

Krause, Sabine

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

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, S. 85-102



Quellenangabe/ Reference:

Krause, Sabine: Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung - In: 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, S. 85-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222262 - DOI: 10.25656/01:22226

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222262>

<https://doi.org/10.25656/01:22226>

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

Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer

Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft 7

Barbara Platzer

Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller
Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses 19

Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger

Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und
Übergängen in Zeiten des Social Distancing 33

Ines M. Breinbauer

Lernen an den Grenzen unseres Wissens 49

Dominic Lüthi

„Corona“ im Ethikunterricht 67

Sabine Krause

Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung 85

Andreas Köpfer

„Distant Bodies – Collective Spaces – Borders“: Herstellung und
Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung 103

Johannes Reitingner und Michelle Proyer

Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie 117

Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kreamsner,

Oliver Koenig und Michelle Proyer

Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die
(Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung 137

Franziska Felder

Corona und die ultimativen „memento mori“. Überlegungen zu einem
besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in
Demokratie und Bildung 153

Autor*innenspiegel 169

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 Waldenfelds 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.