

Thiersch, Sven; Wolf, Eike

Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien

Proske, Matthias [Hrsg.]; Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]; Bock, Annetrin [Hrsg.]; Herrle, Matthias [Hrsg.]; Hoffmann, Markus [Hrsg.]; Langer, Anja [Hrsg.]; Macgilchrist, Felicitas [Hrsg.]; Wagener-Böck, Nadine [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 90-111



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Sven; Wolf, Eike: Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien - In: Proske, Matthias [Hrsg.]; Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]; Bock, Annetrin [Hrsg.]; Herrle, Matthias [Hrsg.]; Hoffmann, Markus [Hrsg.]; Langer, Anja [Hrsg.]; Macgilchrist, Felicitas [Hrsg.]; Wagener-Böck, Nadine [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 90-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262551 - DOI: 10.25656/01:26255

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262551>

<https://doi.org/10.25656/01:26255>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Sven Thiersch und Eike Wolf

Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien

1 Einleitung

Das Interesse an den Lebenswelten, Perspektiven und Handlungsformen von Schüler*innen nimmt seit den 1970er Jahren in der Erziehungswissenschaft zu. Vor allem in der qualitativen Schulforschung hat sich ein Forschungsfeld etabliert, das die Sichtweisen, die Praktiken und das Handeln von Schüler*innen fokussiert (vgl. Bennewitz u. a. 2022). Sie werden nicht mehr nur als Adressaten schulischer Konzepte und des Lehrer*innenhandelns entworfen, vielmehr werden sie als „konstitutiv und unverzichtbar für eine soziale Praxis, die sich als Unterricht versteht“ (Breidenstein 2018, 190) und mithin als Akteur*innen betrachtet, die in der Reziprozität zu den Peers Schule und Unterricht aktiv hervorbringen und diese mitgestalten. Während in den ersten Studien vor allem die peerkulturellen und mitunter subversiven Praktiken und Orientierungen der Schüler*innen als Gegenwelten in den Blick kamen (vgl. Zinnecker 1975; Willis 1979), werden zunehmend auch die schüler*innenseitigen Bearbeitungen und Bewältigungen schulischer Anforderungsstrukturen beschrieben, wie es bspw. in Breidensteins (2006) pointiertem Begriff des „Schülerjobs“ oder in der zentralen Orientierung von Schüler*innen, Aufgaben zu erledigen (vgl. Asbrand & Martens 2018, 99), zum Ausdruck kommt. Der Wandel von Unterricht und Schule dokumentiert sich so immer auch in den schulischen Erfahrungsräumen von Schüler*innen, sodass die Interaktions- und Sozialisationsprozesse unter Gleichaltrigen als der „soziale Ort“ der „Erfahrungsbildung und Selbstverortung“ (Bohnsack 1989, 11) in der generationsspezifischen institutionellen Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zu verstehen sind.

In dem vorliegenden Beitrag schließen wir an diese Traditionen an und fokussieren die Wahrnehmung der schulischen Implementation digitaler Technologien, ihre unterrichtliche Anwendung und damit verbundene Fragen des Wandels unter besonderer Berücksichtigung der Schüler*innenperspektive. Wir wollen argumentieren, dass auch digitale Medien Gegenstand generationsspezifischer Deutungen sind; peerspezifisch resultiert daraus eine Differenz von schulischen und außerschulischen medialen Erfahrungsräumen, die auf jeweilige implizite Wissens-

bestände verweisen. Schüler*innenseitige Aneignungsprozesse des Wandels durch die Nutzung digitaler Medien im Unterricht sind demnach davon geprägt, welche grundlegenden Haltungen gegenüber dem Schulischen, nicht dem Medialen, bestehen. Wir wollen dies zeigen, indem wir folgend den Fragen nachgehen, wie jugendliche Schüler*innen die Integration digitaler Technologien in den Unterricht erfahren und deuten, wie in den kollektiven Orientierungen ein Wandel von Unterricht (überhaupt) sichtbar wird und in welchem Verhältnis unterrichtliche und außerschulische Erfahrungsräume der Mediennutzung zueinanderstehen.

Um die Orientierungen der Schüler*innen und ihre Perspektiven zur Integration digitaler Medien in den Unterricht zu rekonstruieren, stützen wir uns auf Gruppendiskussionen von Schüler*innen des 8. Jahrgangs einer integrierten Gesamtschule, die wir mithilfe der dokumentarischen Methode analysieren. Nach einer Darstellung von Untersuchungen zum schüler*innenseitigen Medienhandeln werden wir auf der Grundlage der Analyse der impliziten Wissensbestände zum digitalisierten Unterricht eine Typologie zu medienbezogenen Orientierungen und bisherige Ergebnisse ausdifferenzieren.

2 Jugend, Unterricht und Digitalität

Betrachtet man den bisherigen Forschungsstand zum Medieneinsatz in Schule und Unterricht, fällt auf, dass in erster Linie Studien zur Infrastruktur (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), zur Didaktik (vgl. z. B. Kerres 2018), zum individualisierten und selbstregulierten Lernen (vgl. z. B. Holmes u. a. 2018) und zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. z. B. Eickelmann 2010) existieren. In diesen Untersuchungen fasst man digitale Medien vor allem als Organisationsmittel sowie als Werkzeuge und Gegenstände für das Lehren und Lernen in ihren Effekten auf Unterricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 235f.). Insbesondere werden in der Schulforschung die digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Kompetenzen von Lehrer*innen (vgl. Rothland & Herrlinger 2020), auch in der Fortbildung (vgl. Eickelmann u. a. 2019) erforscht und diskutiert. Die gegenüber der Lehrer*innenforschung traditionell marginale Rolle der Beforschung von Schüler*innenperspektiven (vgl. Zinnecker 2000) zeigt sich auch in der Erforschung der Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Im Diskurs wird mehr oder weniger davon ausgegangen, dass in digitalisierten und mediatisierten Lebenswelten aufwachsende Schüler*innen dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht positiv gegenüberstehen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter & Karsch 2018, 108).

Entgegen des nach wie vor im öffentlichen Diskurs als zumindest „ausbaufähig“ beklagten Einsatzes von digitalen Medien im schulischen Unterricht, können kontinuierlich durchgeführte repräsentative Umfragen zur Nutzung digitaler Medien in den verschiedenen Sozialisationsräumen von Heranwachsenden (vgl.

BITKOM 2015; MPFS 2018, 2019) dabei tatsächlich umfassend und mehrfach belegen, wie Besitz und Nutzung verschiedenster digitaler Medien zunehmend zur Normalität von Kindern und Jugendlichen geworden sind und deren Alltagswelt durchziehen und bestimmen. Auch wenn für Kinder und Jugendliche ein „Online-Leben“ zur Selbstverständlichkeit geworden ist und sie vor diesem Hintergrund in unterschiedlichen Jugendstudien als „App-Generation“ oder „digital natives“ generalisiert werden (vgl. z. B. BITKOM 2015; Albert u. a. 2019), ist die omnipräsente Nutzung von digitalen Medien nicht gleichzusetzen mit einem unreflektierten Umgang. Kinder und Jugendliche artikulieren Wünsche nach Selbstregulation (z. B. „Handyfasten“) und Selbstbestimmung (vgl. Calmbach u. a. 2016, 172) und setzen sich kritisch mit dem digitalen Kapitalismus auseinander.¹ Erkenntnisse zu einer differenzierten Betrachtung des Umgangs von Heranwachsenden mit digitalen Medien dokumentieren sich dabei auch in ersten Typologien: Die DIVSI-Studie (2018, 35ff.) unterscheidet etwa zwischen souveränen, enthusiastischen, pragmatischen, unbekümmerten, skeptischen und verantwortungsbewussten Nutzer*innen.

In der Forschung zu Schüler*innen werden in erster Linie Medienwirkungen fokussiert und danach gefragt, inwieweit digitale Medien zur Steigerung der Lernmotivation und -aktivierung sowie zur Verbesserung eines flexibleren Lernens beitragen (vgl. Herzig & Grafe 2007; Clark & Luckin 2013, 23f.; Bastian 2017). In einer Befragung geben 90 % der Schüler*innen an, gute oder sehr gute Erfahrungen mit Tablets im Unterricht gemacht zu haben, was aus Schüler*innensicht vor allem mit einem abwechslungsreicheren Unterricht durch die unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten, eine gestiegene Selbstständigkeit, Mobilität und Flexibilität, vereinfachte Schreibprozesse und, damit verbunden, eine erhöhte Motivation der Schüler*innen mitzuarbeiten, zu erklären ist (vgl. Bastian 2017, 149ff.). In anderen Studien zeigt sich, dass der Nutzen der Unterrichtsintegration, trotz positiver Einstellungen der Schüler*innen zum Tableteinsatz, auch kritisch bewertet und infrage gestellt wird (vgl. Oggenfuss & Wolter 2021, 20f.). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Untersuchungen zu den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie zur Optimierung fachlicher Kompetenzen durch den digitalen Medieneinsatz (vgl. Bos u. a. 2014; Schaumburg u. a. 2019; Stegmann 2020). Im Fokus stehen so bspw. Fähigkeiten und Kompetenzen bezüglich des Beschaffens und Recherchierens von Informationen (vgl. Bos u. a. 2014). Insgesamt zielen derartige Untersuchungen darauf, wie Schüler*innen der ihnen angedachten kompetenten Nutzer*innenrolle nachkommen und wie diese Kompetenzen verteilt sind. Fragen danach, welche Erfahrungen Schüler*innen

1 Bspw. äußern Jugendliche Bedenken zu den Geschäftspraktiken internetbasierter Ökonomien und beurteilen 60 % der Befragten der Shell-Studie (2019, 30) es kritisch, dass große IT-Konzerne mit ihren Daten Profit machen. Genauso viele Heranwachsende sind aufgrund der fehlenden Kontrolle über ihre Daten verunsichert.

mit digitalen Medien machen und welchen Sinn sie der Mediennutzung im Unterricht zuschreiben, sind damit nicht zu beantworten.

Diese Deutung und dieses Erleben des digitalen Medieneinsatzes in Schule und Unterricht sind dabei als ambivalent zu beschreiben: „zwischen Motivationssteigerung und Lernunterstützung auf der einen Seite und Aufmerksamkeitsablenkung, struktureller Verunsicherung und Entgrenzungsbefürchtungen auf der anderen Seite“ (Wolf & Herrle 2022, 175). In Untersuchungen zu Schüler*innenperspektiven auf Tablet-Nutzung im Unterricht werden so auch kritisch-reflexive Haltungen und „der Wunsch nach einem auf spezifische Unterrichtsphasen beschränkten Einsatz digitaler Medien“ (Friedrichs-Liesenkötter & Karsch 2018, 107) von Schüler*innen rekonstruiert und die Erwartung eines selbstverantwortlichen Lernens mit Medien im Aufbrechen traditioneller Rollenmodelle institutionalisierter Unterrichtsstrukturen zurückgewiesen (vgl. ebd., 119f.). Differenzierend wird Medieneinsatz an den „richtigen Stellen“ zur Strukturierung, Präsentation und nachhaltigen Verfügbarkeit von Wissen und Inhalten im Unterricht zwar begrüßt, jedoch verbinden die Jugendlichen zugleich die Gefahr der Ablenkung und der Unterbindung eines tiefgreifenden, kollektiven Nachdenkens, sodass „Schule ihren Status als Lernort nicht verlieren und zum digitalen Spielplatz werden dürfe“ (vgl. ebd., 118). Wir wollen in diesem Beitrag an die zuletzt dargestellten Ansätze und Ergebnisse anschließen und material bestimmen, wie Schüler*innen die Integration digitaler Medien in den Unterricht wahrnehmen und inwieweit sie damit einen Wandel von Unterricht verbinden.

3 Dokumentarische Methode und digital mediatisierte Lebenswelten – Methodologische und methodische Überlegungen

Für dieses Erkenntnisinteresse ist die multidimensionale Digitalisierung nicht aus einer, im Diskurs häufig anzutreffenden, Ziel-Perspektive (Funktion, Bereitstellung und Folgen im Bildungssystem), sondern aus einer Prozess-Perspektive (z. B. Transformationsprozesse im Bildungssystem, vgl. Binder & Cramer 2020, 402) zu betrachten. Digitalisierung verstehen wir als sozialen Prozess, der nicht nur bestehende gesellschaftliche Strukturen, sondern auch deren handlungspraktische und mediatisierte Repräsentationsmuster inkludiert. Trifft es zu, dass ein solcher Prozess zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt und diese mithin besonders sichtbar werden lässt (vgl. Baecker 2018, 58; Nassehi 2019, 29), stellt sich die Frage, ob digitale Medien überhaupt einen medialen Ausnahmefall darstellen oder vielmehr in Transformationsprozesse einer allgemeinen „Mediatisierung“ eingebunden (vgl. Krotz 2001) sind; und mithin vor allem die Frage nach dem Problem, dessen Lösung sie darstellen sollen. Vor diesem Hintergrund sind soziale und kulturelle Phänomene ohne ein Verständnis der Genese und Strukturen ihrer me-

dialen Repräsentationen und Affordanzen nicht mehr möglich (vgl. Hepp 2020). „Neue“ Medien treffen auf bestehende soziale Strukturen, die ihre Anwendung auf Sinnenebene einbetten; ebenso, wie „neue“ Medien schon immer auf bestehende Organisationsformen des Sozialen trafen. Lebenswelten sind in dieser Perspektive nicht durch die bloße Anwesenheit von Medien bzw. digitalen Technologien, sondern durch die interaktive Bezugnahme darauf und der Akteur*innen zueinander (digital) mediatisiert. Mittels sozial-interaktiver Implementation der Medien entstehen entsprechende Erfahrungs- und Lebensräume, in denen sich ein konjunktives Wissen einer mediatisierten Handlungspraxis herausbildet. Dieses Wissen ist zu unterscheiden von einem kommunikativ-generalisiertem Wissen, das ein theoretisches Sprechen über digitale Medien meint. Damit gehen wir in Anschluss an Schäffer (2017, 202) davon aus, „dass Menschen auch mit Techniken habituell handeln“ und sich mit den jeweiligen Medien implizite Formen und Stile des Handelns innerhalb von konjunktiven Erfahrungsräumen entwickeln.² Die dokumentarische Methode zielt methodologisch und methodisch genau auf diese impliziten oder inkorporierten Wissensbestände von Akteur*innen bzw. Gruppen, die über die Rekonstruktion einer sozialen Handlungspraxis erschlossen werden. Wie bereits angedeutet ist handlungsleitendes Wissen dabei von einem expliziten bzw. theoretischen Wissen der Akteur*innen in der Verständigung über diese Praxis abzugrenzen. Im Anschluss an die Wissenssoziologie Mannheims geht die dokumentarische Methode davon aus, dass das Theoretische einem kommunizierbaren Wissen und das Implizite einem konjunktiven Wissen entspricht. Das kommunikative Wissen ist dabei für das institutionalisierte und rollenförmige Handeln konstitutiv, während implizites Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen von Gruppen emergiert (vgl. Bohnsack 2014). Dieses konjunktive Wissen dokumentiert sich in der konkreten Handlungspraxis im Diskursverlauf einer Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2010). In der Analyse der interaktiven Bezugnahmen der Teilnehmenden einer Gruppendiskussion aufeinander werden die kollektiven Orientierungen herausgearbeitet.³

2 Da wir in diesem Beitrag nicht die Relationen, Vermittlungen und Übersetzungen zwischen Mensch und Technik, die zu einer gemeinsamen Handlungspraxis hybrider Akteurskonstellationen führen, in den Blick nehmen, bleibt eine Analyse der eingeschriebenen habituellen Orientierungen in den Medientechnologien selbst aus (vgl. Schäffer 2017, 202).

3 Diskutiert wird in den letzten Jahren, ob Schüler*innen als Rollenhandelnde überhaupt über ein atheoretisches Wissen verfügen können (vgl. Bohnsack 2014). Wir schließen hier an Asbrand und Martens (2018, 18f.) an, denen zufolge Schüler*innen neben dem kommunikativen Wissen (z. B. Fachwissen im und Einstellungen zum Unterricht) auch ein konjunktives atheoretisches Wissen (z. B. überfachliche Handlungskompetenzen und Werthaltungen) gerade in der generationsspezifischen Aushandlung von schulischen Themen unter den Peers ausbilden.

Im Zentrum unserer Untersuchung „Zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens“ standen teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen über sechs Monate und Rekonstruktionen von Unterrichtsaufnahmen im klassenöffentlichen Unterricht an einem Gymnasium und im individualisierten Unterricht an einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule in den Jahrgängen fünf bis acht (vgl. Thiersch & Wolf 2021b; Wolf & Thiersch 2021). Darüber hinaus führten wir Kurzinterviews mit Lehrer*innen und Gruppendiskussionen mit Schüler*innen. Letztgenannte wollen wir in diesem Beitrag fokussieren, was den bisher auf der Rekonstruktion von Praktiken im digital mediatisierten Unterricht liegenden Auswertungsfokus erweitert (vgl. Thiersch & Wolf 2021a; Wolf & Thiersch 2021). Dabei zielen wir auf eine sinngenetische Typenbildung ab, in der sich zeigt, „in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl 2006, 52). Da wir lediglich an zwei Schulen und in wenigen Jahrgängen die Diskussionen erhoben haben, können wir keine soziogenetischen Typen der sozialen Zusammenhänge und Genese der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen entwickeln. Die folgenden Ausführungen basieren auf drei Gruppendiskussionen mit Schüler*innen des 8. Jahrgangs der Integrierten Gesamtschule, bei denen jeweils ein Forscher anwesend war. Die Gruppen haben sich nach Aufforderung „natürlich“ zusammengesetzt, es wurde bei der Auswahl kein Einfluss seitens der Forscher genommen. Die erste der geschlechtshomogen zusammengesetzten Gruppen (G1) besteht aus vier Schülerinnen im Alter von 13 und 14; die zweite (G2) aus vier Jungen im Alter von 13 bis 15 und die letzte (G3) aus drei Schülerinnen im Alter von 13 und 14 Jahren.⁴

4 „Überlegene“, „Pragmatiker*innen“ und „Wertkonservative“ – Ergebnisse

Die komparative Analyse ist in der dokumentarischen Methode elementar für die Interpretation der Fälle und die Typenbildung. Obwohl sich die Vergleichskriterien aus der Interpretation des Materials und fallinterner und -externer Vergleiche herauskristallisieren sollen, besteht die Gefahr, dass Forschende ihre Vergleichshorizonte implizit herantragen. Matthes (1992, 96) plädiert dafür, das „tertium comparationis nicht als feste Größe, sondern als Denkraum“ zu verstehen. Im vorliegenden Material wurden in der Thematischen Strukturierung und Formulierenden Interpretation drei zentrale gemeinsame Themen als tertium comparationis

⁴ Hinsichtlich der Geschlechtsdimension deuten sich in den von uns befragten Gruppen differente Bearbeitungsformen der Themen zwischen Jungen und Mädchen an. Wir werden diesen Aspekt im Folgenden nicht vertiefen, wollen aber darauf hinweisen, dass er uns in peer- und jugendtheoretischer Perspektive bedeutsam erscheint.

identifiziert. In der Reflektierenden Interpretation haben wir dann nachgezeichnet, wie die Gruppen diese fallübergreifenden Themen diskutieren.

In allen Gruppendiskussionen thematisieren die Schüler*innen Wandlungsprozesse im Unterricht und stellen einen prädigitalen Unterricht mit seinen Kulturtechniken (z. B. Schreiben), Formen (z. B. Frontalunterricht) und Medien (z. B. Bücher) ihrem aktuellen schulischen Erfahrungsraum mit digitalen Medien gegenüber. Es wird in der medienspezifischen bzw. -historischen Kontrastierung deutlich, dass das Innovationsmoment in der Integration des Digitalen in Schule und Unterricht als eine Norm von allen Gruppen anerkannt wird. Jedoch rekonstruieren wir konträre habituelle Orientierungen zum Umgang und zur Nutzung. Hier kann sinngenetisch zwischen einer distanziert-kritischen, einer konform-pragmatischen und einer überlegen-distinktiven Orientierung unterschieden werden.

In der Analyse konnten wir drei zentrale Themen zur Frage des Wandels von Unterricht im digitalen Kontext herausarbeiten, mit denen sich die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen auseinandersetzen: Digitale Medien im Unterricht zwischen Innovation, Pragmatismus und Kulturkritik (4.1), Strategien und Taktiken des Entzugs pädagogischer Kontrolle (4.2) und Positionierungen zur generationalen Differenz (4.3). Im Folgenden werden wir darstellen, wie die Schüler*innengruppen die Themen entfalten, um auf dieser Grundlage in einem nächsten Schritt die drei medienbezogenen Orientierungsrahmen von Schüler*innen in einer ersten sinngenetischen Typenbildung anhand dieser Themen zu unterscheiden.

4.1 Digitale Medien im Unterricht zwischen Innovation, Pragmatismus und Kulturkritik

In Gruppen, in denen sich eher distanzierte Orientierungen zur iPad-Nutzung im Unterricht dokumentieren, stellen die Schüler*innen kommunikativ durchaus auch neue Möglichkeiten und gewisse pragmatische Vorteile (z. B. weniger Bücher) in der schulischen Nutzung digitaler Medien heraus. Für Sw1 ist diese Option in einer Gruppendiskussion von Mädchen (G1) aber folgenlos, da die Möglichkeiten des iPads keine Wirkung auf ihr persönliches Arbeits- und Lernverhalten hätten.

Sw1: eja eh (.) an sich: isses ja schon geil mit ipad zu arbeiten klar alles neu mh mh mh mh aba (.) vor allem man muss halt nich bücher rumschlepp'n °man hat keine hausaufgaben° @[einatmen] nein@ „äh nur manchmal hab ich das gefühl es wäre bessa es schriftlich zu machen weil (.) bei manchen sach'n finde ,s allgemein besser es so normal schriftlich zu- auf blatt papier zu machen ne (1) joa“

Besonders augenscheinlich sind in dieser Passage die abwägende Argumentation und das Hervorheben einer eigenen, differenzierten Expertise, die kein Argument

unterschlägt und das Neue eingängig prüft, wie z. B. das pragmatische Argument, dass digitale Medien das Tragen schwerer Bücher ersparen. Das Neue ist unter diesen pragmatischen Gesichtspunkten willkommen, ändert aus einer Binnenperspektive aber substantiell nichts an Unterricht und Schule. Die Attraktivität des iPads wird von Sw1 implizit als kulturindustrielle Deutung („geil“) und trügerischer Schein („an sich: isses ja schon“) problematisiert und kritisiert. Trotz der Anerkennung pragmatischer Aspekte digitaler Medien steht die damit verbundene Flüchtigkeit, Unverbindlichkeit und Schnelllebigkeit der mündlichen Kommunikation im negativen Gegenhorizont: Sw1 bringt eine Distanz gegenüber der dauerhaften Nutzung und Anwendung digitaler Medien zum Ausdruck, die in einer kulturkonservativen, allgemeinen Deutung digitaler Innovation gipfelt. Eine solche Thematisierung der digitalen Mediatisierung von Schule baut als Deutungsmuster auf die Welt des (Hand-)Schriftsprachlichen als einen positiven Gegenhorizont und verlässliches Element der ihr bekannten Welt. Für Sw1 geht es so nicht um das Schreiben an sich, sondern um das Niederschreiben als eine für sie bedeutsame kulturelle Praxis. In der Sequenz dokumentiert sich somit ein ambivalenter Orientierungsrahmen: Einerseits goutiert sie den pragmatischen Nutzen und die allgemeine Relevanz digitaler Medien als Orientierungsschema und verbürgte Norm, andererseits geht sie subjektiv auf Distanz hierzu, was sich als Ausdruck einer habituellen Orientierung der kritischen Reflexion der sie umgebenden Welt deuten lässt.

In einer Passage aus einer anderen Gruppe (G3) wird deutlich, wie ebenfalls unsere Diskussionsimpulse, die – wie hier – mitunter eine (historische) Zäsur mit der Implementation digitaler Medien in den Unterricht markiert wissen und den Teilnehmenden so eine Besonderung unterschieben wollen, distanzierend und relativierend aufgefasst und in der Gruppe verhandelt werden. Die in der Interviewfrage angelegte komplexe Anforderung der Selbst- und Weltdeutung und der Positionierung in der Ambivalenz von Neuem und Altem (Innovation und Kulturkritik) wird abgeschwächt („also ich finds eigentlich okay“) und zurückgewiesen.

Fm: wie schätzt ihr das ein: was jetz' hier in den letzt'n drei ja:hr'n oder im letzt'n halb'n ja:hr ähm: passiert=is', also im vergleich zu eurer vorherigen schulzeit, im vergleich zu dem also du hast=ja vorhin schon gesagt; ihr habt noch (.) irg'ndwie freunde:: äh die andern unterricht hab'n oderso; (.) ähm:: also jetz' nur mal (.) so'n () was denkt'n ihr dadrüber also was- is' das; (.) is' das für ne entwicklung #00:23:22-8#

Sw3: L also J L also: ich find's eig'ntlich: (.) oke aber ich mag's eher mit bücher zu arbeit'n weil=ich schon (.) so viele jahre schon mit'n bücher gearbeitet hab also (.) ich bin eher auf bücherseite aber: (1) aber ich bin jetz' in dieser schule also arbeit'=ich jetz' auch mit'n ipad aber: (.) naja; #00:23:37-4#

Die Wahl des Mediums wird als Geschmacksfrage gedeutet („ich mag’s eher mit bücher zu arbeit’n“) und keine fundamentale Differenz zwischen einem Unterricht mit und ohne digitale Medien gesehen. Sw3 thematisiert – in Abgrenzung bspw. zum Lernen – die „Arbeit“ mit Medien, was den Gebrauch und nicht den Prozess der Wissensaneignung betont. Das Buch steht dabei symbolisch als eine Chiffre und ein Vergleichshorizont für eine vordigitalisierte, „althergebrachte“ Welt, die für Sw3 mit Routinen und Kontinuitäten verbunden ist („so viele jahre schon“). In dieser Thematisierung ist zwar eine Zurückhaltung zum Digitalen zu erkennen, zugleich zeigt sich auch hier in der anschließenden Begründung („aber ich bin jetz’ in dieser schule also arbeit’=ich jetz’ auch mit’n ipad abe:r (.) naja;“), dass – gewissermaßen fatalistisch und trotz Distanz – die Relevanz des medialen Wandels anerkannt wird. Diese Akzeptanz verweist sinnlogisch aber nicht auf digitalisierungsspezifische Orientierungen, sondern eine grundsätzliche Konformität gegenüber dem Schulischen. Obwohl das Buch das persönliche Leitmedium darstellt, folgt sie dem schulisch bzw. pragmatisch evozierten Notwendigkeitsnarrativ. Sw2 schließt an Sw3 ebenfalls in einer angepassten und auf Kontinuität abzielenden Thematisierung und bestätigt diese:

Sw2: für=mich au:ch; weil=ich- ich hab’s mir irg’ndwie angewohnt alles immer auf papier aufschreib’n zu müß’n oder halt [seufzt] (.) äh:: ich g- kann nicht nur alles auf’m ipad mach’n (Sw:3 ja:.) das würde für mich gar nich’ geh’n also; (1) ‘ja° (.) (°genau°)

Sw1: L ähm:: J ich (.) mag=es richtig gerne was zu schreib’n oder sowas und ähm: (.) ich find’s eig’ntlich ganz gut diese mischung die wir grade so hab’n, also zwisch’n (.) ähm:: ipad un:d ähm: (1) ähm schreib’n halt normal’m (Sw2: zust. hm)unterricht (.) ja.(.) oder ich mag eig’ntlich auch (.) gerne:: frontalunterricht,(1)

Anders als Sw3 jedoch, werden von Sw2 nicht individuell mediale Vorlieben zur Erklärung ihrer eher distanzierten Orientierung gegenüber dem digitalen Medium angeführt. Sie skizziert hier vielmehr eine Vorliebe für die Kulturtechnik des (Auf-)Schreibens auf Papier als wiederkehrende Arbeitsform zwischen innerer Zwanghaftigkeit („ich hab’s mir irg’ndwie angewohnt alles immer“) und äußerem Zwang („zu müßn“). Das Digitale als Neues und Fremdes in Unterricht und Schule bedroht diese Mischung aus selbst- und fremdaufgelegter Routine nun. Sw3 und Sw2 verhandeln nicht etwa das Digitale, sondern positionieren sich zum Schulischen und den damit verbundenen Anforderungen. Im Unterricht ausschließlich mit iPads zu arbeiten, wird von Sw2 als Problemkomplex im negativen Gegenhorizont thematisiert. Für Sw1 besteht hingegen die Abgrenzung und Differenz zwischen den traditionellen Kulturtechniken und den neuen Praktiken mit digitalen Technologien nicht („ich (.) mag=es richtig gerne was zu schreib’n“). Sie positioniert sich nicht nur positiv gegenüber dem Schreiben, bei ihr steht explizit die „Mischung“ im positiven Gegenhorizont („ich find’s eig’ntlich ganz gut diese mischung“). Sie schließt damit zwar an das Thema von Sw2 und Sw3

an, ihre Orientierung unterscheidet sich aber darin, dass sie das Digitale in ihre schulaffinen Orientierungen integrieren kann. Dennoch differenziert sie beim digitalen Medieneinsatz nach bevorzugten Sozialformen in Abhängigkeit des Fachs („naturwissenschaft'n:: mag ich richtig gerne ähm:: (.) frontalunterricht“). In diesem Zusammenhang haben für Sw1 soziale Kategorien und Anerkennungserfahrungen enorme Bedeutung. Im Kontrast zum individualisierten Lernbüro kann sie sich im klassenöffentlichen Unterricht interaktiv beteiligen und „einbringen“. In dieser Gruppe stimmen die Mitglieder in ihren schulkonformen bzw. konservativen Orientierungen bspw. in der Bedeutung von Büchern und Schreibpraktiken überein, wenngleich individuelle Unterschiede in der Form der Distanzierung und Kritik am Digitalen bestehen. Die digitalen Medien und die damit verbundenen Lernformen werden so in unterschiedlicher Weise für die sich wandelnden Strukturen und Praktiken des Unterrichts verantwortlich gemacht. Medien und Arbeitsformen werden nicht per se, sondern als Chiffre für mit ihnen verbundene Sozialformen und Kulturtechniken bzw. Ungewissheiten und Unsicherheiten für die unterrichtliche Ordnung diskutiert.

In einer anderen Gruppendiskussion (G2), in der grundsätzlich das Lernen mit digitalen Medien begrüßt wird, kritisieren die Schüler die aus ihrer Sicht zu starke Fokussierung auf traditionelle unterrichtliche Praktiken und Routinen. Sie hinterfragen Anspruch bzw. Programm und Wirklichkeit bzw. Praxis.

Sm 5: m L ja es war zu- also ich kann- also man kann es nur sag'n es wird dafür dass wir hier an der schule mit ipads arbeit'n wurde hier (.) [Sm: we- sehr wenig] bei den- bei dem- an nem- beim- gewissen (.) z- zeitpunkt wirklich selten mit den ipads gearbeitet #00:07:13-3#

Sm 3: [zustimmend] ja auch am anfang äh:: hab-[Sm: sechste war das] #00:07:17-5#

Sm 4: nene auch schon in der fünf'n da: hatt'n wir nur die bücher auf dem ipad (.) und mehr nich #00:07:22-6#

Sm 3: L @das wars@ #00:07:22-8#

Sm 4: und arbeitsblätter wurd'n ausgedruckt (.) alles wurde ausgedruckt und halt auf nen block geschrieb'n eingheftet (.)

Für diese Schüler*innen steht das Digitale für eine Erneuerung von Schule und Unterricht, sodass hier das Reformtempo und die Reformbereitschaft der Lehrer*innen bemängelt wird. Konkret monieren sie die unzureichende und einseitige Verwendung der iPads als Buchsurrogat durch die Lehrer*innen. Im maximalen Kontrast zu den anderen Gruppen stehen die thematisierte Monotonie und Anregungsarmut unterrichtlicher Praktiken („ausgedruckt und halt auf nen block geschrieb'n eingheftet“) im negativen Gegenhorizont. Zugleich weisen sie sich damit als Experten einer sinnvollen Nutzung des Digitalen im Unterricht und der Überwindung traditioneller Kulturtechniken und Unterrichtsformen aus. Die Schüler bedienen mit der Betonung technischer Möglichkeiten und den

damit verbundenen Anregungs- und Aktivierungspotenzialen, die es auszuschöpfen gelte, ein Nutzenmaximierungsnarrativ. Vor diesem Hintergrund kommt hier eine Enttäuschung zum Ausdruck, dass die Potenziale digitaler Medien im Unterricht nicht genutzt werden. Auch wenn die Schüler*innen gegenüber dem lehrer*innenseitigen Medieneinsatz Enttäuschung zum Ausdruck bringen, arrangieren sie sich in der „leisen“ Kritik dabei dennoch mit den gegebenen Praktiken und Anforderungen.

4.2 Strategien und Taktiken des Entzugs pädagogischer Kontrolle

Die Grenzverschiebungen des Unterrichts durch die digitalen Erweiterungen zeigen sich auch darin, dass in allen Gruppendiskussionen die Aushandlung der schulischen Regeln zur Nutzung der digitalen Geräte und der Umgang mit diesen Regeln zentralthematisch sind.⁵ In der Aushandlung, wie hier in einer Gruppendiskussion mit Jungen (G2), dokumentiert sich dabei ein Wettbewerb der „besten“ Tarnungstaktiken unter den Schüler*innen.⁶

Sm4: ich finde=es auch- ich finds auch sehr schön dass viele lehrer mittlerweile gar nicht mehr mitbekomm'n wenn irg'nd ,n schüler gerade beim zock'n is weil die meist'n schüler mittlerweile einfach äh: die best'n strategien entwickelt hab'n () #00:12:31-5#

Sm3: L man kann zum beispiel umgeh'n dass man sieht was man im browser macht in dem man einfach nicht (macht) #00:12:34-3#

Sm1: ja: siehe siehe Florentin* der in der ecke sitzt und ähm äh ich mein der arbeitet #00:12:38-6#

Sm4: @der arbeitet ja@ #00:12:40-1#

Die Schüler amüsieren sich (Sm4: „ich finds auch sehr schön“) über die lehrer*innenseitig fehlende Wahrnehmung des Spielens der Schüler*innen auf dem Tablet. In dieser Belustigung zeigt sich erneut eine Deutung technischer Dominanz. In der Art und Weise der Thematisierung kommt aber auch eine Irritation darüber zum Ausdruck, dass die Lehrer*innen die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen und die schüler*innenseitigen Unterrichtspraktiken verloren zu haben scheinen. Einerseits wird dieser Umstand begrüßt, andererseits dokumentiert sich in der distanzierten Rede ein Orientierungsrahmen, der an schulischen Strukturen festhält. Mit den „best'n strategien“ wird noch einmal deutlich, dass

5 An anderen Stellen haben wir bereits Regulierungs- und Disziplinierungspraktiken in der Rekonstruktion von Unterrichtsprotokollen und Klassenplakaten (z. B. „Klassenregeln zum iPad“) herausgearbeitet (vgl. Thiersch & Wolf 2021a, b). Die pädagogische Praxis reagiert dabei auf die digitalen Irritationen, Verschiebungen und Entgrenzungen konservativ begrenzend. Es geht darum, die digitalen Technologien schulisch intendiert „richtig“ anzuwenden.

6 Besonders im individualisierten Unterricht der Gesamtschule konnten wir Schüler*innenstrategien, um die iPads auch für außerunterrichtliche Praktiken (z. B. Surfen, Malen, Spielen, Schreiben) zu nutzen, sowie deren Kontrolle durch die Lehrer*innen beobachten.

die Schüler sich in der Anwendung digitaler Technologien und im Aushebeln der reglementierten Nutzung überlegen fühlen und Vorgehensweisen entwickelt haben, möglichst unerkannt in den Arbeitsphasen zu spielen. In der Überhöhung der raffinierten Taktiken äußert Sm4 implizit gewissermaßen auch ein Verständnis für das Nicht-Erkennen dieser eigentlich unerlaubten Praktiken durch die Lehrer*innen. Gleichzeitig irrt der dokumentierte Dominanzgestus anlässlich einer spezifisch-technologischen Überlegenheit: Schüler*innen haben schon immer und medienunabhängig nach Wegen gesucht, das unterrichtliche Kontroll- und Disziplinierungsregime zu umgehen. Diese Form der Unterwanderung des Regelapparats ließe sich in peer-kultureller Hinsicht als „brauchbare Informalität“ beschreiben: Subversive Praktiken der Regelumgehung sind einerseits Ausdruck der Anerkennung der Regeln, sonst bräuchte es keine „best'n strategien“. Andererseits braucht diese Form jugendlicher „Devianz“ die Regeln als handlungslogische Negativfolie, da ihr Anerkennungspotenzial nicht in der Ablehnung der Regeln, sondern in deren möglichst unauffälliger Nicht-Einhaltung liegt.

Der nächste Wortbeitrag benennt nun eine konkrete Strategie, die eine retrospektive Überführung verhindert. Hier deutet sich ein ganzes Repertoire an Strategien und Taktiken an. Neue Möglichkeiten werden deutlich, jugend- und peerkulturelle Interessen auf der undurchsichtigen „Hinterbühne“ digitaler Räume im Unterricht umzusetzen. Für das konkrete Beispiel wird wiederum ein Beispielschüler zum Thema gemacht, der diese Praxis anscheinend beherrscht. Begünstigend kommt für diesen Schüler hinzu, dass er im physischen Raum in einer besonders guten Position ist, um diese Praxis des „Zockens“ und ihrer Verschleierung zu vollziehen. Gewissermaßen hat er einen Wettbewerbsvorteil, weil er – anders als die Schüler der Gruppendiskussion – keiner unmittelbaren Kontrolle ausgesetzt ist. Auch hier wird die Unterrichtspraxis ironisiert („ich mein der arbeitet“) und die durch das Zusammenfallen des Arbeits- und Freizeitmediums erzeugte Uneindeutigkeit schüler*innenseitiger Praktiken im digitalisierten Unterricht deutlich. Der Unterricht wird insofern zu einem Katz-und-Maus-Spiel, da für die Lehrer*innen aus Perspektive dieser Schüler nicht zu identifizieren ist, ob das iPad gerade als Unterrichts- oder Unterhaltungsmedium genutzt wird. Das Tablet entgrenzt so den medialen Rahmen schulischen Unterrichts, was für pädagogische Kontroll- und Kontingenzprobleme eine Verschärfung impliziert. Mit dem lachend Gesprochenen „der arbeitet ja“ kommt aber darüber hinaus auch eine grundlegende Kritik an dem Konzept des individualisierten Lernens an dieser Schule zum Ausdruck. Von außen kann ein „Arbeiten“ von einem „Spielen“ oder „Surfen“ nicht unterschieden werden. Schulisches Lernen schwimmt mit Praktiken des medialen Freizeitkonsums. Es zeigt sich damit auch ein Orientierungsrahmen, in dem einerseits die Möglichkeit des Spielens am Tablet und die Integration lebensweltlicher Praktiken in den Unterricht deutlich werden, in dem andererseits aber zugleich eine Kritik an und Distanz zur Verfasstheit der Schule enthalten ist.

Ferner zeigt sich in allen Gruppendiskussionen, dass auf die mediale Entgrenzung des schulischen Handlungsrahmens die pädagogische Praxis konservativ mit Kontroll- und Regulierungspraktiken reagiert. In der Thematisierung der Schüler*innen stellt sich dies als ein Wettstreit zwischen pädagogischer Kontrolle und Überwachung auf der einen und den verdeckten Strategien, um sich dieser zu entziehen und diese auszuhebeln, auf der anderen Seite dar. Schüler*innenpraktiken nehmen angesichts der neuen Bezugsobjekte neue kulturelle Formen an: Während in der vordigitalen Zeit von eingesetzten Unterrichtsmedien (wie Büchern oder Heften) eine geringe Gefahr für die Ordnung und das individuelle Lernen im Unterricht ausging und die mediale Grenze zwischen schulisch und außerschulisch gerahmten Medien sichtbar war, beinhalten digitale Geräte potenziell neues und schwer zu kontrollierendes Ablenkungspotenzial. Eine Möglichkeit der pädagogischen Überführung besteht in der Option, die Bildschirmzeit zu überprüfen, wie folgend ausgeführt wird (G1).

Sw3: bildschirmzeit #00:18:58-5#

Sw1: bildschirmzeit danke könn' ja jetzt die lehrer mittlerweile nachgucken viele ham das aber auch einfach ausgeschaltet wo man aber sehr ärger bekommt oder ja solange halt kein richtiger vedacht fällt und man geschickt genug is zu zocken oder zu les- zu zocken während lehrer halt auch rumgehen (2) is' halt alles ready (.) ja? #00:19:23-9#

Sw3: also wenn man die bildschirmzeit halt ausschaltet wird das ipad halt komplett weggenommen weil dann weiß man dass man [Sw1: ja: und wenn man dann-] halt nich' was man halt machen sollte ja dann wird das halt für eine woche weggenommen #00:19:35-1#

Sw2: ja wenn man bei der bildschrimzeit guckt und sieht derjenige hat gezockt dann=is das ipad halt auch weg (.) @es is so oder so weg@ #00:19:42-0#

Sw3: dann dann müss'n die das halt eine woche lang zuhause lass'n #00:19:44-8#

Sw4: aber sogar [Sw1: jip] das wegnehmen hat sich (.) in den jahren hier jetz' geändert mittlerweile is=es immer nur eine woche weg früher in der fünften klasse war es so eine verwarnung- also einmal weggenommen eine woche wenn man zweite mal wegnimmt dann darf man es zwei wochen nich' benutzen und wenn's dritte woche is' dann drei wochen vier wochen #00:20:00-9#

Sw1: imma so weiter bis man irgendwie ne konferenz bekommt #00:20:06-2#

In dieser Passage wird erneut die erforderliche Cleverness („geschickt“) der Schülerinnen thematisiert, um Kontrollen, Überwachungen und Strafen zu umgehen. Die schülerinnenseitige Rationalität im Umgang mit Regeln ist einfach: Man darf sich beim Regelbrechen nicht erwischen lassen. Dabei verweist die Gruppe auf eine Art Strafenkatalog, bei dem die Dauer des iPad-Verbots an die Häufigkeit der Verstöße gekoppelt ist. In der Art und Weise der Diskussion wird aber deutlich, dass sich diese Schülerinnen diesbezüglich eher konform verhalten, die Praxis der Lehrer*innen hinnehmen und von Sanktionen weniger betroffen sind. Dennoch

dokumentiert Sw3's Beitrag eine Unsicherheit gegenüber einer als willkürlich geschilderten Sanktionierungspraxis seitens der Lehrkräfte, was sich strukturell wiederum auf die Uneindeutigkeit des Tablets zwischen Unterrichts- und Freizeitemedium zurückführen ließe. Diese Passungsprobleme zwischen erwarteten Anforderungen an die Tabletnutzung im Unterricht und den außerschulisch geprägten medialen Orientierungen der Schülerinnen drücken sich insbesondere im geäußerten Misstrauen („Verdacht“) in der Unterrichtspraxis aus: Die Schilderungen skizzieren den Unterricht als lehrer*innenseitig von Mutmaßungen, Ermittlungen und Überführungen angesichts schüler*innenseitig vermuteter Regelverstöße geprägtes Geschehen. Mit der zunehmenden Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht (z. B. zur Optimierung und Steuerung des Lernens) stehen die bereits inkorporierten medialen Nutzungsformen und -praktiken der Schüler*innen in informellen Erfahrungs- und Lernkontexten damit in einem neuen Verhältnis zum schulisch beabsichtigten und reglementierten Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien.

4.3 Positionierungen zur generationalen Differenz

In der Darstellung der ersten beiden Themenkomplexe zeigte sich bereits, dass für die Schüler*innen die Frage, wie im digitalisierten Unterricht pädagogische Generationsbeziehungen und -ordnungen hergestellt und gestaltet werden, eine besondere, implizite Relevanz besitzt. In unseren Gruppendiskussionen können wir ein Auflösen der pädagogischen Generationsdifferenz (vgl. z. B. Giesecke 1996; Marotzki 2001) im digitalisierten Unterricht pauschal nicht herausarbeiten. Diese These bestätigt sich auch in der Analyse unterrichtlicher Interaktionsprotokolle (vgl. Thiersch & Wolf 2021a). Zwar wissen Schüler*innen, wie sich in der folgenden Passage aus einer Gruppendiskussion mit Jungen zeigt, um ihren Wissens- und Kompetenzvorsprung in praktisch-technischen Fragen und können im Unterricht auch zu Berater*innen und Helfer*innen von Lehrer*innen werden, zugleich machen unsere Rekonstruktionen aber darauf aufmerksam, dass die Schüler*innen nach wie vor pädagogische Verantwortung der Lehrer*innen einfordern und damit generationale Differenzen anerkennen.

Die generationelle Kongruenz unter den Schüler*innen wird in einer Gruppendiskussion (G2) in der technischen Überlegenheit und im geteilten Unverständnis zu den fehlenden digitalen Kompetenzen einzelner Lehrkräfte hergestellt:

Sm5: ich glaub manche lehrer komm' i- immer noch nich [Sm: [zustimmend] ja] mit den i-pads klar

Sm1: ↳ siehe Frau Porowski*

Sm5: nich nur sie

Sm2: @oder als Frau Samler* gefragt hat wie man denn das video pausiert@ [mehrere Schüler lachen]

Fm: okay

Sm2: @oder wie man das video startet@

[mehrere Schüler lachen]

Sm5: das war sogar letztens noch so

Sm1: L ist eigentlich- da ist ein dicker knopf in der mitte wie kann man den überseh'n

Sm5: keine ahnung frag mich nich

Bereits die Proposition „ich glaub manche Lehrer komm' i- immer noch nich [Sm: [zustim-mend] ja] mit den ipads klar“ verweist auf eine überlegene Haltung in der Beurteilung der Lehrer*innen, die aus Sicht des Schülers (lebens-)weltfremd im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien agieren. Somit wird in der Identifikation von Anwendungsproblemen eine Differenz zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen markiert. Besonders die technische Ungewandtheit kreidet man den Lehrer*innen in lachend und überhöhend vorgetragenen Abgrenzungen an (z. B. „wie man denn das video pausiert“). Explizit werden damit zwar praktische Fähigkeiten bewertet, implizit dokumentiert das Unverständnis aber die Abgrenzung der jüngeren gegenüber der älteren Generation als für pädagogische Beziehungen konstitutives Motiv. Die Grenzziehung wird nun an technische Artefakte gekoppelt, die repräsentativ für Praktiken des Fortschritts stehen. Dabei thematisieren die Schüler eine für sie zugespitzte Dilemma-Situation: Sie müssen angesichts der Struktur von Unterricht sowohl konstitutive Generationsdifferenzen als auch durch digitale Medien neu erzeugte Umkehrungen akzeptieren. So verwundert es nicht, dass gerade der aktive Einbezug der Schüler*innen und das Hilfesuch der Lehrer*innen als Anerkennung der Umkehrung der Rollen negativ ausgelegt wird. Diese Orientierungen der Abgrenzung, beispielsweise die Art und Weise des Übertreffens im Spott über die technischen Kompetenzen der Lehrkräfte, sind adoleszenztypische Phänomene. Der Erfahrungsraum wird, wie es im gemeinsamen Lachen, in der Affirmation oder auch in den „Insidern“, also nahtlosen Anschlüssen ohne Explikation (z. B. der Verweis „siehe“) zum Ausdruck kommt, geteilt. Der generationale Zusammenhang wird konstruiert in der Leichtigkeit der Bedienung des digitalen Mediums, womit dieses zu einem Bezugsobjekt generationaler Kongruenz erhoben wird. Die Omnipräsenz des digitalen Mediums fordert zur adoleszenten und generationalen Positionierung auf und stellt sinnbildlich neue Möglichkeiten der eigenen Aneignung von Schule und Unterricht bereit⁷.

7 Auch wenn wir soziogenetische Differenzen hier nicht weiterverfolgen werden, sei zumindest darauf hinzuweisen, dass sich in unserem Material eine Differenz der Erfahrungsräume von Jungen und Mädchen andeutet. Die Jungen grenzen sich sehr viel deutlicher von den Lehrkräften ab als die Mädchen, wohingegen die Mädchen der technologischen Entwicklung mitunter skeptischer gegenüberstehen.

In einer anderen Gruppe (G3), die die eigenen technischen Kompetenzen geringer einschätzt, werden vor dem Hintergrund der individualisierten Arbeit am Tablet die Beziehungen zu Lehrer*innen mitunter überhöht. Sie werden nach wie vor als diejenigen betrachtet, die Kultur vermitteln und ein Selbstverständnis als Schüler*innen in der generationalen Ordnungsbildung ermöglichen.

Sw3: also ich mag e:her so mit'n le:hrer; (.) wie zum beispiel bei anderen (schulen so) (.) wenn=ein lehrer so alles erklärt also:: ich bin eher nich' so für lernbüro, aber (1) @naja@ (2) ich mag=es eher normal'n=unterricht also nich' normal'n also bei den anderen schul'n zum beispiel da macht doch immer der lehrer: (.) so zum beispiel wie mach'n wir jetz' diese aufgabe: oderso: wo man sich immer meldet und redet ja; #00:25:11-2#

Bei Sw3 zeigt sich so eine Orientierung an personalisierter Interaktion und Vermittlung im Unterricht. Dabei geht es hier nicht um eine besonders vertrauensvolle Beziehung zu konkreten Lehrer*innen. Der von Sw3 angeführte „Lehrer“ wird vielmehr zum generalisierten Repräsentanten der älteren Generation, der die Schüler*innen in die Welt einführen soll („wenn=ein lehrer so alles erklärt also :: ich bin eher nich' so für lernbüro, aber (1) @naja@ (2).“) Erneut dokumentiert sich eine Orientierung an routinisierten und verlässlichen Handlungsstrukturen („wo man sich immer meldet und redet ja“). Es geht also weniger um eine besonders gestaltete Beziehung als vielmehr eine interaktionsstrukturierende, generationale Ordnung.

4.4 Zusammenfassung und erste typologische Bestimmungen

Fasst man die Ergebnisse hinsichtlich der Frage des Wandels von Unterricht zusammen, dann wird deutlich, dass die Schüler*innen in allen Gruppendiskussionen digitale Erweiterungen, Verschiebungen und Übersetzungen thematisieren. Diese Modifikationen führen zu Auseinandersetzungen mit grundsätzlichen und strukturellen Fragen von Unterricht und werden vor allem als *Positionierungen zum Wandel der Arbeits- und Vermittlungstechniken, Unterrichtsordnung und pädagogische Beziehungen* thematisiert. Hier zeigt sich nun, dass die Schüler*innen grundlegenden Unterrichtsstrukturen gegenüber affirmativ oder aber – in den Fällen, in denen ein entsprechender Verfall identifiziert wird – kritisch gegenüberstehen. Beispielsweise erkennen alle Gruppen – selbst die technisch „Überlegenen“ – die u. a. durch die generationale Differenz gestiftete pädagogische Verantwortung der Lehrer*innen an.⁸ Die ersten Analysen zeigen damit, dass die Positionierung von

8 An anderer Stelle konnte in der Rekonstruktion der interaktiven Herstellung pädagogischer Verantwortung im digitalisierten Unterricht aufgeklärt werden, dass die mitunter polarisierenden Deutungen von zum einen neuen digitalen Machbarkeitsversprechen der Produktion von Eigenverantwortung der Schüler*innen und zum anderen eines folgenreichen Verlusts pädagogischer Verantwortung und Autorität der Lehrer*innen empirisch nur zum Teil haltbar sind (vgl. Kuhlmann & Thiersch 2023).

Schüler*innen gegenüber digitalen Medien im Unterricht im Rahmen der symbolischen Aneignung der schulischen Welt verstanden werden muss: Die schulbezogenen habituellen Orientierungen rahmen die Aneignung und die Deutung der digitalen Medien im Unterricht; nicht andersherum. (Digitale) Medien werden so gut wie gar nicht als materielle Dinge, sondern als Symbolträger in ihrer symbolischen Kraft thematisiert, die eine Positionierung zur sinnhaften pädagogischen Welt der Schule erforderlich macht.

Im ersten „überlegen-distinktiven“ Typus (G2) werden schulische Orientierungen sichtbar, Unterricht und Lehrer*innen oppositionell und distanziert gegenüberzutreten. Sie werden als anachronistisch und wenig anregend betrachtet. Diese Schüler orientieren sich nicht an inhaltlich-leistungsbezogenen, sondern mittels Kritik an den fehlenden digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrer*innen an peerkulturellen Aspekten des Unterrichts. So steht die aus ihrer Sicht zu geringe Nutzung der multimedialen und -modalen Möglichkeiten des Digitalen im negativen Gegenhorizont. Besonders wird der technische Vorsprung in Anwendungspraktiken, aber auch in Methoden und Strategien des Entzugs pädagogischer Kontrolle in der Gestalt oppositionell-abgrenzender Orientierungen herausgestellt. In dieser Überlegenheit lagert paradoxerweise die Anrufung der Lehrer*innen, ihre pädagogische Verantwortung für sie und den Unterricht wahrzunehmen.

Im maximalen Kontrast können wir bei einem zweiten Typ eine distanzierte und kritische Haltung zur Nutzung digitaler Medien in Schule und Unterricht festhalten (G3). Diese medialen Orientierungen sind dabei vor dem Hintergrund wertkonservativer Haltungen zu Schule und Unterricht zu verstehen: Diesen Schülerinnen liegt viel daran, dass Schule ihre verlässlichen und stabilisierenden Strukturen erhält. Schule ist für diese Schülerinnen dann ein passender Lernort, wenn sie die „alten“ Kulturtechniken (z. B. Lesen, Schreiben), Sozialformen (z. B. Frontalunterricht) und Medien (z. B. Bücher) bewahrt. Mit dem verstärkten Einsatz digitaler Medien gerät der Orientierungsrahmen dieser Schüler*innen somit unter Transformationsdruck.

Schließlich erkennen wir einen dritten Typ, der sich durch eine pragmatische Tüchtigkeit kennzeichnet (G1). Die Schülerinnen thematisieren weder euphorisch noch pessimistisch die Integration digitaler Technologien. Diese Haltung ist dabei in einen grundlegend schul- und unterrichtskonformen Orientierungsrahmen eingebettet. Die Schüler*innen wollen möglichst wenig im Unterricht aufpassen. Weder befürworten sie die Nutzung digitaler Technologien noch kritisieren sie diese; sie betrachten die Digitalisierung von Unterricht als eine Notwendigkeit und passen sich den neuen Unterrichtsbegebenheiten an.

5 Erkenntnisse der Rekonstruktion von Schüler*innenperspektiven zum Wandel von Unterricht

Die Darlegungen der Rekonstruktionsergebnisse von Gruppendiskussionen unter Schüler*innen haben einerseits drei zentrale Themen zur digitalen Mediatisierung von Unterricht identifiziert sowie andererseits drei medienbezogene Orientierungsrahmen von Schüler*innen in einer sinngenetischen Typologie differenziert. Die inhaltliche Überlappung der diskutierten Themen mit den Orientierungsrahmen verweist zunächst darauf, dass die analytische Trennung ein methodologischer Kunstgriff ist, da wir es mit einem interdependenten Verweisungszusammenhang zu tun haben: Die Gegenstände dienen als Anlass zur Elaboration einer inneren Haltung und die Haltungen nehmen die Gegenstände zum Ausdrucksanlass. Die offene Frage hierbei ist die erkenntnis- und gegenstandstheoretische Relationierung dieser Einsicht.

Markant ist zunächst, dass das Spektrum der Orientierungen *zu* dem allgemeinen Oberthema „Digitalisierung von Unterricht“ gewissermaßen idealtypisch den schulenspezifischen, allerdings *themenspezifischen* Möglichkeitshorizont abdeckt: Die Orientierungen der Schüler*innen bewegen sich hierbei auf einer Skala, deren Pole ablehnende kulturkonservative und affirmative technologisch-innovative bzw. -progressive Orientierungen bilden, während die Mitte von Pragmatismus und Indifferenz geprägt ist. Diese Orientierungen sind Ausdruck von subjektiven Vorlieben und Weltdeutungen, nicht rationaler Nutzenkalküle oder argumentativer Herleitungen: Sie werden lebensweltlich abgeleitet. Denkt man die Schule als Repräsentanz der Verfasstheit der bürgerlichen Gesellschaft in überprägnanter Form (vgl. Wernet 2005), lassen sich die empirisch dargelegten Orientierungen als Skala individueller und kollektiver Positionierungsmöglichkeiten interpretieren; und somit als Möglichkeitsraum äquivalenter gesellschaftlicher Orientierungsmuster im Rahmen digitaler Transformationskontexte fassen. Die Schüler*innen lassen sich dann als Repräsentanten einer allgemeinen sozialen Diskursrealität zwischen Ablehnung und Affirmation deuten.

Spezifischer verhält es sich mit den Themenbereichen „Strategien und Taktiken des Entzugs pädagogischer Kontrolle“ (4.2) und „Positionierungen zur generationalen Differenz“ (4.3). Hier finden wir in den Rekonstruktionsergebnissen Verweise auf allgemeine Muster, die sich durch die Digitalisierung nicht irritieren lassen: Schon seit den 1990er Jahren wird mit der zunehmenden technologischen Entwicklung und dem Aufkommen sog. „Neuer Medien“ in der Erziehungswissenschaft ein Diskurs zur Nivellierung oder gar Umkehrung pädagogischer Generationsbeziehungen geführt. Schon länger wird dabei vor allem in außerschulischen Bildungsfeldern (Familie, Medienprojekte usw.) von einem Wandel des Kompetenz- und Wissensgefälles in der Aneignung und Weitergabe kulturellen Kapitals zwischen den Generationen ausgegangen (vgl. z. B. Marotzki 2001;

Genner 2013). In der Schulforschung wurde und wird das Aufbrechen asymmetrischer Strukturen in den pädagogischen Generationsbeziehungen institutioneller Kontexte im Öffnungs- und Individualisierungsdiskurs von Schule und Unterricht (z. B. Heterogenität und Inklusion) diskutiert, wie es bspw. in neuen Rollenbildern von Lehrer*innen als „Lernhelfer“ (Giesecke 1996) zum Ausdruck kam. Unsere Gruppendiskussionen – wohlgemerkt mit Schüler*innen einer Gesamtschule mit pädagogisch-progressivem Programm – zeichnen ein anderes Bild: Wir sehen im Vollzug des technologischen Wandels aufseiten der Schüler*innen, dass diese sich nicht etwa auf Grundlage von Kategorien wie „Lebensweltnähe“ oder „Modernität“ an den digitalen Geräten als solchen abarbeiten, sondern sich grundlegend zu Schule und Unterricht positionieren. Diese Positionen lassen sich unabhängig von den medienspezifischen Orientierungen als ein Sehnen nach Strukturen fassen, das jenseits programmatischer Ansprüche der digitalen Mediatisierung und diesseits pädagogischer Beziehungsproblemmuster liegt. Wir sehen in den Ergebnissen grundlegende Haltungen zu den rollenspezifischen Verhaltens- und Orientierungsproblemen in der Schule als sozialem Lebensraum und Institution des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungssystems.

Insbesondere der letztgenannte Aspekt wirft ein neues Licht auf die programmatischen Legitimationsmuster der Implementation digitaler Medien in schulischen Unterricht. Der deskriptive Befund, digitale Medien seien motivationsförderlich so sie kreativitätsfördernd und abwechslungsreich (vgl. z. B. Schaumburg & Issing 2002, 111; Karsenti & Fievez 2013; Bastian 2017) bzw., wenn (audio)visuelle Medien in Form von Videos und Präsentationen eingesetzt werden, dominiert diesen Diskurs (vgl. auch Wolf & Herrle 2022). Die demgegenüber geäußerte These, dass digitale Medien durchaus auch als Verunsicherungen internalisierter (Interaktions-)Ordnungsmuster oder Selbstorganisationszumutungen empfunden werden (vgl. Schaumburg & Issing 2002; Friedrichs-Liesenkötter & Karsch 2018), lässt sich mit unseren Ergebnissen erweitern: Wir sehen in den Positionierungen nicht nur Verunsicherungen und die unter dem Stichwort der (Ent-)Scholarisierung diskutierte, potenzielle Bedrohungen der medialen Repräsentanzen peerspezifischer Sozialitätsformen, sondern auch deren Bestätigung. Die Transformation der schulisch genutzten Medien führt gewissermaßen zu einer Einrückung des medialen Erfahrungsraums unter Peers in den rollenförmigen, berufsarbeitsmäßig organisierten Handlungszusammenhang des „Schülerjobs“. Die programmatische Idee der Steigerung eines motivationalen „Involvements“ der Lernenden erscheint so als digitalisierungsspezifisches Äquivalent des pädagogischen Topos der Lebensweltnähe. Die Annahmen sind strukturhomolog: Ähnlich wie sich betont lebensweltnahe Aufgabenstellungen als hochgradig artifizielle Konstrukteure einer speziellen Anthropologie von Schüler*innen präsentieren, zeigt sich in der Betonung der generationalen Affinität Jugendlicher zu digitalen Medien eine Form der Anbietung an die Lebenswelt von Schüler*innen. Wenn

die lebensweltlich außerschulische Nutzung digitaler Medien eine programmatisch affirmative Wendung erfährt, wird damit eine Argumentationsfigur bemüht, die die unterrichtliche Implementation digitaler Medien primär an der „Affinität“ der Adressaten für die Nutzung eben jener Geräte koppelt. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird so vom Schulischen gewissermaßen erobert. Es stellt sich unseres Erachtens die Frage, ob die pädagogisch ambitionierte Egalisierung der Mediennutzungswelten und der tatsächlich genutzten medialen Form und Repräsentanzen die Einrückung nicht unter der Hand als Entrückung und Entgrenzung erscheinen lassen.

Literatur

- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K., Kantar, P. (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv. Online unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf. (Abrufdatum: 21.03.2021).
- Baecker, D. (2018): 4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt. Leipzig: Merve Verlag.
- Bastian, J. (2017): Tablets zur *Neubestimmung* des Lernens? Befragung und Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung der Integration von Tablets in den Unterricht. In: J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.): Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsergebnisse zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden: Springer VS, 139-173.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann.
- Binder, K. & Cramer, C. (2020): Digitalisierung im Lehrer*innenberuf: Heuristik der Bestimmung von Begriff und Gegenstand. In: K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinc (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, 401-407.
- BITKOM (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. BITKOM. Berlin. Online unter: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>. (Abrufdatum: 23.10.2017).
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 35-55.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2018): Schülerpraktiken. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-206.

- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.T. & Flaig, P. (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clark, W& Luckin, R. (2013): *What the research says. iPads in the classroom*. London Knowledge Lab. Institute of Education University of London. Online unter: <https://digitalteachingandlearning.files.wordpress.com/2013/03/ipads-in-the-classroom-report-lkl.pdf>. (Abrufdatum: 06.06.2021).
- DIVSI (2018): *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)*. Online unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>. (Abrufdatum: 27.09.2021).
- Eickelmann, B. (2010): *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Drossel, K. & Port, S. (2019): *Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? – Ausgangslage und Perspektiven*. In: R. Koerber & B. Groot-Wilken (Hrsg.): *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: wbv media, 57-82.
- Friedrichs-Liesenkötter, H & Karsch, P. (2018): *Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! In: MedienPädagogik 31, 107-124.*
- Genner, S. (2013): *Neue Medien – neue Generationenbeziehungen? Wenn Kinder Senioren am Computer unterrichten*. In: *merz 57 (5), 51–57.*
- Giesecke, H. (1996): *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hepp, A. (2020): *Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies*. London: Routledge.
- Herzig, B. & Grafe, S. (2007): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Bonn: Dt. Telekom.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. & Mavriks, M. (2018): *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Online unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-06/Studie_Personalisiertes_Lernen.pdf. (Abrufdatum: 13.06.2021).
- Karsenti, T. & Fievez, A. (2013): *The iPad in education: uses, benefits, and challenges – A survey of 6,057 students and 302 teachers in Quebec, Canada*. Montreal, QC: CRIFPE, 56.
- Kerres, M. (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter.
- Krotz, F. (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, N. & Thiersch, S. (2023, i.E.): *Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik 69 (1)*.
- Marotzki, W. (2001): *Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, 293-304.
- Matthes, J. (1992): *The Operation Called „Vergleichen“*. In: J. Matthes (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Göttingen: Schwartz, 75-99.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf. (Abrufdatum: 27.09.2021).
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. Online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf. (Abrufdatum: 27.09.2021).
- Nassehi, A. (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.

- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Oppenbusch, C. & Wolter, S. C. (2021): Monitoring der Digitalisierung der Bildung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Aarau: SKBF. DOI: 10.25656/01:23176.
- Rothland, M. & Herrlinger, S. (Hrsg.) (2020): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Schäffer, B. (2017): Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. In: Medienpädagogik, MedienPäd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 5 (2005), 193-215. DOI:10.21240/mpaed/retro/2017.09.10.X.
- Schaumburg, H. & Issing, L. J. (2002): Lernen mit Laptops. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B. & Labusch, A. (2019): Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, J. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, 241-270.
- Stegmann, K. (2020): Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. Eine Integration metaanalytischer Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2), 174-190.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021a): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung. 74. Jg., H. 1, 67-83.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021b): Pädagogische Assimilationen. Regulierungs- und Optimierungspraktiken in Tablet-Klassen. In: N. Brieden, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.): Digitale Praktiken. Frankfurt/M.: LUSA, S. 23-34.
- Werner, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: M. Pfadenhauer (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 125-144.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Wolf, E. & Herrle, M. (2022): Digitalisierung. In: H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 173-182.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 42 (Optimierung), 1-21.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zinnecker, J. (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und wissenschaftliche Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (5), 667-690.