) und UFK.

5 Zum Beispiel durch metaphysische Überhöhung der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, als müssten sie für immer gelten. (Vgl. dagegen Feige 2020)

kationsblasen geschürte Unsicherheit ein Stück weit aufzuklären. In diesem Sinne werden im Folgenden einige Aspekte des Betreibens von Wissenschaft in Erinnerung gerufen und mit Beispielen aus der aktuellen Diskussion unterlegt, an denen die Erörterung ansetzen könnte.

Zunächst aber gilt es zu erläutern, wie vielfältig die Rede von „Grenze“ im Titel ausgelegt werden kann, von welchen Annahmen der Beitrag hinsichtlich der Aufgabe von Schule und didaktischer Unterweisung ausgeht und wie Lernen verstanden wird, wenn das Erfahren von Grenze dafür besondere Bedeutung hat (Kap.2). Anschließend wird gezeigt, dass in der Wissenschaft das an die Grenze Kommen und die Erfahrung von Ungewissheit nichts Außergewöhnliches ist (Kap.3). Außergewöhnlich ist, dass viele Mitbürger*innen darauf mit großer Gereiztheit reagieren. Der gebildete Mensch weiß, dass Ungewissheiten auszuhalten sind. „Sich dennoch ein Urteil bilden um handeln zu können, bedarf der pädagogischen Anleitung, die konkrete Orientierungen permanent hinterfragt und der Neigung, Mehrdeutigkeit zu vereindeutigen, einen Riegel vorschiebt, um auf diese Weise wieder zu neuer, stets zu prüfender Gewissheit zu gelangen.“ (Nielsen-Sikora 2020, 463)

2 Theoretischer Kontext

Die Rede vom „Lernen“ an den „Grenzen des Wissens“ verlangt eine Erklärung sowohl hinsichtlich des hier verwendeten Verständnisses von Lernen als auch hinsichtlich der Bedeutung von Grenze, sowie eine Erläuterung der daraus erwachsenden pädagogisch-didaktischen Aufgabe.

In der öffentlichen Diskussion ist das An-die-Grenze-Kommen jedes Einzelnen mit seinem Wissen, aber auch Unsicherheit und Ratlosigkeit politischer Entscheidungsträger offensichtlich. In pädagogischen Zusammenhängen heißt es vielfach (metaphorisch), die Lernenden müssten dort abgeholt werden, wo sie stehen; gemeint ist, bei ihren Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen, in der konkreten Lage: auch bei ihren Ängsten, ihren Desinformationen durch Fake News oder Halbwahrheiten, die bisweilen durch Soziale Medien gezielt verbreitet werden. Lehrpersonen sollen angesichts dieser Angst nicht als klinische Psycholog*innen dilettieren. Sie sind aber Expert*innen für die Vermittlung kognitiver Sicherheit und Orientierung, – und wissen als solche auch um die Grenzen (nicht nur ihres persönlichen Wissens, sondern auch) des aktuell möglichen wissenschaftlichen wie ethischen Wissens⁶. „So viel Wissen über unser Nichtwissen und über den

6 Michael Wimmer nennt – allerdings in einem anderen Begründungszusammenhang – die Fähigkeit, die Kluft zwischen irreduziblem Nicht-Wissen und pädagogischem Wissen handelnd zu überwinden, den Kern pädagogischer Professionalität (vgl. Wimmer 1996, 425).

Zwang, unter Unsicherheit handeln und leben zu müssen, gab es noch nie“, hat Jürgen Habermas schon im April 2020 in der Frankfurter Rundschau⁷ festgestellt. Damit schließt er an eine klassisch zu nennende Semantik an, wie sie seit Augustinus und Cusanus unter dem Begriff der *Docta ignorantia* diskutiert wird (vgl. auch Petzelt 2018) und aus der ausdrücklich auch eine pädagogische Aufgabe erwächst: Es geht erst einmal um das *Gewahrwerden* und *Zulassen* dieser Frage nach der Grenze von Erfahrung und Wissen, – und nicht um das rasche Überwinden dieser Grenze und das Gewinnen von vermeintlicher Sicherheit in kurzlebigen Antworten –, und um die *pädagogisch-didaktische Aufgabe*, die aus der Erfahrung der Grenze erwächst, genauer, im *Erfahrbarmachen* der Grenze liegt. Das an die Grenze-Kommen der wissenschaftlichen Einsichten wie der ethischen Urteile angesichts der Herausforderungen der aktuellen Pandemie ist evident. Während aber die Arbeit der Wissenschaft im Wesentlichen darin besteht, die Grenzen des Nichtwissens durch Verwerfen von zunächst begründeten Vermutungen und Hypothesen immer weiter zu verschieben – was in den letzten Monaten in Sachen Kenntnis der Funktionsweise des Virus und schützender Maßnahmen sehr gut beobachtet werden konnte, von Unkundigen aber als Schwäche der Wissenschaft ausgelegt und nicht als ihr Charakteristikum erkannt wurde –, lassen uns ethische Dilemmata spüren, dass über aporetische ethische Fragen nicht mit einem Hinweis auf ein „Noch-nicht-Wissen“ hinweggetröstet werden kann. Sowohl Wissenschaft als auch Ethik aber erfahren letztlich auch die Grenzen des Machbaren als Grenzen der Beherrschbarkeit des Todes.⁸

Die Formulierung im Titel verweist somit auf einen Lernbegriff, der nicht das Resultat von Lernvorgängen ins Zentrum stellt, sondern den *Vollzug*. Über diesen Vollzug wird ausgesagt, er habe seinen Ursprung an den Grenzen unseres Wissens. Das könnte in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden. Denkbar wäre, dass mit dieser Formulierung Lernen als kumulativer und fortschreitender Prozess verstanden wird, der schon deshalb über die Grenzen des bisherigen Wissens hinausführt, weil er diesem weitere Informationen hinzufügt oder relevantere Kompetenzen vermittelt, die eine angemessenere⁹ Bewältigung veränderter Lebenssituationen ermöglichen. In verschiedenen Varianten ist dieses v.a. psychologisch und

7 <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/juergen-habermas-coronavirus-krise-covid19-interview-13642491.html> (Stand: 1.12.2020)

8 Maria Katharina Moser: Die Grenzen des Machbaren. Kommentar der Anderen. In: DerStandard vom 2.12.2020 (<https://www.derstandard.at/story/2000122151759/die-grenzen-des-machbaren-warum-es-einen-palliativen-pandemieplan-braucht>; Stand: 2.12.2020). Auch hier zeigt sich die Unfähigkeit auszuhalten, dass es etwas gibt, was sich menschlicher Kontrolle entzieht (siehe auch die Diskussion um Sterbehilfe).

9 Vor einigen Jahren hat Marcel Caruso diese Sicht des Lernens und die Rolle der Adäquation für Subjektbildungen mithilfe der Gouvernementalitätstheorie von Michel Foucault genauer analysiert; sie schließe nicht nur erhebliche Erfahrungen aus, sondern unterschätze auch den Stellenwert nicht stimmiger und nicht angemessener Erfahrungen (vgl. Caruso 2005, 122)

neurowissenschaftlich gestützte Verständnis von Lernen heute breit anerkannt. Alltagssprachlich mag man es als Dazulernen¹⁰ bezeichnen, wie ein Baum seine Jahresringe dazugewinnt. Liegt indes der Akzent auf dem *Erfahren* der Grenze und dem Erfahren der Grenze *als* Grenze, so wird der *Bruch* mit dem Vertrauten, Gewohnten, Selbstverständlichen für den Lernprozess relevant. Auf den ersten Blick könnte man sagen, diese Erfahrung muss in der gegenwärtigen Pandemie nicht erst angebahnt werden, sie ist präsent, wird schmerzlich erlebt, in sozialen Medien kundgetan und in psychologischen Studien beschrieben. Das trifft zwar zu, doch kann im gemeinsamen Beschauen der Verstörung unseres „normalen Lebens“ nicht schon die *pädagogische* Antwort gesehen werden. Die pädagogische Tradition weiß darum, dass ein Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge erforderlich ist, um sich aus den „Schlingen des Selbstverständlichen“ (Meyer-Drawe 2008, 14) zu lösen. Erst wenn „das Fremde in das Vertraute einbricht“ (ebd.), kann das (vermeintlich) Bekannte neu betrachtet, geprüft, erkannt werden. „Lernen beginnt in dieser Hinsicht dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht“ (ebd., 15). Diese Erfahrung machen die Menschen in der Pandemie, bei den durch sie ausgelösten Irritationen und Enttäuschungen ist pädagogisch-didaktisch anzusetzen.¹¹

Die Erfahrung mit dem Virus gibt aus phänomenologischer Sicht in besonderer Weise Anlass, *Lernen als Antwort auf ein Widerfahrnis* zu verstehen. Bernhard Waldenfels betrachtet das überraschende Auftreten des Virus als so einen Einbruch in das Vertraute. Er spricht vom Virus als „etwas, was uns widerfährt, *bevor* das Für und Wider einsetzt“ (Waldenfels 2020, 96, Ausz. IMB). Das heißt, die Pandemie ist ein Widerfahrnis, das unserer zumeist dominanten Eigeninitiative vorausläuft und auf das „wir wohl oder übel zu antworten haben“ (ebd.). Das Virus „stößt

10 So z.B. widerlegt Henning Tegtmeier in einem aktuellen Heft der Philosophischen Rundschau unter dem Titel „Dazulernen“ einige in der öffentlichen Diskussion zum Ausnahmezustand anzutreffende Diskursmuster, wie z.B. die Konstruktion eines Gegensatzes von Lebensschutz und Freiheitsrechten, die Annahme der Schädigung der Wirtschaft durch Massenquarantäne, das grundsätzliche Bestreiten der Legitimität der Einschränkung von Freiheitsrechten und die Unterstellung eines neuen Nationalismus. Er führt auch Beispiele dafür an, was sich aus den „Ereignissen des vergangenen Quartals lernen (lässt), nämlich dass es Zeit ist, uns von einigen vermeintlichen Gewissheiten über die Gesellschaft, in der wir leben, zu verabschieden“ (Tegtmeier 2020, 131). Diese inhaltlichen Anstöße werden aber nicht unterlegt mit einer Reflexion auf das zugrundeliegende Verständnis von Lernen. Vielmehr heißt es abschließend apodiktisch: „Krisenzeiten sind Lernzeiten. Auch das wird immer so sein.“ (ebd., 132)

11 Dieser Gedanke könnte auch bildungstheoretisch vertieft werden, denn der Bildungsbegriff steht für das an die Grenze-Kommen der eigenen *Beurteilungsmaßstäbe*. „Der Bildungsprozess wird darin gesehen, dass die an die Welt und an sich herangetragenen Kategorien als problematisch erfahren werden.“ (Thompson 2020, 129); vgl. auch Ruhloff 1996, Schäfer 2005. Vgl. in diesem Band mit Bezug auf adoleszente Bildungsprozesse und Übergänge den Beitrag von Fuchs/ Matzinger.

zu“ – mir, dem Patienten¹². „Die erste Person meldet sich erst dann, wenn ich als Respondent auf das antworte, was mir zustößt, zufällt, auffällt, einfällt.“ (Ebd., 97) Waldenfels gibt weiter zu bedenken, dass das Virus nicht allein Individuen befällt, sondern „mir zusammen mit anderen widerfährt, mit denen ich, einmal mehr, einmal weniger, die Welt teile“ (ebd.). D.h. Ich und die Anderen sind in gleicher Weise betroffen¹³; es gibt keine Sonderstellung des Ich. Unsere „momentanen Antworten“ sieht er in einem weiten Feld einer „Antwortarbeit“¹⁴ (ebd., 99, Ausz. IMB). In dieser Wortwahl drückt sich aus, worin die Besonderheit dieses Antwortens besteht: Tritt Neuartiges auf, so fehlt es an fertigen Antworten, Antworten sind erst zu erfinden. Zwar erfinden wir nicht, *worauf* wir antworten, wohl aber, *was* wir zur Antwort geben (vgl. ebd., 100). Man könne auch sagen, unser reflektierender Vernunftgebrauch (im Unterschied zum bestimmenden) ist herausgefordert, und d.h. zugleich: „Auf Fremdes, das uns als Pathos widerfährt, kann man nur antworten, man kann es nicht beantworten wie eine Frage oder lösen wie ein Problem.“ (Ebd.) Man könnte auch an vielen Debatten zeigen, dass das Verarbeiten dessen, was uns widerfährt, mit einiger Mühe „als etwas“ beschrieben, umkreist, identifiziert und schließlich „als etwas“ bekämpft wird (vgl. ebd.). Bedenkt man die perspektivische, hermeneutische Aktivität, die im Wahrnehmen der Herausforderung „als“ etwas Bestimmtes liegt, dann nimmt es nicht wunder, wenn auch die Antworten unterschiedlich ausfallen!

Worin liegt nun die *pädagogisch-didaktische Aufgabe* und was bedeutet es Grenzen zu *erfahren bzw. erfahrbar zu machen*? Nach oben Gesagtem ist klar, dass es nicht nur um die Vermittlung von Information oder das Bereitstellen von Lerngelegenheiten gehen kann, sondern um besondere Ansprüche an fachliches Lehren, das erkenntnistheoretische und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge nicht ausblendet. Schüler*innen sollen nicht nur mit Fakten bekannt gemacht werden oder eine Vielzahl lebenstauglicher Kompetenzen erwerben, vielmehr auch den Entstehungs- und Begründungszusammenhang, Fragen der Genese und Geltung des Wissens kennen lernen (vgl. Breinbauer 2020). Die angesprochene didaktische Aufgabe zielt vor allem auf Verstehen, eigenständiges Nachvollziehen, auch begründete Kritik. Andreas Gruschka (2009) spricht auf der Basis vielfältiger Unterrichtsbeobachtungen davon, dass wir es heute „weitgehend mit einer Unkultur des blinden Vertrauens oder komplementär blinden Unglaubens gegenüber der Wissenschaft zu tun [haben], nicht aber mit einer prüfenden Haltung, die sich auf die methodischen Bedingungen der Erkenntnistätigkeit bezieht. In der Schule schieben sich die jeweils angesagte und ›herrschende‹ Didaktik und

12 Patient, hier von der etymologischen Wurzel „patiens“ her als leidend, ertragend zu verstehen.

13 Waldenfels argumentiert hier mit existenzieller Gemeinsamkeit. Diese macht das Faktum desto schmerzlicher, dass es erhebliche Differenzen in der Betroffenheit durch die Pandemie zwischen armen und reichen Ländern gibt.

14 Vgl. Trauerarbeit bei Freud.

die Organisationszwänge des Stundenplans – neuerdings auch die Befolgung von Kompetenzkatalogen – vor die Möglichkeit einer gediegenen Arbeit an der Erkenntnis.“ (Ebd., 17) „Arbeit an der Erkenntnis“ kann bedeuten, die aktuell vielfach diskutierte Verängstigung und Verunsicherung nicht nur in psychologischer Hinsicht aufzunehmen und sich Zeit für das Ansprechen von Ängsten, Bearbeiten von Sorgen und Abwehr von Fehlzuschreibungen zu nehmen, was zweifellos auch wichtig ist. Aus pädagogischer Sicht können diese Irritationen zum Ausgang fachunterrichtlicher und fachübergreifender Lehraufgaben werden, in denen die Schüler*innen nicht schlechterdings eine bestimmte „Wahrheit“ im Sinne bloßer Informationen (über die Gefährdungslage, über die Ausbreitung, über Sinnhaftigkeit von Testung und Impfung und dgl.) erfahren, sondern in die Prüfung der Berechtigung und Beurteilung der jeweiligen Geltungsansprüche eingeführt¹⁵ werden und angesichts widersprüchlicher Geltungsansprüche auch verschiedene Perspektiven (ökonomische, juristische, politische, epidemiologische usw.), pluralistische Erfahrungs- und Wissensformen (z.B. empirisch, analytisch, phänomenologisch, hermeneutisch usw.) und unterschiedliche Kommunikationsformen (Sach- vs. Beziehungsebene, persuasiv vs. dialogisch, performativ, neuro-linguistisches Programmieren u.a.m.) kennen lernen.

3 Doing Science

Ehe Grenzen von Wissenschaft thematisiert werden können, muss man erst einmal in Grundzügen erfahren, was die Arbeitsweise von Wissenschaft ausmacht.

(1) Wenn es, wie oben ausgeführt, zu den Aufgaben von Schule gehört, den Blickwechsel von lebensweltlichen Erfahrungen zu wissenschaftlichem Weltzugang einzuleiten, dann stellt sich zunächst die Frage, worin denn der *Unterschied zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen* liegt und an welchen Themen dieser angesprochen werden kann.

Folgt man Michael Hampe (2000), dann hat es Wissenschaft immer mit methodischer Disziplinierung von Erfahrung zu tun. Diese folge bestimmten Idealen (z.B. Genauigkeit, Vollständigkeit, Repräsentativität und Kontrastschärfe), die es grundsätzlich auch in der Alltagserfahrung gibt, wie er an verschiedenen Berufen (Gärtner*in, Landwirt*in, Elektriker*in usw.) zeigt. Hampe gehört zu jenen Philosoph*innen, die eine Kontinuität von Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erfahrung annehmen. Er stellt diese in einer Weise vor, die für den erforderlichen Blickwechsel didaktisch fruchtbar gemacht werden kann, wenn er betont:

15 Mehr als Wissenschaftspropädeutik wird von der Oberstufe des Gymnasiums nicht erwartet, diese aber sehr wohl! Vgl. dazu auch Benner 2015.

Wissenschaftliche Erfahrung habe der Alltagserfahrung voraus, dass durch die methodische Disziplinierung der Erfahrung der Bereich des Erfahrbaren ausgedehnt wird. Diese Erweiterung sei vor allem eine qualitative: Wissenschaftliche Erfahrung sei genauer, vollständiger, repräsentativer und kontrastschärfer als alltägliche Erfahrung. Und zwar um der Qualität der Erfahrung und des Denkens willen, nicht, um einen anderen Zweck zu verfolgen.¹⁶

(2) Schon von diesem Einstieg her und anhand der eingeführten Kriterien (z.B. Genauigkeit, Vollständigkeit, Repräsentativität und Kontrastschärfe) kann man auch auf Gemeinsamkeiten und *Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissenschaften* zu sprechen kommen. Hampe argumentiert, dass man nur dadurch lernen kann, was diese Werte in diesen jeweiligen Wissenschaften bedeuten, indem man lernt, diese Wissenschaften zu betreiben, das heißt, in ihnen Erfahrungen gewinnt und in ihnen denkt. Damit die Ziele, die die jeweiligen Wissenschaften in ihrem Erkenntnisstreben verfolgen, mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit erreicht werden, orientieren sie sich an Verfahrensregeln (Methoden). Weil aber, so Hampe, die Wissenschaften ihre Verfahrensregeln auf jeweils eigene Weise verwirklichen, gibt es einen *Pluralismus der wissenschaftlichen Methoden*. Weil alle Wissenschaften mit je eigenen Erfahrungen verbunden seien und sich die Methoden der Wissenschaft zu einem Teil als Anleitungen zur Disziplinierung der Erfahrung (man denke an klinische Forschung) lesen ließen, seien wissenschaftliche Methoden weitgehend unübertragbar.

In weiterführender Auseinandersetzung („an der Grenze“) kann die von Hampe angebotene Erstorientierung in mindestens zweifacher Hinsicht ausdifferenziert werden: Zum einen dahingehend, dass manchmal innerhalb *einer* Wissenschaft unterschiedliche Methoden angewendet werden, demnach unterschiedliche *Formen des Wissens* (s.u.) generiert werden. Zum anderen ist angesichts von COVID-19 evident, dass die Komplexität der Fragen *multidisziplinär* bearbeitet werden muss: „Rasche und gültige wissenschaftliche Einsichten über komplexe Geschehnisse können nicht ein Produkt einzelner allwissender Experten sein, sondern müssen auf einer systematischen Ermittlung der Fakten basieren, aus der Betrachtungsebene verschiedener Disziplinen und Erfahrungswerte.“ (Superti-Furga 2020, o.S.) Sich in einer komplexen und unsicheren Welt zurechtzufinden, hat auch zur Voraussetzung zu wissen, wie in *verschiedenen* wissenschaftlichen Disziplinen geforscht, argumentiert und begründet wird.¹⁷

16 Hampe verweist darauf, dass Universitäten ihren Namen nur so lange verdienen, als sie den Zwecken der Wissenschaft treu bleiben.

17 Vgl. auch die OECD-Studie „The Future of Education and Skills: Education 2030“ (<http://www.oecd.org/education/2030-project/>, Stand: 24.2.2021)

(3) Über die von Hampe angebotene Erstorientierung hinaus führt es, wenn die Lehrperson die Schüler*innen in die Unterscheidung von *Formen des Wissens* einführt. Diese Unterscheidung begegnet implizit z.B. dann, wenn einerseits nach den Ursachen der Pandemie gefragt wird und nach den Möglichkeiten, sich vor Infektion zu schützen, andererseits die ideologischen Hintergründe der Favorisierung der Wirtschaft gegenüber etwa den Kultureinrichtungen bei der Lockerung von Maßnahmen problematisiert werden, zum dritten vielleicht Hoffnung auf Selbstheilungskräfte des Körpers gesetzt wird u.a.m. Gehört die Frage im ersten Fall eindeutig zu der szientifischen Wissensform, so ist die zweite als ideologiekritisch zu bezeichnen, weil an der Aufdeckung von ideologischen Verblendungszusammenhängen interessiert; die dritte Frage scheint ein inneres Telos des Körpers anzunehmen, das an Gesundheit orientiert ist. Man kann dieses Thema weiter ausdifferenzieren und eine *Mehrzahl paradigmatischer Wissensformen* unterscheiden (vgl. Benner 2015, 2020). Der gute Sinn der angestrebten Unterscheidungsfähigkeit ist zu erkennen, dass den verschiedenen Wissensformen unterschiedliche methodische Konstituierungen zugrunde liegen, d.h., dass nicht alle Fragen mit derselben Methode beantwortbar sind. „Wissensformen unterscheiden sich untereinander nicht nur durch das, um was in ihnen gewusst wird, sondern auch durch die Art und Weise, in der sie methodisch basiert Fragen stellen, erörtern und zu beantworten suchen.“ (Benner 2015, 489). Die durch COVID-19 aufgeworfenen Fragen bieten insofern auch einen guten Anlass für wissenschaftspropädeutischen Unterricht, letztlich zur *bildenden* Aneignung von Wissenschaft.

(4) Unter Heranziehung des Kriteriums der Genauigkeit kann die Unterscheidung zwischen alltäglichem Herangehen an Probleme und deren wissenschaftlicher Bearbeitung, gleichsam eine weitere zu thematisierende „Grenze“, schon bei der *Beachtung des Sprechens und Begründens* beginnen. Man kann unschwer vermitteln, dass *Benennungen* immer auch *Bedeutungen* implizieren. So z.B. macht es einen Unterschied, ob die gegenwärtige Lage *als* Katastrophe, *als* Krise, *als* Widerfahrnis (vgl. Waldenfels 2002) oder *als* Herausforderung bezeichnet wird, weil damit die Rolle des Menschen ganz unterschiedlich adressiert wird. Vielfach ist die Wortwahl dramatisierend, bisweilen verharmlosend, wie jüngst am Beispiel des falsche Sicherheit vermittelnden „Freitestens“ diskutiert wurde. Es gibt verschiedene Gelegenheiten Homonymien aufzuklären: So z.B. nimmt die häufig anzutreffende Forderung, Politik möge doch evidenzbasiert handeln, Bezug auf ein Verständnis von Evidenz, das ausdrücklich einen empirischen Nachweis gemäß den Gütekriterien empirischer Wissenschaft meint, im Falle evidenzbasierter Medizin also aufwändig *lege artis* durchgeführte klinische Studien.¹⁸ Im All-

18 Wenn man das vertiefen will, wird man auf die Anforderungen an klinische Studien und die Aufarbeitung der Studienlage in Reviews (Cochrane Collaboration) ebenso eingehen müssen wie auf die Kosten- und im Falle von Corona Zeitfrage.

tagsgebrauch hat der Begriff die genau gegenteilige Bedeutung und meint etwas, was unmittelbar einsichtig ist. Man kann auch die Gelegenheit wahrnehmen, gegenwärtig häufig verwendete Begriffe hinsichtlich ihrer ideologischen Belastung zu erläutern oder die im öffentlichen Diskurs eingesetzten Stilmittel zu analysieren.¹⁹ Die Aufgabe begrifflicher Klärung wird virulent, wenn z.B. die Rede von Freiheitsgebrauch für blanken Egoismus steht und die Rede von Selbstverantwortung dahingehend missverstanden wird, als wäre man nur für sich selbst verantwortlich. Auch die Inanspruchnahme von Menschenrechten und das Bestreiten gerechtfertigter Begrenzungen unterliegen bisweilen einigen Missverständnissen.²⁰ Hinsichtlich des Anspruchs an *Begründungen* wäre die Diskussion um COVID-19 auch eine Gelegenheit, auf verschiedene *Formen des Fürwahrhaltens*, herkömmlich als Unterschied zwischen Glauben, Meinen und Wissen beschrieben, hinzuweisen. Viele Menschen scheinen ihr ganz persönliches Fürwahrhalten für allgemeingültige Realität zu halten. Als Differenzierung bietet sich an, auf die *Art* der Begründung zu achten, in traditioneller Sicht insbesondere darauf, ob sie bloß subjektiv oder auch objektiv hinreichend ist. Das Recht auf Meinungsaustausch, den die Jugendlichen eifrig über soziale Medien pflegen, ist ihnen nicht abzusprechen. Lehrpersonen sollten aber nicht auf gleicher Ebene in diesen Meinungsaustausch eintreten, sondern den Unterschied gegenüber Wissen stark machen: der Wissende ist nicht nur von der Wahrheit seiner Aussage überzeugt, er kann sie auch objektiv begründen.²¹

Der Bezug auf den Austausch von Meinungen und Informationen unter Jugendlichen gibt auch Anlass, sie in die Unterscheidung von *Genese* (Herkunft, Entdeckungs- und Entstehungszusammenhang) und *Geltung* (Begründung, Rechtfertigung) von Wissen einzuführen. Klärt ersteres auf, wie eine Meinung zustande kommt, so kann erst die Rechtfertigungsfrage klären, warum sie ggfs. wahr ist. Erst die Aufmerksamkeit darauf macht es möglich, die Bedingtheit der eigenen Meinungen und Urteile zu entdecken. Das gilt für Wissenschaftler*innen wie für Laien gleichermaßen.

19 Zum Beispiel die Modetugend Resilienz, die das Leiden eines jungen Menschen an eingeschränkten Möglichkeiten sozialer Kontakte ins Unrecht setzt (vgl. Graefe 2019); oder die unreflektiert eurozentristische Position, die in der Rede von einer „verlorenen Generation“ steckt.

20 Zur genaueren Diskussion vgl. die Stellungnahme des Wissenschaftlichen Direktors des Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte Lysander Fremuth: »Coronavirus und Menschenrechte«. Die Bekämpfung des Coronavirus – Menschenrechtliche Grundlagen und Grenzen. (<https://bim.lbg.ac.at/de/artikel/aktuelles/bekaempfung-des-coronavirus-menschenrechtliche-grundlagen-grenzen>, Stand: 24.2.2021)

21 Damit sind freilich, vertiefend, Fragen der Semantik und Pragmatik von Wissenszuschreibungen eröffnet.

(5) Kommentare wie: „Die Wissenschaft weiß doch auch nicht weiter!“ „Die Experten widersprechen einander!“ könnten von Lehrpersonen aufgegriffen werden, um Schüler*innen in die *Funktionsweise des Wissenschaftssystems* einzuführen. Es ist nämlich ziemlich töricht, dieses als Ganzes in Frage zu stellen, wenn Widersprüche entstehen. Vielmehr lässt sich ein Stück weit aufklären, warum es zu tatsächlichen oder bloß vermeintlichen Widersprüchen kommt. Zwei Gründe müssen in diesem Zusammenhang angesprochen werden: Wissenschaftlicher Fortschritt verdankt sich der *Verbesserung* des vorhandenen Wissens, wobei die Kriterien der Verbesserung durchaus strittig diskutiert werden, und: Verschiedene Wissenschaften, ja auch Forscher*innen innerhalb derselben Wissenschaft, forschen unter unterschiedlichen Prämissen und Perspektiven (s.o.).

An manchen öffentlichen Einwüfen konnte man in den letzten Monaten sehen, dass vielen Menschen unbekannt sein dürfte, dass Forschung durch Widerlegung bestehender Theorien fortschreitet. Wissenschaft gewinnt ihre Erkenntnisse durch das Überprüfen von Annahmen, in empirischen Wissenschaften werden diese als Hypothesen formuliert und überprüft. Da geht es nicht zuerst um Sicherheiten, sondern darum, Wissen zu generieren, indem man Modelle erstellt und testet, sich die Grundlagen und Ursachen erarbeitet und versteht. Das braucht Zeit, – während die Öffentlichkeit ungeduldig auf Ergebnisse wartet. Während Selbstzweifel und Irrtümer dem wissenschaftlichen Arbeiten inhärent sind, und Fortschritt durch Verwerfen von Irrtümern erreicht wird, wird es der Wissenschaft als Schwäche ausgelegt, wenn Einschätzungen revidiert werden, wie z.B. die ursprüngliche Geringschätzung des Mund-Nasen-Schutzes. Auch Auseinandersetzung über geeignetere und weniger geeignete Prämissen und Forschungsanordnungen gehört zum Handwerk, sollten aber vorzugsweise im angestammten Diskursfeld wissenschaftlicher Publikationen geführt werden.²² Es scheint als wollten Teile der Bevölkerung vor allem Sicherheit. Sie neigen (mit tätiger Mithilfe von Journalist*innen) dazu, widersprüchliche Aussagen von Expert*innen so zu interpretieren, als würde die Wissenschaft keine rational begründbaren Aussagen machen können.²³ So ernst der Verlust des Vertrauens in die Wissenschaft und in Experten zu nehmen ist, so ärgerlich ist, dass er tw. auf *Unkenntnis und Fehlinter-*

22 Diesbezüglich gehen Hanns Moshammer und Hans-Peter Hutter in einem Kommentar mit ihren Fachkollegen hart ins Gericht: „Diskurs ist in der Wissenschaft und Medizin unerlässlich, aber er darf sich nicht vor einer unkundigen Öffentlichkeit abspielen, sondern in den dafür geeigneten wissenschaftlichen Einrichtungen: den Tagungen, Journalen und Foren. (...) Es wäre auch keine gute Idee, am Krankenbett vor einem Patienten über Diagnose und Therapie einen Streit vom Zaun zu brechen.“ (Hanns Moshammer, Hans-Peter Hutter: Was Forscher können – und was nicht. In: DerStandard vom 2.11.2020, <https://www.derstandard.at/story/2000121354965/was-forscher-koennen-und-was-nicht>, Stand: 2.11.2020)

23 So formuliert Christoph Paret (2020, o.S.) pointiert und zutreffend: „Experten sind nur so lange von Nutzen, wie sie mit einer Stimme sprechen. Umgekehrt sind sie aber nur so lange Wissenschaftler, wie sie sich mit anderen Experten uneins sind.“

pretation des Diskurses der Wissenschaft beruht. „Im Umgang mit komplexen Problemen wie der Coronakrise, im Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ist es ganz normal, wenn es keine einheitlichen Meinungen gibt oder absolute Wahrheiten. Vielmehr geht es um Vernunft, Geduld, Methodik und einen Willen, auch Unsicherheiten beim Namen zu nennen, um die bestmöglichen Entscheidungen treffen zu können.“ (Superti-Furga 2020, o.S.)

Die beteiligten Wissenschaftler*innen sind hochspezialisiert, ein*e Virolog*in hat einen anderen Blick auf das Virus als ein*e Mathematiker*in, der*die Modelle seiner*ihrer Verbreitung unter verschiedenen Annahmen entwickelt und berechnet, ein*e Immunolog*in hat wieder einen anderen Zugang. Aber auch die beteiligten Nicht-Wissenschaftler*innen (Politiker*innen, Vertreter*innen der Wirtschaft oder Journalist*innen, die wiederum andere Interessen verfolgen) haben ihre Perspektiven – und Kommunikationsabsichten. An manchen Argumenten von Politiker*innen oder Interessensvertreter*innen kann man, belehrt durch Adorno, auch gut beobachten, dass „Tatsachen“ selbst gesellschaftlich vermittelt sind und damit nicht selbstverständliche – objektiv wahrnehmbare – Prüfsteine von Theorien, sondern durch gesellschaftliche Bedeutungszuschreibung aufgeladene Zusammenhänge. Nicht jede*r bringt es fertig, die Grenzen seiner*ihrer Kompetenz einzugestehen, zumal auch die Fragen von Journalist*innen vielfach dazu einladen, Vermutungen, Meinungen, Prognosen und Hoffnungen zu äußern, statt die Grenzen der Zuständigkeit und des wissenschaftlich Aussagbaren einzugestehen.

In diesem Sinne kann der öffentliche Diskurs in Zeiten der Pandemie als Gelegenheit genützt werden, mit den Schüler*innen über das Selbstverständnis von Wissenschaft zu sprechen, ihre Qualitätsansprüche und Arbeitsmethoden, die Gefahren des Kurzschließens von Wissenschaft und Politik²⁴ oder, allgemeiner, der uns ständig begleitenden Gefahr von Sein-Sollen-Fehlschlüssen, wenn vorgeblich normativer Empfehlungen aus (jederzeit revidierbaren) wissenschaftlichen Befunden abgeleitet werden, weil die normative Prämisse nicht explizit gemacht wird oder als selbstverständlich unterstellt wird, z.B. dass der Schutz des Lebens absoluten Vorrang hat.

(6) In einem sehr lesenswerten Beitrag zu dem von Michael Volkmer und Karin Werner in Windeseile herausgegebenen Band *Die Corona-Gesellschaft* arbeitet die an der Universität Bielefeld tätige Historikerin Angelika Epple die *Rolle des Vergleichens* für unser Ordnen der Welt heraus.²⁵ Nicht, als wären Praktiken

24 Das wissen auch kluge Journalist*innen: „Auch in einer Pandemie ist eine medizinische Empfehlung keine gesellschafts- und bildungspolitische Maxime, darf sie nicht sein.“ (Brigitte Quint in Die Furche 12.11.2020, 9)

25 Der Beitrag entstand im Rahmen eines DFG geförderten Sonderforschungsbereichs „Praktiken des Vergleichens. Die Welt ordnen und verändern.“

des Vergleichens etwas Neues. Aber, so führt sie vor Augen, häufig fällt uns gar nicht auf, wenn eine Argumentation auf Vergleichen beruht. Man achte nur einmal auf die Verwendung des Komparativs oder des Wörtchens „wie“! Wir seien Augenzeug*innen, „wie mit Hilfe von Vergleichen Orientierung gesucht, gefunden und begründet wird“ (Epple 2020, 25). Im aktuellen Corona-Diskurs identifiziert sie drei Typen des Vergleichens: den medizinischen Typus, den politisch-antisozientistischen Typus und den Typus der Verschwörungstheorien. Diese drei Typen unterscheiden sich hinsichtlich der Vergleichsgegenstände (*comparata*) und der Hinsichten (*tertium comparationis*). Es ist beachtenswert, dass Vergleichen eine *Konstruktionsleistung* ist, die aber in der Regel verdeckt oder naturalisiert wird, d.h. wie eine Eigenschaft der Vergleichsgegenstände behandelt wird. Im Bereich der medizinischen Vergleiche habe man z.B. schon sehr früh von der Ähnlichkeit von SARS-CoV-1 und SARS-CoV-2 gehört, und dem Unterschied zu MERS-CoV. Epple würdigt, dass prominente Virolog*innen (z.B. Christian Drosten) zumeist auch Einblick in die Produktion ihres Wissens und insofern seine Bedingtheit und Begrenztheit gegeben hätten. Mit dem Typus der politisch-antisozientistischen Vergleiche spricht Angelika Epple die Entwicklung an, in der Politiker*innen ihr ungenügendes Verständnis der Produktion wissenschaftlichen Wissens dadurch zum Ausdruck brachten, dass sie die Revidierbarkeit (Falsifizierbarkeit) wissenschaftlicher Erkenntnis und die kritische Auseinandersetzung unter den Fachleuten als Mangel der Wissenschaft hinstellten und nicht als deren Charakteristik erkannten. Ihr Unverständnis habe – absichtlich oder unabsichtlich – naiver (positivistischer) Wissenschaftsgläubigkeit in die Hände gespielt und die Abwendung von den vermeintlich²⁶ widersprüchlichen und sich ständig revidierenden wissenschaftlichen Aussagen und die Zuwendung zu einfacheren Erklärungen oder auch Verschwörungstheorien begünstigt. Dieser dritten Typus von Vergleichen operiert, so Epple, mit den „gewagtesten Vergleichen“ (ebd., 30). Er überdehnt einerseits den Konstruktcharakter des Vergleichens z.B. durch Heranziehen anderer historischer Situationen, andererseits versteckt er den Konstruktcharakter.

So eine Hilfestellung zum Ordnen (und in der Folge Beurteilen) des Diskurses kann die Lehrperson anbieten bzw. im Unterricht erarbeiten lassen, um die babylonische Sprachverwirrung zu begrenzen. „Vergleichspraktiken sind besonders hilfreich, um Unbekanntes, Neues, Unvorhergesehenes einzuordnen, zu verstehen und zugleich aus Bekanntem Neues abzuleiten.“ (ebd., 32) Die Herausforderung (an die Lehrperson) besteht darin darüber aufzuklären, dass es (trotz des Konstruktionscharakters) klare Kriterien gibt, ob ein Vergleich wahr oder falsch ist. Der Konstruktionscharakter aber muss bedacht und sollte explizit kommuniziert werden.

26 Vermeintlich, weil Falsifizierbarkeit und Multikausalität zum Charakter der Wissenschaft gehören.

Als eine besondere Form des Vergleichens könnte auch der *historische Vergleich* mit anderen Pandemien und deren Bearbeitung herangezogen werden. So z.B. zeigte eine Studie aus 2007²⁷ zur Spanischen Grippe (1918-1929), die weltweit 40 Millionen Todesopfer gefordert hat, dass diese ebenso unbekannt wie COVID-19 war, in vergleichbarer Weise übertragen wurde und dass nichtmedizinische Maßnahmen wie Quarantäne, Ausgehverbote und Schulschließungen die Todeszahlen senkten. Sehr instruktiv könnte auch der Vergleich mit der Pockenimpfung sein, die Maria Theresia nach der Erfahrung einiger Todesfälle in der Familie für ihre Kinder riskierte.²⁸

(7) Was heißt, *sich an der Wissenschaft orientieren*? Die Öffentlichkeit verlangt vielfach evidenzorientierte Politik; diese Erwartung scheint dann verletzt, wenn die Regierung Expert*innen oder Expert*innengremien²⁹ heranzieht, sich aber an deren Empfehlungen nicht gebunden fühlt.³⁰ Dabei wird zum einen verkannt, dass auch bei unzureichender Evidenz Entscheidungen getroffen werden müssen. Zum anderen wird die Rolle von „Empfehlungen“ gegenüber „Evidenz“ verkannt: Letztere beruht auf einem Wissen, das unter bestimmten Bedingungen gewonnen wurde, also auch nicht in Stein gemeißelt, sondern konditional gültig und überholbar ist.³¹ Aufgabe der Wissenschaft ist die Risikoabschätzung auf der Basis der zu dem jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Daten. Eine Handlungsempfehlung kann nicht unmittelbar aus Fakten abgeleitet werden, weil es sich um unterschiedliche Wissensformen handelt (s.o.). Empfehlungen bringen eine Interpretation und bewertende Einschätzung der Daten zum Ausdruck, die auf Bewertungskriterien beruhen und ein Ziel vor Augen haben. Politische Entscheidungen müssen unter einer Mehrzahl von Gesichtspunkten getroffen werden. Es darf erwartet werden, dass diese Bewertungskriterien explizit gemacht werden. Sie sind zu

27 Markel H., Lipman H.B., Navarro J.A., et al. Nonpharmaceutical Interventions Implemented by US Cities During the 1918-1919 Influenza Pandemic. JAMA. 2007;298(6):644–654. doi:10.1001/jama.298.6.644, zit. nach <https://www.zm-online.de/news/gesellschaft/covid-19-wie-ein-shutdown-die-spanische-grippe-abtoetete/> (Stand: 1.1.2021)

28 <https://www.spiegel.de/geschichte/maria-theresia-die-kaiserin-und-die-pocken-eine-impf-pionierin-a-e8682c9e-fe8a-4fc5-8fa5-0726f6a29ace> (Stand: 1.1.2021). Einen ganz anderen Vergleichskontext eröffnet Barbara Stelzl-Marx in DiePresse vom 19.12.2020 (Spektrum S. IV), indem sie daran erinnert, dass im Nachkriegswinter sowohl Homeschooling als auch ein sehr bescheidenes Weihnachtsfest ertragen werden mussten. (<https://www.diepresse.com/5913565/75-jahre-zweite-republik-land-der-erbsen-land-der-bohnen?from=rss>, Stand: 20.12.2020)

29 Genau besehen bestehen diese nicht nur aus Wissenschaftler*innen.

30 Zum Beispiel obwohl die Mitglieder der Taskforce im Gesundheitsministerium zahlreiche Bedenken gegen „Massentests“ äußern und der Publik Health-Experte Martin Spenger sie als „teuer und eine Reise ins Ungewisse“ bezeichnet, werden sie durchgeführt (in: DerStandard vom 25.11.2020, 6).

31 Zum Beispiel kann die Schulstudie mit dem Gurgeltest Personen mit Symptomen, die nicht in die Schule gehen, nicht erfassen, hat also einen systematischen Bias.

Recht Gegenstand öffentlicher Diskussion, weil die Entscheidungen in Freiheitsrechte der Bürger*innen eingreifen.

4 Bilanz

Der Beitrag hat Grenzen in vielfältiger Art zur Sprache gebracht. Sei es die Grenze des Differenzierungsangebots respektive Problemzugangs eines Philosophen (z.B. Hampe 2000, z.B. Waldenfels 2020), sei es die Grenze der Gültigkeit von Aussagen von Virolog*innen, die sich gemäß dem jeweiligen Erkenntnisstand über die Funktionsweise des Virus ändern mussten, sei es die Grenze der Gültigkeit der Aussagen von Epidemiolog*innen, die z.B. anfangs die Wirksamkeit des Mund-Nasen-Schutzes unterschätzt hatten, sei es die Grenze von Prognosen, wenn die Datenbasis unzulänglich ist, sei es die Grenze des Wissens jedweder Wissenschaft aufgrund ihrer historischen und methodischen Bedingtheit, sei es der Zuständigkeit der Wissenschaftler*innen, wenn diese medizinische Empfehlungen mit gesellschaftspolitischen Maßnahmen kurzschließen, sei es die Grenze der Tragfähigkeit politischer Entscheidungen, weil sie zum einen „evidenzbasiert“ sein sollten, sich diese Evidenz aber entsprechend den sich verändernden Einsichten der Wissenschaft immer wieder verschiebt oder auf sie nicht gewartet werden kann, weil Maßnahmen zur Verhütung größeren Schadens rascher gesetzt werden müssen als die aktuelle Datenbasis nahe legt.³² Folglich kommt auch die Annahme, dass Handeln immer wissensbasiert sein könne oder müsse und nur als wissensbasiertes sicher sein könne, an ihre Grenze. *Diese Sicherheit gibt es nicht.*

Ereignisse wie eine Pandemie durchbrechen den Lauf der Welt. Wir können sie nicht ohne weiteres in den erwarteten oder erwartbaren Gang der Dinge einordnen, aber auch nicht ignorieren. Diese Störung der Ordnung hat ein Moment des Negativen, insofern sie die Bedeutsamkeit des bisher für wichtig Gehaltenen verneint. Sie hinterlässt einen Riss in der gedeuteten Welt (vgl. Seel 2003, 41). Was in Echtzeit als Bruch mit dem Üblichen, Vertrauten registriert, vielleicht auch schmerzlich erfahren wird, wird wohl erst retrospektiv eingeordnet werden können: Ob und an welchen Stellen von Verlust oder Gewinn, Irritation oder Neuorientierung, Kontinuitäten oder Diskontinuitäten wird gesprochen werden können, oder ob man sich von solchen Dualen überhaupt verabschieden muss, neue Denkansätze und eine neue Semantik (er-)finden muss; ob man von „Krise“ als einem „Wahrheitsmoment“ wird sprechen können, einem Ereignis, das so gravierend ist, „dass wir das Leben danach rückwirkend anders beurteilen, ebenso wie

32 Als Beispiel denke man an das knappe Zeitfenster zum Verhindern der Ausbreitung einer sehr ansteckenden Mutante des Virus: Wollte man hier eine bessere Datenbasis für verlässlichere Prognose abwarten, könnten Maßnahmen zu spät kommen.

wir anders aufgestellt in die Zukunft gehen“³³, mag künftigem Urteil überlassen werden.

Mag sein, dass wir es mit einem Kairos-Moment für umfassende gesellschaftliche Transformation zu tun haben, wie bisweilen spekuliert wird. Aus allgemeinpädagogischer Perspektive steht die Frage nach Chancen und Aufgaben der Pädagogik (übrigens: nicht nur) angesichts der Pandemie im Vordergrund: (Wie) Kann sie durch Vermittlung von Wissen und Urteilsfähigkeit (über das Wissbare und Nicht-Wissbare) zur (Wieder-)Gewinnung von kognitiver Sicherheit beitragen?

Es wurde gezeigt: Wenn aktuell die Grenzen unseres Wissens spürbar werden und mit Unsicherheit und Nichtwissen umzugehen ist, dann eröffnet dieser epistemologisch durchaus nicht unbekannte Umstand ungewohnte Chancen für pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung. Nicht, als müsste aufgrund dieser Erfahrungen jede*r jedenfalls (und am Ende noch etwas ganz Bestimmtes) lernen. Mit Waldenfels (2020) wurde darauf verwiesen, dass nicht auf vorliegende Antworten zurückgegriffen werden kann, wenn ganz Neues auftritt. Vielmehr müssen Antworten gesucht und, da nicht vorliegend, *er*-funden werden. Die möglichen Antworten knüpfen an das Vorfindliche an, genauer: knüpfen an *Interpretationen* des Vorfindlichen an, – Interpretationen, die durchaus voneinander abweichen können und dürfen! Kann man sich einen besseren *Anlass* für Bildung vorstellen, gleichviel, ob – bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden kann – Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller 2012) oder als problematisierender Vernunftgebrauch (Ruhloff 1996) verstanden wird?! Lehrer*innen könnten Schüler*innen zeigen, wie viel unausgegrenzte Diagnostik und Kategorienfehler im öffentlichen Diskurs herumspuken und ihnen Mittel an die Hand geben, rational und reflexiv damit umzugehen. Schulische Aufklärung heißt dann, nicht die öffentliche Krisensemantik nachzubeten, sondern sich zu ihr reflexiv (in distinktem Wortsinn) zu verhalten.

Literatur

- Benner, Dietrich (2009): Schule und Bildung – Widerspruch oder Entsprechung? In: Hof, Christiane, Fuhr, Thomas, Wittenbruch, Wilhelm, Hellekamps, Stephanie, Plöger, Wilfried & Gonon, Phillip (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II, Teilband 1: Schule. Paderborn, 7-30.
- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, 481- 496.
- Benner, Dietrich (2020): Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Weinheim/Basel.
- Breinbauer, Ines M. (2020): Nicht Lernen lernen, sondern Wissen wissen. Oder: Lernen lernen - revisited. In: Sippl, Carmen (Hrsg.): Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Innsbruck, 257-269.

33 So Sarah Spiekermann unter dem Titel „Die Krise als Wahrheitsmoment“ in Die Furche 49 vom 1.12.20, 10 (<https://www.furche.at/feuilleton/philosophie/corona-die-krise-als-wahrheitsmoment-4194584>, Stand: 8.12.2020)

- Caruso, Marcelo (2005): Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 49. Beiheft. Weinheim/Basel, 121-133.
- Eder, Ferdinand & Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger & Barbara, Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht. Graz, 23-61. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html?lang=en> (Stand: 1.12.20).
- Apple, Angelika (2020): Die Schule des Vergleichens. Die Suche nach der Wahrheit wissenschaftlicher Fakten. In: Volkmer, Michael & Werner, Karin (Hrsg.): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft. Bielefeld, 25-32.
- Feige, Daniel Martin (2020): Werden wir von Virologen regiert? Über Wissenschaftsfeindlichkeit und Wissenschaftsgläubigkeit in Zeiten von Covid-19. In: Philosophische Rundschau, 67, H.2, 120-125.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld.
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar.
- Hampe, Michael (2000): Pluralismus der Erfahrung und Einheit der Vernunft. In: Hampe, Michael & Lotter, Maria-Sibylla (Hrsg.): Die Erfahrungen, die wir machen, widersprechen den Erfahrungen, die wir haben. Zur Vielfalt wissenschaftlicher Erfahrungsbegriffe. Berlin, 27-40.
- Hopmann, Stefan Thomas (2020): Sozialdarwinismus als Schulkonzept. In: Der Standard vom 14./15.11.2020, S. 39, Kommentar der Anderen. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000121698930/sozialdarwinismus-als-schulkonzept> (Stand: 14.11.2020)
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-schulischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Nielsen-Sikora, Jürgen (2020): Der Ungewissheit antworten. Über die Inszenierung von Wahrheit und die Lust an der Vereindeutigung in krisenhaften Zeiten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 96, 455-470.
- Paret, Christoph (2020): Schiffbruch ohne Zuschauer. Warum die Universität nicht mehr Ort gefährlicher Gedanken ist. Online: https://www.lettre.de/beitrag/paret-christoph_schiffbruch-ohne-zuschauer (Stand: 29.11.2020).
- Pauer-Studer, Herlinde (2003): Einführung in die Ethik. Wien.
- Pieper, Annemarie (2007): Einführung in die Ethik. 6. Aufl. Tübingen und Basel.
- Petzelt, Alfred (2018 [1946]): Grundzüge systematischer Pädagogik. Neu herausgegeben von Thomas Mikhail und Jörg Ruhloff. Freiburg.
- Rousseau, Jean Jacques (1971 [1762]): Emil oder über die Erziehung. Paderborn.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele & Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II. Hohengehren, 148-157.
- Schäfer, Alfred (2005). Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim.
- Seel, Martin (2003): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie. In: Nikolaus Müller-Schöll (Hrsg.): Ereignis, eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung. Anspruch und Aporien. Frankfurt am Main, 37-47.
- Superti-Furga, Gulio (2020): Es gibt keine Corona-Wunderwuzzis. Gastkommentar in: Die Presse am 4.12.2020.
- Tegtmeyer, Henning (2020): Dazulernen. In: Philosophische Rundschau, 67, 126-132.

- Thompson, Christiane (2020): Erfahrung. In: Weiß, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, 121-131.
- Vaughn, Lewis (2019): *Doing Ethics: Moral Reasoning and Contemporary Issues*. 5. Aufl. New York.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard (2020): Virus als Pathos. In: Philosophische Rundschau, 67, 96-100.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt, 404-447.

Dominic Lüthi

‚Corona‘ im Ethikunterricht

*Wer zur Quelle gehen kann,
gehe nicht zum Wassertopf.*
Leonardo da Vinci

Corona. – Das so sinnfällig gewählte Wort *im Titel dieses Sammelbandes* ist längst zu einem Attraktor für semantische Felder geworden. War die Virusfamilie bis vor kurzem nur Experten bekannt gewesen und hätte der Gleichklang bloß an populäre Namensvetter gemahnt, brachte eine ihrer Gattungen es im Jahr 2020 in Form der COVID-19-Pandemie zu trauriger Bekanntheit. Als *Corona-Krise* ist das Wort für viele Menschen seither zur existenzbedrohenden Realität geworden, für Abermillionen Betroffener weltweit zu einer lebensverändernden Zäsur. Noch während die ‚Corona-Pandemie‘ amtlich Eingang in unseren Sprachschatz findet, bläst die Wucht und pure Wiederholungskraft tagtäglicher Berichterstattung in ihr Horn und alle Echokammern sozialer Medien walzen ‚Corona‘ nur weiter aus. Ein Sammelbecken zuletzt, von globaler Tragweite mit Lokalinzidenz, von medizinalem Duktus zu wissenschaftlicher Information, voll politischer Fakten und gesellschaftlichen Fährnissen, wirtschaftlichen Folgen und sozialen Narrativen, verworrenen Konstrukten, juristischen Bedenken, dem je eigenen Erleben in Erzählungen, Gerüchten, Geschichten und Gedanken, mit jedem Hin und Her in allem Für und Wider – *Corona* ist zum Signum einer ganzen Zeit geworden.

Als *Chiffre* eines gemeinsamen Schlüsselmoments unserer Epoche steht das Virus aber auch für einen ganz spezifischen Gehalt dieser nie dagewesenen Herausforderung – einer Weltgesellschaft zumal, die da womöglich ihren Anfang nimmt. Diesen Gehalt aus allen Perspektiven präzise zu bestimmen und im ganzen Ausmaß zu beschreiben, wird eine Aufgabe für die nächsten Jahre, wenn nicht Generationen sein. Um jedoch die Bedeutung für *unser* Thema – der Frage nach dem *Lernen aus Corona* in bildungstheoretischer Sicht, wie hier insbesondere *im Ethikunterricht* – entsprechend würdigen zu können, möchten wir zumindest einen ersten Deutungsrahmen für diese Zeit skizzieren, um sie vielleicht schon ein wenig am Schopf zu packen, aber wenigstens gemeinsam in den Blick zu nehmen.

1 Deutungsrahmen

Als bestimmendes Merkmal dieses Pandemiegeschehens gilt für alle gleichermaßen, dass seine Relevanz global und langfristig eine *absolute* ist, in der Auseinandersetzung damit aber individuell, intersubjektiv sowie als Gemeinschaft in umfassenden Abwägungsprozessen *relativiert* werden muss. So kann es auf individueller Ebene um Leben oder Tod gehen, doch ob diese Bedrohung real wird, entscheidet sich im Handeln aller. Und weil im medizinisch „totalen“ Schutz des Individuums vor allen anderen, in striktester Quarantäne also, die Gesellschaft zum Erliegen käme und die Gemeinschaft preisgegeben würde, muss auch hier wohl erwogen sein. Das strukturelle Dilemma der Corona-(Zwangs-)Maßnahmen im Rahmen diskursiv-öffentlicher Moral ist schlagend: Einerseits sollen Grundrechte das Individuum vor staatlichen Übergriffen schützen und damit gleichzeitig die Würde, Freiheit und Sicherheit des Lebens garantieren, andererseits können diese individuelle und kollektive Sphäre, genau wie einzelne Grundrechte, in offenen Konflikt geraten¹ und so einer ethischen Interessens- und Güterabwägung bedürfen: Ist die „unantastbare“ *Menschenwürde* das höchste Gut? Aber ist dafür nicht *Leben* die Voraussetzung? Gilt *Lebensrettung* dann um jeden Preis? Oder ist nur *das Leben in Würde* gemeint? Mit zweiwertiger Logik ist einem Dilemma jedenfalls schwer beizukommen. Wie man es auch wendet, die Corona-Krise brachte sehr schnell und ungeachtet von Geografie und Nation, von Religion und Kultur, Alter und Geschlecht oder Rang und Stellung, alle unvermittelt an einen Tisch. In dieser Runde der Betroffenen, in medialer Sichtbarkeit zumal, müssen im gemeinsamen Diskurs nun alle Domänen und Werte neu verhandelt und global erwogen werden: Ist *Würde* kategorisch unantastbar? Können wir uns kollektiv als Basiskonsens auf ein hierarchisches *Wertesystem* (eine Axiologie) berufen? Lässt sich ein *sozialethischer Nutzenkalkül* utilitaristischer Couleur mit dem *individualethischen Axiom nicht-instrumentalisierbarer Würde* vereinbaren?

In der Vergangenheit oblagen solche Abwägungsprozesse üblicherweise dem *politischen System*. In diesem, am Code von Machbarkeit orientierten Subsystem gesellschaftlicher Kommunikationen, bestand das Spektrum seit gut zwei Jahrhunderten aus ‚Rechts‘ und ‚Links‘ – zu Gebot stand bekanntlich die konservative Bewahrung auf der einen Seite und die progressive Erneuerung auf der andern. Diese *horizontale Dimension* stellt sich schon seit längerem als weithin ungenügend heraus, da nämlich, wo sie für veritable Werte stehen soll, für Normen also, die das Handeln kategorisch orientieren. Denn da die Bedeutungsfelder ‚links‘ und ‚rechts‘ nur *relativ* auf Sachfragen bezogen werden können, leisten sie keine grundsätzliche Orientierung; denn einmal ist etwas sachlich zu bewahren, ein andermal zu ändern, eben je nach dem.

1 Plastisch gezeigt in: Gaulhofer 2020.

Hieraus versteht sich, warum die funktional weit ausdifferenzierte *globale* (Diskurs-)Gesellschaft neue Wege sucht. Vieles deutet nun darauf hin, dass wir uns gegenwärtig in einer Umbruchphase befinden, in der sich dieses horizontale Spektrum substantiell um eine *vertikale Dimension* gesellschaftlicher Orientierung erweitert. Diese bezieht sich in *absoluter* Weise einmal ‚unten‘ auf möglichst eindeutige *Fakten*² und ‚oben‘ auf dezidiert unabhängige *Werte*: zur konkreten Fundierung sind damit *alle Wissenschaften* angesprochen, zur inhaltlichen Orientierung aber zuvorderst *die Ethik* – und damit *die Gesamtheit aller Kommunikationen von reflexivem Wertgehalt mit normativer Kraft*.

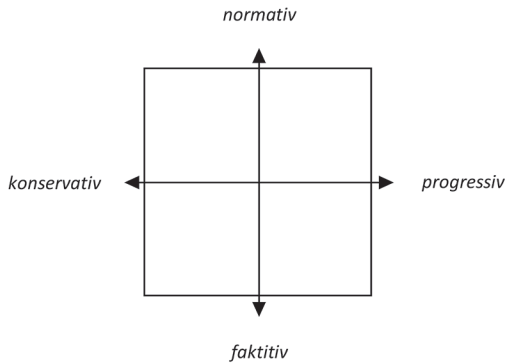


Abb. 1: Möglicher Deutungsrahmen des Diskursspektrums von ‚Corona‘ in vier Narrativen.
Horizontale: Relative Sachlagen und Handlungsentwürfe (politische Dimension),
Vertikale: Absolute Tatsachen und Werte (ethische Dimension).

Die *ethische Dimension* muss von Fakten ihren klaren Ausgang nehmen, weil sie darin ja ihre Entscheidungsgrundlage hat, doch im bunten Reigen aller Handlungsoptionen, linker- wie rechterhand, gewinnt sie ihre Orientierung erst aus einer Axiologie fester Werte normativer Kraft. Jene Diskursdimension im Allgemeinen und dieses Wertesystem im Speziellen ist im Brennglas von ‚Corona‘ auf den Prüfstand gekommen. Es zeigt sich schon recht eindrucksvoll, wie dominant solche Auseinandersetzungen um (tatsächlich?) unbezweifelbare Fakten und (wirklich?) absolute Werte sein können. Die allzu bekannten Phänomene, wie ‚alternative‘ Fakten bzw. *fake news*, aber auch das redliche Bemühen um verlässliche Daten, unbestechliche Wissenschaft und evidenzbasiertes Handeln, genauso

2 ‚Fakten‘ bezeichnen hier *Sachverhalte*, die durch ein bestimmtes Set von *Daten* eindeutig bestimmt sind; Eindeutigkeit sei wiederum in der wissenschaftlichen Klammer aus Messbereich, -gerät, -verfahren, -skala und dem Messvorgang sowie der messenden Person selbst gegeben. Solche Fakten sind tatsächlich zunächst unabhängig von Interpretationen und in diesem Sinne ‚absolut‘. Erst der Versuch, solche Daten in eine sinnvolle Beziehung zu bringen, gewinnt hieraus *Informationen* und eröffnet so das Feld von Interpretation.

wie die Diskussion um Grundwerte und -rechte, die Güterabwägung und moralische Orientierung in der Ethik, lassen dieses Koordinatensystem aktueller gesellschaftlicher Diskurse recht plausibel erscheinen.

Wo im Corona-Geschehen somit plurale Ansätze und multiple Perspektiven koordiniert werden müssen, ist der *vernunftbasiert* nachprüfbare Umgang mit Fakten und Werten ein klarer Hoffnungsträger für den intendierten Basiskonsens aller Beteiligten. Die *moderne Ethik*, die meist traditionell als Teildisziplin der Philosophie gedeutet, aber immer häufiger als ein multidisziplinäres Fach mit programmatischer Eigenständigkeit und öffentlichem Auftrag institutionalisiert und normativ mit einem, oft übersehenen, axiomatischen Grundgehalt³ versehen wird, soll hier sinnvoll begründend Fakten einordnen, Sachlagen und mögliche Handlungsentwürfe gewichten und insgesamt an Werten und ihren Wertstrukturen orientieren. In dieser Perspektive steht die Ethik also insgesamt für eine semantische Ordinate gesellschaftlicher Diskursfelder und würde die noch zu fassende *ethische Kompetenz* damit zum Maß je eigener Teilhabe daran.

Die drängenden Herausforderungen um *Corona* zeigen deutlich, wie aktuell, relevant und umfassend ethische Fragen sein können, und wie hoch der Anspruch an uns alle werden kann, sie adäquat – nach bestem Wissen und Gewissen – zu beantworten. Bildung im Ganzen, Ethikunterricht im Speziellen, scheinen in bildungstheoretischer Hinsicht *prima facie* die richtigen Orte dafür zu sein, dieser Verantwortung gesamtgesellschaftlich zu begegnen. Und ‚*ethische Kompetenz*‘ erscheint als das probate Mittel – doch was meinen wir damit und ist sie überhaupt lehr- und lernbar?

2 Grundbegriffe

Dieser Beitrag verdankt sich einem hochaktuellen Seminar, das an der Universität Wien zum Wintersemester 2020 „Die ethische Dimension der Corona-Pandemie als Gegenstand des Unterrichts“ behandelte. Mit allen Chancen und Risiken eines Blickes von außerhalb der Bildungswissenschaft auf deren angestammtes Thema, darf der Autor nun aus religionswissenschaftlicher, philosophischer und genuin ethischer Perspektive einen Beitrag wagen, der im besten Fall einen archimedischen Punkt außerhalb üblicher Wege findet und so dem bildungstheoretisch

3 Spätestens mit George Edward Moores *Principia Ethica* beginnt ab 1903 unter der Bezeichnung ‚Metaethik‘ eine eigenständige Konzeption und Reflexion akademischer Ethik, die sich bis heute *parallel* zur historisch tradierten moralphilosophischen Disziplin ausbildet und auf dem Boden von Rationalismus, Aufklärung und Wissenschaftlichkeit begründet, vgl. Moore 1970. Diese *moderne Ethik* setzt in ihrem Selbstverständnis implizit einen normativen Grundgehalt voraus, der häufig übersehen wird, und der sich mit ‚Universalität, Kategorizität, Unparteilichkeit, Rationalität und Benevolenz‘ kurz umreißen lässt, vgl. Henning 2019.

sicherlich versierteren Leserkreis womöglich neue Einsichten bieten oder wenigstens einige Denkanstöße liefern kann.

Hierzu wollen wir zunächst einige Grundbegriffe klären und insbesondere das *Verhältnis von Moral zu Ethik* genauer unterscheiden.⁴ Erst diese Differenz erlaubt es uns, innerhalb der Domäne von einer spezifischen Prämisse des periagogischen Topos zu sprechen. Mit diesem Rüstzeug wenden wir uns einem sehr wohlbe-gründeten Projekt zu, das bereits erfolgreich den Versuch unternommen hat, für die gezielte „Erfassung von Schülerleistungen im moralisch-evaluativen Bereich“ (von Heynitz, Krause, Remus, Swiderski & Weiß 2009, 516) geeignete Testinstru-mente zu entwickeln, deren Elemente für unseren Ansatz sehr fruchtbar sind. Im Anschluss daran wollen wir uns sodann im Hauptteil dem zentralen Desiderat widmen, nämlich der offenen Frage, ob und wie sich für den Ethikunterricht *didaktische Aufgaben* konzipieren und einsetzen lassen. Nach der entsprechenden Gesamtübersicht wollen wir schließlich eine erste Quintessenz in den Blick nehmen und im Lichte unseres Bildungsbegriffes kurz näher beleuchten.

Dietrich Benner⁵ hat immer wieder darauf hingewiesen, warum eine gelungene Konzeption von Unterricht, Wissen und Kompetenz nur da möglich ist, wo man dem Schüler bzw. der Schülerin nicht bloß eine Wahrheit zeigt, sondern ihm (wie Rousseau es ausdrückt) „zeigt, *wie* man es machen muss, um allezeit die Wahr-heit zu entdecken“ (Benner 2007, 126, Hervorhebung D.L.). Dieses *Gebot von Mündigkeit* lasse sich in der Vermittlung eines allgemein methodischen Vorgehens realisieren, das vom anfänglichen Staunen bis hin zum Wissen führe.

Gerade im Hinblick auf den Ethikunterricht ist diese Haltung fundamental. So werfen kritische Stimmen manchen zeitgenössischen Konzeptionen immer wieder vor, als „Tugendeinrede, Werteappell und Gesinnungsapplikation“ (Schirlbauer 2005, 105) lediglich Wiedergänger altbekannter Moralpredigten in nunmehr pädagogischem Gewand zu sein. Angesichts eines proklamierten „Orientierungs- und Wertebedarf[s] der Jugend“ (ebd., 106) wolle so manche Lehrplanreform ja nur für ein gezieltes „Einströmen der zeitgeistigen Moral und ihrer Tugenden“ (ebd., 108) sorgen, um so aktuelle Problemstellungen der Gesellschaft rasch ihren pragmatischen Lösungen zuführen zu können. Diese Kritiker fordern zu Recht, dass, um eines mündigen Lernens und eigenständigen Wissens willen, jede direkte Wertevermittlung zurückzuweisen sei – hingegen alle gegebenen Wertur-teile in ihren konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen ohne Moral von der Geschichte zum Anlass *eigener* Reflektion und Kenntnis zu nehmen wären.

Es scheint somit zunächst eine fachdidaktische Besonderheit der ethisch-morali-schen Domäne zu sein, dass ihr Unterricht zwar durchaus „in verschiedene mora-lische Deutungsmuster einführen soll, dabei aber moralische Indoktrination“ (von

⁴ Eine gute und frei zugängliche Einführung in die Ethik bietet: Hausmanninger o.J.

⁵ Erziehungswissenschaftler und em. Professor der Humboldt-Universität zu Berlin.

Heynitz et al. 2009, 516) strikt vermeiden sollte. Unabdingbar ist also die sehr präzise Differenzierung dieser Domäne in ihre beiden Begriffsfelder ‚*Ethik*‘ und ‚*Moral*‘. Während nämlich die *Moral* im *objektsprachlichen* Bereich angesiedelt ist und konkrete moralische Standpunkte beschreibt, gehören ethische Fragen zu jenem *metasprachlichen* Bereich, in dem moralische Gegenstände kognitiv verarbeitet werden, wo also vernunftgemäß reflektiert und *über* die *Moral* nachgedacht wird. Zur ‚*Moral*‘ sollte der Unterricht also insoweit neutral positioniert werden, als sich jede Stellungnahme zu ihr allein aus ethischer Sicht legitimiert.

3. Zur Entwicklung von Testaufgaben

Der Berliner Ansatz des *DFG-Projekts ETiK*⁶ von Dietrich Benner et al. (vgl. Benner & Nikolova 2016) geht der Frage nach, ob „moralische Kompetenzen und der Beitrag des Ethikunterrichts zu ihrer Entwicklung“ (Benner 2012, 159) überhaupt messbar sind. In direkter Anknüpfung an Platons Höhlengleichnis, aber auch an Kants Diktum, dass „Kinder denken lernen“ möchten (ebd., 160), weisen die Autoren klar von sich, irgendwelche Wertsicherheiten oder Tugenden vermitteln oder das „künftige Denken und Handeln der Heranwachsenden durch Erziehung normieren“ (ebd., 163) zu wollen. Das philosophisch, bildungstheoretisch wie fachdidaktisch fundierte Projekt strebt vielmehr eine Modellierung *moralischer Kompetenz* an, die das Gebot von Mündigkeit in der Vermittlung eines allgemein *methodischen* Vorgehens realisiert, das im Blickwechsel auf die Stufen des Wegs, über diverse Zugänge und mit pluralistischen Erfahrungs- und Wissensformen die Art der Betrachtung weitet und verengende, allein „für Testzwecke konstruierte Aufgaben“ (Benner 2007, 128) zugunsten einer zu restituierenden echten *didaktischen* Perspektive reformiert.

Den fruchtbaren Unterschied zwischen didaktischen Aufgaben einerseits und Testaufgaben andererseits hebt Benner hier ausdrücklich hervor. Didaktische Aufgaben seien dann sinnvoll, wenn sie zu Erkenntnissen führen, die umfassend, vielschichtig, kritisch, differenziert und interdisziplinär wie multipolar reflektiert sind. Sinnvolle Testaufgaben seien indes solche, die in knapper Zeit grundlegende „Wissensstrukturen und Kompetenzen“ (ebd., 129) abbilden können und zwischen der domänenspezifischen Objekt- und Metaebene unterscheiden (aber genauso auch eine Evaluation der vorangegangenen Lehr–Lernprozesse ermöglichen). Benner fordert eine „fruchtbare Wechselwirkung“ (ebd.) zwischen didak-

6 Akronym für „Entwicklung eines Testinstrumentes zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen“, vgl. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/projekte/etik> (Stand: 31.01.2021).

tischen und Testaufgaben ein und weist damit unter anderem das „inflationäre Gerede über Kompetenzen“ und die „irrigen Unterscheidungen zwischen so genannten Person-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen“ (alles ebd., 130) entschieden zurück.

Die Besonderheit des Kompetenzbegriffs des ETiK-Modells ist, dass er sich in drei Teilkompetenzen gliedert, nämlich in *Wissen*, *Urteilen* und *Können*. Diese Triade scheint uns die *Objekte* (ad I), mit denen sich jedes ethisch-moralische Subjekt in *Theorie* (ad II) und *Praxis* (ad III) konfrontiert sehen könnte, gut abzubilden:

(II) moralische Urteilskompetenz	(III) moralische Handlungskompetenz ⁷
<i>bestimmende und reflektierende moralische Urteilskompetenz</i>	<i>selbständige Stellungnahme zu moralischen Entscheidungsproblemen</i>
(I) moralische Grundkenntnisse	

Abb. 2: Tableau moralisch-ethischer Kompetenzen in ihren Teilkompetenzen.

Im Modell des Berliner ETiK-Projekts, gemäß ihrer Internetpräsenz mit Stand 2012:
<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/projekte/etik> (Stand: 31.01.2021).

Während die *Grundkenntnisse* sich vorwiegend auf die problemgeschichtliche Kenntnis der wichtigsten ethisch-moralischen Lemmata in diversen philosophischen Bezügen beziehen, soll die *moralische Urteilskraft* selbständig konkrete Problemfälle im Lichte eigener, fremder und öffentlicher Moral sowie verschiedener ethischer Regeln *bestimmen* können bzw. umgekehrt verschiedene Regeln hinsichtlich ihrer Anwendung im konkreten Einzelfall *reflektieren* können. Hierzu sollen die in den Grundkenntnissen kennengelernten *Urteilsformen ethischen Argumentierens* (beispielsweise die aporetisch-elenktische, periagogische, teleologische, kategorische, ideologie- und gesellschaftskritische oder pragmatische) verwendet und eingeübt werden. Schließlich soll die *ethische Kompetenz im Anwendungsfall* nicht etwa nur vorgegebene moralische Urteile oder gar „Patentlösungen“ wiedergeben, sondern vielmehr die Teilnahme am öffentlichen ethischen Diskurs ermöglichen, also einen unvoreingenommenen „Beitrag zur Förderung moralischer Handlungskompetenz [...] leisten“ (Benner et al. 2009, 509), der damit „stets individuell und sozial zugleich“ (ebd.) zu verstehen sei und im besten Fall die Zivilcourage befördere. Hervorzuheben ist allerdings, dass für Benner die „Ausbildung eines sittlichen Charakters“ (ebd.), das ist die eigentliche Tugendhaftigkeit der Edukanden, ausdrücklich *nicht* zum Aufgabenbereich von Erziehung gehört.

⁷ Dieser Begriff ist später als ›Handlungsentwurfskompetenz‹ präzisiert worden.

4 Zum periagogischen Topos

Bevor wir uns der Konzeption didaktischer Aufgaben für den Ethikunterricht widmen können, wollen wir noch eine weitere Triade beleuchten, die für unseren Ansatz grundlegend ist und ihm als Prämisse dient. Ein zentrales Anliegen Benners, ein seine Arbeiten umgreifender Topos sogar, erklärt sich in der von ihm gebrauchten Metapher von Platons Höhlengleichnis. Die Trias aus *Unterricht, Wissen und Kompetenz* (vgl. etwa Benner 2007) spannt bei ihm im Denken strukturell ein Dreieck auf, das in seiner Semantik vielversprechend ist:

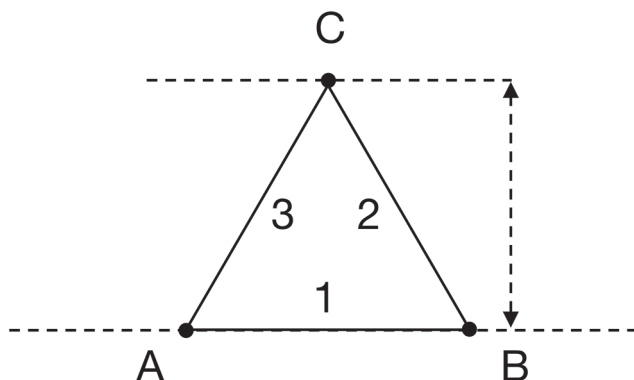


Abb. 3: Triadische Grundstruktur des periagogischen Topos.

Zur Trias von *Unterricht, Wissen und Kompetenz* (AB: Unterricht, BC: Wissen, CA: Kompetenz) und den Phasen ihres Gesamtzusammenhangs: (1) Lösung, (2) Abstraktion und (3) Partizipation.

In (A) findet sich der *Ausgangspunkt*. Zu (B) gelangt man, indem man sich mit seinem Standpunkt geistig *auseinandersetzt* (1) und in einer kritischen *Distanz* zum Ausgangspunkt selber *reflektiert*. Dies kann nach Benner der *Unterricht* leisten und so jemandes lebensweltliche Position und Erfahrung in A um B ergänzen. Der auch für Benner so bedeutsame *selbständige Aufstieg* (2) in eine höhere Perspektive wird durch die Einnahme einer metatheoretischen Position ermöglicht, welche die reine Objektebene des Konkreten in ein Allgemeines transzendiert. Hier in (C) ist darum ein neues, höheres *Wissen* um die Gründe des Altvertrauten möglich und es entsteht die Fähigkeit der *Urteils- und Deutungskompetenz* (3), die wieder zu A zurückkehrt, dieses aber neu als (A') zu sehen imstande ist und vermittels dieser *Kompetenz* zur Partizipation das A neu als A' einbringen kann. So mag im *Ethikunterricht zum Thema ‚Corona‘* beispielsweise ein aktuell verbreiteter moralischer Imperativ – etwa zum Schutz von Vulnerablen bzw. zur Entlastung des Gesundheitssystems im öffentlichen Raum einen Mund-Nasen-Schutz

zu tragen – zum Ausgangspunkt genommen werden (A), um sich damit kritisch auseinanderzusetzen (1) und wie Sokrates im Menon⁸ auf ein womöglich Neues und noch Fehlendes hinzudeuten, hier etwa, dass diese Moral nicht kategorischer, sondern durchaus hypothetischer Natur ist, weil sie in einem spezifischen Zusammenhang, in Abhängigkeit von Sachverhalten und einer funktionalen Widmung dient, und sie daher relativierbar und kritisch hinterfragbar ist bzw. dies in den Augen der Edukanden vielleicht erstmalig wird (2). Wird das Tragen des Mund-Nasen-Schutzes ferner mit relevanten Fakten in Verbindung gesetzt⁹ und in ausgewählten Extremszenarien entsprechend kontrastiert (B) sowie mit ähnlichen Fragen in Verbindung gebracht, zeigt sich schnell die Interdependenz von formalen Fragen zu inhaltlichen Erwägungen.

Man kann sich Szenarien¹⁰ und Fragestellungen denken, die der ursprünglichen Moral zwar *pro forma* zu entsprechen scheinen, wo aber recht offensichtlich ‚das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird‘; gerade solche eröffnen meist den Blick auf die notwendige Unterscheidung moralischer Form von ihrem eigentlichen Gehalt. In der selbständigen Abstraktionsleistung dieses *ethischen Inhalts* von der Zahl seiner instanziierten *moralischen Formen* liegt der wesentliche Erkenntnisgewinn (C), und in der Fähigkeit, dieses Wissen umzusetzen und einzubringen, liegt die ethische Kompetenz zur gesellschaftlichen Partizipation (3). Im Lichte unseres eingangs und in Abb. 1 gezeigten Deutungsrahmens betrachtet, bestimmt sich dessen Ordinate also primär aus der Fähigkeit, die konkrete *Formebene* (hier: der faktischen Moral) von ihrem abstrakten *Inhalt* (hier: der Ethik) unterscheiden und fruchtbar in wechselseitige Beziehung bringen zu können.

Durch diese allgemeine Form des in Abb. 2 gezeigten *Um-gangs* entsteht so ein Weg zu eigener Selbsttätigkeit und Mündigkeit: Am Abstand A–B illustriert sich die eigene Reflexion und Lösung; am Abstand der Ebene AB zu ihrer Parallele in C erhellt sich das ganze Ausmaß von Erkenntnis des neuen Wissens um das Allgemeine im Konkreten; und wo zuletzt scheinbar alles wie am Anfang steht, hat es sich doch neu gebildet.

8 Dieser zeigt nämlich auf eine Diagonale, die dem Gegenüber noch gar nicht sichtbar ist; ein edukativer Kunstgriff, der bei Benner (2003, 297) in den weiteren Kontext gestellt wird.

9 Etwa der absoluten Fallzahlen, dem lokalen relativen Fallaufkommen aktueller Neuinfektionen pro hunderttausend Einwohner in Form der 7-Tage-Inzidenz, dem realistischen Wirkungsgrad und der Schutzdauer verschiedener MNS-Sorten, der altersgewichteten Infektionsrate und Letalität zur Mortalität, der Rekonvaleszenzrate, der Anzahl klinischer Notfallpatienten im Verhältnis zur Anzahl einsatzbereiter Intensivbetten inklusive Pflegepersonal und dem hierbei kritischen Auslastungsgrad, etc.

10 Was wäre, wenn ich zufällig ins Foyer einer Seniorenresidenz blicke, dabei einen medizinischen Notfall beobachte und als *einzigste* Person rettend eingreifen könnte, aber über keinen Mund-Nasen-Schutz verfüge? Oder: Was wäre, wenn Kliniken anderweitige Notfallpatienten nur abweisen würden, um ihr Kontingent freier „Corona-Betten“ zu bewahren, und sie auf diese Weise Triage-Situationen zu vermeiden suchten?

Die ad 3 errungene Deutungshoheit über ein Altvorderes im Lichte neuen Wissens sowie die Fähigkeit, diese Interpretationskompetenz auch konkret einbringen zu können, ist das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen. Und im Wissen schließlich, dass auch dieses Ziel nur wieder zum *Ausgangspunkt neuen Strebens* und des nächsten periagogischen Umgangs mit den Gegenständen wird, bildet sich die *ständige Teilhabe* am gesellschaftlichen Diskurs.

Es hat sich gezeigt, wie zentral die präzise Differenzierung in eine *objektsprachliche Moral* als Form und die *metasprachliche Ethik* als deren erklärter Inhalt ist.

Für den *Ethikunterricht* könnte am moralischen Gebot des Tragens eines Mund-Nasen-Schutzes zur Entlastung des Gesundheitssystems beispielsweise deutlich werden, dass ihm moralische Kraft nur insofern und solange zukommt, als es die Instanz eines übergeordneten ethischen Gehalts ist und bleibt. Sobald diese Unterscheidung und zugleich auch die Verbindung beider Ebenen nicht mehr gegeben wäre, würde die geforderte Handlung zu bloßer *Konvention*. Umgekehrt erlaubt die intakte Verbindung der moralischen Handlung zu ihrem ethischen Gehalt das weitere kritische Hinterfragen auch der ethischen Begründung selbst und muss die metaethische Abstraktionsleistung prüfen, ob nicht womöglich auch dieses ethische Normativ nur eine allgemeinere Form der Moral war und von daher im Verständnis erneut zu übersteigen ist. Im *programmatisch* beständigen Regress auf wiederum die Gründe ethischer Begründungsformen legt sich somit erst *die Ethik* frei:

„Warum gibt es eigentlich keinen Lockdown des Straßenverkehrs, um Menschenleben zu retten?“ (Weil es um die Entlastung des Gesundheitssystems geht.) – „Aber warum soll eigentlich das Gesundheitssystem um jeden Preis entlastet werden?“ (Zur Vermeidung von Triage-Situationen.) – „Und warum muss eigentlich die Triage so strikt verhindert werden?“ (Um die Würde der Behandelnden und Patienten niemals zu verletzen.) Etc.

An dem moralischen Gebot des Tragens einer Mund-Nasen-Protektion zum Schutz der Vulnerablen könnte sich, aus dem wachsenden Wissen um die wichtige Unterscheidung sowohl von Ethik, Moral, aber eben auch der wie beschrieben womöglich bloßen Konvention bzw. Funktion, ein freierer geistiger Spielraum der Edukanden schöpfen, der im wechselnden Blick auf die Formenvielfalt zu innovativen Blickwinkeln führen kann. Im metaethischen Hinterfragen aller Maßnahmen zum Schutz der Vulnerablen mag also auch die Vielfalt möglicher Antworten wachsen, aber genauso auch der kritische Blick auf womöglich eher prosaische Hintergründe rein moralisierender Kommunikation.

Für die Entwicklung sogenannter ‚didaktischer Aufgaben‘ für den Ethikunterricht ist also vor allem klar zu unterscheiden, dass *im Grunde allein der ethische Bereich zum Gegenstand klassischer Didaktik werden kann, wohingegen der moralische Teilbereich ergebnisoffen zur Aufgabe einer fachspezifischen Mäeutik wird.*

5 Zur Entwicklung von Lehr–Lernaufgaben

Unser Ansatz¹¹ zur Entwicklung von *Lehr–Lernaufgaben für den Ethikunterricht* beginnt also mit einigen grundsätzlichen Unterscheidungen: Während die Modellierung im Projekt ETiK für die Konzeption von Testaufgaben eine *statische* ist – denn recht unabhängig vom Faktor ‚Zeit‘ soll ja hier ein Ist-Zustand gemessen werden, der sich lediglich in diverse Aspekte gliedert –, verlangt die Entwicklung von Lehr–Lernaufgaben eine *dynamische* Konzeption – schließlich ist der Weg zum Ziel keine Momentaufnahme, sondern ein wohlstrukturierter Prozess. Ebenso verlangt der bewusste Umgang mit dem Dual *Ethik–Moral* eine inhaltlich korrespondierende und zeitlich gleichlaufende Unterscheidung in Didaktik und Mäeutik, weshalb wir in Abhebung von den ‚Testaufgaben‘ hier auch nicht von didaktischen Aufgaben, sondern als Überbegriff von ‚Lehr–Lernaufgaben‘ sprechen wollen.

Für ein besseres Verständnis des inneren Zusammenhangs möchten wir überdies einmal nicht auf die schon oft zitierte altgriechische Etymologie verweisen, sondern auf die hebräische: Hier spricht sich ‚Lernen‘ im (vereinfacht transkribierten) *lamad* aus, im einfachen Stamm der Wurzel *l-m-d* also, unser ‚Lehren‘ hingegen in *limmed*, also nur im *resultativen Modus* des an sich gleichen Verbs. Ähnlich wie im Deutschen das Verhältnis von *trinken–tränken* dürften wir *lernen–lehren* somit semantisch als *lernen–lernendmachen* begreifen. ‚Zu Trinken geben‘ macht uns so bildhaft den didaktischen Prozess verstehen, der *prima facie* den „Stoff“ vermittelt, der sich am Ziel von selbst ergibt. ‚Zur Tränke führen‘ versinnbildlicht den mäeutischen Prozess, der recht eigentlich zu dieser Quelle hinführen soll. Und damit wird auch klar, dass beide Prozesse Hand in Hand laufen, aber auch, warum der mäeutische die Führung hat und der didaktische ihn gut begleitet.

11 Eine grafische Übersicht findet sich in Abb. 4.

Statisches Konzept zur Kompetenztestung

TESTAUFGABEN														
Name/Thema des Aufgabenkomplexes		Format		Teilkompetenzen				Reflexionen über				Zentrale Inhaltsbereiche (Herbart)		
		halb offen	geschlossen	GK	bÜK	rÜK	HK	eigene Moral	fremde Moral	öffentliche Moral	Innere Freiheit	Bildung von Interessen	Wohlfühlen	Recht
erung der Aufgabenkomplexe für die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenzen im Projekt ETiK (vgl. Heynitz 2009)														

Dynamisches Konzept zur Kompetenzbildung

M Ä E U T I S C H E R P R O Z E S S																					
L-L-AUFGABEN	Aufgabenkomplexe	Start	Phase 1 : Aufnahme		Phase 2 : Elenktik		Phase 3 : Konsens		Ziel												
			Erhebung	Klärung	Horizontweiterung	Revision	Kontextualisierung	Konsensbildung													
z.B. »Würde« 		Szenario	Handlungsentwürfe und "moralische" Positionen	Definition und Abgrenzung	Konstitution und Präzision	Öffnung und Erweiterung	Kongruenz und Differenz	Urteile vs. Vorurteile	Meinung vs. Begründung	Relation und Integration	Pluralität und Eintracht	Lebensnähe und Praxis	Wissen und Gewissen	Konvergenz Moral-Ethik							
															Reflexionen über die jeweils eigene Moral	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	UK: Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskraft	bÜK	rÜK	Reflexionen über Moral im öffentlichen Raum	HK: Moralische Handlungsfähigkeit
Sensibilisierung	(Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse, etwa der Logik, Geschichte, Jurisprudenz, etc.)	(Ähnlichkeiten, Klassen, Grundformen und Typen)	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	UK: Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskraft	bÜK	rÜK	(Theorietypen und Denkformen der Ethik)	(Prüfung im Licht der Elementarideen nach Herbart / Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse / Meintoren)	Konsolidierung												

D I D A K T I S C H E R P R O Z E S S																					
L-L-AUFGABEN	Aufgabenkomplexe	Szenario	Reflexionen über die jeweils eigene Moral	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	GK: Vermittlung ethischer Grundkenntnisse	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	UK: Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskraft	bÜK	rÜK	(Theorietypen und Denkformen der Ethik)	(Prüfung im Licht der Elementarideen nach Herbart / Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse / Meintoren)	Konsolidierung									
z.B. »Würde« 		Szenario	Handlungsentwürfe und "moralische" Positionen	Definition und Abgrenzung	Konstitution und Präzision	Öffnung und Erweiterung	Kongruenz und Differenz	Urteile vs. Vorurteile	Meinung vs. Begründung	Relation und Integration	Pluralität und Eintracht	Lebensnähe und Praxis	Wissen und Gewissen	Konvergenz Moral-Ethik							
															Reflexionen über die jeweils eigene Moral	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	UK: Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskraft	bÜK	rÜK	Reflexionen über Moral im öffentlichen Raum	HK: Moralische Handlungsfähigkeit
Sensibilisierung	(Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse, etwa der Logik, Geschichte, Jurisprudenz, etc.)	(Ähnlichkeiten, Klassen, Grundformen und Typen)	Reflexionen über die jeweils fremde Moral	UK: Ausbildung ethisch-moralischer Urteilskraft	bÜK	rÜK	(Theorietypen und Denkformen der Ethik)	(Prüfung im Licht der Elementarideen nach Herbart / Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse / Meintoren)	Konsolidierung												

F A L L B E I S P I E L z u r »Corona-Pandemie«															
L-L-AUFGABEN	Aufgabenkomplexe	Szenario	Impulsfrage	Aufforderung	Position	Warum?	Andere?	Vergleiche!	Ansätze?	Begründung!	Gesellschaft?	Konsistent?	Richtig?	Gut?	Verantworten
»Schutz der Vulnerablen«		Szenario	»Was wäre, wenn Deine Großeltern zur gegenwärtigen »Corona-Situation« wegen ihrer gesundheitlichen Verfassung in einem Pflegeheim wären, wo aktuell aber leider keine Besuche mehr zugelassen werden. Sie wünschen sich nichts mehr, als Dich zu umarmen, und beide betonen immer wieder, dass sie lieber an Corona, statt an ihrer Einsamkeit sterben wollten.«												
»Schutz der Vulnerablen«		Szenario	»Was wäre, wenn Deine Großeltern zur gegenwärtigen »Corona-Situation« wegen ihrer gesundheitlichen Verfassung in einem Pflegeheim wären, wo aktuell aber leider keine Besuche mehr zugelassen werden. Sie wünschen sich nichts mehr, als Dich zu umarmen, und beide betonen immer wieder, dass sie lieber an Corona, statt an ihrer Einsamkeit sterben wollten.«												

Abb. 4: Gesamtübersicht.

Statisches Konzept zur Kompetenztestung nach ETiK (im Überblick).

Dynamisches Konzept zur Kompetenzbildung (mäeutisch-didaktischer Prozess).

Der in Abb. 4 dargestellte Gesamtprozess beginnt so in einem semantischen Feld der Domäne respektive zur spezifischen Thematik eines bestimmten Aufgabenkomplexes; hier ruft ein erster Impuls anhand eines konkreten Szenarios mit klaren Rollen zur spontanen Bildung eines eigenen Handlungsentwurfs auf. Diese Handlungen werden vorläufig unvoreingenommen als auf moralischen Standpunkten fußend aufgefasst und werden zum Ausgangspunkt des grundlegenden mäeutischen Prozesses, der gleichzeitig unseren fachdidaktischen Prozess weiter strukturieren soll.

Die Grobstruktur des mäeutischen Prozesses wird in drei Akten verstanden. Zuerst werden die Gesprächspartner eingeladen und ‚da abgeholt, wo sie stehen‘, das heißt, es wird hier das gemeinsame Gespräch aufgenommen (*Phase 1*), darauf folgt die eigentliche *Elenktik*, in der durch die gemeinsame Methode vernünftigen Fragens und Prüfens sich ein möglicherweise unhinterfragtes Scheinwissen zunächst als Aporie entpuppt und sich dem erweiterten Horizont öffnet (*Phase 2*), woraus sich schließlich der neue Konsens gemeinsamer moralischer Standpunkte oder auch (!) der Konsens gemeinsam wohlbegründeter *unterschiedlicher* Antworten finden soll (*Phase 3*). Im Rahmen dieser drei Phasen lassen sich die verschiedenen Teilkompetenzen, Reflexionsarten und zentralen Inhaltsbereiche des ETiK-Modells im Sinne eines begleitenden didaktischen Prozesses sinnvoll positionieren.

Das in der Abbildung aufgeführte Fallbeispiel mag uns diesen Prozess in groben Strichen illustrieren. Es beginnt zur Thematik ‚Schutz der Vulnerablen‘ sinngemäß mit folgendem Szenario: *„Was wäre, wenn Deine Großeltern zur gegenwärtigen ‚Corona-Situation‘ ihrer gesundheitlichen Verfassung wegen in einem Pflegeheim wären, wo aktuell aber keine Besuche mehr zugelassen werden, und sie sich nichts mehr wünschen, als Dich zu sehen und zu umarmen, ja, beide immer wieder betonen, dass sie doch lieber an ‚Corona‘ statt an ihrer Einsamkeit sterben wollten?“*

In *Phase 1* des mäeutischen Prozesses liegt der Schwerpunkt auf dem spontanen Handlungsentwurf der Edukanden, der sodann in der Reflexion über die *eigene Moral* genauer auf seine moralische Beschaffenheit hin untersucht wird, dessen konstituierende Begriffe, Maximen und Normen im Wechselspiel mit ethischen (und anderen) *Grundbegriffen* verglichen und von sozialer Konvention, Jurisprudenz, Pragmatik etc. unterschieden und weiter ausdifferenziert wird.

Im *Fallbeispiel* kann die Impulsfrage des Szenarios und die Aufforderung zum spontanen Handlungsentwurf zu verschiedensten Positionen führen, etwa ‚wenn sich meine Großeltern das so sehr wünschen, gehe ich sie natürlich trotzdem besuchen‘, was grundsätzlich neutral und frei von Vorbehalten als moralische Aussage erhoben wird. In der ersten Reflexion über diese eigene Moral und in Kenntnisnahme der didaktischen Inhalte klärt sich dann, welcher Aspekt beispielsweise die juristische Dimension berührt (gesetzliche Auflagen, Hausrecht) und auf wel-

chem moralischen Kern die Handlungsbegründung letztlich basiert (z.B. ‚man sei für eine nahestehende Person immer da, wenn diese einen braucht‘).

In *Phase 2* ist eine Prüfung aller Vorannahmen auf Unwissen und Vorurteile schon rein strukturell durch die Öffnung des eigenen Horizontes nahegelegt, indem in Reflexion über jeweils *fremde moralische Positionen* eine Pluralität begründeter Annahmen kennengelernt wird und die zentrale Unterscheidung von Moral zu Ethik an Profil gewinnt. Indem gleichzeitig eine Vielzahl möglicher Standpunkte an konkreten weiteren Fallbeispielen sowohl erfahren als auch erdacht werden sollen und im Zusammenhang mit elementaren *Theorietypen der Ethik* gestellt werden, bildet sich die Teilkompetenz der *Urteilkraft* sowohl in reflektierender als auch bestimmender Hinsicht aus und wird das methodische Instrumentarium der Ethik vermittelt ihrer *Denkformen* (etwa die aporetische, periagogische, kategorische, teleologische usw.) gezielt geschult.

Unser *Fallbeispiel* fordert hier auf, fremde Positionen kennenzulernen und mit der eigenen zu vergleichen. So mag etwa eine andere Aussage heißen, dass ‚der Wunsch meiner Großeltern zwar verständlich ist, aber sie vielleicht nur emotional wider besseres Wissen handeln und ich mich daran orientieren muss, was das Beste für sie ist‘. In der Reflexion über eine noch fremde Moral werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten, Vorzüge, aber auch kritischen Punkte deutlich, vor allem aber weitet sich der Blick für die eigene Position und relativiert sich tendenziell ihr Geltungsanspruch. In der kritischen Revision folgt die Differenzierung zwischen vernünftigen Urteilen und bloßen Vorurteilen, Begründungen und Meinungen sowie das Kennenlernen ethischer Theorien, was dazu führen kann, dass die beispielhafte anfängliche moralische Position um den Anspruch reicher wird, zwar ‚weiterhin immer für meine Großeltern da zu sein, aber indem ich mich für ihr Bestes einsetze, auch, wenn dieses nicht zwingend ihren Erwartungen entsprechen muss‘ (und womöglich verdankt sich dessen rationale Begründung der didaktisch vermittelten deontologischen Denkform bzw. des entsprechenden Theorietyps).

In *Phase 3* wird schließlich im Hinblick auf das erklärte Ziel eines bestmöglichen moralischen Standpunktes der gemeinsame Konsens zum eingangs gewählten Fallbeispiel intendiert. Hierzu wird die Bezüglichkeit der je eigenen Position mit je anderen in den Fokus gerückt und mit der *Moral im öffentlichen Raum* in weitere Beziehung gebracht. In der weiteren Aspektierung einer oder mehrerer erwählter Moralentwürfe mit *Herbarts Elementarideen* können sie zudem an Dimensionalität gewinnen und auf ihre moralische Gewichtung und Verträglichkeit zu weiteren gesellschaftlichen Werten und Moralsystemen geprüft werden.

In dem *Fallbeispiel* ist die eigene Position also zu kontextualisieren und mit anderen zur Vereinbarung zu bringen. Insbesondere ist ihr kategorisches Gewicht auf ihren Geltungsbereich per Zustimmung zu überprüfen und gegebenenfalls im

Diskurs neu zu verhandeln: Anhand der Fragestellung, *„was wäre, wenn alle (einer jeweiligen Gemeinschaft) so handeln würden“*, kann der axiologische Rang unbedingter Normen reflektiert werden, gleichzeitig aber auch die hier still vorausgesetzte Zustimmung bewusst gemacht und gegebenenfalls geeignet verhandelt werden. Als ein Austauschmedium für solche deliberativen Prozesse sind die *zentralen Inhaltsbereiche nach Herbart* gut geeignet, um die eigenen Gewichtungungen gegenseitig zu vermitteln, untereinander diskursiv abzuwägen und in den friedlichen Konsens von Einhelligkeit oder kontraktual-koordinierter Koexistenz zu münden. Schließlich ist die mit dem so erfahrenen *ethischen Wissen und eigenen moralischen Gewissen* vereinbarte Position eigenständig zu fassen und im *harmonisch einträchtigen* (d.i. wohlbegründet einigen oder wohlbegründet kontrastierenden!) Konsens mit den anderen Gesprächspartnern in Eigenverantwortung zu vertreten.

Im Rahmen dieses Beitrages kann dieser Prozess zur ethisch-moralischen Kompetenzbildung natürlich nicht im Detail gezeigt werden – und muss es für unsere übergeordnete Fragestellung auch nicht. Wichtig ist das grundsätzliche Verständnis für die Prämisse der periagogischen Natur dieses Vorhabens, die fundamentale Unterscheidung von Ethik und Moral (bzw. Konvention) sowie zwischen dem zwar nicht abschließbaren Prozess der Konvergenzbildung von Moral zu Ethik, aber der zugleich erlernbaren Umgangsform dieser ethischen Kompetenz sowie daraus der Differenzierung aller Lehr–Lernaufgaben in eine didaktische und mæeutische Dimension, die wir idealtypisch vereint und strukturiert haben.

Die Zukunft wird zeigen, ob der hier skizzierte Vorschlag die aktuelle Debatte um eine bildungstheoretisch fundierte, fachdidaktisch differenzierte und empirisch solide Ethik in der Bildung erreicht und mit ihren Gedankenanstößen bereichern kann. Der Gesellschaft, die wie gegenwärtig sichtlich um ihre Werte ringt, wäre eine gelungene Bildungskonzeption ethischer Kompetenz natürlich nur zu wünschen.

6 Schluss

Zum Schluss wollen wir das gezeigte Verhältnis der Moral zur Ethik kurz in ihren größeren Zusammenhang stellen und für weitere Gedankengänge möglichst fruchtbar machen. Dafür lohnt sich noch einmal der Hinweis darauf, dass Ethik zwar für sich allein bestehen kann (wenngleich sie ohne jede konkrete moralische Position einer gewissen Relevanz entbehren müsste), Moral hingegen ihrer ethischen Definition gemäß für sich allein nicht bleiben kann, was sie ist – *ohne* Ethik würde sie noch im selben Augenblick zur bloßen Konvention.

Offen ist nun, ob diese duale Grundstruktur aus Form und Inhalt nicht von fundamentaler Tragweite ist und ob sie sich nicht etwa in *jeder Domäne* erkennen ließe, da sie womöglich zum logischen Einheitsbegriff der ‚Domäne‘ selbst gehört:

Eine philosophische Ergänzung zum rein reduktionistischen Physikalismus ist ja die *Emergenztheorie*¹², die in ihrer starken Variante *cum grano salis* postuliert, dass sich aus einem strukturell geeigneten Zusammenhang mehrerer Elemente miteinander ein *Ganzes* ergeben kann, das *qualitativ* anders ist als seine Teile und für eine höhere Betrachtungsebene sogar *quantitativ* mehr ist als seine Teile allein. Das Verhältnis dieser beiden Ebenen finden wir in der *Menge* all ihrer Elemente (entsprechend zu griech. *pan*) zum *Ganzen* ihrer Einheit (zu griech. *holon*). Dieses *holistische Ganze* ist ein durchaus plausibles Deutungsmuster über das gesamte Spektrum der Wissenschaften und übrigens auch das zentrale Argument für deren Eigenständigkeit und innere Hierarchie.

Vielleicht lohnt es sich ja, diesen Gedanken einmal für das Verhältnis der erwähnten Objekzebene zu ihrer Metaebene allgemein zu führen? Ist nicht jede Domäne zwar in eine Vielzahl möglicher Objekte instanziiert, führt aber zugleich auch ihre essentielle Einheit ins Feld? Ist nicht beispielsweise im *Fach Musik* deutlich, dass didaktisch eine Vielzahl formell-musikalischer Zugänge vermittelbar, aber an die gewiss vielbeschworene *Musik* doch bestenfalls mäeutisch heranzuführen ist? Steht nicht ‚*Salieri*‘ sprichwörtlich für diesen machbaren Gegenstand in aller Vielzahl seiner möglichen Instanzen, ‚*Mozart*‘ hingegen metaphorisch für jene unverfügbare, irreduzible und mit einer besonderen *Würde* begabte Essenz des Ganzen...? Vielleicht könnte es sich ja als fruchtbar erweisen, unter *Bildung* dezidiert diesen spezifischen *Bezug zum Ganzen* zu verstehen – das eben ein anderes ist als seine Teile und doch die Domäne innerviert, ja, erst ihre Einheit stiftet – und die doppelte Herausforderung, den wirklichen Gehalt über eine Vielzahl von Formen zwar vermittelbar zu halten, aber zugleich beständig auf ihre Quelle hinzuführen, in eine bildungstheoretisch *integrale Einheit von Didaktik und Mäeutik* zu fassen? An der Ethik zeigt sich diese Einheit wohl am allerbesten. Die Moral stellt sich zunächst die Frage, worin das *richtige* Handeln bestehe, und erschöpfte sich die Frage in dem Rechten, wäre Gerechtigkeit ihr höchstes Maß und Recht wie Konvention die Folge. Wo sie sich aber *beständig an der Ethik orientiert*, fragt sie zugleich nach *dem Guten*¹³. Erst hier, so dürfen wir zum Schluss vielleicht auch mutmaßen, lernen wir aus allem noch sein Gutes und selbst aus ‚*Corona*‘ noch das Seine. Erst hier bekommt die Unzahl unserer Fragen *eine* Richtung und mag selbst eine *Pandemie* noch ihren Schrecken verlieren, da wir uns im Ganzen begründet haben.

„*Inhalt und Form: Unterschied, Hierarchie und Einheit*“ könnte die Lektion somit heißen, in der wir lernen, dass Formen unterscheidbar Inhalt tragen, aber davon nicht zu trennen sind. Platon hat uns diesen Gedanken ja schon nahegelegt, wenn

12 Eine gute Einführung bietet hier Greve & Schnabel 2019.

13 „Was ‚gut‘ bedeutet, ist, abgesehen von seinem Gegenteil ‚schlecht‘, der wirklich *einzig* einfache Gegenstand des Denkens, der der Ethik eigentümlich ist.“ (Moore 1970, 34)

er sprach, dass nicht *das Leben* das höchste Gut sei, sondern *das gute Leben*. – Oder: Wenn unser Ausgang *richtig* ist, unser Ziel aber *gut* – wird das im Ganzen *richtig gut*.

Literatur

- Benner, Dietrich (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, H.2, 290-304.
- Benner, Dietrich (2007): Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. München, 123-138.
- Benner, Dietrich (2012): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn.
- Benner, Dietrich & Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn.
- Benner, Dietrich, Nikolova, Roumiana & Swiderski, Jana (2009): Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85, H.4, 504-515.
- Gaulhofer, Karl (2020): Recht auf Leben ist kein Trumpf, der alles sticht. In: Die Presse, 19.09.2020. <https://www.diepresse.com/5869495/recht-auf-leben-ist-kein-trumpf-der-alles-sticht?from=rss> (Stand: 31.01.2021)
- Greve, Jens & Schnabel, Annette (Hrsg.) (2019): Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen. Berlin.
- Hausmanninger, Thomas (o.J.): Was ist Ethik? Eine Einführung in die Grundbegriffe Moralität, Moral/Ethos, Sittlichkeit und Ethik. <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/kthf/lehrstuhle-professuren/sozialethik/quicklinks-online-bibliothek/ethikbegrundung/> (Stand: 31.01.2021)
- Henning, Tim (2019): Allgemeine Ethik. Paderborn.
- von Heynitz, Martina, Krause, Sabine, Remus, Claudia, Swiderski, Jana & Weiß, Thomas (2009): Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85, H.4, 516-530.
- Moore, George Edward (1970): Principia Ethica. Stuttgart (Original: Principia Ethica, Cambridge 1903).
- Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Invektiven zum Ethikunterricht. In: ders.: Die Moralpredigt: Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik. Wien, 103-128.

Sabine Krause

Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung

Das Hereinbrechen der „Covid-19-Krise“ im Frühjahr 2020 brachte zwei Besonderheiten mit sich, die für den folgenden bildungswissenschaftlichen Beitrag wesentlich sind: Zum einen betraf und betrifft die Krise die ganze Gesellschaft und alle Bereiche des gesellschaftlichen Miteinanders. Innerhalb weniger Wochen, dann binnen Tagen wurde deutlich, dass das gewohnte Leben nicht länger tragbar ist, wenn die Infektionszahlen niedrig gehalten werden sollen. Entscheidungen darüber, wie gesellschaftliches Miteinander gelebt werden kann und welche Möglichkeiten Subjekte darin haben, wurden von entdeckten Covid-19-Fällen sowie wissenschaftlichen Prognosen über deren weitere Entwicklung abhängig gemacht. Die rationale Forderung seitens der verschiedenen Regierungen war, sich den gesetzten, sehr unterschiedlichen Maßnahmen zu unterwerfen, um der Krise begegnen zu können. Zum anderen wurde deutlich, dass Menschen einem Zustand ausgeliefert sind, der (noch) nicht durch Wissen beherrschbar war oder schnell beherrschbar gemacht werden konnte. Denn auch die verschiedenen ange-rufenen Wissenschaften, insbesondere die Medizin, konnten keinen befriedigenden Anhaltspunkt für die Lösung oder die Bewältigung des Ausnahmezustandes liefern. Vielmehr zeigte sich, dass auch wissenschaftliche Erkenntnisse als vorläufige gelten und mit zunehmendem Wissen Neubewertungen vorgenommen werden müssen.

Dieser Beitrag ist an der Beschreibung der (neuen) Vermittlungsprozesse interessiert und geht auf die Unsicherheiten, die in pandemischer Zeit das menschliche Sein und Miteinander rahmen, ein. Der Blick richtet sich dabei zunächst auf die allgemeinere Beziehung zwischen Menschen, die krisenbedingt distanziert mittels technischer Medien, d.h. Geräten und Programmen, zustande kommt (Kap. 1). Die technische Materialität setzt sich auch in Lehr-Lern-Verhältnisse fort und verändert diese sozialen und sachbezogenen Verhältnisse. Hier wird auf die ‚Übersetzung‘ von sozialem, leiblich und raum-zeitlich situiertem Miteinander in ein technisch vermitteltes (2.1) sowie die ‚Übersetzung‘ von Lehr-Lern-Gegenständen in technisch übertragene Daten (2.2) und schließlich die technischen Bedingungen und technisches Erleben eingegangen (2.3).¹ Im Anschluss an die nähere Aus-

1 Diese Überlegungen bilden die Grundlage dafür, Veränderungen didaktisch vorzubereiten, aufzufangen oder nutzen zu können; dennoch geht es in diesem Beitrag nur am Rande um didaktische Transformationen, die in Lehr-Lern-Settings jedenfalls stattfinden sollten.

differenzierung der technisch-medial gedämpften („muted“) Verhältnisse werden im dritten Teil auch die ver-rückten Subjektpositionen Lehrender (3.1) und Lernender (3.2) aufgenommen und damit deren Herausforderungen neu verortet. In der Konklusion (4) wird dann der Blick auf das Leibliche wieder aufgegriffen und durch die entwickelten Perspektiven neu sortiert.

1 Please wait, the host will let you in soon

Die Art der Verunsicherung, die in diesem Beitrag aufgegriffen wird, schließt in ihrer näheren Bestimmung an *fluidity* an, wie Bauman (2006a) sie bestimmte: Sie ist fließend, verbreitet sich laufend, läuft über und kann nur schwer eingegrenzt oder punktgenau bestimmt werden; ‚trifft‘ die Verunsicherung einen Menschen, so wird dieser verändert, ganz gleich ob er oberflächlich berührt oder durchdrungen wurde.² Dabei mag es nur auf den ersten Blick überraschen, die Verunsicherung als fluide zu beschreiben, kann doch mit dem Virus ein ‚Gegner‘ festgemacht werden. Es zeigt sich jedoch, dass das Virus zwar bedrohlich ist, sich mit den politischen, sozialen, kulturellen, medizinischen usw. Reaktionen *auf* das Virus Verunsicherung in verschiedene Lebensbereiche ausbreitet, in denen bestehende Verortungen erschüttert werden und versicherte Verhältnisse aufbrechen. Die Verunsicherung war (und ist) in vielen gesellschaftlichen Bereichen erfahrbar und geht, ähnlich der Angst, mit der „Erfahrung des Vertrauensverlustes in einen geregelten Lauf der Dinge“ (Schäfer & Thompson 2018, 9) einher, die zu einem Bruch mit dem Bekannten führte. Es bricht insofern ein Ausnahmezustand für Subjekte an, in dem bestehende Regeln und Normen bspw. des Umgangs miteinander auf Probe gestellt werden und sich neu beweisen müssen. Zunächst tritt nicht der*die Andere dem Subjekt als Fremde*r gegenüber (vgl. u.a. Waldenfels 2007), sondern die *Situation* ist fremd und bedarf einer näheren Bestimmung, um Selbst- und Fremdverhältnisse neu zu relationieren. Die*der Andere wurde und wird in Praktiken der näheren Bestimmung dann aber doch zur*zum Fremden, nämlich dann, wenn Zuschreibungen wie „erkrankter Mensch“, „Virus-träger*in“ oder „vulnerable Person“ vollzogen werden.

In einem solchen gesellschaftlichen Ausnahmezustand, wie er mit der Covid-19-Krise erfahrbar ist, brechen neben gewohnten Strukturen auch – wie bereits

2 „Fluids travel easily. They ‘flow’, ‘spill’, ‘run out’, ‘splash’, ‘pour over’, ‘leak’, ‘flood’, ‘spray’, ‘drip’, ‘seep’, ‘ooze’; unlike solids, they are not easily stopped - they pass around some obstacles, dissolve some others and bore or soak their way through others still. From the meeting with solids they emerge unscathed, while the solids they have met, if they stay solid, are changed - get moist or drenched.” (Bauman 2006a, S. 2) In *Liquid Fear* (2006b) zeigt Bauman dann auf, wie Verunsicherungen und Vulnerabilitäten genutzt werden, um aus Verunsicherung eine diffuse Angst entstehen zu lassen.

angedeutet – die bekannten Lösungswege wie die vermeintliche Sicherheit des eigenen (rationalen) Wissens auf. Die Verunsicherung betraf und betrifft eben auch das Gebiet der Wissenschaft, in dem mit einer Mischung aus bekannten ‚Behandlungsformen‘ und der fieberhaften Produktion neuer Erkenntnisse auf die Krise reagiert wurde und wird.³ Die Herausforderungen in der Krise sind also die Bewältigung eines Bruchs, die fließende eigene Verunsicherung sowie der Umgang mit einem Ausnahmezustand, dessen Ausmaß sich nicht abschließend abschätzen oder bestimmen lässt und damit erneut Verunsicherung hervorruft. Dies fordert, bildungstheoretisch gesprochen, bei allen Subjekten Neupositionierungen in ihren Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen heraus.

Die ‚Umstellung‘ auf online- bzw. technisch vermittelte Lehr-Lern-Prozesse im Frühjahr 2020 geschah angesichts einer erschütterten Gegenwart und nicht absehbaren Zukunft. Für institutionelle Lehr-Lernprozesse galt (und gilt) dies in besonderer Weise: Die Beschwörung seitens politisch Verantwortlicher, die mit der schnellen und oft provisorischen Umstellung einherging, konzentrierte sich auf die zeitliche Begrenztheit des Ausnahmezustandes, in dem alle zusammen gefordert seien, das Beste daraus zu machen und die so legitimierte Transformation auf Zeit hinzunehmen. Parallel zu dieser Beschwörung wurde ein Ausnahmezustand auch in intersubjektiven Vermittlungsprozessen erfahrbar und das grundlegende Vertrauen in Verhältnisse zueinander auf Probe gestellt: Gemeint ist das Vertrauen darauf, dass Ältere (Eltern, Lehrpersonen) wissen, welches Wissen etwas wert ist (vgl. Künzli 2001), wie das Wissenswerte intersubjektiv und sachbezogen vermittelt werden kann und wie dadurch zukünftige Partizipation gesichert wird. Der Ausnahmezustand, in dem sich die Subjekte befinden, zeigt nun aber gerade Leerstellen im Wissen auf und suspendiert gewohntes Miteinander. Wie kann nun ein Wissen für eine unbekannte Zukunft tragfähig sein und der eigenen Versicherung dienen, das nicht einmal zur Bearbeitung der Gegenwart ausreicht? Und wie verändern räumlich distanzierte Verhältnisse zueinander Vermittlungssituationen? Die politischen Beschwörungsformeln zielen also nicht allein darauf, solidarisches, nun situativ technisch übertragenes Miteinander als Lösung des Problems zu erzeugen und sich diesem auf Zeit zu ergeben. Die Beschwörungsformeln und daran anschließenden Umdeutungen der Ausnahmesituation als Beitrag zur Pandemiebekämpfung kaschieren die Verunsicherungen der Subjekte und ihrer bisherigen Vorstellungen von sozialen Situationen. Sie täuschen damit eine (unmögliche) Versicherung in unsicheren Zeiten vor.

Neben der Verunsicherung der allgemeinen Lebensumstände und des bestehenden Wissens werden mit der Umstellung auf Distanzlehre auch Lehr-Lern-Prozesse als verunsichert erfahren, weil strukturelle Bedingungen neu gedacht und

3 Vgl. dazu auch den Beitrag von Breinbauer in diesem Band.

entworfen werden müssen.⁴ In der derzeitigen Lage (Anfang 2021) wird mit dem Verweis auf „Digitalisierung“ (zum Prozess vgl. bspw. Arnold, Prey & Wortmann 2015) sehr viel über Verlagerung von Lehren und Unterrichten in online-Formate bzw. virtuelle Settings gesprochen. Dies geschieht häufig mit dem Hinweis, dass es Herausforderungen in Lehr-Lern-Prozessen und bei der Wissensaneignung aufgrund des inhaltlich und strukturell veränderten Angebots gebe, bei dem es weitere Abstimmungen brauche. Dabei kommt die Un/Fähigkeit der Lehrenden im Umgang mit Technik ebenso zur Sprache wie die Motivation der Lernenden. Übersehen wird allerdings, dass mit „Digitalisierung“ gerade nicht ein Verschieben von eingeübten Lehr-Lern-Settings in einen anderen, nun virtuellen, Raum gemeint ist, sondern dass sich dahinter eine Transformation von Inhalten und Verhältnissen verbirgt, die angesichts technischer Möglichkeiten geschieht, die in und für Situationen aufgegriffen werden, die bisher im Wesentlichen in Bezug auf einen Gegenstand als soziale Interaktionen von Subjekten verstanden wurden, die zur selben Zeit am selben Ort sind. Die Interaktion kann angesichts des gleichen leiblichen Ortes und eines gemeinsamen ‚Hier‘ nach Waldenfels (2001) eine Inter-Aktion werden, also zu einem Handeln der Subjekte im Zwischen-Raum. Die ‚Umstellung‘ auf Distanzlehre geschah häufig unter Verweis auf blended learning-Modelle sowie spezifische online-Angebote,⁵ wobei jedoch grundlegende Verhältnisbestimmungen von Vermittlungsprozessen in blended learning (vgl. Breinbauer 2009) sowie die Planung von spezifischen online-Angeboten als jeweilig medialisierte ausgeblendet wurden und werden. Darüber hinaus sollte in den Blick geraten, dass sich mit den äußeren Strukturen auch die Möglichkeiten einer Positionierung und die Anforderungen an die handelnden Subjekte verändern, in Anbetracht derer sie zu Neuentwürfen bzw. zum Neuverstehen aufgefordert sind. Damit wird die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden insofern ‚auf Probe‘ gestellt, als sich beide Seiten angesichts ‚erschütterter‘ Bedingungen in ihrem Tun neu versichern müssen.

4 Vgl. dazu auch die Beiträge von Reitinger und Proyer bzw. Köpfer in diesem Band.

5 Hier ist z.B. an universitäre Kursangebote von Fernuniversitäten oder auch an MOOCs (Massive Open Online Course(s)) zu denken. Diese Kurse sind Alternativen zu Vor-Ort-Angeboten; sie wurden als distant learning-Arrangements geplant und sind durch entsprechende didaktische und technische Lösungen gekennzeichnet. Dazu gehören bspw. voraufgezeichnete Vorlesungen, diverse Lern- und Forschungsmaterialien wie Filme, Audiodateien, Texte, Lern- und Reflexionsaufgaben und verschiedene Selbsttests. MOOCs werden i.d.R. in ‚traditionelle‘ Kurse, die auf individuelles Lernen abzielen, und ‚kollaborative‘ Kurse, die auf eine Vernetzung der Lernenden und die gemeinsame Bearbeitung von Lernaufgaben abzielen, unterschieden. Gerade zu Beginn der etwas holprigen ‚Umstellung‘ auf Distanzlehre wurden in diversen online-Foren Ressourcen, Hilfsmittel und Ideen für Gestaltungen von und für Lehrende gesammelt. Diese Angebote unterstützten und unterstützen noch immer laufende Lehre, können eine Neuplanung jedoch nicht ersetzen. Eine Übersicht ist hier zu finden: https://www.bildungsserver.de/Open-Educational-Resources-OER-ein-UEberblick-ueber-Initiativen-weltweit-6998_ger.html (Stand: 21.02.2021)

2 You are muted!

Die Verunsicherung der Subjekte spiegelt sich nun auch in den grundlegenden didaktisch zu gestaltenden Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und einem Gegenstand wider und betrifft Raum und Zeit der Vermittlung. Bisherige Erfahrungen in der Lehre und im Lernen tragen gewachsene und tradierte Ordnungen in sich, die in institutionalisierten Settings immer wieder bemüht und aufgeführt werden. Dabei geraten Lehrende als wissende Menschen in den Blick, die es verstehen, einen Gegenstand lehr- und lernbar zu machen; Lernende sind diejenigen, die sich etwas aneignen, das bestenfalls zur Möglichkeit des Ausbildens bzw. zur Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen führt, die dabei helfen, sich selbst eine Bestimmung zu geben (vgl. u.a. Schäfer 2012). Es sind die Gegenstände des Lehrens und Lernens, die diese Möglichkeit gewähren sollen, und es sind Zeit und Raum der Vermittlung, die dies (bestmöglich?) gewährleisten. Die verunsicherten Zeiten der Pandemie lösen diese bekannte Struktur auf: es kommt zu Verschiebungen in Raum und Zeit der Vermittlung, die Gegenstände werden durch ungewohnte Medien transportiert und Lehrende und Lernende finden sich nicht länger leiblich situiert zusammen (vgl. dazu auch Arnold 2020).

2.1 Raum-zeitliche Verschiebungen

Zu den grundlegenden Strukturen institutionalisierter Lehr-Lern-Arrangements zählt die äußere Struktur, die durch einen spezifischen Lernort und eine spezifische potentielle Lernzeit gegeben ist: Die Schule bzw. die Universität werden als besondere Orte der Vermittlung gekennzeichnet. Beide, Schule und Universität, bieten einen Raum für das ‚Arbeiten‘ *mit* Gegenständen und *an* Problemen (vgl. Dussel 2020; Künzli 2001), in dem die Lernenden sich in ihrer Leiblichkeit positionieren und an die Zeitlichkeit von Lehr-Lern-Prozessen erinnert werden.⁶ Ein Kennzeichen dieses Lernraumes ist entsprechend die spezifische Örtlichkeit (Klassenzimmer, Hörsaal, Seminarraum), in der Lernende eine Position im Raum entsprechend der Ordnung des Raums einnehmen (Sitzordnungen, Ordnungen von Lehrenden und Lernenden) und sich damit in ein – durch den Raum und seine materialen Ordnungen geleitetes – Verhältnis zu Lehrperson und Gegenstand setzen. Kurz: je nach Sitzplatz im Seminarraum oder Klassenzimmer wird eine Perspektive eingenommen und die situative Wahrnehmung vorweg beschrieben. Ines Dussel unterstreicht dies und verweist zugleich auf die Materialität, die den besonderen Lernort (bei ihr die Schule) kennzeichnet: „Die Schule und das Klassenzimmer sind seit jeher sozio-technische Umgebungen, die durch diese

⁶ Damit ist nicht gesagt, dass Einsicht in der institutionell begrenzten Lernzeit geschieht; allerdings zielen die räumliche und zeitliche Struktur und die Materialitäten darauf ab, Positionierungen vorzunehmen und Lernen anzustoßen.

Interaktion zwischen menschlichen Subjekten und Räumen, Artefakten oder Technologien geprägt sind. Die Verwendung der Tafel, des Projektors, der Stimme oder des Papiers organisieren unterschiedliche Interaktionen.“ (Dussel 2020, 5; Übersetzung S.K.) Wie besonders der Raum und die in ihm genutzte Technik in ihrer Materialität sind, wird erst, so Dussel weiter, in deren Abwesenheit im häuslichen Lernen in der Pandemie deutlich. Der Lernraum und die sich in ihm befindenden Gegenstände konzentrieren die Beschäftigung auf bestimmte Inhalte und Frage- oder Problemstellungen und ermöglichen damit die Gestaltung der subjektiven Verhältnisse und Aneignungsprozesse. Dies geschieht unter Zuhilfenahme materieller Technik und im Austausch mit anderen bzw. der *gemeinsamen* Hinwendung zu Inhalten.

Das Besondere des Raumes ist in der Verlegung des Lernens in virtuelle Settings während der Pandemie nicht mehr ohne weiteres gegeben.⁷ Der Unterrichtsraum wird nun durch Technik und ggf. in seiner Materialität (Computer, Internet, aber auch Texte, Bücher, Kopien, Stifte,...) in den häuslichen Raum verlegt, der neben Wohn-, Spiel-, Schlaf- und Essraum nun *auch* Lernraum ist. Dabei treten Ungleichheiten noch deutlicher hervor als es in der Schule der Fall ist: Während die Schule allen Schüler*innen bzw. die Universität allen Studierenden den gleichen Raum zur Verfügung stellt (unbenommen, dass es zwischen Schulen und Universitäten bzw. auch zwischen einzelnen Standorten Unterschiede gibt) und damit in gewisser Weise die Lernenden gleich behandelt, so ist das am jeweiligen privaten Lernort natürlich anders. Die Abhängigkeit von technischen und finanziellen Ressourcen tritt hier deutlich zutage. Zu denken ist dabei an die technische Ausstattung (welcher/wie viele Computer stehen zur Verfügung), die räumliche Situation (eigener Arbeitsplatz oder geteilter Küchentisch), die soziale Gemeinschaft (Familie oder Mitbewohner*innen im gleichen Zimmer) aber auch an die technische Infrastruktur, die einiges überhaupt erst ermöglicht (Strom- und Kabelnetz z.B. für Internetanschlüsse, Sicherheit des Mobilnetzes usw.). Die äußere Struktur für Lehr-Lern-Settings wird nun also durch Ungleichheiten der Lebensbedingungen der Menschen bestimmt und die soziale Ungleichheit der Menschen damit sichtbar(er).

Neben der räumlichen Struktur wird auch die zeitliche häufig entgrenzt oder muss neu erarbeitet werden. Während schon die Trennung vom häuslichen Raum für eine gewissen Zeit die potentielle Lernzeit vorgibt, muss die Lernzeit zu Haus neu *als Lernzeit* markiert und von anderen Zeiten abgegrenzt werden. Auch dies geschieht angesichts technischer Voraussetzungen, aber auch durch die Selbstdisziplinierung des lernenden Subjekts. Denn während Institutionen als Orte für spezifische Erfahrungen und Widerfahrnisse (Waldenfels 2004) angelegt sind, so muss sich das Subjekt zu Hause diszipliniert zeigen, sich den Erfahrungen im Pri-

7 Vgl. den Beitrag von Köpfer in diesem Band.

vatraum auszusetzen und ein medial und materiell vermitteltes ‚Hier‘ zu schaffen. Mit der Aufgabe des besonderen Ortes geht also auch das Aufgeben der begrenzten Zeit einher; beides muss nun von einer anderen Instanz (neu?) gewährt werden: „The central argument is that, contrary to what the technophilic arguments state, these changes introduce numerous tensions that are difficult to resolve, and show the relevance of the material and symbolic structure of the school to produce an *other space* that gives rise to a progressive intellectual and affective autonomy.“ (Dussel 2020, 2; kursiv im Original) Der *andere Ort*, der andere Positionierungen der Subjekte ermöglicht und damit die Freiheit des Anders-seins erlaubt, ist in häuslichen Settings nicht gegeben. Auch die Erfahrung des Ortswechsels, mit dem die räumlichen Achsen der Selbstpositionierung verschoben werden, ist eine leibliche Einstimmung auf den bevorstehenden ‚Rollenwechsel‘ der Subjekte, der ihnen zu Hause ‚versagt‘ bleibt.⁸

Beklagt wird auch die erlebte Differenz von technisch-medialen Vermittlungsbemühungen und konkretem (und idealisiertem) Erfahrungs- und Handlungsraum einer Präsenzlehre.⁹ Die Positionierung des Lernraumes im häuslichen Bereich hebt zwar die Differenz zwischen Lernraum und „alltäglichem Leben“ bzw. „Wirklichkeit“ auf,¹⁰ lässt aber auch Institutionen als „Proberaum“ für Erfahrungen und Handlungen verschwinden. Der räumliche Bruch zwischen der Lehr-Lernsituation an einem Gerät und der umgebenden Struktur verändert auch die zeitliche Dimension für Lehr-Lern-Prozesse, die häufig weniger in der spezifischen zeitlichen Binnenstruktur einer Institution gestaltet werden (Unterrichtsstunden, Pausen) und auch weniger Möglichkeit des „Nachklingens“ von Inhalten (in der sozialen Gruppe) erlauben.

8 Auch die Sprecher*innenrollen, die in institutionellen Räumen vorbereitet werden (Bereich der Lehrenden, Bereich der Lernenden) und Aussagen ermöglichen (vgl. Ruitenberg 2017), erscheinen ungewohnt. (Vgl. 2.3)

9 Auch wenn man sagen muss, dass insbesondere *blended learning*-Szenarien als Flexibilisierung des institutionellen Rahmens angesehen werden, in denen auf andere zeitliche Gebundenheiten potentieller Teilnehmer*innen Rücksicht genommen werden kann. Die Figuren des selbstbestimmten Lernens, des Lernens „im eigenen Tempo“ und zu den Zeiten, die „mir passend oder angenehm sind“, sind in pädagogischen Debatten ja durchaus umstritten. Dagegen wird insbesondere ins Feld geführt, dass die Verantwortung für die inhaltliche Auseinandersetzung (mit ggf. didaktisch vorbereitetem Material) auf die Seite der Lernenden verlagert und schließlich häufig mit der Figur der Selbstoptimierung verknüpft wird.

10 Man könnte meinen, dass die Aufhebung der Differenz zwischen Lernraum und Alltag ganz im Sinne einer zu ermöglichenden Einsicht in die Bedeutung des gelehnten bzw. gelernten Inhalts für das zukünftige Leben sei. Es zeigt sich jedoch gerade hier, dass eine „gesellschaftspädagogische Transformation“ (Benner 2010) nicht darin aufgeht, mit dem Wissen einen anderen kollektiven Raum zu betreten. Vielmehr muss das Wissen so transformiert werden, dass es (an)gewendet bzw. bedeutsam werden kann. (Vgl. ebd.)

2.2 Transformationen der Materialität¹¹

Die zweite Ungleichheit neben der oben angesprochenen (verschärften) sozio-ökonomischen betrifft die Lernangebote, die geschaffen werden (können). Die notwendige Auswahl des zu Lernenden wird nun auch dadurch bestimmt, was über die Distanz zur Verfügung gestellt werden kann. So fallen z.B. Laborübungen und Versuche weg und Anschauungsobjekte sind nicht be-greifbar oder räumlich relational positionierbar. Die Lern- und Wahrnehmungsmöglichkeiten werden also durch die Vermittlungsmedien, die räumliche (und ggf. zeitliche) Distanz überbrücken können, begrenzt. Damit einher geht die (weitere) Abstraktion des Gegenstandes, denn an die Stelle des materiellen Modells oder des Versuches treten nun Beschreibungen oder Skizzen und Bilder, wobei insbesondere letztere weitere Transformationen durchlaufen, um mit dem jeweiligen Gerät dargestellt werden zu können. Statt bspw. einen Globus und eine Weltkarte in der Schule gemeinsam ansehen und anfassen und sich zu beidem in eine Raumbeziehung (Waldenfels 2001) setzen zu können, werden nun Karten digital auf dem jeweiligen Endgerät angeschaut. Dies kann den Vorteil des Zoomens und detaillierten Ansehens der Karte (oder verschiedener Karten) am Bildschirm haben und damit Nähe suggerieren, die im schulischen Raum nicht möglich wäre. Es kann aber auch aufgrund eines kleinen Bildschirms – bspw. beim Smartphone – oder schlechter Bildauflösung dazu kommen, dass der Gegenstand weder materiell gezeigt noch inhaltlich aufgrund seiner technischen Darstellung erfahrbar wird. Die Beziehung zum Lerngegenstand „Erde“ wird aufgrund notwendiger technischer Transformationen¹² vorstrukturiert und die subjektive Erfahrung mit dem Gegenstand limitiert. Wird die Schule im Anschluss an Dussel als „anderer Raum“ gedacht, in dem „wissen [...] bedeutet, durch das Fremde zu streifen, sich zu extravertieren, sich zu entfernen, weit weg zu gehen und zurückzukehren, um eine ‚Rückbesinnung (re-flexión) auf das Eigene herzustellen‘“ (Dussel 2020, 7; Übersetzung S.K.), so wird die Differenz zu häuslichen Settings besonders deutlich. Das „Streifen durch Fremdes“ begrenzt sich jetzt auf den medial eröffneten Raum, mit der Gefahr zu tun, „was jeder Tourist tut: vom Gleichen zum Gleichen gehen, das Eigene nicht so sehr verlassen, um es zu destabilisieren, sondern um es durch das Andere zu ver-

11 Das Verständnis von Materialität schließt an Estrid Sørensens Fassung an: „Thus, we may understand materiality as *the formed pattern in which a particular entity takes part and which allows it to relate in particular ways to (an)other particular entity(ies)*.“ (Sørensen 2007, 4; kursiv i.O.)

12 Auf die didaktische Transformation von Gegenständen in Unterrichtsgegenstände kann hier nicht eingegangen werden. Der Globus oder die Wandkarte sind didaktisierte Materialitäten im Klassenzimmer; die technische transformierte bildliche Darstellung verändert die Materialität, statt der Karte ist es nun ein Bild der Karte auf einem Bildschirm. Diese Veränderung sollte in didaktische Vorbereitungen einbezogen werden; mitunter können andere, technisch ausgefeilte Formen der Darstellung einen *anderen* Blick auf den Gegenstand ermöglichen. Der Blick bleibt *auf* den Gegenstand; die Materialität, zu der sich positioniert wird, ist das technische Gerät.

stärken“ (Maillard 2014, 13, zitiert nach Dussel 2020, 7; Übersetzung S.K.). Die räumliche Übereinstimmung von Wohn- und Lernort kann dazu verführen, sich nicht auf das Lehr-Lern-Setting und die gezielte unterrichtliche Verunsicherung durch das Fremde einzulassen.¹³

Von neuer Abstraktion sind auch die „geistes- und sozialwissenschaftlichen“ Fächer betroffen, wenn auch in anderer Weise: Auch in ihnen werden immer schon abstrakte Gegenstände verhandelt, beispielsweise soziales Miteinander. Und auch wenn das Miteinander im Alltag (mehr oder weniger) mitgestaltet werden kann, so sind doch die nähere Beschreibung und Abgrenzung zu anderen möglichen Formen sowie die historische und theoretische Herleitung immer schon abstrakt. Im institutionellen Alltag kann sie aber in den Performanzen der Anwesenden zum Ausdruck kommen,¹⁴ die sich in institutionellen und unterrichtlichen Prozessen Raum nehmen, diesen zugeteilt bekommen oder beschränkt sehen. Deutlich wird an diesen Beispielen, dass das vertraute und alltägliche Tun in institutionellen Räumen bewusst wird, weil es nicht mehr ohne weiteres vollzogen werden kann. Die Unterbrechung des Alltäglichen hebt die Besonderheit des Ausnahmestands wieder hervor und wirkt erneut verunsichernd.¹⁵

Pädagogische Institutionen bieten also die Möglichkeit, gemeinsam Wissen zu erwerben, über dieses zu reflektieren und dieses einer Kritik zu unterziehen, wobei der Modus an die Institution und die Lernenden angepasst ist. In der Ordnung des institutionellen Alltags sind dabei Hierarchisierungen der Inhalte und ihre soziale Ordnung erfahrbar (vgl. Künzli 2001). In der Transformation der Inhalte für häusliches Lernen wird dies weniger sichtbar oder gar unsichtbar: die Fragmentierung des Wissens wird deutlich in den Materialien, die zur Verfügung gestellt werden (können) und die nicht immer durch Erklärungen und Überblicke begleitet und miteinander verbunden werden. Mit Waldenfels gesprochen kann einem das Fremde widerfahren, die pädagogische Unterstützung im Wandel der Selbst- und Weltverhältnisse fällt gegebenenfalls aber aus. Auch hier wird also Verunsicherung erfahrbar. Das Widerfahrnis der Fremdheit wird zudem in der häuslichen Sphäre erfahren, in der die zu Arbeitsorten umfunktionierten Plätze nun einer Bedeutungsverschiebung unterzogen werden, die sich in die Erfahrungsgeschichte der Subjekte einschreibt und im Zweifelsfall zu ambivalenten Erfahrungen des Lebensraumes führt.

13 Die Möglichkeiten des Eingreifens der Lehrperson sind in einem solchen Fall sehr beschränkt. Unbenommen gibt es Lehrpersonen, die gerade in dieser Situation zu Höchstform in der Gestaltung auflaufen. Auch kann sich die häusliche Umgebung insofern positiv auswirken, als auf individuelle Bedürfnisse besser reagiert werden kann oder soziale Probleme nicht auftreten.

14 So kann die „Demokratische Schule“ in den Praktiken der Handelnden in einer so ausgerichteten Schule erfahrbar werden, die Begründung für dieses soziale Miteinander und die Abgrenzung von anderen möglichen Formen ist aber abstrakt.

15 Oder anregend, bspw. um neu über Wesentliches und Unwesentliches im Unterricht nachzudenken.

2.3 Technische Vermittlungsbedingungen

Die erste hier aufgegriffene Dimension der technischen Vermittlung dreht sich um die veränderte Sozialität in Bildschirmsettings: Je nach genutztem Programm werden die Teilnehmer*innen auf bestimmte, nur bedingt beeinflussbare Weise angeordnet, d.h. das Subjekt selbst und Andere* werden ins Bild gesetzt – insofern ein Bild technisch möglich ist. Das Bild „beschneidet“ diese Anderen auch entsprechend der technischen Ausstattung, im besten Fall sind Gesicht und Oberkörper als zentrale soziale Bezugseinheiten sichtbar und erkennbar. Die Anordnung in einem Raster neben- und übereinander (oder auch das Einzelbild) ist jedoch deutlich unterschieden vom Miteinander in einem Raum: im Raum positionieren sich Subjekte als wahrnehmende Personen zu anderen, sie können Nähe und Distanz schaffen, jemanden ein- oder ausblenden durch die Körperbewegung, wohingegen das Hören nicht unterbunden werden kann. In der technischen Darstellung an einem Bildschirm ist das nicht möglich: hier widerfährt dem Subjekt die Darstellung auf Grundlage von Programmierungen und Algorithmen, d.h. die Technik schafft – ähnlich einem personalen Akteur – Voraussetzungen dafür, wie die Welt leiblich erfahren werden kann.¹⁶ Norm Friesen geht sogar so weit zu sagen, dass das Visuelle, das ein Miteinander strukturiert, in Videokonferenzen in merkwürdiger Weise „abwesend“ ist (Friesen 2015, 164). Der Bildschirm biete ein ständiges Gegenüber der Subjekte, dem zunächst auch nicht zu entkommen ist. Anders als bei der Positionierung im Raum bleibt immer ein Vis-à-vis bestehen, das nur durch eine technische Veränderung in ein Panorama aller Anwesenden verändert werden kann oder mit einem Beenden der Bildübertragung einhergeht. Bemerkenswert ist auch, dass der Blick auf den Bildschirm gerichtet wird, auf dem die anderen Teilnehmer*innen sichtbar sind, und nicht in die (meist darüber befindliche) Kamera. Nur der Blick in die Kamera käme einem gesuchten Blickkontakt gleich, der doch daran scheitert, dass die Augen des Gegenübers eben in der bildlichen Ebene *unter* der Kamera zu sehen sind. So muss jeder Versuch des Blickkontaktes scheitern. Videokonferenzen, so Friesen (2015) weiter, unterbrechen damit visuelle Orientierungen und ver-rücken Wahrnehmungen und soziale Ordnungen. Durch das Zentralsetzen eines Bildschirms kommt es zudem zu einer (Über-)Betonung des visuellen Bildschirmgeschehens, in der „Sehen mit dem ganzen Körper“ (Brodsky 2002) nicht möglich ist. Auch wenn Sehen oft als primäre Wahrnehmungsinstanz von Welt gedacht wird, so ist Weltwahrnehmung doch zumeist syn-ästhetisch, d.h. es werden mehrere Sinne zugleich angesprochen

16 Auch der individualisierte Umgang mit technischen Möglichkeiten wird potentiell für alle Subjekte erfahrbar: dazu gehören die Einstellungsmöglichkeiten der verschiedenen Software (bspw. Filtereinstellungen, Hintergründe, Ordnungsmöglichkeiten der Bildausschnitte usw.) und die Wahl der Hardware, die sowohl Verhältnismöglichkeiten beeinflusst (bspw. durch Bildschirmordnung, -größe und -beweglichkeit) als auch Abbildungsvoraussetzungen (z.B. Farbschemata oder Skalierungsmöglichkeiten) schafft.

und Welt durch die (nicht-bewusste) Verknüpfung von Sinneseindrücken aufgenommen. Während also der Bildschirm Andere* (in ihrer Umgebung) zeigt, ist die räumliche Wahrnehmung und subjektive Positionierungsmöglichkeit an den lokalen Bereich rund um das Gerät gebunden.

In digitalen Settings grenzen sich sinnliche Wahrnehmungen zudem voneinander ab: während das Visuelle Subjekte positioniert und ver-rückt, wobei man doch *auf* die verschiedenen Teilnehmenden sehen kann, ist es mit dem Hören schwieriger. Denn während die Programmierung des Visuellen jedem Subjekt einen gleichflächigen Bereich und einen Platz in der Anordnung zuordnet, sind die Geräuschkulissen für jede*n Teilnehmer*in in Video- und Audiokonferenzen spezifisch. Das heißt auch, dass jedes Subjekt an seinem spezifischen Ort von einer eigenen akustischen Umgebung umgeben ist, die das Subjekt kaum ausblenden,¹⁷ die für andere Teilnehmer*innen aber durch das Stummschalten des Mikrophons abgeschaltet werden kann. Die technisch ungefilterte Übermittlung der auditiven Umgebung erschwert das gerichtete Zuhören und auch parallel geführte Gespräche werden nicht als parallel, sondern als verwirrend wahrgenommen. Die auditive Ebene der technischen Vermittlungsbemühungen birgt darüber hinaus gewöhnungsbedürftige Elemente: „These include challenges in conversational turn-taking, staccato or extended silences (either through bandwidth interruptions, or microphone settings), and of course, background noises ... So although each participant is depicted as present in a shared visual space, these sounds suddenly become a part of the shared aural ambience when the participant speaks, and disappear just as suddenly when he or she falls silent.“ (Friesen 2015, 163)

Ein solcher Bruch zwischen visueller Gleichzeitigkeit aller Anwesenden und zugleich differenten auditiven Räumen erschüttert versichertes Miteinander und bewegt das Subjekt (unbewusst) zu einer Neurelationierung von Anwesenheit und dem geteilten Raum eines ‚Hier‘. Denn während das Narrativ einer Gruppe bemüht und durch Institutionen und ihre Vertreter*innen immer wieder angerufen wird, wiederholen (und verstärken?) die technischen Mittler, wie gezeigt, erfahrbare Differenzen zwischen leiblich-situiertem und medial übertragenem ‚Hier‘ und damit Konstitutionsmöglichkeiten von sozialem Miteinander. Die verschiedenen Kanäle der Übertragung und Wahrnehmung (Bild und Ton, aber auch der Chat) werden für die Erfahrung der sozialen Gruppe *und* (teils abwechselnd, teils gleichzeitig) für inhaltliche Vermittlung gebraucht. Zu dem Bruch der sozialen Erfahrung kommen in unterrichtlichen Situationen also Bemühungen um die Vermittlung eines Gegenstandes oder einer Problemstellung, die ebenfalls mit

17 Umgebungsgeräusche auszublenden ist bspw. durch sog. *noise cancelling*-Kopfhörer möglich. Deren Einsatz lässt sprechende Subjekte sich im Raum neu erfahren, da sie nur sich selbst und nicht den Raum hören können – sie werden sich selbst fremd (vgl. Friesen 2015, Waldenfels 2001, Brinkmann 2020)

einem Bruch mit der bisherigen Position bzw. wenigstens mit einer Erweiterung des bestehenden Wissens einhergehen und damit von allen eine weitere Neupositionierung verlangen.

3 Breakout rooms – Neuverortungen auf Probe

Was bedeuten diese Beschreibungen von Transformationsdimensionen nun für die beteiligten Subjekte? Die Verunsicherung der Subjekte, die den Ausgangspunkt des Beitrags bildete, wird durch technische Mittler nicht aufgehoben: Andere, die einem Subjekt auch als Fremde begegnen oder gegenüber gestellt werden können, werden in der technischen Übertragung fragmentiert. Die Möglichkeit für Sozialität liegt damit weiterhin nicht in einem gemeinsamen ‚Hier‘, sondern im imaginierten Miteinander, das trennende Erfahrungen verschleiert. Die ins leibliche Sein eingeschriebenen (historisch gesammelten) Erfahrungen mit Anderen und Fremden, die sich auf reziprokes Wahrnehmen beziehen und subjektiv gewendet werden, werden nun für Vermittlungen zwischen technischer Übertragung und Subjekt genutzt. Sie spiegeln so in vergangenen Deutungsprozessen gemachte Erfahrungen wider, die dabei helfen, Imaginationen des Gemeinsamen zu schaffen.

Eine Besonderheit der sozialen Situation in Videokonferenzen ist die Anordnung der Subjekte auf dem Bildschirm, die teilweise durch die Subjekte selbst beeinflusst werden kann, im Wesentlichen aber durch Algorithmen gesteuert ist. Der Effekt ist dabei für alle Teilnehmenden gleich: die Erfahrung von Beobachtung und zwar als Beobachter*in und als beobachtete Person (vgl. Ball 2009). Und auch wenn dieses Phänomen hier nicht ausführlich behandelt werden kann, so soll doch auf zwei Punkte aufmerksam gemacht werden: Zum einen ist die Erfahrung, die Subjekte nun machen, die, dass sie sich selbst zwischen anderen sehen und hören. Sie haben durch Kamera und Technik einen Blick auf sich selbst wie sonst nie, einen Blick, der hier noch dazu mit anderen geteilt wird. Während also die leibliche Erfahrung an einen spezifischen Ort vor dem Computer gebunden ist und für sich schon mit Gewohntem bricht, so ist nun auch noch der (anders disziplinierende) Blick auf den Körper gegeben, der in eine veränderte Wahrnehmung des Leibes vor der Kamera münden kann.¹⁸ Subjekte sind dabei zugleich Produzenten und Produkte der Blicke und ihrer Folgen und zwar durch Blicke auf sich selbst und (vergleichend) auf andere. Die Selbstwahrnehmung als Subjekt in einer ausgelagerten sozialen Situation fordert so eine Positionierung zwischen anderen mit dem Blick auf sich selbst, die durch den Spiegel der Kamera eine Erfahrung

18 Anders als verschiedentlich geäußert, wird hier nicht davon ausgegangen, dass der Leib in den online-Settings keine Rolle mehr spielt.

von sich selbst als einem zwischen anderen ermöglicht. Zum anderen setzt sich das Subjekt jedoch nicht nur seinem eigenen Blick aus, es ist auch der Blick auf andere, deren Erfahrung zwischen Selbstbeobachtung und Beobachtung ähnlich verläuft, wobei je nach subjektiver Positionierung in der Gruppe auch die Vorstellung von Überwachung bzw. Überwachtwerden aufkommen kann. Entziehen können sich Subjekte durch das Abschalten von Bild und Ton, sie riskieren damit aber zugleich ihre Position zwischen anderen. Damit entzieht sich das Subjekt der Beobachtung und positioniert sich zu – genauer: gegenüber – anderen; es positioniert sich damit letztlich auch als unsichtbarer Überwacher. Videokonferenzen bergen also im sich Zeigen auch immer ein sich Aussetzen, wobei die Subjekte zwischen Ausgesetzt-sein und Ausgesetzt-werden nur bedingt über sich verfügen können. Während sich der Ausnahmezustand hier also fortsetzt, sind es doch die Subjekte, die dem Widerfahrnis eine Wendung geben (können). Daher soll es nun um die Seite der Subjekte in den neuen verunsichernden Settings gehen.

3.1 Lehrende Subjekte

Die Herausforderung in technisch vermittelten Distanzverhältnissen liegt erstens im veränderten Miteinander und zweitens in der strukturellen und sinnlichen Aufbereitung von Inhalten, insbesondere vor dem Hintergrund, dass einerseits die Abstraktheit zunimmt und andererseits das Soziale in eine zergliederte Ebene (visuelle und auditive) transformiert wird. Das Spiel der Leiber miteinander im Raum – auch im Umgang mit der vorhandenen Materialität und als Voraussetzung für einen Zugriff auf Welt –, das Wahrnehmungen und damit Erfahrungsmöglichkeiten bedingt, ist unterbrochen. ‚Übliche‘ Erfahrungsmöglichkeiten stehen in der virtuellen Lehre nun beiden Gruppen nicht zur Verfügung. Lehrende können sich dabei nicht mehr auf ihre Performanz im leiblich situierten Lehren berufen, in der sie Raum spezifisch (und den sozialen Regeln entsprechend) einnehmen, während sich Lernende zu ihnen und den Gegenständen positionieren. Damit verflacht auch der „Spielraum“ (Waldenfels 2001, 187), der – da einverleibt – als „Zwischenraum“ (ebd.) immer auch Teil des vermittelnden Könnens von Lehrpersonen ist.

Die Verunsicherung der Lehrperson erklärt sich entsprechend aus ihrer neuen Position zu den Lernenden und zum Gegenstand. Die beschriebene allgemeine Verunsicherung der Subjekte in ihrer Orientierung zueinander, die nun eine Orientierung zum Bildschirm hin ist, wird durch die neue, widerfahrene Ordnung der Subjekte auf dem Bildschirm verstärkt. Der Raum, den Lehrende in einem Vor-Ort-Setting einnehmen können, der sich durch die Hoheit über materielle Hilfsmittel auszeichnet und auf den die Lernenden (zumindest zeitweilig) hin ausgerichtet sind, ist online auch nicht gegeben. Stattdessen wird die soziale Ordnung durch eine (zufällige) Ordnung auf dem Bildschirm hergestellt, in der die Lehrenden aus ihrer herausragenden Position ver-rückt wurden. Die Kennzeich-

nung als Lehrperson, die sich durch die räumliche Positionierung im Hier vollzog, ist nun nicht länger möglich. Auf der anderen Seite ist der Blick der Lehrperson auf ein Publikum gerichtet, das wie in einem Theater als Zuhörer*innenschaft angeordnet wird und zu Erfahrungen animiert werden will. Tradierte und einverlebte Vorstellungen von Beziehungen werden (vorläufig) suspendiert und müssen neu orientiert werden.

Lehrende müssen sich darüber hinaus neu fragen, wie ein Thema, ein Gegenstand, eine Problemstellung so herausgearbeitet werden kann, dass sie für die Lernenden in der Distanz erfahrbar wird. Auch hierin liegt eine Verunsicherung, denn auch die Materialität der Gegenstände ist nicht auf gleiche Art sicher zu stellen wie im Lehren vor Ort. Die Positionierungen der Lernenden zum Gegenstand zu leiten und damit einen Zwischenraum des Lernens entstehen zu lassen, bedarf also auch angepasster didaktischer Bemühungen, die ihrerseits durch technische Machbarkeiten geleitet werden. Es entsteht darin ein neuer Blick auf bekannte Gegenstände, deren neu erfahrene Andersheit einen Hinweis auf mögliche Erfahrungsräume geben kann. Angesichts einer solchen Erschütterung wäre dann zu überlegen, wie und wo Orte der Sprache und des Zeigens gefunden bzw. gestaltet werden können, in denen ein Aussagegehalt markiert und ein Aussagemoment aufscheinen kann, so dass eine „Wegkarte“ für mögliche Positionierungen entsteht (vgl. Waldenfels 2001). Die Orientierung der Lernenden würde noch weiter von den Lehrenden weg und auf die Gegenstände hin gelenkt. Ähnlich wie die ver-rückte Stellung der Lehrperson zwischen den Lernenden in der visuellen Darstellung, weist das Neu-Denken der Inhalte auf ein zu veränderndes Verständnis der Lehrperson hin. Ihr entzieht sich nicht nur (wie sonst auch) der Aneignungsprozess der Lernenden, die Lernenden sind jetzt insgesamt nur bedingt verfügbar bzw. können sich einfach (technisch unterstützt) un verfügbar machen. Für die Lehrperson eine weitere Quelle der Unsicherheit, der sie sich im Versuch ein pädagogisches Miteinander zu gestalten immer wieder aussetzen muss.

3.2 Lernende Subjekte

Das kollektive Miteinander in einem Raum fordert und ermöglicht Wahrnehmung und Annäherung an die Gegenstände in ähnlicher Weise. Denn Ansprüche des Lernens bzw. des Ziels der Vermittlung werden auch im Raum (s.o.) und im Sozialen des Miteinanders gebrochen, d.h. erfahrbar gemacht. Dies schließt eine leibliche Zuwendung der Anwesenden zueinander ein, in der – der „Soziologie aus Fleisch und Blut“ (Wacquant 2014) folgend – wissend aufeinander Bezug genommen wird. Begreift man aber institutionalisierte Vermittlungsprozesse ebenso als leiblich verortetes und material strukturiertes Miteinander, in dem in leiblicher Bezugnahme performativ Sinn erzeugt wird, werden Erfahrungen und leibliche

Präsenz zu Bedingungen für Lernprozesse.¹⁹ Lernen ist nicht Informationsverarbeitung oder Programmierung bzw. Programmsteuerung, sondern eine Erfahrung, die mit einem Widerfahrnis beginnt, in dem Subjekte einer Verunsicherung ausgesetzt sind und aus diesem Ausgesetzt-sein heraus eine Positionierung erarbeiten. Dies geht nur unter Berücksichtigung der leiblichen Gebundenheit, unter der schmerzhaften Aufgabe der sicheren Position und angesichts eines offenen, sogar unsicheren Ergebnisses (vgl. Meyer-Drawe 2005). Lernen heißt also, damit umgehen, dass sich etwas zeigt, dass dem Subjekt etwas widerfährt, über das nicht endgültig verfügt und das erst recht nicht endgültig gedeutet werden kann.

Lernende erfahren nun eine vielfache Verunsicherung: erstens im Ereignis der Pandemie, das sie an einen spezifischen Ort bindet und einverlebte Entscheidungen von Erfahrungsräumen für die Gegenwart aufhebt. Die zweite Verunsicherung betrifft die veränderte Sozialform, in der gelernt werden soll: das kollektive Moment in der Begegnung mit dem Fremden, das auch die eigene Position als „nicht allein“ markiert, fällt aufgrund der Distanz zu anderen weg. Eine Videokonferenz bietet aus den genannten Gründen keinen Ersatz dafür, ganz im Gegenteil ist nun der überwachende Aspekt noch deutlicher: der panoramahafte Blick auf alle ermöglicht zentral das Sehen der anderen und damit deren Verunsicherung, ein Blick, den jede*r aus der Gruppe auf andere werfen kann, dem jede*r aber auch ausgesetzt ist. Ist die Bildübertragung abgeschaltet, kommt das soziale Moment gar nicht auf; wird der Fokus bzw. Bildausschnitt auf den Gegenstand gelegt, bleibt die*der Einzelne mit dem Blick auf diesen Gegenstand allein.

Die dritte Verunsicherung betrifft den ‚übersetzten‘ Gegenstand. Lehr-Lern-Verhältnisse sind davon gekennzeichnet, dass sie das Subjekt in seinem Selbst- und Sachverständnis auf die Probe stellen und Leerstellen markieren, die mit Hilfe pädagogischer Interaktionen aufgegriffen und bearbeitet werden. Das Zwischen der Inter-Aktion, in dem die pädagogische Begleitung stattfindet, ist wie gezeigt erschüttert, zurück bleibt zunächst das lernende Subjekt, dem sich der Gegenstand zeigt und das (noch immer) auf angemessene didaktische Transformationen des Gegenstandes in einen lernbaren Gegenstand angewiesen ist. Doch auch dem Gegenstand widerfährt eine Veränderung: Er ist nun digital zugänglich, wird also am Bildschirm gezeigt und wird auch dort (technisch unterstützt) bearbeitet. Er ist in Darstellung und Bearbeitung abstrakt, statt materieller Auseinandersetzung mit ihm wird ein technischer Mittler bemüht, es wird angeklickt, gezogen, geschoben oder mit der Tastatur geschrieben – die Aufmerksamkeit verschiebt sich vom Gegenstand hin zu dessen technischer Bearbeitung. Und auch das sprachlich-

19 Die Trennung von geistigem Lernen und leiblichem Sein, wie sie in Überlegungen zum Lernen häufig implizit vorhanden sind, wird mit Bezug auf das Soziale fortgeschrieben: Häufig wird das lernende Individuum ins Zentrum gerückt und die Sozialität aufgrund des leib-sinnlichen Seins außer Acht gelassen. Deutlich wird damit auch, dass die Strukturen der Institutionen nicht nur äußerlich sind, sondern durch die Anwesenden immer wieder hervorgebracht werden.

argumentative Arbeiten ist vom Managen des technischen Miteinanders (bspw. sich hör- und sichtbar machen, die*den Sprecher*in auf dem Bildschirm finden) gezeichnet. Der Aufforderungscharakter mag noch immer gegeben sein, die mögliche materielle und soziale Erfahrung ist jedoch gebrochen. In der Antizipation technischer Unwägbarkeiten werden unterrichtliche Gegenstände zudem so zugeordnet, dass sie im Zweifelsfall auch bei ausfallender Unterstützung durch Lehrpersonen bearbeitet werden können: Die didaktische und technische Herausforderung wird dann darin gesehen, durch Zergliederung oder Fragmentierung den Gegenstand so zu ordnen, dass eine (schrittweise) „Aneignung“ möglich ist oder wird. Während die Gliederung als Hilfestellung gedacht ist und als Brücke im Aneignungsprozess dienen soll, ist mit der Fragmentierung doch auch die Gefahr gegeben, dass der Überblick verloren geht und das Allgemeine aus dem Blick gerät (vgl. Schäfer 2020). Damit würde einerseits das Exemplarische zum Notwendigen und andererseits die Suche nach neuen Selbst- und Fremdverhältnissen als Allgemeinaufgabe vergessen. Dies gilt für jeden Unterricht, in der Verunsicherung des Situativen durch die technische Vermittlung und die Möglichkeit, das unterrichtliche Geschehen jederzeit unterbrechen oder abbrechen zu können, zeigt sich die Herausforderung jedoch in besonderer Weise.

Auch wenn die Unterscheidung in diesem Kapitel die Auffassung von lehrenden Subjekten gleich Lehrpersonen und lernenden Subjekten gleich Schüler*innen oder Studierende nahe legt, so zeigt sich in Bezug auf virtuelle Lehr-Lern-Settings doch, dass diese Unterscheidung nur noch bedingt tragfähig ist. Die Bemühungen um Verortungen treffen alle Subjekte hier zunächst gleich, auch wenn Ausgangspunkte und Möglichkeiten für Positionierungen unterschiedlich sind. Tradierte und einverlebte Ordnungen werden grundlegend erschüttert und sollten Reflexionen möglicher Verhältnisse provozieren, wie Schäfer mit Blick auf das Pädagogische und die Pädagogik ausführt: „[Pädagogische Theorien und Praktiken] müssen zeigen, wie man den pädagogischen Raum überhaupt verstehen kann, wie man pädagogischen Sinn generieren kann. Und sie können sich dabei weder auf vermeintliche Selbstverständlichkeiten stützen noch können sie davon ausgehen, dass das Verhältnis zur nachfolgenden Generation auf einer geteilten und gemeinsamen Basis funktioniert.“ (Schäfer 2020, 582)

4 Leave meeting

Was bedeuten diese Ausführungen nun für die Ver(un)sicherungen in ver(un)sicherten Zeiten? Ziel des Beitrags war es zunächst einmal, Aufmerksamkeit zu schaffen für die Vorgänge und Leerstellen, die sich in der Covid-19-Krise zeigen. Sie als Widerfahrnis aufzugreifen, dem Subjekte ausgesetzt sind, dem sie sich aber auch aussetzen. Das legt eine Lesart nahe, die auf die leibliche Dimension

menschlichen Seins hinweist, ohne es auf den (vulnerablen oder kranken) Körper zu reduzieren. Der Umgang mit diesem Widerfahrnis kann entsprechend auch nicht allein rationalisierend gedacht werden, nötigt leibliches Sein doch zu raumzeitlichen Positionierungen.

Waldenfels führte mit Blick auf Netzwerke, als die ja auch virtuelle Räume des Miteinanders aufgefasst werden können, aus, dass der eigene Ort aufgegeben wird, weil es nur noch „Anschlussstellen und Verknüpfungsregeln“ aber keinen Ort mehr gebe (Waldenfels 2001, 199). Zugang finden sei dann die Aufgabe und anschlussfähig sein das Ziel, so Waldenfels (ebd.), wobei Fremdes nur noch an den Rändern bzw. außerhalb des Netzes aufscheint. Sich positionieren kann dann nicht mehr gelingen, weil Eigenes und Anderes diffus ineinander übergehen und keine Bestimmung der *eigenen* Position zu einem Fremden mehr vorgenommen werden kann. Auch virtuelle Lehr-Lern-Settings und Videokonferenzen haben die Eigenschaften von Netzwerken und verunsichern Subjekte. Zugleich zeigt sich das Subjekt in Videokonferenzen (nicht) und deutet damit seine Versuche an, sich zwischen oder zu anderen zu positionieren, wobei es sich selbst und die anderen als Gegenüber im Blick hat. So oder so, beides birgt Verunsicherungen des eigenen Ortes für Subjekte, wodurch eine Positionierung zum Fremden erschwert wird. In Lehr-Lern-Situationen trifft dies doppelt, nämlich die soziale Positionierung *und* die Möglichkeit sich mit anderen zum Gegenstand zu verhalten. Die Erfahrung der Fremdheit, mit Waldenfels eine Bedingung für Lernproesse und Selbst-Verständigung, ist im relationalen Nebeneinander in Netzwerken nicht mehr gegeben, vielmehr zeigen sich Verschiedenheiten, die nicht bewertet werden können. Es wird der Blick *auf* Verschiedenes, touristisch (Maillard), der nicht dazu auffordert, die eigene Position zu verlassen oder in Frage zu stellen. Stattdessen kann mit wenig Aufwand, durch einige Klicks oder die Tastatur, selbst das Verschiedene durch Beenden der Verbindung ausgeblendet werden.

Die Konsequenz ist verblüffend: Während die Umstände und das subjektive Erleben einen Fokus auf äußere Unsicherheiten legen, so scheint es doch einfacher als vermutet sich verunsichernden Situationen zu entziehen. Doch das ist zu kurz gegriffen: Denn das pandemische Geschehen um uns herum widerfährt uns auch, wenn wir versuchen uns ihm zu entziehen. Mit Waldenfels sei nochmals an die Grundsätzlichkeit eines Widerfahrnisses erinnert: „In diesem Geschehen wird etwas sichtbar, hörbar, fühlbar, indem es uns einfällt, auffällt, anzieht, abstößt, sich unserem Wissen und Wollen entzieht, ohne dass dies alles einem Subjekt als einem Autor oder Träger von Akten und Aktionen zugeschrieben werden kann.“ (Waldenfels 2004, 163f.) Subjekte sind insofern immer „getroffen“ von Ereignissen. Offen bleibt, ob und wie Getroffensein zu Handlungen und damit zu Positionierungen aufruft. Offen bleibt auch, inwieweit die neuen Bedingungen des Sozialen und Materiellen in didaktisch neu gedachte und differenzierte Lehr-Lern-Situationen Einzug halten.

Literatur

- Arnold, Clara (2020): Was sich zeigt, wenn wir nicht mehr *da* sind: Über die Frage von Präsenz. In: Arnold, Clara, Flügel-Martinsen, Oliver, Mohammed, Samia & Vasilache, Andreas (Hrsg.): Kritik in der Krise: Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie. Baden-Baden, 197-208.
- Arnold, Patricia, Prey, Gisela & Wortmann, Dennis (2015): Digitalisierung von Hochschulbildung: E-Learning-Strategie(n) noch up to date? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10, H.2, 51-69.
- Ball, Kristie (2009): EXPOSURE. Exploring the subject of surveillance. In: Information, Communication & Society, 12, H.5, 639-657.
- Bauman, Zygmunt (2006a): Liquid Modernity. 8. Aufl. Cambridge.
- Bauman, Zygmunt (2006b): Liquid Fear. Cambridge.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. Aufl. Weinheim/München.
- Brodsky, Joyce (2002): How to „see“ with the whole body. In: Visual Studies, 17, H.2, 99-112.
- Breinbauer, Ines Maria (2009): Lernen und Medien. In: Mertens, Gerhard, Frost, Ursula, Böhm, Winfried & Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Paderborn, 943-959.
- Brinkmann, Malte (2020): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In: Casale, Rita, Rieger-Ladich, Markus & Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim Basel, 22-37.
- Dussel, Inés (2020): La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. In: Práxis Educativa, 15, 2016482, 1-16. Online: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513> (Stand: 03.02.2021)
- Friesen, Norm (2015): Pedagogical spaces online and off: Telepresence and tele-absence in videoconferencing. In: Brinkmann, Malte & Westphal Kristin (Hrsg.): Grenzerfahrungen: Räume kultureller Bildung. 2. Aufl. Weinheim, 158-177.
- Künzli, Rudolf (2001): Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, H.3, 405-414.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 49. Beiheft, 24-37.
- Ruitenbergh, Claudia (2017): Location, Location, Locution: Why it Matters Where We Say What We Say. In: Philosophical Inquiry in Education, 24, H.3, 211-222.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherung an eine Differenz. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2020): Zwischen Produktivität und Negativität: Zur Rhetorik des Exemplarischen. In: Pädagogische Rundschau, 74, 577-592.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (2018): Angst – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): Angst. Pädagogik – Perspektiven Band 9. Paderborn, 7-36.
- Sørensen, Estrid (2007): The Time of Materiality. In: FQS, 8, H.1, Art. 2, 19 Seiten. Online: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.207> (Stand: 03.03.2021)
- Wacquant, Loïc (2014): Für eine Soziologie aus Fleisch und Blut. In: sub|urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, 2, H.3, 93-106.
- Waldenfels, Bernhard (2001): Leibliches Wohnen im Raum. In: Schröder, Gerhart & Breuninger, Helga (Hrsg.): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen. Frankfurt & New York, 179-201.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Die Macht der Ereignisse. In: Huber, Jörg (Hrsg.): Ästhetik Erfahrung. Interventionen Band 13. Wien & New York, 155-170.
- Waldenfels, Bernhard (2007): Das Fremde denken. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, 4, 361-368.

Andreas Köpfer

„Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“: Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung

1 Einleitung – Zur Verfasstheit von Bildung in Zeiten erforderlicher Distanzierung

Durch die gesamtgesellschaftliche Reaktion auf die Corona-Pandemie wurde neben einer wirtschaftlichen Krise auch ein abrupter, gemeinhin als krisenhaft empfundener Stillstand des Präsenzbetriebs innerhalb von Bildungsorganisationen hervorgerufen. Unter politischer Vorgabe physischer Distanzierung wurden in vielen Ländern zunächst die Prozesse formaler Bildung in die Familien bzw. häusliche Situation hinein verlagert (z.B. durch sog. Home-Schooling¹), bevor sukzessive Wiederöffnungsmaßnahmen von Bildungsorganisationen angestrebt wurden – abgelöst von Phasen wechselnder Lockdowns, die zu einer notgedrungenen organisatorischen Umgestaltung bislang routinierter Praxis führten und führen.

Ohne an dieser Stelle die Krisensituation, die für viele Menschen tödliche Folgen hat, für wissenschaftliche Explorationszwecke zu instrumentalisieren, soll ein notwendiger kritischer Blick auf die gesellschaftliche Schock-Reaktion im Sinne eines affektartigen Umgangs mit Bildung in Krisenzeiten gerichtet werden, um – und dies wird als Auftrag von Wissenschaft gesehen – empirische Perspektivierungen der veränderten und potenziell herausfordernden Lernsituation von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Dies mit dem spezifischen Fokus auf potenzielle Lernbenachteiligungen und Marginalisierungen, die durch eine außerplanmäßige Unterbrechung des formalen Bildungsbetriebs in Schulen hervorgerufen werden könnten.

Das besondere Augenmerk dieses Beitrags liegt auf Lernräumen und Körpern, jedoch wird nicht die naheliegende Frage gestellt, was sich nun abrupt – z.B. durch Home-Schooling – verändert habe, sondern: Welche, in die Bildungsor-

1 Home-Schooling wird hier verstanden als Lehrkonzept zur Verlagerung des Unterrichts von der Schule in das Zuhause der Schüler*innen unter Verwendung distanzkonformer, u.a. digitaler Kommunikationswege.

ganisation Schule eingeschrieben, Konstellationen und Positionen der Körper hinsichtlich formaler Bildung fördert die aktuelle Raumkonstellation zutage? Wie werden hierin eingelagerte Barrieren und Benachteiligungen sichtbar?

Vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer Überlegungen (Weisser 2017) sowie mit Bezug zu raum- wie körpersoziologischen Diskursen (Schroer 2003, 2012) werden die durch die Corona-Pandemie veränderten Raumkonstellationen skizziert. Weiter werden die Grundzüge eines derzeit laufenden explorativen Forschungsprojekts *„Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“*² vorgestellt und theoretisch wie methodologisch mit Blick auf die Visualisierung von Lernbedingungen und -räumen diskutiert.

2 Ein (un)möglicher Kontextualisierungsversuch – die Corona-Pandemie und Deterritorialisierung in Bildungsorganisationen

Wird von der aktuellen „Corona-Situation“ gesprochen, so wird ein einschneidendes, die aktuelle Praxis in Bildungsorganisationen unterbindendes Phänomen artikuliert – eine zeitlich unbestimmbare Phase der Erforderlichkeit physischer Distanz zur Wahrung von Hygiene- und Infektionsschutz. Während diese Ausgangslage sämtliche Lebens- und Handlungsbereiche betrifft, wird im Folgenden der Blick auf die Bildungsorganisation Schule gerichtet, die sich als organisatorische Einheit in spezifischen Rollen- und Raumkonstellationen (u.a. kollektive Präsenz, Aufmerksamkeitsverhältnis, unterschiedliche Lernsettings, längere gemeinsame Aufenthalte in spezifischen Räumen) ausdrückt und in vereinbarten und zueinander erfüllten Praktiken der Erziehung und Bildung prozessiert wird. Auf den ersten Blick erscheint die Corona-Pandemie, die sich in bildungspolitisch variierenden Regelungen zur Distanznahme ausdrückt, einer Unterbindung und Stilllegung schulisch-unterrichtlichen Praktiken gleichzukommen – insbesondere bezogen auf das gemeinsame Lernen in direkter sozialer Interaktion.

Gleichwohl kann die ‚ruckartige‘ Suspendierung einer routinierten Handlungspraxis auch so gelesen werden, dass als Reaktion einige spezifische Bedürfnisse artikuliert wurden (z.B. die Qualifikationsfunktion von Schule und die ihrer Wahrung mittels summativer Bewertungsformen in einer möglichst regelkonformen Durchführung von Abschlussprüfungen) und einige nicht (z.B. die Sicherung

2 Das explorative Forschungsprojekt *„Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“* wurde gemeinsam mit Sabine Krause (Innsbruck), Michelle Proyer (Wien) und Raphael Zahnd (Basel) entwickelt. Die in diesem Artikel dargestellten Überlegungen zum Forschungsdesign und zu den methodologischen Perspektiven wurden hierin gemeinsam erarbeitet. Weitere Informationen zum Projekt finden sich auf der Projekthomepage www.distantbodies.eu [Stand: 24.02.2021].

des gemeinsamen Lernens und des Austauschs von Peers). Die Reaktion kann dahingehend dechiffriert werden, dass während der Corona-Pandemie manche raumbezogenen bildungswissenschaftlichen Diskurse (wie z.B. des Gemeinsamen Lernens, Bewegten Lernens, handlungsorientierten Unterrichts) unterbunden werden und andere (wie z.B. Diskurse um räumliche Differenzierung, selbstreguliertes Lernen, Deterritorialisierung, informelles Lernen, Digitalisierung etc.) ein höheres Maß an Anschlussfähigkeit aufzeigen.

Markant zeigt sich eine Art „Deterritorialisierung“ (Allan 2004) von formaler Bildung. Vormalig kollektive Präsenz in Klassenräumen wird zugunsten einer räumlich flexibilisierten Lernsituation (z.B. im Home-Schooling) aufgelöst. Diese ‚tektonische‘ Verschiebung von formaler Bildung in den Zwischenraum von Schule und Familie (vgl. Sliwka & Klopsch 2020) wird begleitet durch ein hohes Maß an Neuaushandlung von Rollen und Zuständigkeiten, von Erreichbarkeiten und Abgrenzungen. Somit wird deutlich, dass durch die Corona-Pandemie nicht per se eine ‚Entgrenzung‘ (Ahrens 2009) von Bildung prozessiert wird, sondern vielmehr, vor dem Hintergrund veränderter organisationaler Rahmenbedingungen, eine ‚Verräumlichung‘, d.h. eine organisationale Herstellung von Raum (Soja 1985, 2008) mit den zur Verfügung stehenden (digitalen) Kommunikationsmitteln. In den Schutz- und Hygienemaßnahmen materialisieren sich dabei gesellschaftliche und pädagogische Vorstellungen von Bildung unter den Vorzeichen physischer Distanz und deren (körperlicher) Einhaltung durch die Bildungssubjekte. In den Bedingungen sind Vorstellungen von Raum und Körper im Sinne von Erwartungen verankert. Dies schließt an ein von Hummrich ausgedrücktes und auf Bourdieu (2016 [1985]) rekurrierendes Raumverständnis an, dass „materiale Raumgegebenheiten als in der Architektur verobjektivierte Ausdrucksgestalten sozialen Handelns zu sehen [sind, d.V.], die jedoch durch die Zeitlichkeit gebrochen und unter den Anforderungen des Wandels gebeugt [werden, d.V.]“ (Hummrich 2009, 4). So kann schlussgefolgert werden, dass die Lernbedingungen der Kinder und Jugendlichen durch die Corona-Pandemie eine zeitlich beschleunigte Transformation erfahren, die – so ist erwartbar – die ohnehin raumzeitliche Verzerrung von sozialem und physischem Raum, ergo die Diskrepanz der Vorstellung von Bildung und deren Materialisierung, erweitern. Zusammengefasst führt die durch die Corona-Pandemie hergestellte Raumproduktion und deren Aneignung durch Kinder und Jugendliche somit zu einer zunächst erwartungswidrigen Lernsituation, die es empirisch zu perspektivieren gilt.

Die bislang wenig ausführliche Literatur- und Forschungslage im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs zum (schulischen) Lernen in Zeiten erforderlicher Distanz, zu der der vorliegende Band beiträgt, widmet sich unterschiedlichen Feldern dieser veränderten Bildungssituation. Unter anderem werden Themen wie Digitalisierung, Technisierung und die Überlagerung von formaler und informeller Bildung im Home-Schooling in den Blick genommen. Zudem wird die Auf-

merksamkeit auf die Auswirkungen der prekären Lernsituation auf bereits marginalisierte und von Aussonderung bedrohte Schüler*innengruppen gelenkt, u.a. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen (vgl. Goldan et al. 2020), Schüler*innen mit zugewiesener sprachlicher Förderung im Bereich DaZ/DaF (Gogolin 2020) oder Schüler*innen aus sozial(räumlich) und sozio-ökonomisch deprivierten und benachteiligten Lagen (Bremm & Rachenbäumer 2020). Hier deuten sich – insbesondere bei vulnerablen Gruppen – starke psychische Belastungen an (vgl. Obermayr, Subasi Singh, Kreamsner, Koenig & Proyer sowie Felder in diesem Band). Dies verstärkt die Annahme, dass die erforderlichen Schutzmaßnahmen und die damit zusammenhängende Suspendierung des präsenten Lehrbetriebs an Schulen zu einer Reproduktion und Verstärkung sozialer Ungleichheit führe. Erste empirische Perspektiven unterstützen dies (vgl. Andresen et al. 2020). Gleichwohl besteht eine latente Gefahr der empirischen Reifizierung sozialer Asymmetrie durch die askriptive Positionierung von Personengruppen als benachteiligt. Daher ist es notwendig, den Blick auf die Handlungspraxis und auf den (ressourcenorientierten, ggf.) widerständigen und in jedem Falle handlungsmächtigen Umgang von Schüler*innen mit den ihnen zur Verfügung stehenden und von ihnen mit hergestellten Lernbedingungen zu richten (vgl. Kap. 4).

3 Raum, Materialität und Handlung – die Sichtbarmachung von Inklusionsbedingungen in Lernräumen und -körpern

Die Corona-Pandemie und räumliche Bezugnahmen zur Verfasstheit der Organisation von Bildung sind eng miteinander verbunden. Die zunächst naheliegende Referenz auf räumliche Distanzierung als Handlungsanforderung wird schnell um weitere physische wie sozial-räumliche Dimensionen erweitert, wenn Fragen der Unterbrechung peerbezogenen Lernens, potenzieller sozial-räumlicher Deprivation oder der Umgestaltung von unterrichtsbezogener Kommunikation und deren Verlagerung in digitale Räume aufgeworfen werden. So zeichnet sich ein Zusammenspiel neuer physischer und sozialer Raumkonstellationen ab, welche einer bildungswissenschaftlichen Reflexionsfläche bedürfen.

Ohne an dieser Stelle eine Einführung in die Pluralität von Referenzierungen von Raum in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte geben zu können (vgl. u.a. Wulf & Zirfas 2014), kann konstatiert werden, dass sich zunehmend sog. erziehungswissenschaftliche Space Studies (Glaser, Koller, Thole & Krumme 2018) herausbilden, die im Anschluss an den ‚spatial turn‘ (Döring & Thielmann 2008) eine relationale Verschränkung von physischem und sozialem Raum vorsehen. Raum wird dabei weder als Container gedacht, in dem soziale Praxis stattfindet,

det, noch als sozialer Raum, dessen Praxis frei von physischer Beeinflussung stattfindet. Vielmehr wird Raum-Praxis als habitualisierte soziale Praxis verstanden, die durch physisch-materielle Grundgegebenheiten präformiert ist und zugleich durch Handlungen im sozialen Raum den physischen Raum mit hervorbringt. In ihrer ‚Raumsoziologie‘ entwirft Löw (2001) Raum konsequent als soziales Produkt. Raum ist hier definiert als „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (2001, 271). Es ist somit weniger die physisch-materielle Dinglichkeit, die Verhalten (mit-)erklären kann. Eher sind es die in materiellen Bedingungen enthaltenen Bedeutungen, welche „ein bestimmtes Verhalten nahelegen und ein anderes unterdrücken“ (Schroer 2012, 177). Schroer konstatiert hier treffend: „Räume [...] strukturieren vor, in welche Situationen wir kommen können, welche Erwartungen wir haben können, sie strukturieren Interaktionsabläufe, machen einige wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlich.“ (Ebd., 176)

Diese grundlegend an der räumlichen Konstitution und deren präfigurierender Wirkung ansetzende Raumperspektive wird in Schatzkis Theorie der Praxis weiter ausgeführt. Unter besonderer Fokussierung auf ‚prefiguration‘ (Schatzki 2019, 43) wird davon ausgegangen, dass Räume Handlungen vorstrukturieren und bedingen, ergo einen Einfluss auf das Raumhandeln von Akteur*innen haben, diese Handlungen jedoch nicht (strukturell) determinieren. Hier stehen Schatzkis raumtheoretische Annahmen in einer Linie mit denen Bourdieus (2018 [1991]), dessen Sozialraum-Konzept zwar eine Bedingtheit des Handelns durch die sozialräumliche Lage, gleichzeitig jedoch auch einen eigenaktiven Prozess der Aneignung zur Wahl stehender Räume und somit eine habituellen Herstellung von sozialem – und hieran angeschlossen auch physischem – Raum (vgl. Hummrich 2012; Köpfer, Lemmer & Reißler 2021) vorsieht. Dies bezieht sich neben dem sozialen ebenso auf den körperlichen Vollzug (Alkemeyer 2006). Körperlichkeit wird somit nicht als naturalistisches Merkmal, sondern als soziales Phänomen erachtet (vgl. Bruner 2005), das in gesellschaftlichen Zusammenhängen „unweigerlich vergeschlechtlicht, sozial klassifiziert, ethnisch und kulturell codiert sowie Normalitäts- und Ästhetikdiskursen unterworfen wird“ (Bruner 2005, 33). So werden Körper unter den Vorzeichen schulischer Bedingungen und darin enthaltener Differenzsetzungen (überwiegend ableistisch) entworfen. Diese Behandlungen schreiben sich in den Körper sowie in die Körperdiskurse ein und treten in spezifischen empirischen Dokumenten im Rahmen der Corona-Pandemie zutage, z.B. in Hygienekonzepten, Home-Schooling Maßnahmen etc. Am Beispiel von Home-Schooling, in dem eine Verschiebung der Ansprüche formaler Bildung in andere Sozialisationskontexte mit anderen Verhaltensanforderungen stattfindet, können so, neben materiellen Artefakten wie Möbeln, Schreibutensilien, technischen Geräten, auch Inkorporierungen der lernräumlichen Situation in den Blick genommen werden. Schüler*innen werden sozusagen für formale Bildung vor

dem Hintergrund der aktuellen Distanzwahrung körperlich neu erschlossen und gleichzeitig vermessen Schüler*innen ihre Lernräume unter veränderten Bedingungen (Nentwig-Gesemann 2007). Sie richten ihren Körper aus, verorten ihn – bezogen auf die (kulturell) bedingte und unter der aktuellen Corona-Pandemie stehende Beeinflussung – und verhalten sich körperlich zu dieser neuen Lernsituation (Schroer 2003).

Dies wirft grundlegende Fragen nach der Organisation von Bildung und der Re-Aktualisierung von Grenzziehungen auf. Welche (räumlichen) Grenzen werden eingeführt, bestärkt, stillgestellt, abgebaut? Welche werden neu verhandelt? Welches sind bestehende, neu auferlegte oder stillschweigend weiterhin performierte Inklusionsbedingungen? Hier wird an ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Inklusion und Exklusion angeknüpft, das in Nähe zu den sog. *Disability Studies* (vgl. Hirschberg & Koebsell, 2021) und einer *anti-essentialistischen* Perspektive auf Behinderung steht (vgl. Weisser 2005, 2017). Es bezieht sich auf die Art und Weise, wie Interaktionszusammenhänge hergestellt werden und wie Akteur*innen innerhalb dieser relevant bzw. nicht-relevant gemacht werden. Entscheidend hierfür sind Inklusionsbedingungen im Sinne von Prämissen der Entscheidung, die organisational verankert sind (z.B. Zuweisung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) und stillschweigende Erwartungen an die Akteur*innen richten. Werden die Inklusionsbedingungen nicht erfüllt, sind Exklusionseffekte zu erwarten, wobei jedoch der „Status dieser Bedingungen [...] unklar“ ist (Weisser 2017, 145; Köpfer, Papke & Gerdes 2019). Die Inklusionsbedingungen haben also impliziten Charakter und können daher nur in einer *Beobachtung zweiter Ordnung* sichtbar gemacht werden (ebd., 146f.).

4 Empirische Perspektivierung – Beispielprojekt „Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen machen deutlich, dass die empirische Erfassung der Lernsituation von Kindern und Jugendlichen unter veränderten räumlichen Bedingungen als Beobachtung zweiter Ebene zu erfolgen hat, um zugrundeliegende „Inklusionsbedingungen“ sichtbar zu machen, die potenziell mit der ‚ruckartigen‘ Verräumlichung der Transformationsnotwendigkeit einhergehen und sich innerhalb der Lernbedingungen wiederfinden. Daher wird im Folgenden eine empirische Perspektivierung von Lernkörpern in Zeiten erforderlicher Distanz vorgestellt, die im Rahmen des Projekts „Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“ (Köpfer, Krause, Proyer, Zahnd) aktuell bearbeitet wird und sich in der Forschungsdurchführung befindet. Wenngleich an dieser Stelle (noch) keine empirischen Ergebnisse präsentiert werden, soll die Skizzie-

zung des Forschungsdesigns als Untermauerung der theoretischen Ausführungen der vorherigen Kapitel dienen. Das genannte Forschungsprojekt ist ein von an erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Instituten angesiedelten (Inklusions-)Forscher*innen aus Österreich, der Schweiz und Deutschland durchgeführtes exploratives Projekt, das vergleichend die in Lernsituationen präsentierten Körper von Jugendlichen in unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen analysiert.

Ausgangspunkt und zugleich Erkenntnisinteresse ist dabei, wie die aktuelle Corona-Pandemie zu veränderten Lernräumen geführt hat und wie und in welchen Räumen Schüler*innen in Bildungsorganisationen vor dem Hintergrund der aktuellen Corona-Pandemie lernen bzw. wie sie ihre aktuelle lernräumliche Situation präsentieren und beschreiben. Der Annahme folgend, dass die durch die Corona-Schutzmaßnahmen erfolgten und nach wie vor erfolgenden (Teil-)Schließungen von Schulen zu einer abrupt veränderten Handlungspraxis der Schüler*innen hinsichtlich der Gestaltung und Ausübung von Lernen und der Einrichtung von Lernräumen geführt hat (sei dies innerhalb von Bildungseinrichtungen oder zuhause), werden in diesem Projekt also diese veränderten und/oder neu geschaffenen Lernräume in den Blick genommen. In diesen ‚unüblichen‘ und vor dem Hintergrund von verordneten Schutzmaßnahmen hergestellten Räumen – so die weitere Annahme – bilden sich potenziell Spuren von Unsicherheit, Isolation, Prekarität und sozialer Ungleichheit sowie organisational vermittelte Inklusionsbedingungen ab, die bereits in den Bildungs- und Erziehungsverhältnissen angelegt, jedoch durch die aktuellen abrupten Transformationsprozesse weniger verschleierbar sind und, visuell gesprochen, in dieser krisenhaften Zeit ‚durch die Schneedecke hervorbrechen‘ (Stumberger 2010).

Die Perspektivierung und Präsentation der Lernräume erfolgt visuell (mittels Fotografien und Fotogrammen) sowie textbasiert (durch verschriftlichte Beschreibungen der Kinder und Jugendlichen zu den Fotografien und Fotogrammen). Dabei steht die Perspektive der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund, da sie als Bildproduzent*innen und zugleich Beschreibende ihrer Lernräume maßgeblich an der Produktion der Daten – und folglich an der Herstellung der visuellen Perspektivität – beteiligt sind. So werden, angelehnt an Goffman (2001), keine authentischen Tätigkeiten der Lernenden in den Lernräumen visuell dargestellt und beschrieben, sondern Re-Präsentationen von typischen Tätigkeiten, in denen – mit einer gewissen Zurschaustellung und Hybris – eine Reflexion der auch für die Lernenden abrupt erfolgten Veränderung ihrer Lernräume ermöglicht und dargestellt wird. Unter Anwendung von Methoden der visuellen Soziologie, erziehungswissenschaftlichen Bildforschung und qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung (u.a. auch spielerischer Methoden der partizipativen Forschung wie z.B. der Mannequin-Challenge) werden so visuelle und textbasierte Eindrücke dazu

gesammelt und analysiert, wie Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund der aktuellen Pandemie-Situation sich in ihren Lernräumen darstellen (wollen).

Da die Corona-Pandemie eine globale Dimension besitzt und nicht an Länder- oder Nationengrenzen Halt macht, ist es nahe liegend, die je nach sozialer, kultureller, politischer Ausgangslage eines jeden Landes/Kulturkreises unterschiedlichen Reaktionen auf die Corona-Pandemie im Bereich Bildung vergleichend zueinander ins Verhältnis zu setzen. Wie sich die Corona-Pandemie sukzessive global ausbreitete, zeigten die hinsichtlich der Vehemenz und Konsequenz variierenden Schutzmaßnahmen – insbesondere bezogen auf den Umgang mit schulischen Bildungsangeboten. Wenig jedoch wurden und werden die Perspektiven der Akteur*innen in Bildungsorganisationen im Sinne einer eigenaktiven Herstellung von Handlungsräumen international und kulturvergleichend in den Blick genommen. Im Zentrum des Vergleichs steht jedoch nicht die Corona-Pandemie als medizinisch-virologische Entität, sondern vielmehr die raumzeitlichen Handlungen von Kindern und Jugendlichen in Relation zu den dargebotenen Distanzierungs- und Schutzmaßnahmen – ergo die (ggf. deprivierenden oder ermöglichenden) Bildungs- und Erziehungsverhältnisse als *Tertium Comparationis*.

Um diese Handlungen und deren (Re-)Präsentationen empirisch fassbar zu machen, unterliegen der explorativen Studie folgende drei Forschungsfragen:

1. Wie präsentieren und erzählen Kinder und Jugendliche ihre Lernsituation in Zeiten erforderlicher Distanzierung?
2. Wie stellen sie ihre Lernräume her?
3. Wie wird der Prozess der Herstellung von Lernräumen durch die vorherrschenden Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, durch die ökonomische Entwicklung etc. in den aktuellen Zeiten erforderlicher Distanzierung bedingt?

Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens werden Schüler*innen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkontexten an der Schnittstelle von formaler Bildungssituation in Schulen und informellen Lernsituationen zuhause adressiert. In jugendlicher Altersspanne zwischen 13 und 16 Jahren werden Schüler*innen u.a. aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Island, Georgien, Armenien und Thailand eingeladen, sich – alleine oder zu mehreren – an der ‚spielerisch-digitalen‘ Präsentation der eigenen Lernsituation zu beteiligen. Der methodische Zugang sieht vor, dass die sich beteiligenden Schüler*innen in ihren selbst gewählten Lernumgebungen fotografieren und hierzu kurzer Erläuterungen verfassen. Die Darstellung der Lernsituation kann dabei als Einzelfotografie erfolgen oder auch als szenische Abfolge mehrerer Fotografien bzw. eines kurzen Clips. Für letztere Variante wird die spielerische Methode der so genannten „Mannequin-Challenge“ vorgeschlagen, in der sich Menschen in kleineren oder größeren Gruppen so positionieren und körperlich stillhalten, so dass eine filmende Person die Szenerie als ‚eingefrorenes‘ Stillleben aufzeichnet. Neben dem empirischen Nutzen der

Daten und der hieraus folgenden Erkenntnisgewinnung ermöglicht das methodische Vorgehen den Jugendlichen einen potenziell spielerischen und humorvollen Umgang mit den eigenen Bedingungen und die Möglichkeit einer reflektierten Distanz via Selbstpositionierung.

Die Handlungsangebote, die an die Kinder und Jugendlichen gerichtet wurden, lauten wie folgt:

1. Mache ein Foto, mehrere Fotos oder einen kurzen Clip (Mannequin Challenge) einer derzeit typischen Lernsituation (während der Lockdown-Phase oder nach Wiederaufnahme des Schulbetriebs)!
2. Schreib ca. drei Sätze darüber, was du auf dem Foto, in der Fotoreihe oder dem Clip zeigen willst!
3. Beschreibe kurz deinen Lernort: Wo wurden die Bilder aufgenommen? Was ist zu sehen? Was hast du vor dem Fotografieren gemacht, was machst du danach?

Ziel ist somit eine Präsentation des Lernraums durch die Schüler*innen, den sie ggf. für die Foto(s) als solchen herstellen, sowie eine Beschreibung und Kontextualisierung der Situation, wodurch, unter Anwendung von rekonstruktiven Auswertungs- und Analysetechniken, implizite Raum-Praktiken der Schüler*innen und deren Relation zu materiellen und sozialen Bildungs- und Erziehungsverhältnissen und potenziell hieraus aufscheinenden Inklusionsbedingungen rekonstruiert werden können. Die erwarteten Ergebnisse beziehen sich also auf Raumherstellungen und -aneignungen von Schüler*innen vor dem Hintergrund einer abrupten und exogenen Einwirkung durch Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie. Das Verhältnis von exogen bedingter Raumproduktion und schüler*innenbezogenen Raumaneignung kann dabei – ähnlich zum Habitus – als wechselseitig angenommen werden (vgl. Bourdieu 2018[1991]), wodurch ein kulturbasierter Einblick in die Praktiken der Schüler*innen in unterschiedlichen Länderkontexten ermöglicht werden kann. Vor dem Hintergrund der krisenhaften Schul- und Bildungssituation können somit Erkenntnisse dahingehend abgeleitet werden, wie (inklusionsorientierte) Lernräume (weiter-) zu entwickeln sind und wie dieser Prozess auch in krisenhaften Situationen fortgeführt werden kann. Dies macht Impulse für die Diskurse um inklusions- und heterogenitätsorientierte Lernraumgestaltung sowie prekäre Lern- und Bildungsräume im Kontext vulnerabler Gruppen und sozialer Ungleichheit erwartbar.

5 Visuelle Perspektiven auf Körper, Raum und Inklusion/Exklusion

Hier wird zunächst die methodologische Perspektive visuell informierter qualitativ-rekonstruktiver (Inklusions-)Forschung innerhalb des Projekts ausgeführt und ins Verhältnis zu den theoretischen Überlegungen zu (Lern-)Raumproduktion und -körper (Kap. 2) sowie zu Inklusionsbedingungen (Kap.4) gesetzt und, nicht zuletzt, mit Blick auf die vorherrschende Corona-Pandemie erweitert.

Die im Projekt „Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“ entstehenden visuellen Daten werden von den Schüler*innen aufgenommen. Sie bestimmen demnach die Perspektiven und möglichen Blickwinkel, aus denen die Fotografien aufgenommen und Fotogramme hergestellt werden. In der Vorbereitung auf die Präsentation eines Lernraums können sowohl die physischen Artefakte (z.B. Tische, Schreibutensilien) sowie die Körper in Position gebracht bzw. angeordnet werden. Die Schüler*innen stellen demnach nicht nur die Bilder her, sondern in Vorbereitung darauf auch die lernräumliche (Re-)Präsentation. Die hierdurch angestoßene Reflexion der Schüler*innen kann als Interaktion mit dem eigenen Lernraum angesehen werden und ermöglicht eine kreative Distanzierung zur Verfasstheit des eigenen Lernraumes. Dies wird unterstützt durch eine im Nachgang erfolgende textbasierte Selbstbeschreibung der präsentierten Lernräume und der in ihnen präsentierten Körper durch die Schüler*innen. So entstehen visuelle und textbasierte Raumbilder, d.h. mikroperspektivische und fragmentarische Konstruktionen von Lernräumen (vgl. Döring 2009).

Diese Raumbilder stellen raumzeitliche Momentaufnahmen dar (vgl. Kracauer 2017, 22). Durch die Simultanität des visuell Dargebotenen (Bohnsack 2006) und durch die kulturell wie sozial eingebundenen Produktionsverhältnisse wird Fotografien ein „Bedeutungsüberschuss“ (Stumberger 2010, 63) zugeschrieben, der für die Zwecke einer an Ein- und Ausschlussprozessen interessierten Sozialforschung entschlüsselt werden kann. Im Projekt „Distant Bodies – collective spaces – borders“ wird durch die Selbstpositionierung der Schüler*innen zusätzlich zu einem Medium der Inszenierung gegriffen. Die Schüler*innen bilden sich in ihrer Rolle als Lernende ab und stellen ihre Lernkörper im Verhältnis zu einem durch Corona raumzeitlich transformierten Sozialraum vor. Die in der Inszenierung performierte Rolle – und hier schließt Goffmans (2001) Sozial- bzw. Rollentheorie an – kann die an die Schüler*innen gerichteten Erwartungen und Anforderungen an Lernen in Zeiten erforderlicher Distanz vor dem Hintergrund zur Verfügung stehender Ressourcen und Bedingungen sichtbar machen. Ergo ist es das Ziel, die Fotografien und Fotogramme in erster Linie als Momentaufnahmen zu behandeln, die die Lernenden zur Präsentation ihrer Lernsituation selbst ausgewählt haben. Es interessiert also, welchen Einblick die Lernenden zeigen, was sie nach außen tragen im Sinne eines ‚Abbildes‘ einer sozialen und habituellen Praxis. Das

Dargestellte kann daher hinsichtlich seiner Konstruktion, Entstehung und späteren Distribution dechiffriert werden. Durch die Simultanität des Abgebildeten bietet die Fotografie ein hohes Maß an Geschlossenheit und rezeptionslogischer Deckung mit einer situationalen Erfahrung, da die Fotografien und Fotogramme „ein präzises Abbild [...] liefern, ohne das Vorbild imaginativ konsumieren zu müssen“ (ebd.). Diese Analyseperspektive, mit der die Intention verbunden ist, aus einer fotografisch-bildlichen Repräsentation von Welt und Wirklichkeit auf die strukturelle Grammatik des Ganzen zu schließen, wurde in den vergangenen Jahren insbesondere in der visuellen Soziologie eingenommen (Breckner & Raab 2016). In methodologischer Hinsicht ist diesen visuellen Zugängen also das Potential inhärent, die „Praxis des Sehens“ (Prinz 2014) zu rekonstruieren und hierdurch einen reflexiven Blick auf die Darstellungen des Raumes zu erhalten und zu entschlüsseln, welche Raumhandlungen im Bild enthalten sind (vgl. Krauer 2017[1963], 36; Panofsky 2006).

6 Perspektiven

In diesem Beitrag wurde entlang raum- und inklusionstheoretischer Überlegungen ein Blick auf die durch die Corona-Pandemie hervorgerufene veränderte Lernsituation von Schüler*innen gerichtet. Es wurde deutlich gemacht, dass die ‚Verräumlichung‘ formaler Bildung im Sinne einer Suspendierung routinedhafter Bildungsprozesse in Bildungsorganisationen als globales Phänomen anzusehen ist, das Schüler*innen vor Herausforderungen stellt – und ebenso die erziehungswissenschaftliche Forschung, diese ‚neuen‘ Erfahrungen empirisch zu fassen.

Dabei wurde eine performative Perspektive auf Raum deutlich, in der sozialer wie physischer Raum zwar als präformiert im Sinne einer lenkenden aber nicht determinierenden Entität erachtet wird, der proaktiv von den Schüler*innen angeeignet wird. So wird der veränderte Lernraum durch die Schüler*innen mit hergestellt. Dies bietet empirischen Zugängen die Möglichkeit, die Herstellung und Aneignung von Raum – und die darin enthaltenen Handlungsräume/Agency sowie potenzielle Inklusionsbedingungen – sichtbar zu machen. In den Interaktionen der Schüler*innen mit dem eigenen Lernraum, die sich in der visuell dokumentierten Selbst-Positionierung ausdrücken, werden demnach Reaktionen auf die Suspendierung perspektiviert. Vor diesem Hintergrund werden durch die ‚ruckartige‘ Transformation von Lernräumen aufgrund der Corona-Pandemie Inklusionsbedingungen für Schüler*innen neu sichtbar – in veränderten Raumkonstellationen und vor dem Hintergrund sozio-kultureller Bedingungen. Im Projekt „Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“ sind dafür visuelle und performative Zugänge zentral, in denen Schüler*innen die Positionierung und

Visualisierung ihrer Lernraumsituation ermöglicht wird. So werden – kulturraumvergleichend – mögliche Dimensionen des lernraumbezogenen Handelns sichtbar gemacht, z.B. zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Selbstorganisation und (technischer) Funktionalisierung, Digitalem und Analogem (vgl. Köpfer, Lemmer & Rißler 2021).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara, Riegger, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, 119-141.
- Andresen, Sabine, Lips, Anna, Möller, Renate, Rusack, Tanja, Schröer, Wolfgang, Thomas, Severine & Wilmes, Johanna (Hrsg.) (2020): *Erfahrungen und Perspektiven junger Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Hildesheim.
- Bohnsack, Ralf (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, Wiesbaden, 45-75.
- Ahrens, Daniela (2009): Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Wiesbaden, 73-87.
- Allan, Julie (2004): Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. In: *Educational Philosophy and Theory*, 36, H.4, 417-432.
- Bourdieu, Pierre (2016 [1985]): Sozialer Raum und »Klassen«: *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2018 [1991]): Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. In: *International Journal of Urban and Regional Research*, 42, H.1, 106-114.
- Breckner, Roswitha & Raab, Jürgen (2016): *Materiale Visuelle Soziologie*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17, H.1-2, 5-9.
- Bremm, Nina & Rachenbäumer, Kathrin (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: *Die Deutsche Schule*, 16. Beiheft, 202-215.
- Bruner, Claudia F. (2005): Körper und Behinderung im Diskurs. Empirisch fundierte Anmerkungen zu einem kulturwissenschaftlichen Verständnis der Disability Studies. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29, H.1, 33-53.
- Döring, Jörg (2009): Raumbilder 1930. Siegfried Kracauers spatiale Hermeneutik für die Frankfurter Zeitung. In: Schröter, Jens, Winter, Gundolf & Barck, Johanna (Hrsg.): *Das Raumbild. Bilder jenseits ihrer Flächen*. München, 331-350.
- Döring, Jörg & Thielmann, Tristan (Hrsg.) (2008): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld.
- Glaser, Edith, Koller, Hans-Christoph, Thole, Werner & Krumme, Salome (Hrsg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto.
- Goffman, Erving (2001): *Wir alle spielen Theater*. München.
- Gogolin, Ingrid (2020): Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In: *Die Deutsche Schule*, 16. Beiheft, 175-188.
- Goldan, Janka, Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. In: *Die Deutsche Schule*, 16. Beiheft, 189-201.

- Hirschberg, Marianne & Koebse, Swantje (2021): Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In: Köpfer, Andreas, Powell, Justin J.W. & Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen, Berlin, Toronto, 127-146.
- Hummrich, Merle (2012): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2009): Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. In: sozialersinn, 10, H.2, 3-32.
- Köpfer, Andreas, Papke, Katharina & Gerdes, Jürgen (2019): Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen praktizierender Lehrkräfte. In: Journal für Psychologie, 27, H.2, 170-191.
- Köpfer, Andreas, Krause, Sabine, Proyer, Michelle & Zahnd, Raphael: Forschungsprojekt „Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“. Online. www.distantbodies.eu (Stand: 12.02.2021).
- Köpfer, Andreas, Lemmer, Kathrin & Reißer, Georg (2021): Raumrelationen von Inklusion und Exklusion im Handeln der Schüler*innen – Ein mehrdimensionaler Zugang zum Verhältnis von materiellem und sozialem Raum in Bildungsorganisationen. In: Tertium Comparationis, H.3, [im Erscheinen].
- Kracauer, Siegfried (2017 [1963]): Die Photographie. In: ders. (Hrsg.): Das Ornament der Masse. Frankfurt am Main, 21-39.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.
- Nentwig-Gesemann, Ines (2007): Sprach- und Körperdiskurse von Kindern. In: Frieberthäuser, Barbara, Felde, Heike von & Schaffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Opladen, 105-120.
- Panofsky, Erwin (2006): Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln.
- Prinz, Sophia (2014): Die Praxis des Sehens. Bielefeld.
- Schatzki, Theodor R. (2019): Social Change in a Material World. Milton Park.
- Schroer, Markus (2012): Räume, Orte, Grenzen. Frankfurt am Main.
- Schroer, Markus (2003): Körper und Raum – Grenzverläufe. In: Leviathan, 31, 401-416.
- Sliwka, Anne & Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! In: Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, 216-229.
- Soja, Edward W. (2008): Vom „Zeitgeist“ zum „Raumgeist“. In: Döring, Jörg & Thielmann, Tristan (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, 241-262.
- Soja, Edward W. (1985): The Spatiality of Social Life: Towards a Transformative Re-theorisation. In: Gregory, Derek & Urry, John (Hrsg.): Social Relations and Spatial Structures. Macmillan: Houndsmills, 90-127.
- Stumberger, Rudolf (2010): Das Bild unter der Schneedecke. Visuelle Soziologie: Erforschung des Sozialen mit anderen Mitteln. In: Forschung Frankfurt, 26, H.2, 62-66.
- Weisser, Jan (2005): Theorie der Behinderung. Bielefeld.
- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim.
- Wulf, Christoph & Zirkas, Jörg (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden.

Johannes Reitinger und Michelle Proyer

Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang – Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie

1 Einführung

„Unantastbarkeit ist eine Errungenschaft.“

Indem sich Elisabeth von Thadden in einem kürzlichen Interview (von Thadden & Flasspoepler 2020) zu dieser Aussage vorwagt und sich dabei zudem der Frage widmet, ob das Virus ein aus ihrer Sicht vorhandenes modernes Bedürfnis nach Distanz verstärke, eröffnet sie einen Diskurs abseits des Mainstreams. Unklar ist, wie sich diese Sichtweise später einordnen lässt, sie entgeht aber zumindest einseitigen Perspektiven, all das, was zurzeit Pandemie-bedingt mit dem Menschen passiert, kategorisch negativ zu attribuieren. Demgegenüber werden aber auch zahlreiche Sehnsüchte und Bedürfnisse an ein ebenso unklares Post-Pandemisches oder Erinnerungen an Prä-Pandemisches formuliert. Das Peri-Pandemische lässt noch wenige Festlegungen zu. Im Kontext des Lernens wurde von Studierenden in virtuellen Lehrveranstaltungen nicht selten angemerkt, dass jegliche Bemühungen um eine gute Online-Lehre mit Möglichkeiten des gegenseitigen virtuellen Austausches nicht den Wunsch nach physischer sozialer Interaktion wettmachen können. Ausgehend davon wollen die Autor*innen die Situativität von Lernen *während* der Pandemie erläutern.

Fokussiert man den Diskurs über Nähe und Distanz auf institutionalisierte Bildungsbemühungen (z. B. an Universitäten), kommen zur Variablen der sozialen Eingebundenheit weitere dazu (Hummel 2020). Aus unserer Sicht – also aus Sicht der Verfassenden dieses Textes, die zugleich Universitätslehrende und -forschende sind – ist hier u. a. darüber zu diskutieren, wie es beim Studieren aus der Ferne mit Möglichkeiten der inhaltlichen und/oder methodischen Partizipation bestellt ist, ob Freiheitsgrade und demokratische Strukturen im Lernprozess ermöglicht werden, steigen oder sinken, wie man aus der Distanz wissenschaftlich zu arbeiten oder eine Profession auszuüben lernt sowie welche Formen der Lehre man ‚online‘ überhaupt setzen kann und was damit bewirkt wird. Und nicht zuletzt gilt es aus einer poststrukturalistisch-modernen Forschungsperspektive heraus sich über

die Situiertheit von Diskursmöglichkeiten bzw. -formen Gedanken zu machen und zu fragen, auf welche Weise diese unter den neuen Umständen „kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert“ (Foucault 1972/2017) werden.

In Organisationsprozessen (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion) unserer universitären Lehre, die Corona-bedingt bis auf weiteres und fast ausschließlich online stattfindet, beschäftigen uns diese Variablen und deren Verhältnisse nun schon einige Zeit. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags versuchen wir daher zu ergründen, welche Wahrnehmungen sich in situativen Kontexten universitärer Lehre in Zeiten der Pandemie und der damit verbundenen Distanzierungen und Reorganisationen für Studierende auftun. Im Sinne einer Reduktion der Komplexität dieses Vorhabens rahmen wir unser Forschungsinteresse, indem wir es aus dem Blickwinkel zweier konkreter theoretischer Überlegungen heraus erörtern, die im aktuellen Bildungsdiskurs von Bedeutung sind. Diese Zugänge lassen sich zusammenfassen als a) die Idee von Bildung als ein durch Teilhabe befördertes ‚Unabhängig werden‘ der Lernenden von Lehrenden (Benner 2015; Biedermann & Oser 2010) und b) das Erleben von Selbsttätigkeit bzw. Selbstbestimmung in Lerngelegenheiten und dessen Bedeutung (Reitinger 2013, 47-51; 2014, 185). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Zugänge und auf Basis unserer Sichtung des herangezogenen Datenmaterials, das Überlegungen von Studierenden wiedergibt (für nähere Informationen zum Datenmaterial siehe Kap. 2.3 und 2.4), geht der vorliegende Text im Besonderen auch den Fragen nach, welche Rollen, Chancen bzw. Grenzen diskursiven Praktiken (in ihren konventionellen wie auch ‚neuen‘ Formen) von Studierenden Seite her eingeräumt werden und wie sich soziale Interaktionsstrukturen im virtuellen Raum gestalten.

1.1 Pandemie-bedingte Online-Lehre – Erste ausgewählte Befunde

Studierendenpartizipation, Erleben von Fremd- und Selbstbestimmung sowie Variablen des Lerngewinns bekommen in Zeiten einer weltweiten Pandemie ‚neue‘ Konnotationen. Wenngleich man bereits aus älteren Studien über Charakteristika sowie einzelne Vor- und Nachteile einer weitgehend online durchgeführten Lehre im Vergleich zu einer konventionellen etwas erfahren kann (Means, Toyama, Murphy & Baki 2013; Schneider & Preckel 2017; Zhao, Lei, Yan, Lai & Tan 2005), so lassen gegenwärtig und unmittelbar die Eindrücke aus informellen (inner)institutionellen Diskursen (z. B. ad-hoc Reflexionen mit Studierenden; Gespräche mit Kolleg*innen im Rahmen von Lehrendentreffen; digitale Konferenzen) die Vermutung zu, dass sich Online-Lerngelegenheiten von der Präsenzlehre im Seminarraum in ihren „Wirkungen“ auf die Betroffenen doch deutlich unterscheiden, d.h., dass Lernen im aktuellen Setting andere Vorgänge der Aneignung und Lernorganisation mit sich bringt. Dass es sich hinsichtlich dieser vermuteten Verschiedenheit aber nicht unbedingt um einen Lerngewinn handeln muss, zeigen Schneider und Preckel (2017, 589) auf. Allerdings zeugen auch

schon etliche kurzfristig durchgeführte, ausgewertete und (vor)veröffentlichte Studien zum Pandemie-bedingten Lehren und Lernen auf Distanz (vgl. Crawford Butler-Henderson, Rudolph, Malkawi, Glowatz, Burton, Magni & Lam 2020) davon, dass sich Veränderungen tatsächlich abzeichnen, z. B. Umstrukturierung der Lehrorganisation (ebd.), Ausdifferenzierung der Instruktionskonzepte (Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav & Arora 2020), Erhöhung der studentischen Fähigkeit zur Selbstorganisation (Schober, Lüftenegger & Spiel 2021), steigende Akzeptanz digitaler Angebote oder stärkere Innovationsbereitschaft aller Betroffenen (Zawacki-Richter 2020). Mit Blick auf die einzelnen lernenden Individuen stellen sich mitunter auch Wahrnehmungen bzw. Entwicklungen hinsichtlich der Pandemie-bedingten Online-Lehre heraus, die uns als problematisch erscheinen. So zeigen Krammer, Pflanzl und Matischek-Jauk (2021) auf, dass Studierende Einschränkungen in der sozialen Interaktion wahrnehmen. Zugleich sind für die Lern- bzw. Leistungsmotivation der Studierenden sowie deren generelle Einschätzung der Veranstaltungsqualität nicht die verwendeten digitalen Aktionsformen und Tools selber ausschlaggebend, sondern – unbestreitbar und fast trivial angemerkt – die Qualität ihres Einsatzes. Diese ist aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt aufgrund fehlender Erfahrungen, Forschungsergebnisse und Routinen nicht a priori gesichert. Martinek, Carmignola und Dittrich (2020) sehen in ihrer aktuellen Studie aufgrund der Pandemie die Gefahr einer Einschränkung autonomer Handlungsmöglichkeiten bei Studierenden. Durch die veränderten Studienbedingungen und die starke Abhängigkeit der Lernprozesse von technischen Kontextmerkmalen und Ressourcen werde die Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen (vgl. Ryan & Deci 2017) stärker als in konventionellen Lerngelegenheiten auf die Probe gestellt. Dass Online-Lehre auch Stress und negative gesundheitliche Nebenwirkungen auslösen kann, stellen Chakraborty et al. (2020) fest. Schmölz, Geppert und Barberi (2020) zeigten zudem kürzlich auf, dass für Studierende durch universitäres Distance-Learning Teilhabebarrieren entstehen können (z. B. Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Medien oder in der Begleitung der Nutzung dieser; ebd., 23).

Wenngleich die hier – aufgrund des begrenzten Beitragsumfangs zugegebenermaßen sehr kursorisch – angeführten Studien noch keine Allgemeinaussagen zulassen und im Kontext vorhandener Studienlimitationen relativiert werden müssen, so kann zumindest so viel aus ihnen abgeleitet werden, dass die besagte Situation Pandemie-bedingter Lehre Wirkungen zeigt. Diese Wirkungen führen zu veränderten Wahrnehmungen bzw. Handlungspraktiken und greifen folglich auch in die Autonomie der Akteur*innen ein. Das macht viele betroffen und bewegt nicht zuletzt auch uns zu einem genauen Blick auf die aktuelle Lage.

1.2 Tertiäre Bildung als partizipativer Prozess des „Unabhängig-Werdens“

Als John Dewey (1916, 46) feststellte, „that education is not an affair of ‚telling‘ or being told, but an active, constructive process“, strich er die lernenden Personen als aktive und nicht lediglich adressierte Akteur*innen im Bildungsprozess heraus. Auch im Bildungsverständnis nach Dietrich Benner (2015) werden Bildungsprozesse durch Unterricht und Lehre zwar angestoßen und initiiert, aber letztendlich nicht bewirkt, denn dies kann nur durch die lernende Person selber geschehen. Zudem sind diese Bildungsprozesse stets als gegenstands- und sachbezogen zu verstehen.

Bildung impliziert eine bestimmte Qualität der Mensch-Umwelt-Beziehungen und wird dabei als ein ‚Unabhängig werden‘ der Lernenden von den Lehrenden gedacht. Sowohl Dewey wie überwiegend auch Benner beziehen ihre bildungstheoretischen Überlegungen auf den Bildungsraum Schule. Inwiefern können diese zentralen Aussagen auch auf die tertiäre Bildung übertragen werden? Die Qualität der Mensch-Umwelt-Beziehungen ist im tertiären Feld eine andere, nicht zuletzt durch das andere Rollenbild der Lehrenden, die sich nicht für einen „erziehenden Unterricht, der bildet“ (ebd., 486) verantwortlich zeichnen, sondern für die forschungsorientierte Herausbildung des wissenschaftlichen und professionellen Nachwuchses. Weiters unterscheidet sich tertiäre Bildung in Ansprüchen, Methoden, Wissensformen und Zielsetzungen von schulischer Bildung. Diese Aspekte beachtend scheint auch für das Segment der tertiären Bildung das beschriebene ‚Unabhängig-werden‘ eine Rolle zu spielen. Es klingt beinahe trivial anzumerken, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit Theorien und deren Voraussetzungen und in der Beurteilung und Anwendung von Forschungsmethoden von einer lehrenden Person gewissermaßen ‚unabhängig‘ werden sollen, indem sie Kompetenzen aufbauen, um sich eigenverantwortlich und selbständig der wissenschaftlichen Auseinandersetzung widmen bzw. eine Profession wissenschaftsbasiert und reflektiert ausüben zu können.

Nun ist im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Kompetenz zum Entwurf von Handlungen und dem ‚Unabhängig-werden‘ der Lernenden von den Lehrenden jedoch zu klären, inwiefern dabei in diesbezüglichen Lernprozessen Möglichkeiten der Mitgestaltung eine Rolle spielen. Wenngleich auch noch nicht im Detail erörtert ist, wie der Zusammenhang von Bildung zur Unabhängigkeit und Partizipation zu denken ist (Biedermann & Oser 2010), so ist dennoch anzunehmen, dass man Handlungsentwurfskompetenz (Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski 2015) nicht aufbauen können wird, ohne bereits im Prozess des Lernens dieser Kompetenz Freiraum zur Einbringung persönlich relevanter Fragestellungen, zur inhaltlichen und methodischen Mitbestimmung, zum eigenverantwortlichen Urteilen und schließlich zum Entwerfen von Handlungen angeboten zu bekommen (Damşa & Nerland, M. 2016; Reitinger & Altrichter 2021, in Druck). Weitergeführt lässt dieser Gedanke feststellen, dass partizipative

Strukturen wohl notwendig sind, um überhaupt von Eigenverantwortlichkeit in institutionalisierten Bildungsprozessen auf Seite der Lernenden sprechen zu können (Reitinger 2018; Töremen 2011, 274) – unabhängig davon, ob dies in der Schule oder an der Universität passiert. Denn „Hochschullehre heißt konkret, Teilhabeoptionen zu eröffnen, durch die Wissenschaft als spezifische Praxis nicht nur eingeübt, sondern auch ausgeübt werden kann“ (Hummel 2020, 2). Inwiefern die Pandemie-bedingte Online-Lehre diesem Anspruch bisher gerecht wurde, ist aus der bestehenden Studienlage (noch) nicht hinreichend abzuleiten.

1.3 Studierenerleben im Kontext von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Bildung wird – unabhängig von institutionalisierter Segmentierung oder persönlicher Disposition – als Befähigung zur Selbstbestimmung verstanden, die „die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsnorm des Bildungsprozesses.“ (Klafki 1985/1996, 19) Selbstbestimmung setzt Selbsttätigkeit nicht nur aus Perspektive der von Wolfgang Klafki wesentlich mitgestalteten Bildungstheorie voraus. Ebenso aus motivationspsychologischer Sicht (Ryan & Deci 2017) wird Selbsttätigkeit als implizite Kategorie von Selbstbestimmung verstanden. Umgekehrt impliziert selbsttätiges Handeln nicht kategorisch auch selbstbestimmtes Handeln. Wird Selbsttätigkeit schlicht aufgetragen, befohlen oder gar erzwungen, indem von Begleitung, Coaching und Möglichkeiten zur Mitentscheidung und Mitgestaltung im Lehr-Lern-Prozess abgesehen wird, so ist die damit initiierte Lerngelegenheit zwar durch und durch eine eigenaktive, aber gleichzeitig auch alles andere als eine autonomieorientierte (vgl. Reitinger 2013, 47-51; 2014, 185). Dass Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Alltagsdiskurs zur Bildung wenig differenziert und in der unreflektierten Bildungspraxis oft wohl nur implizit als etwas Verschiedenes wahrgenommen werden, wirft die Fragen auf, welche Gründe das hat, welche Folgen dies mit sich zieht und – nicht zuletzt – welche Machtstrukturen diese Dynamiken mitgestalten. Weiters stellt sich uns die Frage, inwieweit im Pandemie-bedingten Distance-Learning diese Dualität und die mit ihr einhergehenden Machtstrukturen spürbar werden und wo sich ‚Online‘-Studierende im Spektrum zwischen instruierter Selbsttätigkeit und tatsächlicher Selbstbestimmung letztendlich wiederfinden.

2 Situationsanalyse

Wie einleitend bereits angemerkt, ist für uns das situative Erleben tertiärer Online-Lerngelegenheiten durch die Studierenden vor den soeben dargestellten theoretischen Ansätzen von sowohl persönlicher als auch beruflicher Relevanz. Um das situative Erleben analysieren zu können, bedarf es aber vorweg einer Beschreibung dessen, was wir unter einer Situation im virtuellen Raum verstehen. Das folgende Kapitel soll dies leisten und zudem einer empirischen Methode zur Bearbeitung des angedeuteten Erkenntnisinteresses, die als Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (Clarke 2011; Clarke, Fries & Washburn 2018) beschrieben wird, den Weg bereiten.

2.1 Die Situation des Lernens im virtuellen Raum

Unter einer Situation wird im Kontext der Situationsanalyse und in Bezugnahme auf John Dewey (1938, 66-68) mehr verstanden als ein Arrangement verschiedener Objekte, ein Ereignis oder eine konkrete Handlung. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine Erfahrung, die in eine ‚kontextuelle Ganzheit‘ („contextual whole“; ebd., 66) eingebettet ist und erst in Verbindung mit dem Umfeld und den darin existierenden Beziehungen als “distinctive and loosely bounded entity” (Clarke et al. 2018, 49) hinreichend verstanden werden kann. Betrachtet man angesichts dieser Definition die für unsere Studie ins Auge gefasste Situation der Online-Lehre, so wird deutlich, dass damit nicht ausschließlich die singuläre Lehrveranstaltung im virtuellen Raum gemeint ist. Vielmehr ist hier die Rede von der gesamten sozialen Arena eines Lehr-Lern-Settings mit besonderer Architektur, welche Relationen zwischen den involvierten Individuen (Akteur*innen) und Elementen des Raumes ebenso inkludiert, wie das diesbezügliche Dispositiv, was man mit Michel Foucault (1980, 194-228; vgl. auch Clarke et al. 2018) als das heterogene Ensemble der in der Situation auftretenden Diskurse, Institutionen, Normen, Machtstrukturen usw. bezeichnen kann.

2.2 Konkretisierung des Forschungsinteresses

In bereits vorhandenen Studien zur Pandemie-bedingten Online-Lehre wird die Idee von Bildung als ein durch Teilhabe befördertes ‚Unabhängig Werden‘ der Lernenden von Lehrenden unseres Wissens nicht explizit reflektiert bzw. auf die Situationen der Pandemie-bedingten Online-Lehre bezogen nicht ausreichend analysiert. Wenngleich zwar das Erleben von Fremd- bzw. Selbstbestimmung in der aktuellen Forschung zur Online-Lehre an tertiären Bildungsinstitutionen schon ansatzweise aufgegriffen wird (z.B. Martinek et al. 2020), so stehen auch hier noch Untersuchungen aus, welche die in multiple soziale Prozesse eingebettet verstandene Online-Lerngelegenheiten auf die von Studierenden erlebten Situa-

onen hin analysieren und Bedingungen für die darin stattfindenden Handlungsprozesse, Diskurse und sozialen Interaktionen nicht außerhalb sondern innerhalb dieser Situationen suchen. Diese Ausgangslage begründet das folgende, im Einführungskapitel bereits stellenweise angedeutete Forschungsinteresse, dem wir im Rahmen der hier dokumentierten Situationsanalyse nachgehen:

*In welchen Relationen stehen Akteur*innen (Lehrende; Studierende) und Elemente Pandemie-bedingter Online-Lehre im virtuellen Raum, unter situativer Bezugnahme auf theoretische Zugänge der Bildung zur ‚Unabhängigkeit‘ bzw. der Selbstbestimmung, zueinander?*

2.3 Instrument zur Sammlung des analyserlevanten Datenmaterials

Von dieser Fragestellung ausgehend haben wir ein selbst entwickeltes, offenes Erhebungsinstrument eingesetzt, mit dem Studierende ihr Erleben in Situationen digitaler Lerngelegenheiten reflektieren und dokumentieren können, und zwar bezugnehmend auf die in Kapitel 1.2 und 1.3 dargestellten theoretischen Zugänge.

Dieses Instrument basiert im Wesentlichen auf zwei offenen Fragestellungen (siehe Abb. 1), die Studierendeneinschätzungen studiumsbezogener Lerngelegenheiten (Überlegungen, Assoziationen) im Kontext zweier bildungstheoretisch relevanter Kurztexte zu erfassen versuchen. Die Kurztexte beziehen sich jeweils auf einen der einleitend dargestellten theoretischen Zugänge (tertiäre Bildung zur ‚Unabhängigkeit‘ als partizipativer Prozess [Kurztext Nr. 1]; Studierenerleben im Kontext von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung [Kurztext Nr. 2]).

Nr.	Kurztext	Einzuschätzende Fragestellungen zu den einzelnen Kurztexten
1	Nach Benner (2015) bezieht sich Bildung auf gegenstands- und sachbezogene Lernprozesse sowie Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen und wird dabei als ein ‚Unabhängig Werden‘ der Lernenden von den Lehrenden gedacht.	
2	In Bildungsprozessen bewegt man sich als lernende Person im Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung (Reitinger 2013), wobei es der kritischen Reflexion und des gemeinsamen Diskurses bedarf um bewusst zu machen, wo man sich in diesem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung tatsächlich befindet. Der Wille selbstbestimmt zu handeln, muss nicht zwangsläufig dazu führen, dass einem Menschen das auch möglich ist. Die Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung im anderen zu fördern, muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass man das im pädagogischen Handeln auch tatsächlich einlöst.	Welche Überlegungen/Assoziationen kommen Ihnen hierzu (Kurztext Nr. 1 [2]) in den Sinn, wenn Sie an Ihre studiumsbezogenen Lernerfahrungen in Corona-bedingten Online-Lehrveranstaltungen denken?

Abb. 1: Zur Datenerhebung verwendete Kurztexte und Fragestellungen

2.4 Untersuchungspartner*innen und gewonnenes Datenmaterial

Der vorliegenden Analyse liegt ein mittels des eben beschriebenen Erhebungsinstruments gewonnenes Datenmaterial zugrunde, welches im Rahmen einer Vorlesung (inhaltliche Schwerpunktsetzung: Gestaltung von Lehr-Lernprozessen) sowie eines Kurses (inhaltliche Schwerpunktsetzung: Soziale und Personale Kompetenzen) des Mastercurriculums zur Lehramtsausbildung an einer österreichischen Universität im Wintersemester 2020/2021 online erhoben wurde. Die insgesamt 656 in die beiden Veranstaltungen eingeschriebenen Studierenden aus verschiedensten Lehramtsfächern (bestehend aus 634 Vorlesungs- und 22 Kursteilnehmer*innen) wurden gebeten, freiwillig an einer Moodle-Umfrage teilzunehmen, in die das Erhebungsinstrument eingebettet war. An der Untersuchung beteiligten sich 69 Studierende tatsächlich, was einem Rücklauf von 10,5 % entspricht. Alle teilnehmenden Studierenden hatten das Bachelorstudium zur Lehramtsausbildung bereits abgeschlossen und waren folglich zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit grundlegenden bildungswissenschaftlichen Inhalten vertraut. Das auf diese Weise erfasste Datenmaterial umfasst in Summe 9505 Wörter, die sich aus unterschiedlich langen Repliken auf unterschiedlichen Reflexionsniveaus der Studierenden zusammensetzen.

2.5 Methodologische Rahmung der Studie

Um die aktuelle, in dieser Form noch nie dagewesene Situation aus Sicht der Lernenden zu beleuchten, wurde von uns der methodologische Zugang der Grounded Theory in der Weiterentwicklung von Adele Clarke ausgewählt. Ihr Ziel war es die Methodologie in einen postmodernen Kontext zu übertragen, um die breitere Kontextualisierung sowie Umstände des Forschungszusammenhangs mitzudenken, weiterführende Diskurse zu berücksichtigen und die Relevanz von Parallelitäten und Verquickungen menschlichen Interagierens aufzuzeigen (Clarke et al. 2018). In Anlehnung an Kremsner (2017), die die Methode in der partizipativen Forschung zur Anwendung gebracht hat, ermöglicht es dieser Ansatz die Komplexität von Situationen aufzuzeigen (Clarke et al. 2018) und darauf einzugehen, dass bestimmte Situationen auf bereits vorliegende Unterschiede Einfluss nehmen – diese also zusätzlich verstärken oder verringern können. Für die Analyse des vorliegenden Datensatzes eignet sich dieses Vorgehen besonders, da wenig über Dynamiken in indizierten und auf unbestimmte Zeit verordneten virtuellen Lernräumen und der Verortung der Studierenden darin bekannt ist. Der Einsatz eines offenen und induktiven empirischen Vorgehens soll das Hinterfragen und Einordnen ermöglichen. Zusammenhänge lassen sich über die Erstellung von Visualisierungen, sogenannten *Maps*, veranschaulichen, was das Nachvollziehen der im Analyseverlauf sich ergebenden Ordnung erleichtert.

Im Folgenden werden zunächst Schlaglichter auf die Erhebung gesetzt und zentrale Ergebnisse veranschaulicht, sodann drei Etappen näher beschrieben und im nächsten Kapitel, der Darstellung der Analyse des Datenmaterials, umgesetzt. Um die Verwobenheit und Komplexität einer Situation zu veranschaulichen, gilt es nach der Kodierung des Materials drei unterschiedliche, eigentlich parallel ablaufende Phasen der Erstellung von Maps zu durchlaufen: Situational and Relational Maps, Social Worlds/Arenas Maps und Positional Maps (Clarke et al. 2018). Die Maps können sich laufend verändern und sich sowohl aus Kodier-Prozessen, Diskussionen aber auch Erkenntnissen aus vergleichenden Perspektiven speisen. Erste Versionen können jeweils als ‚messy‘ bezeichnet werden, die über Zuteilung zu spezifischen Ordnungsrastern oder Herstellung von Relationen an Ordnung gewinnen können.

Die erste Ordnung nach Vorlage der ‚Abstract Situational Map‘ (ebd., 128-132) wird im Folgenden als erste visualisiert (Abb. 2) und dient in weiterer Folge als Basis für die Herstellung von Verbindungslinien oder Intersektionen in Form der sogenannten ‚Relational Map‘ (ebd., 138-141). Hier werden individuelle oder kollektive menschliche Akteur*innen genauso in Verbindung miteinander gesetzt wie zugrundeliegende und beispielsweise historische gewachsene Diskurse. Die Perspektive kann dabei unterschiedlich gelagert sein. Im vorliegenden Fall geben wir Einblicke in die Relationen aus Sicht der Lernenden auf ihr eigenes Kollektiv. Vor allem soll aber auch in Hinblick auf die hier nur ansatzweise anzuzeigende nächste Analyseebene der sozialen Arena die Lehrendenschaft in den Fokus genommen werden (Abb. 3). Clarke bezeichnet soziale Welten dabei als: “groupings of various sizes, each of which has ‘a life of its own’ that is distinctively collective” (2018, 148). Die Balance aus individueller Gestaltungsmöglichkeit und kollektivem Element spielt in der Zusammensetzung einer sozialen Welt also eine zentrale Rolle. Den Zusammenhang aus diesen Welten und sozialen Arenen bezeichnet die Autorin dahingehend, dass “(s)ocial worlds usually participate in arenas in which their agendas are pursued”(ebd.).

Davon abgeleitet können sich spezifische Komplexe ergeben, die wiederum auf eine spezifische Positioniertheit hindeuten, welche in einer weiteren Map festgehalten werden können. Im Zuge der Conclusio präsentieren wir eine erste Idee zur Genese einer solchen ‚Positional Map‘ (ebd., 165-175), die die Bedeutung der handelnden, interagierenden Lehrenden und Lernenden sowie die Bedeutung des virtuellen Raums als kontextrelevante Dimensionen visualisiert und darin zentrale Elemente Pandemie-bedingter Online-Lehre positioniert (Abb. 4).

3 Analyse des Datenmaterials

Nach einem initialen Kodierprozess der zu den beiden theoretischen Kurztexten (siehe Kap. 2.3) eingegangenen Rückmeldungen der Studierenden, welcher zur Markierung von knapp 300 Textpassagen führte, wurden übergreifende Konzepte entlang des Schemas der Abstract Situational Map diskutiert und zugeordnet (Clarke et al. 2018, 131).

3.1 Abstract Situational Map

Eine Zuordnung in Form einer Abstract Situational Map (Abb. 2) unterscheidet einerseits menschliche und nichtmenschliche Involvierte und Elemente bzw. dazugehörige Diskursstrukturen, implizierte bzw. so-geannte ‘silent actors’, aber auch politische und sozio-kulturelle Elemente sowie temporäre und räumliche Einflussfaktoren. Zusätzlich können besonders relevante und stark gewichtete Debatten und zugehörige Diskurse, die für die Situation relevant sind, eingeordnet werden.

Für die vorliegende Analyse konnten neben eher augenscheinlichen Akteur*innen bzw. Elementen wie den Studierenden und Lehrenden selbst sowie dem virtuellen Lernen als relevantem räumlichen Element eine Reihe von Themen und Problemfeldern als relevant für die Situation identifiziert werden. Zentrale Aspekte werden in der nachfolgenden Abbildung illustriert und im Anschluss daran auszugsweise erläutert. Weitere Konzepte werden im Verlauf der weiteren Analyseschritte vertieft.

Abb. 2: Abstract Situational Map

<i>Individual Human Elements/Actors</i>	<i>Nonhuman Elements/Actants</i>
Lernende*r Lehrende*r	Technische Abhängigkeit Lehrinhalte
<i>Collective Human Elements/Actors</i>	<i>Implicated/Silent Actors/Actants</i>
Studierende Lehrende	(Lehrende)/Institution/Bildungsapparat/ (Regierung) als Silent Actors – durch Machtstrukturen Pandemie; Zwang, Herausforderung Instruktionsformen
<i>Discursive Constructions of Individual and /or Collective Human Actors</i>	<i>Discursive Constructions of Nonhuman Actants</i>
Interaktion der Studierenden Interaktion Studierende Lehrende Veränderung der Diskursstrukturen Rollen Neue Möglichkeiten des Lernens	pre – within – post corona Zwang – sich ergeben, Nichtstun Ermöglicher Lernraum Weniger Praxis Schein(-autonomie/-partizipation)

<i>Political/Economic Elements</i>	<i>Socio Cultural/Symbolic Elements</i>
Relevanz des sozialen Hintergrunds (Stadt/Land, Wohnsituation)	Relevanz des sozialen Hintergrunds (technische Ausstattung)
Weiterbildung der Lehrenden (digitale Kompetenz, Verantwortung als Lehrende*r)	Selbstorganisation? An sich schon immer ein Element des Studi-Seins? Nun unter Zwang (→ Evtl. auch Verweis auf UG, weil zeitlich parallel?)
“Es ist jetzt besser”: Zukunftsträchtiges Modell, Auftrag zur Weiterentwicklung	Macht der Lehrperson
<i>Temporal Elements</i>	<i>Spatial Elements</i>
pre – within – post corona	Zu Hause
Pandemie	Virtueller Raum
Studium/Semester	Moodle
<i>Major Issues/Debates (Usually Contested)</i>	<i>Related Discourses (Historical, Narrative, and/or Visual)</i>
Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades	Diskurs über die Relation von Fremd- und Selbstbestimmung
Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung – Relativierung	Macht der Lehrperson
Erschwerte Kommunikation – Interaktion	
Pseudopartizipation – Ruf nach Struktur	
Fehlende soziale und emotionale Komponente	
Was soll nach der Pandemie als Lerngewinn bleiben? Beibehaltung? Weiterentwicklung?	
<i>Other Kinds of Elements</i>	
Instruktionsformen – Praxis – Verständlichkeit	

Als kollektiv Agierende werden von den Studierenden sie selbst wahrgenommen. Die Veränderung der Kooperation wird von ihnen v.a. dahingehend kommentiert, dass die persönliche Interaktion und die soziale bzw. emotionale Komponente, also zwischenmenschliche Elemente verloren gegangen sind. Dies wird auch hinsichtlich der Interaktion mit den Lehrenden bemerkt, wie der folgende Auszug zeigt:

„Lehrpersonen bemühen sich zwar auch online unser Nachdenken anzuregen aber es fehlt die emotionale Komponente um wirklich in Austausch zu treten – ich bleibe also viel stärker in meinem Kopf.“ (Text 2; #53)

Diese*r Studierende zeigt also an, dass aufgrund der wahrgenommenen fehlenden sozialen Komponente der Lernprozess auf sich selbst zentriert bleibt. Technische Aspekte werden in diesem Kontext zwar als Hilfestellung bzw. in weiterer Folge

sogar als Chance erlebt, aber eben nicht im Sinne einer Lösung für das Fehlen sozialer Elemente eines bisher gewohnten Lernprozesses.

Lehrende werden als Kollektiv auch noch hinsichtlich der unterschiedlichen Lehransätze und Gestaltungsansätze thematisiert (z. B. ihre Entscheidungen zur Gestaltung der Online-Lehre und daher – am Übergang zu nicht-menschlichen Elementen – die Formen der Instruktion). Dies kann auch als weiterführender Diskurs angezeigt werden, da einige Studierende auf die Grenzen des virtuellen Lernens anspielen: die Vermittlung von praxisbegleitenden Lehrformaten. Die Reflexion von Praxiserfahrungen scheint eine besondere Herausforderung in der erlebten Distanz. In diesem Zusammenhang ergab sich, wie der folgende Einblick in das empirische Material veranschaulicht, auch ein Hinweis darauf, dass die Rolle der Lehrenden in der aktuellen Situation durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird.

„Teilweise bekam ich das Gefühl online durchaus mehr von Lehrenden geführt zu werden und weniger selbst mitbestimmen zu können. Gerade wenn die Praxis (in Präsenz) wegfällt, wird es ein Stück weit schwieriger, als Lehrperson weniger zu führen.“ (Text 2; #25)

Die Dominanz der Lehrenden in der Organisation der Lernprozesse in der aktuellen Situation wird in den Kommentaren häufig thematisiert: hinsichtlich der Gestaltung des Materials, der Wahl der Interaktionsform (synchron oder asynchron). Diese Komponente kann einerseits auf dem Level der symbolischen Elemente als auch im Bereich des Diskurses zur Rolle der Lehrenden eingeordnet werden. Es stellt sich also die Frage, welche Rolle Lehrende im Vorfeld hatten, wie dominant sie wahrgenommen wurden und inwieweit sie in der aktuellen Situation – dem Lernen in der Pandemie – Lernprozesse dominieren, gestalten, ermöglichen und befördern. Auch das Thema der Kompetenz von Lehrenden in der Gestaltung von virtuellen Lernumgebungen wird angesprochen. Als zentrale temporale bzw. eigentlich allumfassende situative Komponente wird die Pandemie selbst dargestellt.

Der hier dargestellte Zuordnungsprozess geht mit jenem des Erstellens von Relationen einher. In Zuge einer solchen Zuordnung können erste Zusammenhänge aus der Perspektive des Verständnisses als Lehrende und von Lehre im Vergleich zu bisherigen Konstanten, antizipiert und – in einem weiteren Schritt – in einer Abstract Relational Map visualisiert werden (Clarke et al. 2018, 127).

3.2 Abstract Relational Map – Relationen zwischen Akteur*innen, Raum und Elementen des Dispositivs

Um die weiter unten angeführte Abstract Relational Map inhaltlich vorzubereiten, werden in den folgenden Absätzen einzelne dem Datenmaterial zu entneh-

mende Relationen zwischen verschiedenen symbolischen Elementen der Abstract Situational Map herausgestrichen und beschrieben. Da im Zuge des vorliegenden Beitrages nicht alle identifizierbaren Relationen hinreichend dargestellt werden können, fokussieren wir in der vorliegenden Analyse exemplarisch jene, die von den zentralen Elementen der Abstract Situational Map – den Akteur*innen – ausgehen.

*Relation Akteur*innen – Virtueller Raum – Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades:* In Situationen Pandemie-bedingter Online-Lehre wird der gemeinsamen Arbeit an Inhalten im virtuellen Raum ein bestimmter Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrad zugewiesen. Diese Einschätzung ist davon abhängig, inwiefern die von den Lehrenden arrangierte Lerngelegenheit mit den Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden übereinstimmt. Der virtuelle Raum wird folglich nicht selbst als ‚statische‘ Determinante des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades beschrieben. Vielmehr ist es die Art und Weise, wie die Online-Lehre von den Akteur*innen gestaltet wird:

„Im ersten Semester hatte ich das Gefühl, dass das Studieren fremdbestimmter war, [...] Dieses Semester wirkt es, als würden Lehrende versuchen mehr Raum für Selbstbestimmung zu geben.“ (Text 2; #64)

*Relation Akteur*innen – Pseudopartizipation – Ruf nach Struktur:* Im Distance-Learning kann es zu einer Veränderung des Partizipations- bzw. Selbstbestimmungsgrades kommen.

„Gleich zu Beginn fällt mir die Tatsache ein, dass ich persönlich aufgrund von Online-Veranstaltungen autonomer und eigenverantwortlicher werden musste.“ (Text 1; #16)

Im Kontext solcher Veränderungen kommen auch pseudopartizipative Strukturen zum Vorschein – und zwar in ähnlicher Weise, wie dies in realen Räumen passieren kann.

„...teilweise ein ins kalte Wasser werden - keine Begleitung von Lehrenden...“ (Text 1; #66); „Wenn ich diese Wahl nicht habe, löst das bei mir einen gewissen Widerwillen aus, wenngleich die Absicht hinter verpflichtenden Wortmeldungen z.B. sicherlich das Gegenteil bewirken will. Statt ‚ich fühle mich gehört und wahrgenommen‘ (intendierte Selbstbestimmung) empfinde ich solche Settings als unangenehme Pflicht (empfundene Fremdbestimmung).“ (Text 2; #60)

Gleichzeitig ist ein Ruf nach Struktur wahrnehmbar.

„Um selbstbestimmt zu lernen braucht es meiner Meinung nach ein gewisses Maß an Anleitung.“ (Text 2; #01); „Eine klare Struktur wäre tatsächlich die bevorzugte Vorgehensweise...“ (Text 2; #59)

Das legt die von Johnmarshall Reeve (2004) geäußerte Annahme nahe, dass Autonomie und Struktur in Lernprozessen alles andere als antagonistische Variablen sind, sondern vielmehr solche, die beide gleichzeitig stark ausgeprägt sein können. Zugleich stellt sich die weiterführende Frage, ob die Situation der Online-Lehre im virtuellen Raum als Situation hinsichtlich der Verifizierung dieser Feststellung u. U. eine besondere Arena darstellen könnte.

*Relation Akteur*innen – Zwang – veränderte Diskursstrukturen – Macht:* Selbst dann, wenn sich der Diskurs aus den technisch-bedingten Grenzen sowie den situationsspezifischen Gegebenheiten teilweise ergibt, so wird er selbst als wichtigstes Element der tertiären Lehre nicht verleugnet und findet auch im Distance-Learning Räume zur Entfaltung.

„Insofern sind die Lernenden weiterhin abhängig von den Lehrenden und beide Seiten sind wiederum abhängig von der modernen Technik.“ (Text 2; #03)

Die Frage, ob tatsächlich Distanz – bedingt durch den virtuellen Raum – den Diskurs kontrolliert, selektiert, organisiert oder kanalisiert, wird relativiert.

„Kritische Reflexion und gemeinsamer Diskurs funktionieren auch online wunderbar und unterscheiden sich für mich nicht wesentlich von Präsenzlehrveranstaltungen.“ (Text 2; #35)

Es scheinen also auch die Akteur*innen selber dafür Verantwortung zu tragen, inwiefern diskursive Praktiken im virtuellen Raum tatsächlich möglich werden oder nicht.

„Was Vorlesungen betrifft, so gab es solche, in denen uns lediglich PPT-Folien und Literatur zu Verfügung gestellt wurde, dann jene, in denen die Folien mit einer Sprachaufnahme der Vortragenden ergänzt wurden, und schließlich solche, in denen die LV-LeiterInnen über ein Kommunikationstool wie Collaborate oder Big-BlueButton ihre Vorträge hielten und dabei auch die Studierenden zur Partizipation ermunterten. Am angenehmsten und wertvollsten empfand ich letztere Form, da ich doch das Gefühl habe, dass sozialer Austausch dem Lernen zuträglich sein kann und Inhalte besser verstanden werden können.“ (Text 1; #30)

*Relation Akteur*innen – pre-within-post-corona – neue Möglichkeiten des Lernens - Instruktionsformen:* In dieser Relation wird eine gewisse Zuversicht betreffend die Situation der Online-Lehre spürbar, die den virtuellen Raum zwar an sich qualitativ bewertet, zugleich aber auch sein Potential von den agierenden Personen abhängig macht.

„... wenn ich denke, dass wir nach der Pandemie wieder mehr fremdbestimmt werden arbeiten müssen ...“ (Text 2; #16); „Auch im Online-Modus besteht, wenn auch nicht so exzessiv, eine Mensch-Umwelt-Wechselwirkung, die den Lernenden

unterstützen kann ‚unabhängig‘ zu werden.“ (Text 1; #23); „Selbstbestimmt handeln trifft hier auf eine neue Ära.“ (Text 2; #07); „Meiner Erfahrung nach sind Online-LVs prinzipiell genauso abhängig von Lehrenden wie Präsenz- oder Hybridveranstaltungen.“ (Text 1; #60)

*Relation Akteur*innen - Virtueller Raum - Technische Abhängigkeit - Soziale/emotionale Komponente:* Es gibt trotz des Potentials dieser Form von Lehre offensichtlich Dimensionen des Sozialen und Emotionalen, die im virtuellen Raum nicht hinreichend zur Entfaltung kommen können.

„Wenn Bildung als Mensch-Umwelt-Wechselwirkung verstanden wird, dann geht diese gerade bei Online-Lehrveranstaltungen zu einem großen Teil verloren. Über die Online-Tools ist direktes, interaktives Kommunizieren oft schwierig. [...] In einigen Lehrveranstaltungen haben die Professoren, eine gute Lösung gefunden, um ein weitgehend interaktives und direktes Kommunizieren zu ermöglichen, dennoch ist es nicht das Selbe. [...]. Das ist einfach eine andere Wechselwirkung, eine andere Beziehung, als eine persönliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht, wo alle sich gegenseitig sehen und wahrnehmen können.“ (Text 1; #14)

In Abbildung 3 werden die hier antizipierten Zusammenhänge zwischen zentralen Elementen tertiärer Online-Lehre grafisch dargestellt. Eine der grau hinterlegten Flächen bündelt für uns jene Elemente, die im Kontext der Analyse am deutlichsten zum Vorschein gekommen sind (Zwang, Pseudopartizipation, Ruf nach Struktur, Nichtstun, Veränderung des Partizipations- und Selbstbestimmungsgrades). Die zweite grau hinterlegte Fläche markiert ein Bündel von Elementen, die im Zuge der vorliegenden Analyse zwar nicht im Vordergrund standen, dennoch aber für die Studierenden von Bedeutung zu sein scheinen. Mit diesen Elementen wird die Pandemie selber angesprochen sowie der Faktor Zeit, verbunden mit dem Gedanken, was war, was ist und was angesichts der pandemiebedingten Veränderungen noch auf uns zukommen kann. Die dargestellten Zusammenhänge führen zu der Überlegung, inwiefern aus der bisher getätigten Situationsanalyse auf Basis der Aussagen der Untersuchungspartner*innen auf kollektive Elemente sozialer Welt (Clarke et al. 2018, 48) geschlossen werden kann. Im folgenden Kapitel finden wir hierzu eine vorläufige Antwort.

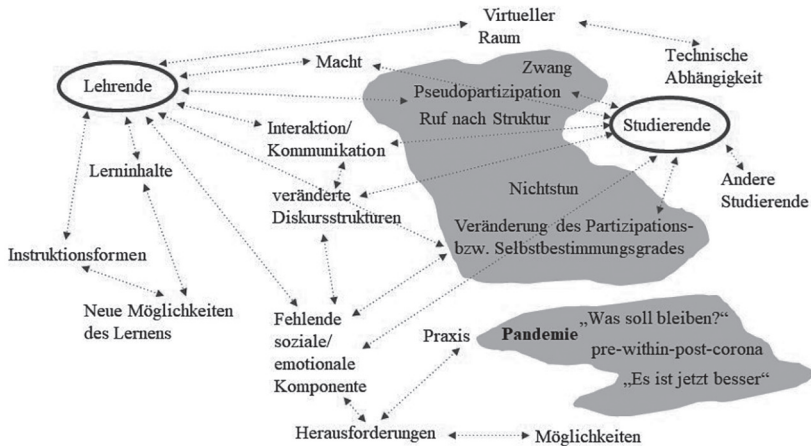


Abb. 3: Relational Map mit Fokus auf die Akteur*innen

3.3 Social Worlds/Arenas

Innerhalb der Arenen der ins Auge gefassten Lehrveranstaltungen und auf Basis der bisher gewonnenen Erkenntnisse kann zumindest eine konkrete und klar erkennbare soziale Welt identifiziert werden: jene der unmittelbar Agierenden, der Lehrenden und Lernenden. Diese beiden Akteur*innengruppen treten im virtuellen Raum der untersuchten Lehrveranstaltungen in Interaktion mit dem Ziel Bildung zu ermöglichen. Interessanterweise stellte sich in der Analyse des empirischen Materials heraus, dass eine die Akteur*innen unmittelbar betreffende Ebene, nämlich jene der im virtuellen Raum hervortretenden technischen Herausforderungen, keine dominante Position einnahm. Vielmehr kristallisierte sich demgegenüber die Relevanz der sozialen Interaktion unter den Akteur*innen selbst stark heraus, die von uns Autor*innen im Vorfeld des analytischen Blicks auf das Datenmaterial so nicht antizipiert worden war. Auch eine starke Sensibilisierung hinsichtlich der Gestaltungsmacht der Lehrenden kann ausgemacht werden, welche allerdings kritisch vor dem Hintergrund eingeordnet werden sollte, dass sich entsprechend einem weiteren Diskursstrang im Datenmaterial eigentlich nicht viel im Kontext der Lehre verändert hat, außer, dass man sich nicht mehr physisch im selben Raum befindet.

4 Conclusio: Verortung der Ergebnisse

Auf Basis des Forschungsinteresses (Kap. 2.2), der identifizierten situationsspezifischen Elemente (Kap. 3.1), der geschilderten Zusammenhänge (Kap. 3.2) und mit Blick auf die identifizierte soziale Welt (Kap. 3.3) ergibt sich für uns nach aktuellem Stand der Analyse ein Vorschlag einer Positionierung einiger zentraler Elemente der analysierten Situation der Online-Lehre, die zwischen den Dimensionen a) Bedeutung der handelnden Akteur*innen und b) Bedeutung des virtuellen Raum aufgespannt werden können (Abb. 4). Diese Elemente umfassen die Partizipations- und Selbstbestimmungsstrukturen, den Diskurs, die Machtstrukturen, das Erleben sozialer Eingebundenheit, das ‚Nichtstun‘ und die technische Umgebung.

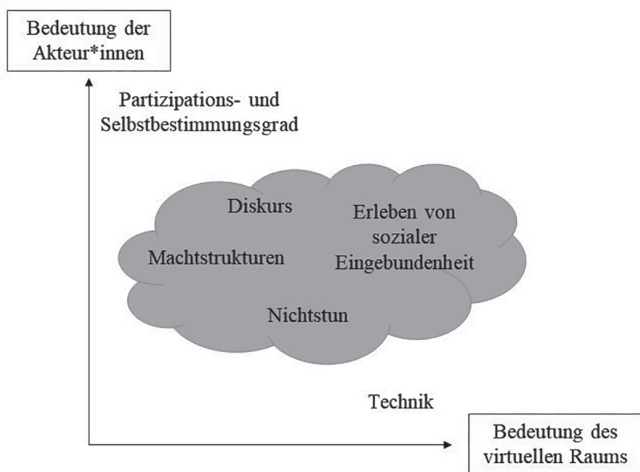


Abb. 4: Positional Map – Bedeutung der Akteur*innen und des virtuellen Raums

Wenn *Partizipations- und Selbstbestimmungsgrad* sowohl in der Präsenzlehre als auch in Szenarien des Distance-Learning im Wesentlichen von den Akteur*innen bestimmt werden, stellt sich die Frage, inwiefern die aktuelle Ausnahmesituation hinsichtlich der Aufrechterhaltung von Lernmöglichkeiten tatsächlich eine solche ist? Entlang der einander beeinflussenden Achsen kann angenommen werden, dass virtuelle Lehre eine Reihe von Möglichkeiten eröffnet, die Selbstbestimmung ermöglichen aber eben auch beschränken können. Auch *Diskurs-* und *Machtstrukturen* werden in erster Linie von den Beteiligten bestimmt und davon, was sie aus dem Lehr- und Lernraum tatsächlich machen. Inwiefern der virtuelle Raum hierbei eine latente kanalisierende Funktion einnimmt, kann mit der vorliegenden Studie zwar vermutet, jedoch nicht hinreichend beantwortet werden.

Hinsichtlich des *Erlebens von Eingebundenheit* stellt sich uns die Frage, inwiefern der virtuelle Raum das soziale Element überhaupt hinreichend einbringen kann. Wenngleich es wiederum an den Akteur*innen liegt, der Entfaltung dieses Elements hinreichend Boden zu geben, so gibt es im virtuellen Raum dennoch Grenzen, die zumindest – nach aktuellem Stand der Technik – nicht überwunden werden können. (z. B. Wahrnehmung des ‚ganzen Menschen‘; Berührung).

Letzteres, das ‚*Nichtstun*‘, wird verstanden als eine Form des sich Hingebens, des Akzeptierens der neuen Strukturen, unter dem Aspekt, ‚dem kollektiv Besten‘ aus der Situation heraus eine Chance zur Entfaltung zu geben. Dass sich in dieser Form des ‚Sich-ergebens‘ auch etwas Held*innenhaftes verbirgt, hat zuletzt Nils Markwardt (2020) bekräftigt, als er von jenen Menschen sprach, die der Pandemie die Stirn bieten, indem sie sich ‚präventiv‘ weniger in Szene setzen.

Nicht zuletzt möchten wir noch auf einen Aspekt verweisen, der im Kontext der Debatte um Inklusion von Bedeutung ist. Dass der Einstieg in den virtuellen Raum eine funktionierende und zugängliche *technische Umgebung* unabdingbar voraussetzt, verweist im Sinn der Situationsanalyse auch auf eine Auslassung bzw. wahrscheinlich vorliegende Ausgrenzungen. Studierende, die keine ausreichenden technischen Möglichkeiten haben, können das Potential der Online-Lehre nicht ausschöpfen. Ebenso ist ihnen die Teilnahme an Formen der Online-Erhebung nicht möglich. Insofern bleibt deren Stimme auch im Kontext der dargelegten Untersuchung unberücksichtigt.

Dass wir im Zuge unserer Analyse insgesamt zu der Vermutung kommen, dass die Online-Lehre sowohl den Bildungsdiskurs als auch die Bildungspraxis wohl noch länger beschäftigen wird und es uns gerade deswegen auch lohnenswert erscheint, diese ‚Situation‘ im Sinne eines selbstbestimmungsorientierten und emanzipatorischen Erfahrungsraums sowohl für Studierende als auch Lehrende weiterzudenken, sollte abschließend noch erwähnt werden. Es entmutigt uns in keiner Weise, dass wir hinsichtlich dieser herausfordernden Mission mit unserer ersten diesbezüglichen Analyse wohl nur einen kleinen Beitrag leisten können.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H.4, 481-496.
- Benner, Dietrich, von Oettingen, Alexander, Peng, Zhengmei & Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn.
- Biedermann, Horst & Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit und schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: Journal für Politische Bildung 34, H.1, 28-44.
- Chakraborty, Pinaki, Mittal, Prabhat, Gupta, Manu S., Yadav, Savita & Arora, Anshika (2020): Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. Human Behavior and Emerging Technologies. Early View, 1-9. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.240> (Stand: 28.2.2021).

- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, 207-232.
- Clarke, Adele E., Friese, Carrie & Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn*. 2. Aufl. Thousand Oaks.
- Crawford, Joseph, Butler-Henderson, Kerry, Rudolph, Jürgen, Malkawi, Bashar, Glowatz, Matt, Burton, Rob, Magni, Paola A. & Lam, Sophia (2020): COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. In: *Journal of Applied Learning and Teaching*, 1, H.3, 9-28.
- Damşa, Crina. I., & Nerland, Monika (2016): Student learning through participation in inquiry activities: Two case studies in teacher and computer engineering education. In: *Vocations and Learning*, 9, H.3, 275-294
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York.
- Dewey, John (1938): *Logic. The Theory of Inquiry*. New York.
- Foucault, Michel (1972/2017): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge*. In: Gordon Colin (Hrsg.): *Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York.
- Hummel, Sandra (2020): Grundlagen der Hochschullehre. In: Hummel, Sandra (Hrsg.): *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education*. Wiesbaden, 1-5.
- Klafki, Wolfgang (1985/1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Krammer, Georg, Pflanzl, Barbara, & Matischek-Jauk, Marlies (2021): Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* [im Erscheinen].
- Kremsner, Gertraud (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn.
- Markwardt, Nils (2020): Helden des Nichtstuns. *Philosophie Magazin Online*. Online: <https://www.philomag.de/artikel/helden-des-nichtstuns> (Stand: 3.3.2021)
- Martinek, Martina, Carmignola, Matteo & Dittrich, Ann-Kathrin (2020): Mehr studentische Vitalität im Lockdown – ein Widerspruch? Auswirkungen des Distance Learning auf die (Lern-) Motivation von Lehramtsstudierenden. Vortrag im Rahmen des Online-Diskurses der Sektion Lehrer*innenbildung und -bildungsforschung der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). Online (Innsbruck und Wien), 25.11.2020.
- Means, Barbara, Toyama, Yukie, Murphy, Robert F. & Baki, Marianne (2013): The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, H.3, 1-47.
- Reeve, Johnmarshall (2004): Self-determination theory applied to educational settings. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, 183-203.
- Reitinger, Johannes (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangement*. Immenhausen bei Kassel.
- Reitinger, Johannes (2014): Selbstbestimmung und Wirksamkeitserwartung im Kontext der Organisation Forschender Lernarrangements. In: Höhle, Gerhard (Hrsg.): *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?* Immenhausen bei Kassel, 184-199.
- Reitinger, Johannes (2018): Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In: Weinberger, Alfred, Biedermann, Horst, Patry, Jean-Luc & Weyringer, Siglinde (Hrsg.): *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*. Leiden, 75-87.
- Reitinger, Johannes & Altrichter, Herbert (2021): The Psychological Perspective on Undergraduate Research. In: Mieg, Harald. A, Ambos, Beth, Brew, Angela, Deicke, Wolfgang & Lehmann, Judith

- (Hrsg.): Cambridge Handbook of International Undergraduate Research. Cambridge [im Erscheinen].
- Ryan, Richard M. & Deci Edward L. (2017): Self-Determination Theory: Basic Psychological needs in Motivation, Development, and Wellness. New York.
- Schmölz, Alexander, Geppert, Corinna & Barberi, Alessandro (2020): Digitale Kluft: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres „home-learning“. In: Medienimpulse, 2, H.58, 1-26.
- Schneider, Michael & Preckel, Franzis (2017): Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. In: Psychological Bulletin, 143, H.6, 565-600.
- Schober, Barbara, Lüftenegger, Marko & Spiel, Christiane (2021): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Online: <http://lernencovid19.univie.ac.at> (Stand: 3.3.2021).
- Thadden, Elisabeth von & Flasspöehler, Svenja (2020): „Unantastbarkeit ist eine Errungenschaft“. Philosophie Magazin, 52, 40-43.
- Töremen, Fatih (2011): The responsibility education of teacher candidates. In: Educational Sciences: Theory and Practice, 11, H.1, 273-277.
- Zawacki-Richter, Olaf (2020): The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. Human Behavior and Emerging Technologies. Early View, 1-9. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbe2.238> (Stand: 28.2.2021).
- Zhao, Yong, Lei, Jing, Yan, Bo, Lai, Chun & Tan, Hueyshan Sophia (2005): What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. Teachers College Record, 107, H.8, 1836-1884.

*Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kremsner,
Oliver Koenig und Michelle Proyer*

Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en¹ im Kontext von Bildung

Einleitung

Seit dem ‚Beginn‘ der Pandemie können fast stündlich neue Informationen rund um die aktuelle Krisensituation (nach)gelesen werden; (Schutz)Maßnahmen gegen die Verbreitung von COVID-19 wurden und werden stetig aktualisiert, verändert, angepasst; die Ereignisse überschlagen sich. In den vergangenen Monaten arbeiteten Forscher*innen weltweit daran, Wege zu finden, um die akute Krisenlage auf verschiedenen Ebenen zu entschärfen. So wurden etwa in zahllosen Studien via Fragebogen Einschränkungen im Zugang zu digitalen Tools erhoben, das Thema Bildungsungerechtigkeit in einer Quantität thematisiert wie selten zuvor; einmal mehr wurde der Bedarf an bildungsspezifischen realpolitischen Veränderungen vor Augen geführt. Vor allem aber ging es darum, so schnell wie möglich einen Impfstoff zu entwickeln, der sowohl zum Schutz der*des Einzelnen, hier vor allem der ‚besonders Vulnerablen‘, als auch der Eindämmung der Pandemie im Gesamten dienen soll(te). Zum Zeitpunkt des Ausformulierens dieser Zeilen liegt der Impfstart in Österreich nur einige Tage zurück². Wenn Sie diese Zeilen lesen, mutet dies vermutlich nach einer zurückliegenden *Ewigkeit* an. Damit wird die *zeitliche* Dimension des ‚*revisiting vulnerabilities*‘ im Verlauf des Beitrags zum ersten Mal deutlich; in weiterer Folge wird sie immer wieder angesprochen, aus Platzgründen jedoch nicht ausführlich analysiert werden. Obgleich es gänzlich unmöglich scheint, im thematischen Kontext ‚am Puls der Zeit‘ zu sein bzw. zu bleiben und ‚zeitnah‘ zu argumentieren, deklarieren wir den Impfstart

1 Mit der gewählten Schreibweise intendieren wir anzuzeigen bzw. zu markieren, dass es sich nicht bloß um eine spezifische Form der Vulnerabilität handelt, die ‚COVID-19-bedingt‘ wirksam und sichtbar wird (und primär auf medizinisches Risiko bezogen bleibt), sondern vielmehr um mehrere/ unterschiedliche Ausprägungs- und Erscheinungsformen mit teilweise fließenden Übergängen.

2 Für Details im Kontext von Österreich siehe: <https://www.sozialministerium.at/Corona-Schutzimpfung/Corona-Schutzimpfung---Fachinformationen.html> (Stand: 02.01.2021).

dennoch als Ausgangspunkt unserer Überlegungen, weil sich daran Dynamiken zeigen lassen, anhand derer wir *vulnerabilities* als Begriff einer Neu-Einordnung (*revisiting*³) unterziehen und deren (Re)Konstruktion aufzuspüren versuchen. So zeichnete sich im Zuge des Impfstarts etwa ab – und so ist es auch der Präambel eines offiziellen Dokuments zum Thema Umsetzung und Durchführung der Impfungen des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2020, 4) zu entnehmen –, „dass die Verfügbarkeit von Impfstoffen zunächst begrenzt sein wird“. Zwingend notwendig wurde es also, rasch „zu entscheiden, welche Personengruppen zuerst mit den verfügbaren Impfstoffen geimpft werden sollen“ (ebd.). Nicht ausnahmslos, jedoch in besonderem Maße kommt und kam es vor allem im Hinblick auf (notwendige) Fragestellungen rund um die *Priorisierung* spezifischer Personen- bzw. Risikogruppen stets zur Erwähnung und Betonung des Begriffes *Vulnerabilität*³. Ohne Zweifel erlangte dieser Terminus in den vergangenen Monaten auf individueller wie auch kollektiver Ebene (inhaltlich und mit entsprechenden Konsequenzen versehen) eine völlig neue Dimension.

Wir gehen nun davon aus, dass (spätestens) bedingt durch die Pandemie ein Bedarf an neuen, *krisenkonformen* Problematisierungsweisen menschlicher Fragilität und Verletzlichkeit sichtbar wird, diese dadurch jedoch nicht zwingend hervorgebracht werden. Eine Analyse dessen kann also mit dem Ziel verknüpft werden, „den Blick für bisher nicht oder nicht klar genug Gesehenes zu schärfen“ (Dederich 2013, 27). Davon ausgehend wird Vulnerabilität im Folgenden nicht nur als integraler Bestandteil leib-endlichen Seins (an)erkannt. In der dem paradigmatischen Spannungsfeld bewussten Verschränkung (leib- und temporal)phänomenologisch ausgerichteter Argumentationsstränge mit poststrukturalistischen Ansätzen dient der vorliegende Beitrag darüber hinaus aber auch der Reflexion sozialer und nicht zuletzt bildungsbezogener (Re)Konstruktionsprozesse und deren (existenziellen) Auswirkung(en) auf das Leben „aus dem gesellschaftlichen Normalitätsspektrum herausfallender bzw. bestimmten Normen nicht entsprechender Menschen“ (ebd.). Damit einhergehend lässt sich zudem zeigen, inwiefern gerade durch die Bestimmung von ‚Risikogruppen‘ und anderen in diesem Kontext gebräuchlichen Terminologien „alle anderen – die *scheinbar* autonomen und leistungsfähigen Subjekte – als ‚unverletzlich‘ konstruiert werden“ (Ledder 2020, 141; Hervorhebung d. Autor*innen). Eine Analyse und tiefgreifende Beschreibung der gesellschaftlichen Funktionen eben jener Konstruktionen ist per se für Bildungs- und Erziehungsprozesse relevant, die derlei Tendenzen zu verstärken, ihnen aber auch gegenzusteuern vermögen.

3 Siehe z.B. auch den Beitrag von Franziska Felder in diesem Band.

1 Die COVID-19 Pandemie als kollektives (?) Entfremdungsgeschehen

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags befindet sich Österreich zum dritten Mal im sogenannten *Lockdown* (eine Begrifflichkeit, deren vielfältiger Bedeutungsgehalt vor dem März 2020 wohl kaum jemandem bewusst war). Wie lange er diesmal dauern wird, ist ungewiss. Ganz generell ist aber anzumerken, dass sich der Faktor ‚Zeit‘ im Verlauf der Pandemie gleichsam als *der* Dreh- und Angelpunkt unseres individuellen wie auch gesellschaftlichen Lebens herauskristallisiert hat: Wo einerseits aktuelle Entwicklungen rund um die COVID-19 Pandemie vor allem mit *Schnelligkeit* und *Eile* in Verbindung zu bringen sind, die auf *zukünftige* Verbesserung fokussieren, zwingen die völlig unerwarteten – und bis dato fremden – Rahmenbedingungen zur radikalen *Entschleunigung* in der *Gegenwart*. Von einem Tag auf den anderen wurde es plötzlich unmöglich, wie gewohnt die nähere Zukunft zu planen und soziale Kontakte zu pflegen; das Miteinander wurde unterbrochen. Dabei wurde das Leben in vielerlei Hinsicht zum einen außergewöhnlich langsam und still, zum anderen aber auch extrem beschleunigt, zeitlich gedehnt. Während sich die einen von der Wucht einer bislang unbekannten Einsamkeit überwältigt fühlten, wurden andere hingegen mit einer spezifischen Potenzierung jener Isolierung konfrontiert, die sie möglicherweise bereits vor dem Einbruch der Pandemie nur allzu gut kannten. Selten wurde die Bedeutsamkeit der (fehlenden) „Anwesenheit Anderer“ (Arnold 2020, 198) in einer Weise sichtbar wie im aktuellen Krisenmodus: „Wir sehen uns damit konfrontiert, die Welt durch Sehen und Hören, ohne die körperliche Präsenz der Anderen, wahrzunehmen.“ (Ebd.)⁴ Ebenso relevant wurde das Verhältnis zwischen digitaler Nähe und physischer Distanz, das die Körperlichkeit per se völlig neu kontextualisiert⁵. Damit einher geht eine weitere Dimension der (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en, nämlich jene des *zwischenmenschlichen Raumes*: Um das (menschliche) Nicht-*Da-Sein-Können* – im Sinne von ‚An-bestimmtem-Ort-und-Stelle-Sein‘ – zu kompensieren und die Lage möglichst erträglich zu gestalten, wurde in den letzten Monaten in differenten Bereichen des Lebens vermehrt auf die Fokussierung „medialer Sozialität“ (ebd.) gesetzt. Online-Veranstaltungen, Zoom-Meetings und Skype-Konferenzen haben sich durchgesetzt; berufliche, ausbildungsbezogene Abläufe, aber auch Kontakte zu Freund*innen und/oder zur Familie werden – sofern über ein digitales Endgerät verfügt wird⁶ – vor allem über virtuelle

4 Dass hier diejenigen Personen(-gruppen) nicht mit angesprochen werden, die im Sehen und/oder Hören Nachteile erfahren, kann Zufall sein oder auch ein Abbild der Realität: Sie werden im Kontext der Pandemie ggf. noch viel zugespitzter behindert als zuvor.

5 Vgl. auch den Beitrag von Sabine Krause in diesem Band.

6 Es soll nicht darauf verzichtet werden festzuhalten, dass (*digitale*) *Anwesenheit* in der COVID-19 Pandemie – mehr denn je – keine Selbstverständlichkeit darstellt: Wer kann/darf sich das *Da-Sein*

Kanäle aufrechterhalten. Die Bedeutsamkeit dieser neuen Errungenschaften wird an dieser Stelle gewiss nicht infrage gestellt. Aus kritisch-reflexiver Perspektive (und die existenzielle Dimension des menschlichen Subjektes ernstnehmend) lässt sich dennoch hinterfragen, ob die hier thematisierte *digitale* Präsenz tatsächlich als möglicher Ersatz der *leiblichen* betrachtet werden kann (vgl. ebd.). In anderen Worten: Was geht und ging aufgrund der Pandemie verloren, was blieb auf der Strecke, und in welchem Licht erscheint die Dimension der Leiblichkeit des Menschen, wenn man diese „als Weltverhältnis“ (ebd., 201) und den Leib an sich als primären „Träger des Zur-Welt-Seins“ (Merleau-Ponty 1984, 146) (an)erkennt?⁷ Auch wenn der insbesondere zu Beginn der Pandemie bzw. während des ersten Lockdowns spürbare ‚anfängliche Schrecken‘, die ‚Angst um Leib und Leben‘, die Sorgen und die Verunsicherung beim Großteil der Menschen etwas nachgelassen haben dürften, bleibt die (schmerzliche) Einsicht, dass wir als leiblich-endliche Individuen keineswegs so autonom, selbstbestimmt und unverletzlich sind, wie wir es vermutlich gerne sein würden. Damit wird der *Leib* bzw. *Leiblichkeit* als wesentliche Dimension im Kontext der (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en offenbart. So ließe sich mit den Worten Käte Meyer-Drawes (1993, 199) festhalten: Die unhinterfragte Behauptung der „Position des Souveräns“ wird brüchig, denn angesichts der Krisensituation erscheinen vermeintliche Selbstverständlichkeiten wie die eigene Gesundheit nicht länger *selbst-verständlich*: Es fällt uns schwer die eigene Endlichkeit zu fassen, sie zu begreifen. Damit eröffnet sich ein Blick auf „Vulnerabilität als anthropologische Kategorie“ (Burghardt, Dederich, Dziabel, Höhne, Lohwasser & Zirfas 2016, 19), auf *Leiblichkeit* als fundamentale Grundkonstante, die menschliches Existieren erst ausmacht, und deren Unversehrtheit keineswegs als gesichert und/oder ungefährdet zu betrachten ist. Bezugnehmend auf die von Helmuth Plessner getroffene prominente Unterscheidung bzw. Gegenüberstellung von *Körper haben* und *Leib sein* (vgl. z.B. Plessner 1941) kann die Tendenz der (üblicherweise) schnelllebigen modernen Welt nachgezeichnet werden, in der das Leibhafte oftmals nur noch eine eher untergeordnete Rolle einnimmt (vgl. Fuchs 2015, 144): Während *Leib* primär „das Lebendige, Gelebte und Gespürte“ (ebd.) bezeichnet, bezieht sich *Körper* hingegen „primär [auf; Anm. d. Autor*innen] den materiellen Gegenstand etwa der Anatomie und Physiologie“ (ebd.). Eine Verschiebung vom *Leib* zum *Körper* spiegelt sich auch im sich (nicht zufällig) beständig verändernden Sprachgebrauch wider, denn die bis ins letzte Jahrhundert übliche Verwendung von *Leib* als Begriff hat zugunsten seines wörtlichen ‚Gegenpols‘, des Körpers, deutlich an Verwendung

leisten, wer nicht? Bezugnehmend auf Arnold (2020, 198) wohnt der Kategorie *Präsenz* daher ohne Zweifel eine politische Dimension inne.

⁷ Besonders spannend scheint diese Frage hinsichtlich der Rolle von Bildungsprozessen, wie diese sich retrospektiv gestaltet, welche Auswirkungen sie gesellschaftspolitisch haben und wie diese auch weiterführend Bildungsprozesse beeinflussen werden.

und Bedeutung eingebüßt (vgl. ebd.): „In den letzten 200 Jahren ist der Körper als Gegenstand, als sicht- und greifbares Objekt, als ein Instrument, mit dem wir umgehen und das wir auch manipulieren können, offenbar gegenüber dem subjektiv gelebten Leib in den Vordergrund getreten.“ (ebd.) Das erwähnte *Sein*, verstanden als leibliches „Existieren, das sich spontan und von selbst vollzieht; das Hervorgehen des Lebens aus einer Quelle, deren man gerade *nicht* habhaft werden kann“ (ebd.; Hervorhebung d. Autor*innen), wurde durch das ver-objektivierende *Haben* abgelöst. Während das *Sein* mit einer Perspektive in Verbindung zu bringen ist, die die Lebenswelt und die in ihr existierenden Individuen in ihrem jeweiligen So-Sein anerkennt und offen ist für Momente des Überraschenden, Undurchschaubaren und Fremden, fungiert das *Haben* als begrifflicher Dreh- und Angelpunkt einer (von zunehmend kapitalistisch zugespitzten Gesellschaftsformen befeuerten) „Haltung der Aneignung von Dingen oder Menschen; sie ist häufig mit einer Quantifizierung verbunden. *Ich habe etwas und will mehr davon, denn das Haben erfüllt mich nicht wirklich*“ (ebd.; Hervorhebung d. Autor*innen). Unter einer solchen skizzierten Perspektive erscheint es wenig verwunderlich, dass die Kategorie Leiblichkeit nur noch wenig Berücksichtigung findet; vielmehr kommt es zu einer Einverleibung der Welt, denn sie und die ihr inhärenten Elemente sollen beherrschbar, kontrollierbar, einschätzbar sein (und bleiben) (vgl. ebd., 144ff.). Im Sinne dieser „Verdinglichung des gelebten Leibes“ (ebd., 145) kommt es also nicht nur zu einer Verobjektiverung der Lebenswelt, auch die darin existierenden Individuen werden oftmals – und spätestens hier setzen poststrukturalistische Überlegungen ein – ihrer Subjektivität ‚beraubt‘, indem diese in Raster eingeordnet, kategorisiert, homogenisiert werden (vgl. ebd.). Unter „dem *Blick der anderen*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) wird der Leib des Gegenübers zum „*Körper-für-andere*“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Letzterer ist, so muss hinzugefügt werden, insbesondere geprägt durch Konkurrenz zu anderen Körpern. Und genau diese Konkurrenz ist es, die in letzter Konsequenz ‚normale‘, d.h. ‚gesunde‘ (vielleicht sogar ‚topfitte‘), ‚von COVID-19 (scheinbar) unbeeindruckte‘ Körper von jenen unterscheidet, die als ‚nicht-gesund‘, ‚gefährdet‘ oder als ‚Risikogruppen‘ definiert und – weil ja in Konkurrenz zu den ‚gesunden‘ Körpern – abqualifiziert werden. Deutlich wird diese durch Rivalität geprägte Argumentation dann, wenn etwa Ledder (2020, 141) betont, dass „[d]iese Menschen gemeinsam [hätten; Anm. d. Autor*innen], dass sie sich nicht selbstständig ausreichend gegen Gefahren schützen könnten“. Und auch, wenn im öffentlichen Diskurs vor allem der Schutz der ‚Risikogruppen‘ betont wird, blitzen an der einen oder anderen Stelle auch utilitaristische Argumente auf, die diesen ‚Schutz‘ in Kosten vs. Nutzen aufrechnen. Tragisch überspitzt wird dies insbesondere in den Überlegungen und handlungsleitenden Dokumenten zur Triage (für Österreich: vgl. ÖGARI, ÖGIAIN, ÖGN, ÖGP, ÖKG & AAEM 2020) und/oder der radikalen Verstärkung bildungsbezogener Ungleichheit.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten: Die COVID-19 Pandemie hat ohne jegliche Milde gezeigt, was *nicht* vorhersehbar ist, was sich der Kontrolle elementar entzieht und was es heißt, endlich-leibliches Wesen zu sein. Sie zeigt nach wie vor auch, dass Krisensituationen oftmals (soziopolitisch) *regressive* (?) Verhaltenstendenzen mit sich ziehen,⁸ dadurch neue soziale Gefährdungslagen, Marginalisierung und Exklusion produziert werden, sich vor allem aber auch ohnehin bestehende Missverhältnisse in spezifischer Weise potenzieren. „Wie unter einem Brennglas“ (mittendrin e.V. 2020) wird innerhalb und während der Pandemie „bis in die letzten Verästelungen unserer Gesellschaft die Wirkung der alt hergebrachten diskriminierenden Muster“ (ebd.) eklatant. Zwar kann sich wohl niemand der aktuellen Lage entziehen, dennoch wird täglich deutlich, dass Vulnerabilität keineswegs gleich Vulnerabilität ist: Wir alle „sind verletzbar, aber nicht alle sind verletzt“ (Bergemann 2013, 293f.; vgl. Burghardt et al. 2016, 27). Das folgende Kapitel verfolgt inhaltlich das Ziel, diesen aussagekräftigen Satz im Detail zu verdeutlichen.

2 Zur (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en: die (machtvollen) Bedeutung von Innen und Außen im Angesicht der Krise

Im Zuge der zuletzt angeführten Erläuterungen wurde bereits skizziert, dass mit dem Auftreten der Pandemie die Eröffnung einer „Zone der Verwundbarkeit“ (Heiter 2009, 221) einhergeht, in der Vulnerabilität*en konstruiert und (re)produziert werden, brisante Exklusionsstrukturen entstehen, die „im *Inneren* bzw. in der Mitte der Gesellschaft beginnen“ (Burghardt et al. 2016, 23; Hervorhebung d. Autor*innen). Ausgehend von einer Theorie der Verletzbarkeit, „die sich mit der gesellschaftlichen Produktion sozialer Ungleichheit“ (ebd.) auseinandersetzt und von einem Exklusionsbegriff ausgeht, dem ein „Schema von ‚Drinne und Draußen‘“ (Heiter 2009, 239; Hervorhebung im Original) zugrunde liegt, soll im Folgenden gezeigt werden, inwiefern ein spezifisches Normalitätsverständnis die Grenzen zwischen Innen und Außen stetig verdichtet. Die erwähnte Idee von ‚Normalität‘, so kann festgehalten werden, ist hierbei immer schon eine spezifische – kollektiv (re)produziert und konstant am Leben erhalten von all jenen Personen, die sich wie *selbstverständlich* im (sicheren und vorstrukturierten) Innen verorten (können und/oder dürfen); ein Privileg, das nicht allen Menschen gleichermaßen zukommt. Es ist gerade diese Selbstverständlichkeit, die dazu führt, dass Fragen nach dem *Solidarischen* nicht mehr oder nicht adäquat gestellt und reflektiert werden. Die gegenwärtige Situation ist für den Großteil der Menschen

8 Bereits 2004 hat der Diskurstheoretiker Jürgen Link – zwar in etwas anderem Kontext, jedoch dennoch passend – inhaltlich auf diesen Zusammenhang verwiesen.

untrennbar mit dem „Warten auf die (neue) Normalität“ (Jonas 2020, 17; Hervorhebung im Original) und der damit verknüpften Sehnsucht nach dem alten, dem gewohnten Leben verwoben. Maßgeblich und ausschlaggebend für die Dringlichkeit dieses Wunsches ist für viele vermutlich die mittlerweile deutlich gewordene Unerträglichkeit eines erlebten Kontakt- und Freiheitsentzugs (vgl. z.B. Mohammed 2020), womit das Vertreten eines allgemeinen Verständnisses zutage tritt, welches sich am Gedanken orientiert, „dass Freiheit selbstverständlicher Teil des Normalzustandes sei, zu dem schnellstmöglich zurückzukehren ist“ (Mohammed 2020, 34). Mit der „Konstruktion von Normalität, welche mit einer Rückkehr zur Freiheit identifiziert wird“ (ebd., 43), geht bei genauerer Betrachtung jedoch ein gefährlicher *Reduktionismus* einher. Dies insbesondere deshalb, weil damit gänzlich und gewissermaßen egozentrisch übersehen wird, dass „genau diese Normalität für viele Menschen eben *nicht* Freiheit, sondern [vielmehr immer schon; Anm. d. Autor*innen] Abhängigkeit, Machtlosigkeit und Unterdrückung bedeutet“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Dieser Aspekt bleibt unberücksichtigt, solange am Ideal (neoliberaler) Freiheitsverhältnisse festgehalten wird, wonach „der Rückzug des Staates aus vermeintlich privaten Angelegenheiten als ausreichend für die Existenz und in diesem Falle Wiederherstellung von Freiheit angesehen wird“ (ebd.). Die fehlende Reflexion dieses Sachverhalts erscheint im thematischen Kontext zudem insofern von hoher Relevanz als anzunehmen ist, dass gerade die „entpolitisierte Privatheit insbesondere des Eigentums“ (ebd.) als ursächlicher Auslöser der *Nicht-Freiheit* vieler Personen zu identifizieren ist (vgl. ebd.).

„Vulnerabilität und Interdependenz“, so Mohammed (ebd., 42), „sind nicht nur in der Krisensituation relevant, werden in ihr jedoch besonders sichtbar und teils verschärft“ (ebd.). Im Sinne eines solidarischen und demokratischen Denkens von Freiheit (vgl. ebd., 34) wird im Folgenden in der Form eines ‚Zoom-In‘ versucht, den Blick auf einige jener blinden Flecken zu lenken, die Gefahr laufen im Sog der Krise im Bereich des Verborgenen zu (ver)bleiben. Ein solches Unternehmen erscheint insofern als unabdingbare Notwendigkeit, wenn darauf aufmerksam gemacht werden soll, dass spezifische Bedarfe Einzelner im Schatten der Pandemie ausgeblendet werden und bleiben, den jeweiligen Personen eine Rolle zukommt, die die*den Einzelne*n zu einem Wesen herabwürdigt, das – drastisch formuliert – bloß „apolitischen Lärm macht; ein unbedeutendes Subjekt, das nichts zu sagen hat“ (Stinkes 2018, 301).

3 Zoom-In: Behinderung und die Vertiefung existierender Unsichtbarkeit(en)

„Auffallend ist, dass zwar Menschen mit Behinderungen unter dem Begriff ‚Risikogruppe‘ einbezogen werden, aber die spezifischen Herausforderungen von Menschen mit Behinderungen in der öffentlichen Berichterstattung der Medien und im Blickwinkel der von der Politik kommunizierten Maßnahmen kaum vorkommen“, so formulierte ein*e Interviewpartner*in im Zuge einer Impromptu-Befragung zu Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Lebens- und Unterstützungssituation anlässlich der Evaluation des Nationalen Aktionsplans Behinderung (vgl. Biewer, Koenig, Kremsner, Möhlen, Proyer, Prummer, Resch, Steigmann & Subasi Singh 2020). Wie bereits skizziert, werden die ohnehin bestehende Unsichtbarkeit (der Bedarfe) von Menschen mit Behinderung sowie damit verbundene (handlungspraktische) Ambivalenzen im Kontext aktueller Rahmenbedingungen in besonderem Maße deutlich. So offenbaren gerade auch geführte Formen der Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar *Behinderung* und *Corona* (bekannte) Widersprüchlichkeiten im (gesamtgesellschaftlichen) Umgang mit Menschen mit Behinderung. Wenn die Bedarfe dieser Personen thematisiert werden, geschieht dies meist auf Basis einer Homogenisierung, die nur wenig Spielraum für die Berücksichtigung individueller Belange und differenter (institutionalisierter) Lebenslagen (zu)lässt. *Behinderung*, so scheint es, wird in automatisierter Weise und unter Rückgriff auf kulturell und medial eingeübte Stereotypen von Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit vorschnell mit *Risikogruppe* gleichgesetzt, und damit häufig ein paternalistischer Kreislauf des Umgangs eingeleitet, welcher entweder zu *Schließungen* (z.B. Besuchsverbote innerhalb institutionalisierter Großeinrichtungen) oder zu *Öffnungen* (z.B. durchgehend offene sonderschulische Einrichtungen) führt. „Behindert ist aber nicht immer gleich Risikogruppe“, so Huainigg (2020, o.S.) aus der ‚Betroffenen‘-Perspektive. Obgleich sicherlich viele Menschen mit Behinderung, so der Autor weiter, aufgrund verschiedener Vorerkrankungen vorbelastet sind und daher auch als Risikogruppe erachtet werden können, gilt es, dies nicht unreflektiert auf die Personengruppe als Gesamtes zu übertragen (vgl. ebd.). Diese undifferenzierte Gleichsetzung wird auch vom UN-Fachausschuss über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2020)⁹ aufgegriffen. Es wird darauf hingewiesen, dass sich Vulnerabilität eben nicht nur aufgrund von körperlichen Vorerkrankungen konstituiert, sondern, dass es häufig einstellungsbezogene, umweltbedingte und vor allem institutionelle Barrieren sind, die spezifische Dimensionen von Vulnerabilität entstehen lassen, was gerade auch durch die erschreckend hohen und massiv überrepräsentierten

9 Für Details siehe: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25942&LangID=E> (Stand: 22.01.2021).

Todeszahlen von Menschen in stationärer Unterbringung (überwiegend Pflegeheime, aber auch stationäre Einrichtungen für Menschen mit Behinderung) deutlich wird. So fokussieren auch die zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags gültigen und intensiv debattierten Leitlinien zur Priorisierung des Zugangs zu früheren Impfterminen zumindest implizit dieses insbesondere institutionelle Vulnerabilitätsrisiko insofern, als Impfungen in der ersten Phase zunächst ausschließlich für Personen in Formen der stationären und damit vulnerablen Unterbringung vorgesehen waren. Erst zeitverzögert wurden schließlich auch jene Personen als priorisiert hinzugenommen, die sich ihre Unterstützung selbst im Rahmen der Persönlichen Assistenz in ihrer eigenen Wohnung organisieren. An dieser Stelle soll/muss ergänzt werden, dass die Gleichsetzung von Behinderung, Alter und Vulnerabilität – und damit im Zusammenhang stehende Formen der politischen Legitimation des Eingriffs in Grund- und Freiheitsrechte in der Form von Lock-down-Maßnahmen – auch bereits vor der COVID-19 Pandemie latent wirksame und potentiell hostile Zuschreibungen verstärkte. Dies bringe im Allgemeinen die Gefahr mit sich, so Huainigg (2020, o.S.), „dass man Menschen mit Behinderungen letztlich für alle Einschränkungen und Maßnahmen verantwortlich macht. Es heißt dann möglicherweise: Für die müssen wir das alles machen.“ Implizit utilitaristische Diskurse, auf die eingangs bereits angespielt wurde, treten damit wieder ans Tageslicht. Schon zu Beginn der ersten einschränkenden Maßnahmen arbeiteten sowohl Forscher*innen (z.B. vgl. Stronegger 2020) als auch behinderte Aktivist*innen und Akademiker*innen¹⁰ in akademischen Beiträgen und Blogposts heraus, dass (symbolische) Akte und Gesten öffentlicher Entsolidarisierung im Hinblick auf als vulnerabel etikettierte Gruppen zunehmend sichtbar und damit verknüpfte Konsequenzen für Betroffene deutlich spürbar werden. Diese könnten die von Clough (2017, 469) geäußerten Bedenken verschärfen, dass ein einseitig geführter Vulnerabilitätsdiskurs dazu benutzt werden könne, gefährliche neue Kategorisierungen und Binaritäten zu schaffen und damit verstärkte soziale Kontrolle und paternalistische Eingriffe in das Leben derer zu bewirken, die als vulnerabel eingestuft werden.

Ebenso in die Diskussion einzuführen ist die zunehmende auch medial transportierte Verinnerlichung des Bildes von Menschen mit Behinderung als „schutzbedürftige Gruppe“ (Huainigg 2020, o.S.), der „man nur mit Mundschutz, Handschuhen und Abstand begegnen darf“ (ebd.). Während das Berührt-Werden ausschließlich mit Latex-Handschuhen vor allem für diejenigen Personen, die institutionell betreut werden, längst bekannter Alltag ist, drohen über die zu den bereits bestehenden Hygienemaßnahmen hinzukommenden und explizit COVID-19-bedingten Bestimmungen aber auch potentiell neue (?) (soziale) Praxen, etwa verstärkt abschottende bzw. isolierende Maßnahmen, des Umgangs

10 Vgl. Blog-Beiträge von Rebecca Maskos: <https://rebecca-maskos.net> (Stand: 22.01.2021).

infolge der unmittelbaren Krise als scheinbar legitim grundgelegt zu werden. Dies verstärkt sich letztlich auch dadurch, dass Menschen mit Behinderung bzw. deren Vertretungsorganisationen in den bestehenden Krisenstäben entweder gar nicht oder erst sehr spät beteiligt wurden. Für Ahmad, Chung, Eckenwiler, Ganguli-Mitra, Hunt, Richards, Saghai, Schwartz, Leach Scully und Wild (2020) stellt eine solche strukturelle Ablehnung des Wissens und der Bedürfnisse, die sozial marginalisierte Gruppen erfahren haben, eine Form von epistemischer Ungerechtigkeit dar, während es entscheidend wäre Strukturen und Kapazitäten aufzubauen, um sowohl mit der gegenwärtigen COVID-19 Krise als auch mit deren Folgen besser umgehen zu können. Dies zeigt sich exemplarisch auch anhand eines Blickes auf jenes Schriftstück, in dem sich Ergebnisse einer Erhebung der (österreichischen) Volksanwaltschaft „als unabhängige Kontrolleinrichtung“ (Volksanwaltschaft 2021) finden, die zum primären Ziel hatte unterschiedliche Akteur*innen von (Pflege)Einrichtungen, explizit genannt werden eingangs auch Einrichtungen für Menschen mit Behinderung, etwa dazu zu befragen, „welche Probleme während und nach dem Lockdown zu bewältigen waren“ (Volksanwaltschaft 2020, 3): „Wie geht es dem Personal, wie geht es Bewohnerinnen und Bewohnern? Was ist gut gelaufen, was hat gefehlt?“ (ebd.), so ein Auszug der fokussierten Fragen. Diese Formulierungen mögen im ersten Moment positiv stimmen, bei genauerer Betrachtung des Dokuments verändert sich dieser Eindruck jedoch rasch. So ist der letzten Seite Folgendes zu entnehmen: „Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen wurden bei der Befragung durch die Kommissionen der Volksanwaltschaft *nicht* berücksichtigt“ (ebd., 16; Hervorhebung d. Autor*innen) – eine konkrete Begründung dafür wird nicht ausgewiesen. „Auf Grundlage der an die Volksanwaltschaft gerichteten Beschwerden sowie von Informationen der Organisationen von Menschen mit Behinderungen“ (ebd.) wurden dennoch Handlungsempfehlungen als Orientierungsmaßstab formuliert. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern hierbei tatsächlich die Bedürfnisse jener artikuliert werden konnten, deren Leben in besonderem Maße von den Auswirkungen der Pandemie betroffen ist, weil sie sich in institutionellen Wohnformen befinden, sie dadurch oftmals mehr von Strukturen der Abhängigkeit und Fremdbestimmung betroffen sind als andere. Die Beobachtung der (thematischen) Vernachlässigung der Situation von Menschen, die in betreuten Wohnverhältnissen leben, lässt sich auch auf akademische Forschung übertragen (vgl. Krahn, Klein Walker & Correa-De-Araujo 2015; Spong & Bianchi 2018). So kann vermutet werden, dass sich dieser Trend auch während der Pandemie nicht verbessern wird (vgl. Landes, Turk, Formica, McDonald & Stevens 2020). Nur sehr wenige Studien befassen sich bisher mit den akuten Auswirkungen der COVID-19 Krisenlage; diese kamen jedoch einheitlich zum Schluss bzw. bestätigten, dass insbesondere die von den Regierungen diktierten Top-down-Entscheidungen die Wahrnehmungen und Bedürfnisse dieser Menschen tendenziell nicht berücksichtigen (vgl. ebd.; Turk, Landes, Formica & Goss

2020). Auf dem stärker dezentralisierten ‚Spektrum der Lebensführung‘ befinden sich auch jene betreuten Wohnverhältnisse, bei denen Menschen – hauptsächlich solche mit körperlicher Behinderung und/oder Sehbehinderung – in den eigenen ‚vier Wänden‘ ihrer Wahl von professionellen Unterstützer*innen begleitet werden. Aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. Banks, Davey, Shakespeare & Kuper 2020) zufolge zählen jene Unterstützungsprogramme zu den ersten, die während der Pandemie unterbrochen wurden; die Kompensation fehlender Ressourcen durch offizielle Maßnahmen blieb und bleibt jedoch oftmals aus.

In Kapitel 2 des vorliegenden Beitrags haben wir uns bereits der (machtvollen) Bedeutung von *Innen und Außen im Angesicht der Krise* gewidmet. Es scheint nun an der Zeit zu sein – im Sinne eines kompakten Zwischenfazit – retrospektiv festzuhalten, welche Schlussfolgerungen angesichts der vorhergehenden Auseinandersetzung im Hinblick auf *Innen und Außen* gezogen werden können. Es wurde deutlich, dass viele der COVID-19-bedingten Maßnahmen zwar oftmals ‚gut gemeint‘ (etwa im Sinne des Schutzes von Personen) sind, die erwähnten Praktiken jedoch die Gefahr bergen, zu einer Verfestigung der Grenzen beizutragen, sie ganz unbemerkt zu verstetigen: Die Notwendigkeit, Fragen rund um soziopolitisch hergestellte Mechanismen von Ein- und Ausschluss zu stellen, scheint daher unabdingbar – auch (oder gerade) in der Krisensituation.

4 Zukünftige Bedeutungshorizonte: bildende Verhältnisse in Zeiten der Krise?

Welche Eindrücke, welche Erkenntnisse bleiben nun im Lichte der vorangegangenen Auseinandersetzung? Mit einem Blick auf bisher Formuliertes lässt sich unter anderem – jedoch vor allem – festhalten, dass ‚vulnerable Personengruppen‘ in gewisser Weise wohl erst durch ihre Unterscheidung zu *nicht*-vulnerablen Personen konstituiert werden. Eine solche Blickrichtung einnehmend können für den Kontext einer Pandemie weiterführende Dynamiken identifiziert werden, die nicht ausschließlich, jedoch insbesondere hinsichtlich der Frage nach Körperlichkeit relevant erscheinen: ‚schutzbedürftige‘ und ‚vulnerable‘ Körper werden – verstanden als (negativ bewertete) Kontrastfolie – vom ‚gesunden‘, ‚fitten‘, ‚perfektionierten‘ Körper abgehoben und von diesem abgegrenzt. So können sich davon ableitende Maßnahmen in drei Bereiche unterteilt werden:

- a. Maßnahmen aufgrund von Behinderung (z.B. homogenisierender Entfall der Maskenpflicht, Aufforderung bzw. Aufhebung der Aufforderung zum Schulbesuch)
- b. Maßnahmen zum Schutz von Menschen mit Behinderung (z.B. Besuchsverbote, Einschränkungen innerhalb von Einrichtungen)

- c. Immer schon dagewesene Maßnahmen, welche Individuen mitunter ‚entmenschlichen‘, und die sich im Zuge der Pandemie lediglich verschärft haben (etwa Hygienemaßnahmen in Betreuungseinrichtungen).

Gerade letztere verweisen inhaltlich abermals darauf, „wie es Menschen mit Behinderungen viele Jahrzehnte gegangen ist, die isoliert und fernab der Gesellschaft leben mussten. Nicht wegen Corona, sondern *weil* die Barrieren Ausgänge und Zugänge versperrten, *weil* schulische Inklusion keine Option war, *weil* es die weitverbreitete Meinung gab, dass man eh nicht arbeiten kann und muss und lieber mit einer Rente versorgt wird, *weil* es heißt, dass man ohnehin besser zu Hause, geschützt in der [scheinbar; Anm. d. Autor*innen] heilen Welt, bleibt, als mit den Schwierigkeiten und dem Unverständnis der Menschen dort draußen konfrontiert zu sein“ (Huainigg 2020, o.S.; Hervorhebung d. Autor*innen).

Hier nicht gelistet sind Zugänge, die die Krise als (gewinnbringende) Möglichkeit von Veränderung und Dekonstruktion von Vulnerabilität*en mit sich bringen könnten. Basierend auf Ergebnissen zu Bildungungerechtigkeit und Beobachtungen zu Einschränkungen von Bildungserfolg könnten konkrete Maßnahmen zur nachhaltigen Verbesserung eines egalitären Zugangs geschaffen werden. Diese sollten zumindest hinsichtlich zu erwartender Langzeitfolgen der Pandemie eine zentrale Rolle spielen. Möglicherweise lohnt es, sich im Hinblick auf das Bezugsfeld *Bildung und Corona* jedoch nicht nur auf offenkundige handlungspraktische Notwendigkeiten zu beziehen, sondern den Blick ebenso auch auf tieferliegende Bedeutungsebenen zu lenken, um die vergangene, aber vor allem auch stets gegenwärtige Krisen-Erfahrung als *bildende* zu erkennen. Um einen solchen Versuch zu wagen, soll zunächst an die Dimension der *Zeit* erinnert werden, welche bereits am Beginn dieses Beitrags Erwähnung fand. Nur selten haben wir zu viel davon; im gewöhnlichen ‚Trubel des Alltags‘ bleibt der Blick auf jene Stellen des (eigenen) Lebens oftmals verstellt, die uns daran erinnern, dass unser Da-Sein weder selbstverständlich noch *unendlich gegeben* ist: „Unser Selbst im chronischen Zeitmangel findend, sind wir von der uns umgebenden stetigen Beschleunigung erschöpft; vom Zeitdruck geplagt laufen wir – paradoxerweise – Gefahr, die stets tickende Uhr unserer verbleibenden Lebenszeit aus den Augen zu verlieren.“ (Obermayr 2020, 83; Hervorhebung im Original) Die COVID-19 Pandemie als fundamentales (gesamtgemeinschaftliches) Widerfahrnis birgt großes Potential für einen Perspektivenwechsel: Unter der Annahme, dass Bildungsprozesse, wie Dörpinghaus (2009, 7) formuliert, vor allem durch die „Widerständigkeit einer Sache“ und/oder „im Ringen um ihr Verstehen und in der Dauer der angestrengten Aufmerksamkeit auf sie“ ausgelöst werden, sollte kein Zweifel darüber bestehen, die akute Gegenwart als spezifischen Möglichkeitsraum *bildender Verhältnisse* anerkennen zu können. Wird die als gegeben angenommene Chance genutzt, die Aufmerksamkeit (mutig) auf das sich täglich aufdrängende Widerständige und Fremde zu

lenken, sich davon gewissermaßen „in Frage stellen zu lassen, dem Nicht-Wissen den Primat einzuräumen und den Irrtum als menschlich zu betrachten“ (ebd., 9), dann *kann* Bildung die „Antwort auf Erfahrungen“ (ebd.) sein, die wir angesichts aktueller Rahmenbedingungen machen. Die zeitliche Dimension im Kontext von Bildung adäquat zu berücksichtigen und diese ernst zu nehmen, hieße hierbei zum einen, vom Ideal „beschleunigter Lebenszeitregime“ (ebd., 10) weitgehend abzusehen, denn gerade in der Verzögerung, „im Wartenkönnen“ (ebd.) entstehen „allererst die Erfahrungsspielräume, die Bildungsprozesse ermöglichen“ (ebd.). Zum anderen hieße es vor allem auch, für die ‚vulnerable‘ Situation, in der man sich als Lernende*r befindet, offen zu sein, denn: „Bildung ist ein leidvoller Prozess, der mitunter mit Schmerzen verbunden ist.“ (Ebd., 7) Die oftmals ausgesparte Auseinandersetzung mit der eigenen (leiblich-endlichen) Vulnerabilität mag ebenso schmerzhaft sein, bietet jedoch „einen Ansatzpunkt, die Wahrnehmung von Vulnerabilität zu reflektieren“ (Burghardt et al. 2016, 27), sie nicht (mehr) als „zu bekämpfendes Übel“ (Ledder 2021, o.S.) zu betrachten, das am besten schnellstmöglich ins Abseits des Bewusstseins verdrängt wird. Soll vermieden werden, „dass Ängste gegenüber der eigenen Verletzlichkeit abgespalten und auf ‚Andere‘ projiziert werden“ (Burghardt et al. 2016, 27), erscheint eine solche Forderung der Reflexion im thematischen Kontext von besonderer Relevanz, denn die drohende Gefahr der Entfachung paternalistischer Strukturen potenziert sich, werden als vulnerabel eingestufte Personen zum ‚quasi-natürlichen Gegenpol‘ instrumentalisiert, „die den Außenstehenden ihre eigene Unversehrtheit und Unverletzbarkeit bestätigen sollen“ (ebd.).

Der vorliegende Beitrag verfolgte inhaltlich das Ziel, das Konzept Vulnerabilität im Hinblick auf gegenwärtige Geschehnisse neu zu denken; Vulnerabilität nicht ausschließlich „als individuelle Disposition“ (ebd., 23) anzusehen, sondern vor allem „als Effekt einer prekären Lebenslage“ (ebd.), die ausschließlich nur dann adäquat erkannt werden kann, wenn ihre Einbettung in *gesellschaftliche Missverhältnisse* berücksichtigt und mitgedacht wird (vgl. ebd.). Von einer solchen Warte aus betrachtet treten einerseits alle Gesellschaftsmitglieder als „sozial verwundbar“ (ebd., 24) hervor, „während andererseits aber die faktischen Risiken oder Gefährdungspotenziale höchst ungleich verteilt sind“ (ebd.). Zuletzt bleibt zu hoffen, dass die vorangegangenen Ausführungen einen – zumindest kleinen – Beitrag dazu leisten konnten, nicht nur die Sehnsucht nach der *alten Normalität*, zumindest in Bezug auf die von uns angesprochenen Aspekte, kritisch zu hinterfragen, sondern vielmehr auf die gegebene Chance hinzuweisen, die Krise als Wendepunkt, als Zündschnur *neuer* (solidarischer) Denk- und Handlungsstrukturen zu nutzen.

Literatur

- Ahmad, Ayesha, Chung, Ryoa, Eckenwiler, Lisa, Ganguli-Mitra, Agomoni, Hunt, Matthew, Richards, Rebecca, Saghai, Yashar, Schwartz, Lisa, Leach Scully, Jackie & Wild, Verina (2020): What does it mean to be made vulnerable in the era of COVID-19? In: *The Lancet*, 395, 1481-1482. Online unter: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30979-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30979-X) (Stand: 21.01.2021).
- Arnold, Clara (2020): Was sich zeigt, wenn wir nicht mehr *da* sind: Über die Frage von Präsenz. In: Arnold, Clara, Flügel-Martinsen, Oliver, Mohammed, Samia & Vasilache, Andreas (Hrsg.): *Kritik in der Krise. Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie*. Baden-Baden, 197-207.
- Banks, Lena Morgon, Davey, Calum, Shakespeare, Tom & Kuper, Hannah (2020): Disability-inclusive responses to COVID-19: Lessons learnt from research on social protection in low-and middle-income countries. In: *World Development*, 137, 105178. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105178> (Stand: 20.01.2021).
- Bergemann, Ulrike (2013): Verletzbare Augenhöhe. Disability, Bilder und Anerkennbarkeit. In: Ochsen, Beate & Grebe, Anne (Hrsg.): *Andere Bilder. Zur Produktion von Behinderung in der visuellen Kultur*. Bielefeld, 281-306.
- Biewer, Gottfried, Koenig, Oliver, Kremsner, Gertraud, Möhlen, Lisa-Katharina, Proyer, Michelle, Prummer, Susanne, Resch, Katharina, Steigmann, Felix & Subasi Singh, Seyda (2020): Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020 (herausgegeben vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). Online unter: <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:edab5ca1-4995-456a-820c-c414da78bc39/Evaluierung%20NAP%20Behinderung%202012-2020.pdf> (Stand: 25.01.2021).
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2020): COVID-19-Impfung: Impfstrategie für Österreich – Umsetzung und Durchführung. Version 1.0. Stand: 21. Dezember 2020. Online unter: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:5ba144fa-dd9b-4697-89af-3a51cc66776b/201221_Covidimpfung_Impfstrategie_Final.pdf (Stand: 01.01.2021).
- Burghardt, Daniel, Dederich, Markus, Dziabel, Nadine, Höhne, Thomas, Lohwasser, Diana & Zirfas, Jörg (2016): Vulnerabilität in verschiedenen Wissenschaften: Ein Überblick. In: *Behinderte Menschen*, 39, H.2, 19-31.
- Clough, Beverly (2017): Disability and vulnerability: challenging the capacity/incapacity binary. In: *Social Policy and Society*, 16, H.3, 469-481.
- Dederich, Markus (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: *Forschung & Lehre*, 9, 3-14. Online unter: http://frank-oertel-math.de/FuL_9_09_Suppl__Plaedoyer_wider_die_Verdummung.pdf (Stand: 20.01.2021).
- Fuchs, Thomas (2015): „Körper haben oder Leib sein“. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 3, 144-150.
- Heiter, Bernd (2009): Weltgesellschaft(en), Exklusion und soziale Ausgrenzung. In: Heiter, Bernd & Kupke, Christian (Hrsg.): *Andersheit. Fremdheit. Exklusion*. Berlin, 221-252.
- Huainigg, Franz-Joseph (2020): Corona ist eine Zumutung für die Inklusion. Online unter: <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/117469> (Stand: 09.01.2021).
- Jonas, Lea Caroline (2020): *Warten auf die (neue) Normalität: Alltag als kritische Denkfigur politischer Theorie in der Coronakrise*. In: Arnold, Clara, Flügel-Martinsen, Oliver, Mohammed, Samia & Vasilache, Andreas (Hrsg.): *Kritik in der Krise. Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie*. Baden-Baden, 17-32.
- Krahn, Gloria L., Klein Walker, Deborah & Correa-De-Araujo, Rosaly (2015): Persons with disabilities as an unrecognized health disparity population. In: *American Journal of Public Health*, 105, S2, 198-206. Online unter: <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.302182> (Stand: 19.01.2021).

- Landes, Scott D., Turk, Margaret A., Formica, Margaret K., McDonald, Katharine E. & Stevens, J. Dalton (2020): COVID-19 Outcomes among People with Intellectual and Developmental Disability Living in Residential Group Homes in New York State. In: *Disability and Health Journal*, 13, H.4, 100969. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100969> (Stand: 19.01.2021).
- Ledder, Simon (2020): Für eine Utopie der Verletzlichkeit – Vulnerabilität in pandemischen Zeiten. In: *Femina Politica*, 2, 141-143. Online unter: <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v29i2.26> (Stand: 19.01.2021).
- Ledder, Simon (2021): Für eine Utopie der Verletzlichkeit – im Widerschein von Autonomie und Warenfetisch. In: *Zeitschrift für Disability Studies* (im Erscheinen; Zitation mit Einverständnis des Autors).
- Link, Jürgen (2004): »Irgendwo stößt die flexibelste Integration schließlich an eine Grenze« – Behinderung zwischen Normativität und Normalität. In: Graumann, Sigrid, Grüber, Katrin, Nicklas-Faust, Jeanne, Schmidt, Susanna & Wagner-Kern, Michael (Hrsg.): *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivenwechsel*. Frankfurt & New York, 130-139.
- Merleau-Ponty, Maurice (1984): *Die Prosa der Welt*. München.
- Meyer-Drawe, Käte (1993): Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. In: *Bildung und Erziehung*, 46, H.2, 195-205.
- mittendrin e.V. (2020): Inklusions-Pegel März 2020. Online unter: https://www.inklusions-pegel.de/maerz_2020 (Stand: 05.01.2021).
- Mohammed, Samia (2020): Verletzliche Freiheit? Zur Kritik neoliberaler Freiheitsverhältnisse in der Corona-Krise. In: Arnold, Clara, Flügel-Martinsen, Oliver, Mohammed, Samia & Vasilache, Andreas (Hrsg.): *Kritik in der Krise. Perspektiven politischer Theorie auf die Corona-Pandemie*. Baden-Baden, 33-47.
- Obermayr, Tina (2020): Dem Schmerz auf der Spur. Schmerz und Schmerzbegleitung – (k)ein Thema der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (Masterarbeit). Wien. Online unter: <http://othes.univie.ac.at/64735/> (Stand: 06.01.2021).
- ÖGARI (Österreichische Gesellschaft für Anästhesiologie, Reanimation und Intensivmedizin; ÖGIAIN (Österreichische Gesellschaft für Internistische und Allgemeine Intensivmedizin und Notfallmedizin); ÖGN (Arbeitsgemeinschaft für Neurointensivmedizin der Österreichischen Gesellschaft für Neurologie); ÖGP (Arbeitskreis Beatmung und Intensivmedizin der Österreichischen Gesellschaft für Pneumologie); ÖKG (Arbeitsgruppe für Kardiovaskuläre Intensivmedizin und Notfallmedizin der Österreichischen Kardiologischen Gesellschaft); AAEM (Austrian Association of Emergency Medicine) (2020): Allokationsethische Orientierungshilfe für den Einsatz knapper intensivmedizinischer Ressourcen Konsensuspapier der österreichischen intensivmedizinischen Fachgesellschaften (FASIM) aus Anlass der COVID-19-Pandemie. Finale Fassung vom 11.11.2020. Online unter: https://www.oegari.at/web_files/cms_daten/konsensus_fasim_allokation_intensiv_finale_fassung_text_11.11.2020_korr_neu_fin.pdf (Stand: 17.01.2021).
- Plessner, Helmuth (1941): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen menschlichen Verhaltens. Arnheim.
- Spong, Catherine Y. & Bianchi, Diana W. (2018): Improving public health requires inclusion of underrepresented populations in research. In: *JAMA*, 319, H.4, 337-338. Online unter: <https://doi.org/10.1001/jama.2017.19138> (Stand: 19.01.2021).
- Stinkes, Ursula (2018): Gesellschaftliche, pädagogische und singulare Responsivität. In: Hoffmann, Thomas, Jantzen, Wolfgang, Stinkes, Ursula (Hrsg.): *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik an Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen, 289-313.
- Stronegger, Willibald J. (2020): Zwischen übersteigter und fehlender Solidarität. Die Covid-19-Pandemie aus biopolitischer Perspektive nach Foucault. In: Kröll, Wolfgang, Platzer, Johann, Ruckebauer, Hans-Walter & Schaupp, Walter (Hrsg.): *Die Corona-Pandemie. Ethische, gesellschaftli-*

- che und theologische Reflexionen einer Krise. Baden-Baden, 213-236. Online unter: <https://doi.org/10.5771/9783748910589> (Stand: 21.01.2021).
- Türk, Margaret A., Landes, Scott D., Formica, Margaret K. & Goss, Katherine D. (2020): Intellectual and developmental disability and COVID-19 case fatality trends: TriNetX analysis. In: *Disability and Health Journal*, 13, H.3, 100942. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100942> (Stand: 18.01.2021).
- Volksanwaltschaft (2020): Pressekonferenz. Pflegeeinrichtungen in Zeiten der Corona-Pandemie. Online unter: <https://volksanwaltschaft.gv.at/downloads/d9l75/PK%20Pflegeeinrichtungen%2001.07.2020.07> (Stand: 09.01.2021).
- Volksanwaltschaft (2021): Alles über die Volksanwaltschaft. Online unter: <https://volksanwaltschaft.gv.at/ueber-uns#anchor-index-1528> (Stand: 09.01.2021).

Franziska Felder

Corona und die ultimativen ‚memento mori‘ – Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung

1 Einleitung

Covid-19 – so kann man mitten in der globalen Pandemie-Krise, die im Frühjahr 2020 ihren Anfang nahm, bereits konstatieren – hat die Verletzlichkeit der Gattung Mensch für Krankheiten und Behinderungen mit aller Kraft ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gebracht. Seit Beginn der Krise bis Anfang Januar 2021 sind laut der WHO rund 83 Millionen Menschen am neuartigen Virus erkrankt und über 1.8 Million gestorben – 47% davon auf den beiden amerikanischen Kontinenten und 32% in Europa (World Health Organization, 5. Januar 2021). Insbesondere ältere Menschen sowie Menschen mit Vorerkrankungen und Behinderungen sind gefährdet, schwer an Covid-19 zu erkranken oder sogar daran zu sterben. In einem Beitrag in der Zürcher Zeitung *Tages Anzeiger* bezeichnete der Schweizer Schriftsteller Christoph Keller, der selbst an der Muskelkrankheit Spinale Muskelatrophie (SMA) erkrankt ist, Menschen mit Behinderungen auch als „ultimative Risikogruppe“ (Keller 2020, o.A.). Menschen mit Behinderungen seien ein „Memento Mori“, ein Zeichen für Verletzlichkeit, Gebrechlichkeit und Sterblichkeit. Und: Der Schutz von Menschen mit Behinderungen sei zwar dringlich, werde aber oft vergessen.

Und tatsächlich kann man konstatieren, dass Menschen mit Behinderungen in dieser Krise einer ganzen Reihe von Risiken ausgesetzt sind, die in der breiten öffentlichen Berichterstattung über die Pandemie wie auch in politischen Debatten über deren Management und die Folgen vergleichsweise wenig Beachtung finden. So listet die Weltgesundheitsorganisation (WHO) in ihrer Mitteilung über die Situation behinderter Menschen (2020) zwar eine Reihe von Herausforderungen auf, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind. Darunter fallen Hindernisse in der Umsetzung grundlegender Hygienemaßnahmen, beispielsweise, wenn Waschbecken unzugänglich sind oder Menschen aus motorischen Gründen Mühe haben, sich die Hände zu reiben und so Seife oder

Desinfektionsmittel wirksam zu verteilen. Auch Schwierigkeiten bei der Einhaltung von physischen Distanzvorschriften werden als Problem für Menschen mit Behinderungen genannt. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn ein Mensch mit Behinderung zusätzliche Unterstützung durch eine Assistentin oder einen Assistenten benötigt; wenn es für ihn aus sensorischen Gründen notwendig ist, Gegenstände zu berühren, um an Informationen zu gelangen; oder wenn Hindernisse im Zugang zu Informationen über aktuelle Maßnahmen im Zuge der Pandemie existieren, beispielsweise, weil diese nicht in leichter Sprache verfügbar, in Gebärdensprache übersetzt oder in Brailleschrift erhältlich sind. Die WHO erwähnt darüber hinaus auch das erhöhte Risiko für Menschen mit bestimmten gesundheitlichen Einschränkungen und Vorerkrankungen (beispielsweise Asthma oder Stoffwechselkrankheiten wie zystische Fibrose), schwer an Covid-19 zu erkranken, und zwar einerseits aufgrund des zugrundeliegenden Gesundheitszustands, andererseits aber auch aufgrund der Hindernisse im Zugang zu Gesundheitsvorsorge und grundlegenden Schutzmaßnahmen.

Die von der WHO erwähnten Vulnerabilitäten bleiben allerdings fast ausschließlich auf der Ebene von (direkten) gesundheitlichen Vulnerabilitäten und (indirekten) Herausforderungen ihrer Bewältigung respektive der Möglichkeiten, sich selbst davor schützen zu können, stehen. Nicht in den Blick geraten Vulnerabilitäten, die mit den institutionalisierten Lebensumständen zu tun haben, in denen viele Menschen mit Behinderungen leben. Auch geraten jene Risiken nicht in den Blick, die Folgen der Maßnahmen sein können, die Menschen mit Behinderungen selbst ergreifen, um sich vor den gesundheitlichen Risiken einer Ansteckung mit Covid-19 zu schützen. Die beiden letztgenannten Vulnerabilitäten basieren anders als die von der WHO angeführten nämlich weitgehend auf extern ausgelösten, häufig *spezifisch* Menschen mit Behinderungen (sowie auch ältere, pflegebedürftige Menschen) betreffenden Faktoren.¹ Und es sind solche Risiken, die auch die weitergehende Gefährdung in sich tragen, von gesundheitlichen Aspekten auf andere Facetten menschlichen Lebens – beispielsweise sozialen – überzugreifen.

Um diese Überlegungen zu vertiefen und zu veranschaulichen, möchte ich im Folgenden verschiedene Konzeptualisierungen vorschlagen, die sowohl die von der WHO erwähnten als auch die von mir ergänzten konkreten Vulnerabilitäten theoretisch systematisieren, zusammenführen und gerade auch für die von der WHO nicht thematisierten, letztgenannten Risiken praktisch verdeutlichen. Darüber hinaus sollen in einem zweiten Teil auch Überlegungen getätigt werden, wie mit diesen Vulnerabilitäten gerade in Bildungskontexten wie der Schule in einer

1 Es sind also nicht solche, die aktuell mehr oder minder alle gleichermaßen betreffen, beispielsweise Hygiene- und Distanzvorschriften, inklusive der entsprechenden Risiken an Covid-19 zu erkranken, wenn man sie nicht einhält.

Demokratie, die auch den Anspruch nach Partizipation aller Bürger*innen hat, besser umgegangen werden könnte. Diese Gedanken, die sich an John Deweys Überlegungen zum Zusammenhang von Demokratie und Bildung anlehnen, sind aus Platzgründen relativ schematisch und kurz. Sie verdeutlichen aber die Notwendigkeit – so die Hoffnung – Überlegungen zu pandemiebedingten Vulnerabilitäten konsequent mit Fragen nach ihrer gesamtgesellschaftlichen Thematisierung, Linderung oder Beseitigung zu verbinden. Ein kurzes Fazit, in welchem die wichtigsten Punkte nochmals zusammengefasst und kontextualisiert werden, schließt den Beitrag ab.

2 Behinderung und Vulnerabilität

Es wurde bereits angedeutet: Eine Reihe der Vulnerabilitäten, mit denen Menschen mit Behinderungen in der aktuellen Pandemie zu kämpfen haben, treffen auf sie als Gruppe besonders zu, sei dies in qualitativer oder in quantitativer Hinsicht. So leben viele Menschen mit Behinderungen in Institutionen, und es sind denn auch diese institutionalisierten Lebensumstände, welche einige der Risiken, an Covid-19 zu erkranken, für die Gruppe der Menschen mit Behinderungen verstärken. So ist es für diejenigen Menschen mit Behinderungen, die in einer Werkstatt oder einer Einrichtung der Behindertenhilfe arbeiten, schwierig, wenn nicht gar unmöglich, im sogenannten Homeoffice zu arbeiten. Menschen, die Therapien in Anspruch nehmen müssen, die nicht ambulant oder digital verfügbar sind, riskieren sekundäre, nicht ursächlich mit dem Covid-19 Virus in Verbindung stehende Gesundheitsprobleme (wie eine Verschlechterung ihres ursprünglichen Gesundheitszustands) oder einen Bruch oder zumindest eine Diskontinuität in den Bemühungen, eine Verbesserung der Funktionalität körperlicher Strukturen, Funktionen oder des psychischen Wohlergehens zu erreichen. Letzteres ist für diejenigen Menschen ein großes Problem, die bereits mit psychisch bedingten Einschränkungen leben. Ihre Gefährdung liegt nicht nur darin, dass Bemühungen zum Erlangen psychischen Wohlergehens zunichte gemacht werden (beispielsweise, weil Therapien nicht fortgesetzt werden können oder in den digitalen, tendenziell unpersönlichen Raum verfrachtet werden), sondern auch darin, dass die aktuelle Gesundheitsbedrohung Ängste, depressive oder anderweitig psychisch belastende Lebensphasen und Situationen verstärken kann. Menschen, die in einem Wohnheim zusammen mit anderen Menschen mit Behinderungen leben, haben Schwierigkeiten, die Forderung nach sozialem Rückzug zu erfüllen, oder aber sie werden aus Sicherheitsgründen zusätzlich sozial abgeschottet, wenn Besuche und Kontakte nach außen ausbleiben müssen. Damit steigt ihr Risiko, unter psychischen Begleiterscheinungen wie Depressionen oder Angstzuständen zu lei-

den. Diese und weitere Risiken für Menschen mit Behinderungen sind deutlich und bekannt, auch wenn sie in der medialen Berichterstattung und der politischen Debatte aktuell kaum Beachtung finden.

Um diese Risiken aber systematisch einordnen und Vulnerabilität bei einer Behinderung in der aktuellen Pandemie umfassend verstehen zu können, ist ein ganzheitlicheres Denkmodell notwendig. Dazu ist es hilfreich, zunächst einmal Klarheit darüber zu gewinnen, was eigentlich unter Vulnerabilität verstanden werden kann. Denn – so wird sich zeigen – Vulnerabilität sollte nicht einfach als ein anthropologisches Faktum verstanden werden, welches grundsätzlich alle Menschen betrifft. Als solches wird sie in der Diskussion um die Risiken in der aktuellen Pandemie, aber auch in anderen Themenbereichen (wie allgemeinen Risiken, eine Krankheit zu haben oder einen Unfall zu erleiden) nämlich häufig verstanden. Behinderung wird dann als ein Risiko gesehen, dem jeder Mensch prinzipiell ausgesetzt ist, einfach aus dem Grund, weil die Gattung Mensch verletzlich ist. Vulnerabilität sollte demgegenüber auch als Phänomen gesehen werden, welches sich kulturell und sozial verstärkt und – auch unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten – problematische, aber vermeidbare Formen annehmen kann. Diese Form der Vulnerabilität ist anders als die erste eben nicht biologisch an die Gattung Mensch und ihre Verletzlichkeit gebunden. Diese zweite Form der Vulnerabilität wird vielmehr erst gesellschaftlich geschaffen und verstärkt, und zwar über die Art und Weise, wie gesellschaftliche Institutionen (beispielsweise der medizinischen Versorgung oder der Bildung) funktionieren. Nicht zuletzt auch die Art und Weise, wie über Behinderung (nicht) gesprochen wird, ist ein Teil dieses größeren Gerechtigkeitsproblems, das eine sogenannte ‚problematische‘ Vulnerabilität von Menschen mit Behinderung zum Ausdruck bringt.

2.1 Fundamentale und Problematische Vulnerabilität

Aber gehen wir zunächst einen Schritt zurück. In einer ersten Annäherung kann man Vulnerabilität ganz allgemein folgendermaßen definieren:

“Vulnerability results from a situation in which an agent is both *dependent on* and *exposed to* another agent. To be vulnerable is to be exposed to the power of someone we depend on – physically, affectively, socially or economically. In this respect, vulnerability supposes the existence of a relationship of dependency between agents who have the power to act on one another, and potentially, to harm one another” (Garrau & Laborde 2015, 52).

Vulnerabilität ergibt sich also aus einer Abhängigkeit der Handlungen von jenen anderer Agenten. Sie ist relational und haftet nicht einem Menschen gewissermaßen als Zustand an. Die Definition kann attestieren, dass es existenzielle Risiken gibt, die externen Ursprungs sind. Die Covid-19-Krise ist ein solcher Fall. Allerdings beeinflussen und verstärken sich externe Risiken über die Handlungen

unterschiedlicher Agenten, seien dies individuelle Personen, Gruppen oder Institutionen. Erst dann spricht man von Vulnerabilität. Vulnerabilität ist also kontextuell verankert und ein sozialer Tatbestand, sie ist kein (ausschließlich) biologisches Faktum. Die charakteristische Gefährdung behinderter Menschen – konkret hier ihre Covid-19 spezifische Vulnerabilität – ergibt sich also nicht nur über das Virus, seine Verbreitung und die gesundheitlichen Risiken, die damit einhergehen, sondern auch darüber, wie Menschen, Gruppen, Gesellschaften und Institutionen mit diesen pandemiebedingten Vulnerabilitäten und Risiken umgehen. Dies verdeutlicht eine zweite, nun auch auf Gerechtigkeitsüberlegungen anwendbare normative Konzeptualisierung von Vulnerabilität, die an der Stelle hilfreich ist. Der Philosoph Philip Pettit (2001) unterscheidet nämlich zwei Formen von Vulnerabilität: zum einen die *fundamentale Vulnerabilität*, zum anderen die *problematische Vulnerabilität*. Beide Formen sollten nach Pettit bei Fragen einer gerechten Gesundheitsversorgung und eines gerechten Umgangs mit Krisen in einer Gesellschaft eine wichtige und gleichberechtigte Rolle spielen.

Die *fundamentale Vulnerabilität* kennzeichnet nach Pettit (ebd.) eine anthropologische Kategorie, also einen Aspekt des Menschseins. Es bedeutet: Vulnerabilität ist ein allen Menschen gemeinsames, irreduzibles Faktum menschlichen Lebens, das aus unserer wechselseitigen Abhängigkeit entsteht. Die fundamentale Vulnerabilität verdeutlicht auch, dass jeder Mensch eine bestimmte (allerdings nicht gleich verteilte²) statistische Wahrscheinlichkeit hat, im Verlaufe des Lebens mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung konfrontiert zu sein.

Sehr deutlich kommt die Bedeutung dieser fundamentalen Vulnerabilität für das Leben von Menschen in der Philosophie Alasdair MacIntyres (1985, 1988) zum Ausdruck. MacIntyre macht darin die menschliche Vulnerabilität zum Ausgangspunkt seiner ethisch-normativen Überlegungen. So schreibt er in *Dependent Rational Animals* (MacIntyre 1985, 1), einem seiner Hauptwerke:

“We human beings are vulnerable to many kinds of affliction and most of us are at some time afflicted by serious ills. How we cope is only in small part up to us. It is most often to others that we owe our survival, let alone our flourishing, as we encounter bodily illness and injury, inadequate nutrition, mental defect and disturbance, and human aggression and neglect. This dependence on particular others for protection and sustenance is most obvious in early childhood and in old age. But between these first and last stages our lives are characteristically marked by longer or shorter periods of injury, illness or other disablement and some among us are disabled for their entire lives.”

2 So ist die Wahrscheinlichkeit im Leben eine Behinderung zu erleiden für Menschen, die sozioökonomisch benachteiligt sind, weitaus größer als für andere Menschen. Behinderung korreliert in signifikanter Weise mit Faktoren wie Armut oder mangelnder Bildung. Vgl. hierzu das ‘Factsheet on Persons with Disabilities’ der United Nations (2010).

Es ist eine Erfahrung, die in der aktuellen Pandemie weite Teile der Gesellschaft machen – die Möglichkeit, nach einer Erkrankung mit Covid-19 längerfristig unter den Folgen der Viruserkrankung zu leiden. Als ein struktureller Aspekt menschlicher Existenz kann fundamentale Vulnerabilität daher weder komplett eliminiert noch aus interpersonalen Beziehungen verbannt werden (vgl. Nussbaum 2006; Tronto 2013).

Pettit (2001) nennt aber noch eine zweite Form von Vulnerabilität: die *problematische Vulnerabilität*. Diese findet in der aktuellen Pandemiebekämpfung relativ wenig Beachtung. Die *problematische Vulnerabilität* entsteht laut Pettit (ebd.) aufgrund von Dominanz- und Herrschaftsbeziehungen zwischen Menschen sowie deren praktischer Sichtbarkeit in gesellschaftlichen Hierarchien und epistemischer Macht (beispielsweise dahingehend, als glaubwürdige Zeugin wahrgenommen zu werden). Anders als die erste Form beschreibt sie die langfristigen und subjektiven Auswirkungen einer Beziehung, bei der die dominierte Person ihrer Autonomie beraubt wird, indem ihr die Art der Anerkennung verweigert wird, die Gleichheit und Respekt verlangen würde. Herrschaft oder Dominanz können, so Pettit (ebd.), Verwundbarkeiten hervorrufen, die sich in Gefühlen der Ohnmacht und Angst und schließlich in einem Mangel an Selbstachtung seitens der Dominierten manifestiert. Vulnerabilität in ihrer problematischen Dimension – als Ausdruck von Dominanz und Herrschaft – ist unter moralischen Aspekten und unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten ein Problem. Denn Dominanz und Herrschaft drücken Ungleichheit in relationaler Hinsicht aus und verschließen gleichzeitig Freiheitsräume. Sie schaffen und verstärken also einerseits bereits bestehende Ungleichheiten und verringern andererseits die Freiheitsgrade von Menschen. Damit erhöhen *problematische Vulnerabilitäten* auch die *fundamentalen Vulnerabilitäten* von Menschen (Garrau & Laborde 2015, 56).

Vielleicht scheint es zunächst etwas übertrieben, in der Covid-19-Krise in Bezug auf Menschen mit Behinderungen auch Formen *problematischer Vulnerabilität* zu vermuten. Vielmehr ist es zunächst naheliegend, hinter den eingangs genannten Risiken, die Menschen mit Behinderungen häufiger oder in anderer Form betreffen, ausschließlich Formen *fundamentaler Vulnerabilität* zu vermuten. Denn was hat der schwierigere Zugang zu Gesundheitsversorgung, zu Schutzmaßnahmen (beispielsweise bezüglich der Einhaltung von Hygiene und Distanzvorschriften) mit *problematischer Vulnerabilität* zu tun? Ja, die Vermutung eines Zusammenhangs zwischen Gesundheitskrise und *problematischer Vulnerabilität* könnte sogar sogenannten ‚Corona-Skeptikern‘ in die Hände spielen, welche vermuten, bei all den getroffenen Maßnahmen – von Hygienevorschriften bis hin zu sogenannten Lockdowns – ginge es einzig darum, Menschen zu unterdrücken und ihrer fundamentalen zivilen Freiheiten zu berauben.

Zunächst einmal muss gesagt werden, dass viele Probleme, mit denen Menschen mit Behinderungen aktuell konfrontiert sind, tatsächlich nicht grundsätzlich

anderer Art sind als diejenigen, welchen auch andere Menschen ausgesetzt sind. Alle Menschen fühlen sich in der Pandemie bedroht und verunsichert und müssen Einschränkungen ihrer Bewegungs- und Handlungsfreiheit in Kauf nehmen. Aber diese Freiheitseinschränkungen sind nicht *per se* Ausdruck von Dominanz mächtiger Personen oder Gruppen oder gesellschaftlich problematischer Hierarchien. Vielmehr sind sie erstens legitimiert durch Bezüge auf ein höheres Gut (beispielsweise Gesundheit und Wohlergehen), zweitens sind sie praktisch beschränkt (das heißt, sie beziehen sich in liberalen Gesellschaften nicht auf alle möglichen Aspekte von Freiheit, sie schränken also beispielsweise nicht ganz fundamental die Denk- oder Meinungsfreiheit ein), drittens haben sie temporären Charakter, und viertens schließlich ist es aktuell auch keineswegs eine nur Menschen mit Behinderungen betreffende Erfahrung, um die Gesundheit (die physische wie die psychische) fürchten zu müssen. Daher kann auch schlecht argumentiert werden, die Maßnahmen würden bestimmte Gruppen der Gesellschaft bewusst unterdrücken.

Qualitativ und quantitativ anders als für den Großteil der Bevölkerung aber gestalten sich für Menschen mit Behinderungen zwei Aspekte der gegenwärtigen Pandemiesituation: Erstens das Ausmaß an Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, deren institutionelle Verankerung in der Gesellschaft (die u.a. auf eine weitgehende gesellschaftliche Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen hinweist), und in der Konsequenz auch die Maßnahmen, die Menschen mit Behinderungen oder ihre Angehörigen treffen müssen, um die entstandenen Schwierigkeiten oder Hürden aus dem Weg zu räumen oder deren Effekte abzumildern; zweitens die Tatsache, dass die Sichtweise und die Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen wie auch ihre Bedürfnisse und Interessen nicht oder nur marginal Teil der öffentlichen Wahrnehmung des ‚Problems‘ und seiner Lösung sind. Wenn Keller (2020, o.A.) von Menschen mit Behinderungen als „ultimativer Risikogruppe“ spricht, meint er nicht nur die Tatsache, dass er und andere Menschen mit Behinderungen verstärkten Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind, sondern auch, dass diese Tatsache wenig bis gar keine gesellschaftliche Aufmerksamkeit erhält, dass gesellschaftliche Institutionen ihn und andere Menschen mit Behinderungen systematisch marginalisieren, und dass bereits bestehende Marginalisierungen sich in der Pandemie noch einmal verstärken. Bei beiden Aspekten werden zumindest Anteile *‚problematischer Vulnerabilität‘* offenbar, also Aspekte gesellschaftlicher Dominanz- und Hierarchieverhältnisse, indem man Menschen mit Behinderungen erstens viel mehr zumutet als anderen Menschen und zweitens ihre Lage wenig öffentliche (mediale wie politische) Beachtung findet.

Auf beide Punkte werde ich im Folgenden genauer eingehen. Der erste Punkt – die Art der Herausforderungen und insbesondere die Wege, die beschritten werden müssen um Risiken zu begegnen – lässt sich analysieren mit einer Kon-

zeptualisierung, die sich im Buch *Disadvantage* von Jonathan Wolff und Avner De-Shalit (2007, 70) findet. Der zweite Hinweis, die mangelnde gesellschaftliche (kulturelle wie soziale) Aufmerksamkeit, lässt sich mit Hilfe der Theorie epistemischer Gerechtigkeit von Miranda Fricker (2007) detaillierter verstehen.

2.2 Drei materiale Kategorien von Risiken

Jonathan Wolff und Avner De-Shalit (2007) schlagen vor, drei Kategorien von Risiken zu unterscheiden. Ihre Kategorisierung von Risiken basiert dabei auf dem von Martha Nussbaum und Amartya Sen entwickelten Capability Ansatz (Sen 1999; Nussbaum 2006). Der Capability Ansatz kann als eine Art ‚*Verwirklichungschancenansatz*‘ bezeichnet werden. Mangel an Capabilities werden darin nämlich als ein Mangel an Chancen, ein gutes Leben führen zu können und eigene Vorstellungen vom Leben verwirklichen zu können, verstanden. Benachteiligung bezüglich Capabilities ist dem Ansatz nach bedingt durch eine Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Faktoren, also den personalen, insbesondere den körperlichen, Voraussetzungen eines Menschen und den sozialen, kulturellen und strukturellen Bedingungen der Gesellschaft, in der er lebt. Dabei wird im Capability Ansatz in besonderer Weise die Interaktion zwischen inneren und äußeren Faktoren betont, insbesondere hinsichtlich der zentralen Frage, was Menschen tun und sein können, beispielsweise, inwiefern sie personale Freiheiten also über soziale Unterstützungsmaßnahmen, Gesundheitsversorgung oder monetäre Hilfen verwirklichen können.

Die drei Kategorien von Risiken sind nach Wolff und De-Shalit (2007) folgende: *Erstens* sind es Risiken, die mit spezifischen Funktionen zu tun haben, beispielsweise andauernde gesundheitliche Probleme, starke Schmerzen und so weiter. Diese Risiken nennen die Autoren ‚*risks to specific functionings*‘, wobei unter Funktionen vieles verstanden werden kann, nicht nur rein körperliche Zustände (beispielsweise körperliche Kraft oder Gesundheit), sondern auch Lebens- und Tätigkeitsbereiche wie Arbeit, Gesundheit, Mobilität, Bildung, Freundschaften. Covid-19 verstärkt ganz klar eine Reihe von spezifischen Risiken, nicht nur, aber auch für Menschen mit Behinderungen. Dazu gehört ganz klar das Risiko, schwer an Covid-19 zu erkranken oder gar daran zu sterben. Hierbei gibt es bestimmte Gruppen in der Gesellschaft, die ein höheres Risiko haben schwer zu erkranken, und dazu gehören auch viele Menschen mit Behinderungen, unter anderem solche, die bereits an respiratorisch bedingten Grunderkrankungen leiden.

Zweitens gibt es Risiken, die sich über bestimmte Ungleichheitskategorien hinweg bilden respektive verstärken (sogenannte ‚*cross-category risks*‘). Menschen mit Behinderungen und bestimmten Vorerkrankungen sind beispielsweise in der aktuellen Pandemie dem Risiko ausgesetzt, aufgrund ihrer gesundheitlichen Einschränkungen nicht arbeiten zu können, in finanzielle Notlagen zu geraten oder aufgrund geschlossener Schulen und ausbleibender Therapien weniger gute

Bildung zu erhalten. Damit verstärken oder erweitern sich soziale Ungleichheitskategorien.

Drittens gibt es umgekehrte, über Ungleichheitskategorien hinweggehende Risiken (sogenannte ‚*inverse cross-category risks*‘). Das meint, dass jemand beim Versuch eine bestimmte Funktion abzusichern (also beispielsweise gesund zu bleiben) an anderer Stelle ein Risiko generiert. Ein Beispiel dafür ist, wenn eine Person, die sich aus Angst um ihre Gesundheit komplett aus dem Sozialleben zurückzieht, und damit tatsächlich ihre Gesundheit schützt, sich damit aber *gleichzeitig* und in der Konsequenz dem Risiko sozialer Isolation und Einsamkeit aussetzt. *Indem* diese Person also ein Risiko vermeidet, geht sie ein anderes ein. Das ist der Kern dieser dritten Form von Risiken.

Während die erste Art von Risiken in der aktuellen Pandemie alle Menschen in mehr oder minder starker Form betrifft, treffen die anderen beiden Risiken auf Menschen, die bereits ohne Pandemie unter sozialer Ungleichheit und Benachteiligungen leiden, in stärkerem Maße zu. Zu diesen Menschen gehören auch Menschen mit Behinderungen. Die eingangs aufgeführten Beispiele verdeutlichen dies. Wenn beispielsweise jemand in einem Wohnheim lebt, dort aufgrund der Pandemie keinen Besuch mehr empfangen kann, Ferien und Feiertage alleine verbringen muss und bei der Arbeit Distanznehmen und Schutz vor Ansteckung schwierig oder unmöglich sind, riskiert er oder sie eine Verstärkung bestimmter Ungleichheitskategorien, geht also ein ‚*cross-category risk*‘ ein. Und wer – gerade beim Versuch, sich vor einer Ansteckung zu schützen – andere Funktionen gefährdet (beispielsweise psychische Gesundheit), erleidet ein sogenanntes ‚*inverse cross-category risk*‘. Um ihre Folgen abdämpfen und mindern zu können, wären interne wie externe Ressourcen notwendig – von monetären Ressourcen, über Beziehungen, Zugang zu Informationen, Beratung und Hilfe bis hin zu internen Ressourcen in Form von Bildung, physischer und psychischer Gesundheit und so weiter. Genau hier liegen aber sehr oft die primären Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, die sich nun im Zuge der Pandemie noch zu verstärken drohen. Gerade sie, die bezüglich bestehender gesellschaftlicher, zivilgesellschaftlicher und lokaler Unterstützungsangebote an und für sich schon benachteiligt sind, riskieren in der aktuellen Lage und gerade aufgrund einer sich ständig wechselnden allgemeinen gesundheitspolitischen Risikolage – verbunden mit einem häufig eingeschränkten Tool an personalen und sozialen Ressourcen – weiterführende Benachteiligungen. So hat beispielsweise ein Mensch, der zur Bewältigung täglicher Lebensanforderungen (aufstehen, anziehen, duschen, essen, trinken etc.) persönliche Assistenz in Anspruch nehmen muss, wenig Einfluss auf das Gesundheitsverhalten seiner Assistenz, und diese wiederum hat häufig nicht denselben Zugang zu Schutzmaterial wie beispielsweise eine Altenpflegerin in einem Altersheim. Hinzu kommt, dass sich die Person mit Behinderung je nach gesundheitlicher Ausgangslage zwischen zwei schwierigen und gleichermaßen nachteiligen

Situationen entscheiden muss: Nimmt sie die persönliche Assistenz weiterhin in Anspruch, riskiert sie eine potenzielle Ansteckung; verzichtet sie auf die persönliche Assistenz, verliert sie die notwendige Unterstützung im Alltag und riskiert vielleicht zu verwahrlosen oder soziale Kontakte zu verlieren.

Dass die Problemlagen, mit denen Menschen mit Behinderungen zu kämpfen haben, darüber hinaus vergleichsweise wenig mediale und politische Beachtung finden, hat mit einem zweiten Problem zu tun, auf das ich nun zu sprechen komme: die epistemische Ungerechtigkeit.

2.3 Epistemische Ungerechtigkeit

Die Tatsache, dass die spezifischen Bedürfnisse und Interessen behinderter Menschen nur marginal Teil der öffentlichen Berichterstattung und gesellschaftlicher Debatten sind, lässt sich mit Hilfe einer zweiten Konzeptualisierung analysieren. Die Philosophin Miranda Fricker spricht in ihrem Buch *Epistemic Justice* (2007) von zwei Formen epistemischer Ungerechtigkeit: Die eine Form nennt sie *‘testimonial injustice’* (etwas sperrig kann man das mit *‘Zeugnisingerechtigkeit’* übersetzen); die andere und fundamentalere Form der Ungerechtigkeit nennt sie *‘hermeneutical injustice’* (*‘hermeneutische Ungerechtigkeit’*).

Das Bahnbrechende an dieser Systematisierung und an Frickers Buch ist dabei, dass die Autorin darin epistemische Fragen, die bis dahin nicht unter normativen Gesichtspunkten betrachtet wurden, konsequent und systematisch mit Gerechtigkeitsüberlegungen verbunden hat. Damit bezieht sie die Frage, wie wir über soziale Tatbestände reden und denken, explizit auf ihre Bedeutung für gesellschaftliche Verhältnisse. Wie sich sogleich zeigen wird, sind diese Überlegungen gerade im Hinblick auf unseren Umgang mit Menschen mit Behinderungen in der aktuellen Pandemie von großer Bedeutung.

Aber zunächst einmal zu den Grundzügen der Theorie Frickers. *‘Testimonial injustice’* zeichnet sich dadurch aus, dass die Aussagen und Sichtweisen von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe abgewertet oder ignoriert werden. Sie bezieht sich auf soziale und kulturelle Formen der Devaluation von Erfahrungen behinderter Menschen und ist gut beobachtbar an der Art und Weise, wie das Leben mit Behinderung in Kultur und Medien thematisiert wird. Das zeigt sich in der aktuellen Krise mit besonderer Deutlichkeit: Viel mediale Aufmerksamkeit erhalten Lobbygruppen, Impfskeptiker*innen, sogenannte Coronaleugner*innen, Wissenschaftler*innen und Politiker*innen sowie – schon marginaler – verschiedene Altersgruppen, von jungen Menschen bis hin zu älteren Menschen respektive Senior*innen. Praktisch absent oder ignoriert von der gesellschaftlichen und medialen Aufmerksamkeit aber sind Menschen mit Behinderungen. Aktivist*innen wie Raul Krauthausen beispielsweise weisen genau auf diese Form der Ungerechtigkeit immer wieder hin: Seine*ihre Erfahrungen sind nicht Teil der medialen Berichterstattung und sie scheinen

auch nicht Teil politischer Überlegungen zu einem gerechten Umgang mit der Covid-19-Pandemie zu sein. Diese ‚Stille‘ hat auch eminente materiale Folgen für Menschen mit Behinderungen, denn die Mittel und die Unterstützung, die sie benötigen würden, um mit der aktuellen Situation und ihren gemachten Erfahrungen umgehen zu können, geraten ebenfalls nicht in den Blick. Letzteres gilt insbesondere für Menschen mit psychischen oder kognitiven Einschränkungen. Noch deutlicher wird das bei der zweiten Form epistemischer Ungerechtigkeit, die gleichzeitig auch die fundamentalere ist. Die ‚*hermeneutical injustice*‘ verletzt Menschen dadurch, dass Aspekte ihrer Identität unterdrückt werden. ‚*Hermeneutical injustice*‘ zeichnet sich dadurch aus, dass für die Erfahrungen von Menschen gar keine angemessene Sprache existiert. Ein Beispiel außerhalb des Themenbereichs Behinderung verdeutlicht dies. So war häusliche oder sexuelle Gewalt gegen Frauen erst wirklich als solche *benennbar*, als ihr Status in Bezug auf die Ehe-rechte geändert und auch in den Medien und in der öffentlichen Wahrnehmung individuelle Erfahrungen nicht mehr einzig als persönliches Schicksal, sondern als kulturelle und soziale Muster gesehen wurden. Solange diese Bezugsrahmen fehlten, wurden die Erfahrungen betroffener Frauen häufig als bedauernswerte Einzelfälle und ihr Leiden als übertriebenes Jammern abgetan. Dasselbe gilt heute auch für Erfahrungen von Polizeigewalt, der viele schwarze Menschen in den USA ausgesetzt sind. Auch diese Form der Gewalt wird im Zuge der Black Lives Matter Bewegung erst im großen, öffentlichen Maßstab als das gesehen, was sie natürlich auch vorher material schon war: eine Ungerechtigkeit. Aber erst durch die Aufhebung hermeneutischer Schranken und eine breite öffentliche Thematisierung (z.B. in den Medien und in der Politik) wurde sie – nicht zuletzt auch für die Betroffenen selbst – als Teil einer strukturellen Ungerechtigkeit benennbar, und nicht nur als die eines individuellen Unglücks.

‚*Hermeneutical injustice*‘ verweist auch auf das, was Menschen von sich selbst verstehen und wissen können, beziehungsweise auf den Sinn, den sie ihren Erfahrungen über Sprache verleihen können. Das Spezifische an hermeneutischer Ungerechtigkeit besteht laut Fricker (2007) darin, dass bedeutende Anteile der individuellen sozialen Erfahrungen vom kollektiven Verständnis verdrängt werden, was wiederum eine strukturelle Ungerechtigkeit darstellt. Fundamental ist diese Form der Ungerechtigkeit, weil Betroffene keine Sprache dafür finden (können), was ihnen geschieht, und in der Folge kein oder zumindest kein detailliertes (und vor allem kein sozial geteiltes) Wissen darüber existiert, um mit diesen Erfahrungen auf einer strukturellen Ebene umzugehen.

Nun scheint es in der aktuellen Pandemie nicht so zu sein, dass generell keine Sprache dafür existieren würde für das, was Menschen widerfährt. Nur scheint diese Sprache eher mit Schicksal denn mit Gerechtigkeit in Verbindung gebracht zu werden. Gerechtigkeitsfragen tauchen allenfalls da auf, wo sie sich mit Verteilungsfragen verbinden: also beispielsweise mit Fragen einer gerechten medi-

zinischen Versorgung bei einer Infektion (z.B. im Zugang zu Beatmungsgeräten oder Intensivpflegebetten). Individuelle soziale Erfahrungen im Umgang mit der Pandemie aber – beispielsweise dahingehend, was das Ausbleiben von Therapien, beengte Wohnverhältnisse, mangelnde soziale Kontakte und starke Einschränkungen im gewohnten Tagesablauf für ein Kind mit sich regressiv entwickelnder Stoffwechselerkrankung (die auch von Verhaltensauffälligkeiten und kognitiven Einschränkungen geprägt ist) und seine Familie bedeutet – bleiben weitgehend aus (vgl. Schulz 2020).

Ungerechtigkeit umfasst nach Fricker (2007) häufig beide epistemischen Formen, zum einen die Erfahrung, nicht als Zeug*in für bestimmte Einsichten angesehen werden, und zum anderen die hermeneutische Dimension, nicht über die angemessene Sprache, Ausdrucksmöglichkeit oder Wissenskategorien zu verfügen. Das ist nicht nur ein individuelles Problem für die Betroffenen, deren Erfahrungen nicht geglaubt wird oder die keine angemessene Sprache dafür finden, ihren Erfahrungen Ausdruck zu verleihen. Vielmehr verweisen beide Formen auf ein ethisch-moralisches Problem gesellschaftlichen Ausmaßes.

Das zeigt sich an der aktuellen Krise besonders deutlich. Das weitgehende Fehlen der Perspektiven und Stimmen behinderter Menschen im öffentlichen und politischen Diskurs über Covid-19 lässt vermuten, dass hier Formen hermeneutischer und testimonialer Marginalisierung vorliegen. Ziehen wir darüber hinaus die erste Systematik von Wolff und De-Shalit (2007) heran, dann ist auch zu befürchten, dass der Gesellschaft als Ganzer die spezifischen Risiken, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind – insbesondere die ‚*cross-category-risks*‘ und die ‚*inverse cross-category-risks*‘ – nicht bewusst sind (und dass vielleicht selbst die Betroffenen ihre Erlebnisse nicht als Ungerechtigkeiten wahrnehmen). Eine Sensibilisierung und ein Wissen um diese spezifischen Risikolagen wären aber eine Vorbedingung dafür, gesellschaftlich einen besseren und vor allem auch gerechteren Umgang mit Krisen zu erreichen.

Beide Theorien – sowohl die von Wolff und De-Shalit (2007) als auch die von Fricker (2007) – verweisen also auf die Leerstellen, die aufgrund der weitgehenden Stille, die gesellschaftlich mit dem Thema Behinderung verbunden ist, entstehen können. Menschen mit Behinderungen werden so – auch aufgrund ihrer gesellschaftlichen Marginalisierung – die Möglichkeiten genommen, ihren eigenen Erfahrungen Sinn zu verleihen, sie in den gesellschaftlichen Diskurs zu bringen und auch die notwendige gesellschaftliche Unterstützung zu erfahren. Das erleben nicht zuletzt im Moment viele Familien mit Kindern mit Behinderungen, denen vom einen Tag auf den anderen in einem sogenannten Lockdown die notwendige therapeutische oder pädagogische Unterstützung für ihre Kinder, aber auch Entlastungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für sie als Eltern und Geschwister, wegfallen.

3 Deweys Verständnis von Demokratie und Bildung

Es sollte deutlich geworden sein, dass es für einen gelingenden Umgang mit der Pandemie – gerade für sozial benachteiligte Menschen und solche mit Behinderungen – auch jenseits gerechter Gesundheitsversorgung gerechtere, sprich auch demokratischere und zukunftsorientierte Lösungen im Umgang mit gesellschaftlichen Krisensituationen braucht: zum einen, um keine Spiralen weiterer Benachteiligungen in Gang zu setzen, also Risiken cross-kategorial und invers-cross-kategorial zu verstärken. Jetzt schon zeigen sich nämlich Tendenzen, dass geschlossene Schulen und Home Schooling bestehende gesellschaftliche Vulnerabilitäten eher noch verstärken werden denn reduzieren (vgl. Schleicher 2020). Zum anderen ist es auch in epistemischer Hinsicht wichtig, existierende Marginalisierungen und Ungerechtigkeiten kulturell und sozial nicht weiter zu verstärken. Beides sind Aufgaben für alle Bürger*innen in einer Demokratie, nicht nur für deren politische Repräsentant*innen.

Das Modell einer Demokratie, die versucht, problematische Formen von Vulnerabilität zu vermeiden, entspricht einer inklusiven, diskursiven und partizipativen Demokratie (vgl. Young 2000). In einer solchen Demokratie fühlen sich alle Teilnehmenden dazu verpflichtet, Lösungen zu finden, die den Bedürfnissen und Interessen aller Bürger*innen gleichwertig gerecht werden, in der sich Menschen auch respektiert und in ihren (vielleicht auch gruppenspezifischen) Bedürfnissen ernst genommen fühlen. Denn nur in einem Kontext, in dem sich die Bürger*innen wechselseitig respektieren und sich um die Bedürfnisse und Interessen der anderen kümmern, besteht die Hoffnung, einen respektvollen, fürsorglichen Dialog zu etablieren, der zu einer wirklich kollaborativen und konsensuellen Entscheidungsfindung führt (vgl. Baker 2015, 82).

Eine solche Vorstellung von Demokratie schwebte dem US-amerikanischen Pragmatisten John Dewey vor, und anders als viele Denker*innen vor und nach ihm verknüpft er diese mit Bildung. Dewey entwarf konkret die Perspektive einer reflexiv-experimentellen Demokratie, die seiner Ansicht nach auch und bereits in der schulischen Bildung zum Ausdruck kommen sollte. Für Dewey (2000) spielte die Schule nämlich eine besondere Rolle bei der Entwicklung und Sicherung von Demokratien: Schulen könnten die Räume sein, in denen die Erfahrungen *aller* Lernenden sicht- und für *alle* hörbar gemacht, respektiert und zum Gegenstand von Kommunikationsprozessen werden, bei denen sowohl mitgeteilt als auch zugehört wird. Das bedingte eine aktive Beteiligung von Zuhörenden und Redenden, im übertragenen wie im wörtlichen Sinn. Richard Pring (2007, 119) formulierte dieses Verständnis Deweys wie folgt:

“Democracy is deep and active communication between individuals. It welcomes and sustains diversity of experience and background. It reflects the constant attempt to

break down the barriers that inhibit communication – those of social class, racial stereotyping or selective schooling. Any such separateness impoverishes the experience of all. It blocks off the experiences of others from which one's own experience would be enriched."

Eine demokratische Schule wäre also nach Dewey eine Schule, in der die Bedürfnisse aller Lernenden aktiv Berücksichtigung finden, in der die Diversität der Erfahrungen einbezogen wird und Kommunikation wichtig ist.

Natürlich ist es in der aktuellen Situation – dieser Artikel ist im Februar 2021 geschrieben worden – die primäre Sorge, die medizinischen, gesundheitspolitischen und ökonomischen Begleiterscheinungen und Folgen der Pandemie zu bekämpfen und zu lindern. Mittel- und langfristig scheint es aber notwendig und angebracht, über die jeweiligen Maßnahmen, deren Beziehungen zueinander und die Art und Weise, wie über Behinderung und Menschen mit Behinderungen (nicht) gesprochen wird, kritisch zu reflektieren.

4 Fazit

Vulnerabilität, das zeigt nicht zuletzt der gesellschaftliche Umgang mit der aktuellen Covid-19-Pandemie, sollte nicht auf ihre anthropologische Komponente reduziert werden. Dabei würde nämlich ignoriert werden, dass einige Menschen (unter ihnen Menschen mit Behinderungen) vulnerabler sind als andere, nicht zuletzt (nochmals mit Pettit 2001 gesprochen) in sogenannt ‚problematischer‘ Hinsicht. So haben Wolff und De-Shalit (2007) ausgeführt, dass die Risiken einer Behinderung nicht nur darin bestehen, dass sich Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen verschlimmern, sondern auch darin, dass diese primären und vielleicht sogar gut behandel- respektive bewältigbaren Beeinträchtigungen auf andere Funktionen des Lebens übergreifen, oder dass beim Versuch, bestimmte Funktionen zu sichern, wiederum andere, dritte Funktionen gefährdet werden. Das gilt im besonderen Maße für Gesundheit, die über Kontexte wie Bildung oder Arbeit gefährdet werden kann und umgekehrt auch diese gefährdet.

Und auch in epistemischer Hinsicht zeigt sich, folgt man Frickers Theorie (2007), dass Menschen mit Behinderungen sowohl unter testimonialer (worauf ihre weitgehende Absenz von der medialen Berichterstattung über Covid-19 zumindest ein Hinweis ist) als auch unter hermeneutischer Ungerechtigkeit leiden. Von letzterem zeugen auch die Schwierigkeiten (vgl. Schulz 2020), dem Erlebten sprachlichen Ausdruck zu verleihen.

Schulen geraten in der ersten Phase einer solchen Krisenbewältigung vorwiegend als Risiko-Hotspots in den Fokus. Die Schule ist aber auch Praxisfeld für einen besseren Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen, insofern die Schule

ein Übungsfeld für aktives Zuhören wie auch aktives, dialogisches Mitreden ist. Das war die Idee, die Dewey für Schule hatte. Spätestens also für die Vorstellungen und Visionen zukünftiger Krisenbewältigung werden Schulen wichtig. Nicht nur, weil die Schule ein Ort ist, in welchem wichtige Weichen für eine gerechte und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe gestellt werden, sondern auch, weil in ihr die dafür notwendigen kognitiven, motivationalen und handlungsorientierten Grundlagen für einen besseren Umgang mit (allen möglichen Arten von) gesellschaftlichen Krisen gelegt werden.

Covid-19 wird nicht die letzte globale Pandemie gewesen sein. Bei späteren Krisen werden diejenigen, die heute Kinder sind, Erwachsene sein, und einige von ihnen werden an entscheidenden Positionen sein, mit Macht, Kompetenz und Einfluss versehen, die entstehenden, unterschiedlich gelagerten Herausforderungen mitzugestalten. Die Hoffnung Deweys war es, dass demokratische Dialoge partizipativ, respektvoll und auf die Diversität der Bedürfnisse der Mitglieder einer Gesellschaft ausgerichteten gestaltet werden können. Schule ist dafür nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Experimentierfeld.

Literatur

- Baker, John (2015): Conceptions and Dimensions of Social Equality. In: Fourie, Carina, Schuppert, Fabian & Wallimann-Helmer, Ivo (Hrsg.): *Social Equality: On What It Means to Be Equal*. Oxford, 65-86.
- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung – Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Basel und Weinheim.
- Fricker, Miranda (2007): *Epistemic Justice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford.
- Garrau, Marie & Laborde, Cécile (2015): Relational Equality, Non-Domination, and Vulnerability. In: Fourie, Carina, Schuppert, Fabian & Wallimann-Helmer, Ivo (Hrsg.): *Social Equality: On What It Means to Be Equal*. Oxford, 45-64.
- Keller, Christoph (2020): „Wir Behinderten“ haben es nicht zum Thema gebracht. In: *Tagesanzeiger*, 5.5.2020. Online: <https://www.tagesanzeiger.ch/wir-behinderten-haben-es-nicht-zum-thema-gebracht-131141068357> (Stand: 15.01.2021).
- MacIntyre, Alasdair (1985): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London.
- MacIntyre, Alasdair (1988): *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame.
- Nussbaum, Martha C. (2006): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge MA.
- Pettit, Philip (2001): *A Theory of Freedom: From the Psychology to the Politics of Agency*. Oxford.
- Pring, Richard (2007): *John Dewey: A Philosopher of Education for Our Time*. London.
- Schulz, Sandra (2020): „Ich habe schon eine doppelte Lungenentzündung überlebt“. In: *Der Spiegel*, 10.04.2020. Online: <https://www.spiegel.de/familie/coronavirus-menschen-mit-behinderungen-in-der-coronakrise-a-e9706850-8067-4f74-829c-7a700d928a5e> (Stand: 15.01.2021).
- Schleicher, Andreas (2020): *The Impact of Covid-19 on Education. Insights From Education at a Glance 2020*. Paris.
- Sen, Amartya (1999): *Development as Freedom*. Oxford.
- Tronto, Joan C. (2013): *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York.
- United Nations (2010): *Factsheet on Persons with Disabilities*. Genf.
- Wolff, Jonathan & De-Shalit, Avner (2007): *Disadvantage*. Oxford.

- World Health Organization (2020): Disability Considerations During the COVID-19 Outbreak. Online: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Disability-2020-1>. (Stand: 15.01.2021).
- World Health Organization: Weekly Epidemiological Update Coronavirus Disease (COVID-19) (5. Januar 2021). Online: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update--5-january-2021> (Stand: 03.03.2021).
- Young, Iris Marion (2000): *Inclusion and Democracy*. Oxford.

Autor*innen des Bandes

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof. i.R. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik. <https://homepage.univie.ac.at/ines.maria.breinbauer/publikationen.html>

Felder, Franziska, Univ.Prof. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Konzeptuelle Grundlagen inklusiver Bildung, ethische Fragen in der Inklusionspädagogik, Behinderung und Wohlergehen. <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik-und-behinderungsforschung/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/felder-franziska/>

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr., Institut für Pädagogik, Abt. Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Historisch-systematische Grundlagen der Pädagogik, qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Normativität und Werte, Jugend- und Familienforschung. https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/allg_paed2/mitarbeiter/fuchs/thorsten-fuchs

Koenig, Oliver, Univ.Prof. Dr., Bertha von Suttner Privatuniversität, St. Pölten, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Forschung, Gestaltung Inklusion ermöglichender Lernumgebungen, transformative Lern- und Bildungsprozesse, Veränderung und Transformation von Diensten und Organisationen von und für Menschen mit Behinderung, personenzentriertes Arbeiten und persönliche Zukunftsplanung sowie Menschenrechte und Behindertenpolitik. <https://www.suttneruni.at/de/startseite/univ-prof-dr-oliver-koenig>

Köpfer, Andreas, Jun.-Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Lern-/Bildungsräume, rekonstruktive Inklusionsforschung. <https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/prof-dr-andreas-koepfer/publikationen.html>

Krause, Sabine, Univ.Prof.in Dr.in, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Fotografie als Zugang und Erkenntnisweg in der Bildungswissenschaft, Grenzen (in) der Erziehungswissenschaft, (historische) Narrative als bildungswissenschaftliche Herausforderung, de*koloniales Denken. <https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/univ.-professorinnen/krause/index/krause.html>

Kremsner, Gertraud, Dr.in, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Inklusive Forschung, Dis/Ability Studies (in Education). <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/team/kremsner-gertraud/>

Lüthi, Dominic, Mag., Studium der Religionswissenschaft, Judaistik, Psychologie und Philosophie, Ludwig-Maximilians-Universität München, aktuell im Masterstudium Ethik, Universität Wien.

Matzinger, Dominik, MA, Institut für Pädagogik, Abt. Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bildung und Politik, Normativität. https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/allg_paed2/mitarbeiter/matzinger

Obermayr, Tina, BA MA, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: (Leib)Phänomenologie, Inklusive Pädagogik. [https://ucris.univie.ac.at/portal/en/persons/tina-obermayr\(385d633b-a48b-405c-9b0b-ff92c671ee63\).html](https://ucris.univie.ac.at/portal/en/persons/tina-obermayr(385d633b-a48b-405c-9b0b-ff92c671ee63).html)

Platzer, Barbara, Dr., Fakultät 12, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Forschungsschwerpunkte: Verantwortung in der technologischen Moderne, Politische Dimensionen des Pädagogischen, Sprache und Macht. <https://iaeb.ep.tu-dortmund.de/barbara-platzer/>

Proyer, Michelle, Ass. Prof.in Dr.in, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Intersektion Behinderung und Kultur, Inklusion in der Lehrer*innenbildung. <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/inklusive-paedagogik/team/proyer-michelle/>

Reitinger, Johannes, Univ. Prof., Dr., Zentrum für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: partizipative Lernarrangements, Schulforschung, Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung. <http://www.johannesreitinger.com>

Subasi Singh, Seyda, Dr.in, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Intersektionalität, Bildungsungleichheit. <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/inklusive-paedagogik-und-behinderungsforschung/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/subasi-seyda/>

Der vorliegende Band nimmt seinen Ausgangspunkt in der krisenhaften Situation um Covid-19. Er hat den Anspruch, mittels wissenschaftlicher Praktiken der Verunsicherung bzw. dem Bruch mit den bisher als „Normalität“ aufgefassten Verhältnissen etwas entgegen zu setzen. Involviert in bildungswissenschaftliche Forschung und Lehre, die sich angesichts der Pandemie in vielfältiger Weise neu verorten und gestalten, wenden sich die Autor*innen grundlegenden bildungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen in ihren ideellen, kategorialen, sozialen und materiellen Neuverortungen zu. Dabei kommen auch Themen in den Blick, die in bildungswissenschaftlichen Arbeiten bisher eher randständig waren, sich aber als künftige Forschungsthemen zeigen, beispielsweise die Technisierung des Umgangs miteinander.

Die Herausgeberinnen

Sabine Krause, Univ.-Prof.in für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Grenzen (in) der Bildungswissenschaft, Fotografie in der Bildungswissenschaft.

Ines Maria Breinbauer, Univ.-Prof.in i.R. des Instituts für Bildungswissenschaft, Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte: zentrale Themen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, wissenschaftstheoretische und ethische Problemstellungen.

Michelle Proyer, Ass.-Prof.in am Zentrum für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Nexus Behinderung und Kultur, Inklusive Lehrer*innenbildung.

978-3-7815-2453-8



9 783781 524538