

Langer, Anja; Macgilchrist, Felicitas

Zu digitaler Medialität in Schule und Unterricht

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. 171-180



Quellenangabe/ Reference:

Langer, Anja; Macgilchrist, Felicitas: Zu digitaler Medialität in Schule und Unterricht - 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. 171-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262607 - DOI: 10.25656/01:26260

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262607>

<https://doi.org/10.25656/01:26260>

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

Anja Langer und Felicitas Macgilchrist

Zu digitaler Medialität in Schule und Unterricht

Jenseits präskriptiver Bestimmungen – weder der (erhofften) Potenziale noch der (befürchteten) Gefahren digitaler Medien und damit in Abgrenzung zu einer entweder optimistisch oder kritisch betrachteten Implementation digitaler Medien in Schule und Unterricht – rücken die in diesem Band versammelten Studien die Vollzugswirklichkeiten von digital mediatisierten (Unterrichts-)Praktiken, deren Deutungen und die mit ihnen verbundenen Konstruktionen durch an Schule Beteiligte in den Mittelpunkt des Interesses. Diese Fokussierung, so die den Studien gemeinsam zugrundeliegende Annahme, erlaubt es, einen mikroperspektivischen (in situ-)Zugang zur „Komplexität und Vielschichtigkeit“ (Proseke u. a. i. d. B., 22) von sich derzeit vollziehenden, kontingenten Wandlungsprozessen herzustellen. Der eingangs formulierte Anspruch dieses Bandes liegt in einer Annäherung an ein sozialtheoretisch fundiertes, erziehungswissenschaftliches Verständnis von (potenziellen) Veränderungen von Schule und Unterricht im Zuge des Einsatzes digitaler Medien. Auf diese Weise vermag vermeintlich Eindeutiges veruneindet zu werden, insofern auf Kontroversen und Friktionen scharfgestellt wird, die mit der Implementierung digitaler Medien einhergehen (vgl. ebd., 23f.).

Unter Rekurs auf diesen Anspruch bilanzieren wir im Folgenden, welche Erkenntnisse eine rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung – illustriert anhand der vier Studien in den Kapiteln 2 bis 5 – hinsichtlich einer Untersuchung der *Spezifik digitaler Medialität* im Kontext von Schule und Unterricht leisten kann. Hierbei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der jeweiligen Studien in Bezug auf deren Auseinandersetzung mit und Erforschung von digitaler Medialität herausgestellt und diskutiert. Wir betrachten hierfür zunächst die medien-theoretischen Bezüge, derer sich die Studien bedienen (1) und kommentieren die Erträge, die eine solche prozesshafte bzw. performativitätstheoretische Weichenstellung generiert (2). Wir blicken dann auf die in den Beiträgen herausgearbeiteten Positionierungen von Schüler*innen und Lehrer*innen im Zusammenspiel mit digitalen „Medien als Aktanten“ (ebd., 12); zum einen hinsichtlich der Frage, wie sich *zu* digitalen Medien positioniert wird, zum anderen bezüglich des Positioniert-Werdens *durch* digitale Medien (3). Abschließend wird der Aspekt der pädagogischen Aneignung digitaler Medien im Kontext von Schule und Unterricht adressiert (4).

1 Prozesse und Performativität: Theoretische Perspektiven auf digitale Medien

Die vier Beiträge vereint, wie Thiersch & Wolf (i. d. B., 93) es formulieren, im Kontrast zu einer „Ziel-Perspektive“ eine „Prozess-Perspektive“ auf die „Digitalisierung“ von Schule und Unterricht. Sie verstehen Digitalisierung als sozialen Prozess, der nicht nur auf bestimmte Ziele ausgerichtet ist, wie z. B. die Verbreitung der technischen Infrastruktur im Schulsystem, die zunehmende Datafizierung in Schulen oder ein Umdenken der Didaktik im Zuge des Einsatzes mobiler Endgeräte im Unterricht. Die Beiträge in diesem Band fokussieren hingegen die *soziomedialen Prozesse*, die soziale Strukturen, Handlungen, Repräsentationen u. v. m. hervorbringen und potenziell Transformationen zeitigen. Digitale Medien in Schule und Unterricht können demnach als Teil einer (tiefgreifenden) Mediatisierung, d. h. als kulturelle und soziale Transformationsprozesse (mit-)hervorbringend, verstanden werden (vgl. Thiersch & Wolf i. d. B.; Herrle u. a. i. d. B.). Bedeutsam für diese Perspektivierung ist, Medien in ihrer Performativität zu betrachten. Performativität wird im Anschluss an Krämer (1998, 2004) somit in diesem Band als ein Konstitutionsmerkmal von Medien verstanden (vgl. Prose u. a. i. d. B., 18); diese medientheoretische Einsicht erweist sich als produktiv für die Schul- und Unterrichtsforschung in digital vernetzten Zeiten. Herausgestellt bei diesem performativitätstheoretischen Verständnis von Medien wird in den hier versammelten Studien etwa, dass in soziomedialer Perspektive „die *performative* Leistung von Medien als operative Hervorbringungen von Wirklichkeit“ (Herrle u. a. i. d. B., 38) interessiert. Mit der Annahme, dass Medien soziale Wirklichkeit (mit-)konstituieren, wird zurückgewiesen, dass Medien lediglich „Sinn transportier[en]“ (Macgilchrist u. a. i. d. B., 72); vielmehr sind sie im Zuge von Übertragungsprozessen an der Erzeugung von Sinn beteiligt (vgl. ebd.). In diesem Kontext wird verwiesen auf die Krämer'sche Überlegung, dass Medien zu verstehen sind als „Bedingung nicht nur der Möglichkeit von Sinn, sondern auch seiner Durchkreuzung, Verschiebung, eben Subversion“ (Krämer 1998, 90; vgl. Langer & Moldenhauer i. d. B., 131). In medialen Prozessen sind Übertragung und Transformation miteinander verwoben.

Mit der Metapher des*der Bot*in wird dies wie folgt verdeutlicht: „Der Bote soll zwar ‚nur‘ übertragen, aber agiert zugleich bei der Konstitution der Botschaft mit“ (Macgilchrist u. a. i. d. B., 72). Bot*innen bzw. Medien werden also gerade nicht als bloße Werkzeuge betrachtet, mithilfe derer Übertragungsprozesse gewissermaßen ‚neutral‘ vollzogen werden. Vielmehr agieren sie als Mittler*innen, die „auf intransparente Weise“ (ebd.) an der Sichtbarmachung von zu übermittelnden Botschaften beteiligt sind und Botschaften auf eine je spezifische Weise hervorbringen. Wie Herrle u. a. (i. d. B., 38) hervorheben, folgt aus diesen Überlegungen jedoch nicht, dass Medien aufgrund dieser performativen Leistung ihre repräsen-

tative Leistung abzusprechen ist; die beiden Leistungen sind „nicht gegeneinander auszuspielen“. So nehmen die Beiträge in diesem Band an, *dass (digitale) Medien etwas tun* bzw. dass Medialität und soziale Wirklichkeit sich je spezifisch bedingen, ohne – und dies unterscheidet sie von solchen eingangs dargestellten mediendidaktischen, optimierungsorientierten oder diskursanalytisch-machttheoretischen Forschungssträngen – in Anspruch zu nehmen, vorab bestimmen zu können, *was es ist, das sie tun* bzw. *wie* der Einsatz von bestimmten Medien mit der Modifikation von sozialer Wirklichkeit verwoben ist.

2 Mediengebrauch:

Wenn Medialität für pädagogische Prozesse konstitutiv ist

Um diese Modifikation erkunden zu können, ist es aufschlussreich, den situativen Gebrauch unterschiedlicher digitaler Medien detailliert zu beschreiben und zu analysieren sowie die Deutungen und Konstruktionen der beteiligten Personen (Schüler*innen, Lehrkräfte) zu reflektieren. So identifizieren Herrle u. a. (i. d. B., 43), die sich der „[s]oziomediale[n] Organisation der Distribution von Wissensprodukten“ im Anschluss an Gruppenarbeitsphasen in Tablet-Klassen widmen und das Tablet als Mittler*in betrachten, vier Dimensionen, bezüglich derer sich soziale Modifikationen nachzeichnen lassen. Diese resultieren, so die Autoren, aus der Verwendung des digitalen Mediums ‚Tablet‘, das sich als „bedeutsam für die Form und Funktion von Interaktionspraktiken erweist“ (ebd., 42). In Kontrast zu analogen Praktiken der Wissensdistribution – etwa, wenn Wissensprodukte auf händisch angefertigten Postern visualisiert werden – wird bspw. analysiert, dass und wie das Tablet als Bot*in die Praktik des lehrkraftseitigen Einsammelns von Wissensprodukten verändert: Das Einsammeln vollzieht sich im tabletvermittelten Unterricht „nicht haptisch und in direkter Kopräsenz von Schüler*innen und Lehrkraft, sondern durch unsichtbare Vorgänge technischer Übermittlung“ (ebd., 44). Eine weitere Veränderung, die nachgezeichnet wird, ist, dass mit und auf Tablets hergestellte Ergebnisse von Gruppenarbeiten überhaupt einer klassenöffentlichen Wahrnehmbar- bzw. Sichtbarmachung bedürfen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie vorübergehend ist. Dass digital erzeugte Wissensprodukte – im Gegensatz zu analogen – nicht längerfristig und parallel sichtbar bleiben, birgt, wie die Autoren herausarbeiten, pädagogische Konsequenzen. Die Tatsache, dass das Wissensprodukt – oder: die Botschaft – mithilfe *eines* Tablets (obgleich in der Gruppe mehrere Tablets an der Herstellung beteiligt sind) wahrnehmbar gemacht werden muss, bedingt zudem den Vollzug der Präsentation der Gruppenergebnisse insofern, als dass sich die Auswahl des Tablets als bedeutsam für die Frage erweist, welches Gruppenmitglied die Ergebnispräsentation durchführt.

Auch bei Macgilchrist u. a. (i. d. B., 68) wird deutlich, dass das Verständnis von digitalen Medien als „bloße Werkzeuge in den Händen von Individuen“ zu kurz greift. In der Untersuchung von ‚Suche‘ via Google als Medium unterrichtlichen Wissens heben die Autorinnen hervor, dass Tablets und Suchmaschinen „die soziale Praxis in Schule und Unterricht [ko-konstituieren]“ (ebd., 70). Sie arbeiten u. a. heraus, dass und wie die Suchmaschine Google – verstanden als Botin – Arbeitsergebnisse von Schüler*innen transformiert und dabei ihre eigene Eigenartigkeit verschleiert. Hervorzuheben ist die Dynamisierung der Metapher des*der Bot*in, die anhand einer der Szenen rekonstruiert wird: Die Sichtbarmachung von Suchergebnissen wird insofern als dynamisch markiert, als dass es sich nicht um eine „unidirektional[e] Übertragung“ (ebd., 77) der Botschaft handelt, sondern Suchschlagwörter sukzessive angepasst und ausdifferenziert werden, was wiederum neue Botschaften bzw. veränderte Suchergebnisse generiert. Anhand eines weiteren Beispiels wird „die Unerwartbarkeit und de[r] Überschuss an Sinn“ (ebd. 80), die digital-medial bedingt sind, nachgezeichnet und auf die Konsequenzen für den Verlauf des Unterrichtsgeschehens scharfgestellt: Die Lehrkraft sieht sich damit konfrontiert, ihre Erwartungen bezüglich einer Aufgabenstellung zu vielfältigen Suchergebnissen in ein Verhältnis zu setzen. Eine dritte Szene zeigt, wie sich widersprechende Suchergebnisse von Schüler*innen verhandelt bzw. (de-)autorisiert werden und – dies macht die Szene medientheoretisch besonders interessant – hierbei auf die Unzuverlässigkeit von Suchmaschinen rekurriert wird. Die durch Suchmaschinen und digitale Endgeräte hervorgebrachten Botschaften werden *gerade aufgrund* des*der Bot*in angezweifelt und delegitimiert. Bot*innen, die im Zuge der Übertragung von Botschaften danach trachten, sich selbst transparent zu machen, werden hier durch die Empfänger*innen der Botschaften in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.

Diese (und weitere) Erkenntnisse rund um den situativen Einsatz digitaler Medien im Unterricht, die durch die Verschränkung eines performativitätstheoretisch informierten Medienverständnisses und einer empirischen, mikroanalytischen Betrachtung der Vollzugwirklichkeiten in den Blick geraten, verweisen auf die grundlegende Frage nach der Relationierung von Pädagogik und (digitalen) Medien. Folgt man der Überlegung, dass Medien das, was sie wahrnehmbar machen, je spezifisch wahrnehmbar machen, lassen sich Botschaften nicht als von deren Bot*innen separiert betrachten. Vor diesem Hintergrund problematisieren die Beiträge von Macgilchrist u. a. (i. d. B.) sowie Langer & Moldenhauer (i. d. B.) die weit verbreitete – und insbesondere von der KMK (2016) konstatierte und der SWK (2022) weitergeführte – Perspektive, dass Unterricht mit digitalen Medien einem „Primat der Pädagogik“ (KMK 2016, 56) zu folgen habe. Die Postulierung eines solchen Primates – so stellen die jeweiligen Autorinnen heraus – ist aufgrund der Verwobenheit von Botschaft und Bot*in kritisch zu betrachten. Diese Verwobenheit lässt sich auch nicht vom institutionellen Kontext lösen. Thiersch &

Wolf (i. d. B.) arbeiten bspw. heraus, wie stark digitale Medien *in der Schule* von Schüler*innen als *schulische* Medien bearbeitet werden: Wenn das Digitale als neu oder fremd im Unterricht in ihren Gesprächen erscheint, dann ist dies mit einer Destabilisierung gewohnter Routinen des Schulischen verwoben, wie etwa der eingeübten Kulturtechniken des Aufschreibens auf Papier. Wenn ein Hilfesuch der Lehrkraft als Umkehrung der Lehrkräfte-Schüler*innen-Rollen – und der Dominanzbeziehungen im Unterricht – negativ ausgelegt wird, zeigt dies spezifisch institutionalisierte schulische Momente der Medialität.

Insgesamt zeigt die prozesshafte und performativitätstheoretische Perspektive der Beiträge, wie Langer & Moldenhauer (i. d. B.) mit Bezug auf Jergus' (2019) Überlegungen festhalten, dass die Essentialisierung und die Instrumentalisierung digitaler Medien in hegemonialen Diskursen, in denen digitale Medien in schulischen Kontexten vor allem als ‚Werkzeuge‘ gerahmt werden, vernachlässigt, dass Medialität für pädagogische Prozessen konstitutiv – und nicht nachträglich – ist.

3 Zu und durch Medien:

Wenn Positionierungen mediale Dimensionen haben

Durch die unterschiedlichen Methoden der vier Studien wird in den Beiträgen jeweils ein etwas anderer Gegenstand konstituiert. Besonders relevant in Hinsicht auf die Medialität erscheint hierbei die Bezeichnung des Gegenstands: Bei den Studien zum ‚Sprechen über‘ (also den Gruppendiskussionen und den schulischen Teamgesprächen von Thiersch & Wolf i. d. B., 90 und Langer & Moldenhauer i. d. B., 112) werden „digitale Medien“ thematisiert. Etwas näher auf das Unterrichtsgeschehen mit Videographie blickend, fokussieren Herrle u. a. (i. d. B., 36) „Tablets“. Noch näher das Geschehen durch die längerfristige teilnehmende Beobachtung der Ethnographie akzentuierend, schreiben Macgilchrist u. a. (i. d. B., 67) über „Google_Suche“. So werden Erkenntnisse zur Positionierung in den vier Beiträgen auch jeweils anders generiert: Bei Thiersch & Wolf (i. d. B.) sowie Langer & Moldenhauer (i. d. B.) als die Positionierung *zu* digitalen Medien, bei Macgilchrist u. a. (i. d. B.) sowie Herrle u. a. (i. d. B.) als die Positionierung *durch* digitale Medien (bzw. durch Tablets und Google_Suche).

Mit einem Blick auf die Positionierungen *zu* digitalen Medien arbeiten Thiersch & Wolf (i. d. B.) heraus, wie digitale Medien Gegenstand generationsspezifischer Deutungen sind. In den Gruppendiskussionen identifizieren die Autoren Positionierungen zum gesamten Themenkomplex der „Digitalisierung von Unterricht“ (ebd., 107). Die zentrale These ist, dass es die grundlegenden Haltungen der Schüler*innen gegenüber dem *Schulischen* sind, die deren Positionierungen gegenüber dem Digitalen prägen – nicht deren Haltungen gegenüber dem *Medialen*. Diese Priorisierung vonseiten der Schüler*innen bringt eine Trennung zwischen

Schule und Technik hervor. Sie irritiert die noch verbreitete Annahme, der Einbezug von digitalen Medien in den Unterricht würde automatisch lebensnah die Interessen aller Schüler*innen einbeziehen.

Auch in den von Langer & Moldenhauer (i. d. B.) analysierten Teamgesprächen wird im Sprechen über digitale Medien eine Dichotomisierung zwischen den ‚Pädagog*innen‘ und den ‚digitalen Medien‘ hervorgebracht. Lehrkräfte positionieren sich als unterschiedlich erfahren und versiert in der Erkennung einer Notwendigkeit, „FIT“ (ebd., 121) im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht werden zu müssen. Sie positionieren sich als in Zeitnot aufgrund der bevorstehenden Zukunft; sie müssen „AUFspringen auf den zug“ (ebd.). Lehrkräfte setzen sich auch zu digitalen Medien ins Verhältnis durch eine Priorisierung von Didaktik, mit Medialität an zweiter, nachrangiger Stelle. Bildungspolitisch und gesellschaftlich hegemoniale Diskurse werden hier zitiert und iteriert, was in der Positionierung der Lehrkräfte zum Ausdruck kommt: Sie zeigen sich als dem Fortschrittsnarrativ Verschiebene sowie als für die Gewährleistung eines ‚Primates der Pädagogik‘ Verantwortliche.

Mit einem Blick auf die Positionierungen *durch* digitale Medien geht es bei den Analysen von Herrle u. a. (i. d. B.) und Macgilchrist u. a. (i. d. B.) medien-spezifischer um die Positionierung in den jeweiligen Klassen durch das soziomediale Arrangement von Tablets mit Browser, Suchmaschine, Beamer, Netzwerk, Lehrkräften und Schüler*innen während des Unterrichts. Die Medialität der kleinen Interaktionspraktiken modifiziert, so Herrle u. a. (i. d. B.), die Ordnung des Unterrichts in klassischen Schulfächern, unter anderem durch modifizierte Positionierungen der Schüler*innen. Die Nominierung einer*s Gruppensprecher*in wird z. B. an die Materialität des Tablets gekoppelt: Streamt ein*e Schüler*in die Ergebnisse von ihrem*seinem Tablet, wird sie*er als Gruppensprecher*in positioniert. Zudem zeigt sich die Positionierung der Schüler*innen im tabletvermittelten Unterricht als welche, deren Arbeitsprozess klassenöffentlich ‚nachverfolgbar‘ ist; kommentiert und autorisiert durch die Lehrkraft werden nicht (mehr) ausschließlich die Arbeitsergebnisse. Hierin sehen Herrle u. a. (i. d. B.) eine Ambivalenz, kann dies doch Individualitätsperformanz ermöglichen und zugleich prekäre Positionierungen zeitigen.

Bei Macgilchrist u. a. (i. d. B.) zeigt sich das Positioniert-Werden durch digitale Medien etwa, wenn Schüler*innen in Erscheinung treten als welche, die Google_Wissen (de-)autorisieren: Insofern die Schüler*innen nicht lediglich als ‚Sucher*innen‘ und ‚Finder*innen‘ positioniert werden, sondern vielmehr als welche, die angesichts divergierender Suchergebnisse (miteinander) in Verhandlung treten und in (De-)Autorisierungsprozesse verwickelt sind, wird auch hier deutlich, dass Positionierungen medial vermittelt sind. Hervorzuheben ist, dass mit der Analyse dieser Positionierungsbewegungen das banale Image, das ‚Suche‘ oftmals zugeschrieben wird, irritiert zu werden vermag.

In allen vier Beiträgen geht es – und das ist einer der zentralen Erträge des geteilten prozesshaften bzw. performativitätstheoretischen Medialitätsverständnisses – um Positionierung als laufendes, in-situ sich wandelndes und zugleich persistentes mediales Geschehen. Im Sprechen über und im Tun mit digitale(n) Medien wie Tablets und Suchmaschinen werden laufend Positionierungen vorgenommen, ausgehandelt und revidiert. Diese Positionierungen haben mediale Dimensionen. Die vier Studien arbeiten heraus, wie digitale Medien in soziomateriellen Ordnungen, Kulturen, Praktiken, Zeitlichkeiten, Sichtbarkeiten und Subjektpositionen eingewoben sind und diese gleichzeitig prägen bzw. verschieben. Der Unterschied zwischen einer Trennung zwischen Mensch-Technik – wie sie sich tendenziell im ‚Sprechen über‘ zeigt – und einer menschtechnischen Verschränkung in der Soziomaterialität – wie sie vor allem in der in-situ Beobachtung der (unterrichtlichen) Praktiken identifiziert wird – wird in den Rekonstruktionsergebnissen der Beiträge deutlich.

4 Pädagogische Aneignung: Wenn digitale Medien schulisch (gemacht) werden

Digitale Medien sind nicht per se digitale *Bildungs-, Schul-, Lern- oder Unterrichtsmedien*. Die in den vier Beiträgen besprochenen oder beobachteten Medien sind nicht in erster Linie als schulische Medien entwickelt worden. Ein Ertrag der in diesem Band präsentierten Studien ist, so unsere These, zu zeigen, wie die Soft- und Hardware, die Plattformen und Apps, die Infrastrukturen und Technologien, die als ‚digitale Medien‘ beschrieben werden, in der Praxis ‚schulisch gemacht‘ werden. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise: So etwa im Rahmen eines Teamgespräches, in dem Lehrkräfte den Status von ‚Medien‘ als eine ‚Säule‘, auf der ihre Schule stehe, problematisieren und delegitimieren (vgl. Langer & Moldenhauer i. d. B.). Digitale Medien werden in diesem Gespräch schulisch gemacht, indem sie als von den Pädagog*innen einzusetzende, didaktische ‚Werkzeuge‘ konstruiert werden, denen ein anderer Status zukommt als etwa Inklusion oder Kultur. Mit diesem Schulisch-Machen geht, so rekonstruieren Langer & Moldenhauer (i. d. B.), die Inszenierung der Sprecher*innen als pädagogische Übersetzer*innen einher, deren Verantwortung es ist, das Primat des Pädagogischen in digital-mediatisierten Unterrichtssettings sicherzustellen. Indem digitale Medien als etwas entworfen werden, das den Pädagog*innen gegenübertritt und als etwas der Schule Fremdes, eröffnet sich der Raum für Responsibilisierungsprozesse der Pädagog*innen. Bedeutsam hierbei ist, dass in dem Prozess der Aneignung nicht lediglich digitale Medien spezifisch konstruiert werden, sondern sich zugleich Selbstverhältnisse der an den Gesprächen Beteiligten transformieren.

Auch bei Unterrichtsbeobachtungen wird ein Schulisch-Machen der Medien beobachtet. Entfaltet sich ‚Suche‘ in unterschiedlichen Settings in der Schule, wird sie zu einer „jeweils in Nuancen unterschiedlichen sozialen Praxis“ (Macgilchrist u. a. i. d. B., 70), an der je verschiedene Entitäten beteiligt sind, von Tablet und Smartphone, Lehrkräften, Schüler*innen und Beobachter*innen zu Arbeitsblättern und Webseiten. ‚Suche‘ wird schulisch u. a. durch das praktische Können der Schüler*innen, die tippen, scrollen, wischen, auf- und einklappen, notieren sowie klicken, um ‚suchend‘ einen Arbeitsauftrag zu erledigen. Die Suchmaschine wird zu einem schulischen Medium durch das Delegieren von Begriffsarbeit an die Suchmaschine. ‚Suche‘ vervielfältigt allerdings in dem Beispiel die „Kontingenzen der Herstellung schulisch relevanten Wissens“ (ebd., 75), statt diese Kontingenzen einzufangen. Auch Tablets werden durch bestimmte Verwendungsweisen in einer Tablet-Klasse ‚verunterrichtlicht‘ (vgl. Herrle u. a. i. d. B.). Wenn gerade das Streamen der Arbeitsergebnisse an die Auswahl der Gruppensprecher*in gekoppelt ist oder die Übertragung von Arbeitsergebnissen von Schüler*in-Tablet zu Lehrkräfte-Tablet Laufwege und das Tempo des Präsentierens im Klassenraum verändern, werden die nicht ausschließlich für pädagogische Zwecke hergestellten Tablets zu ‚Schul-‘ bzw. ‚Unterrichtstablets‘. Gerade wenn digitale Medien schulisch gemacht werden, „erobert“, so Thiersch & Wolf (i. d. B., 109) das Schulische die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Sie fragen in ihrem Beitrag, ob diese anscheinende Egalisierung der Mediennutzungswelten, die vielfach als pädagogisch sinnvoll erachtet wird, für Schüler*innen nicht vielmehr als eine „Entrückung und Entgrenzung“ (ebd.; vgl. Aßmann 2015) erscheint, die gar nicht so positiv konnotiert wird, wie in öffentlichen Debatten über digitale Medien in der Schule oft angenommen wird.

5 Rekonstruktive Erforschung digitaler Medialität: Erträge – Irritationen – offene Fragen

Die Beiträge in diesem Band streben nicht an, zu definieren, was ‚Digitalität‘ oder ‚Medialität‘ bedeuten oder sind. Sie eruieren stattdessen, was eine digital vernetzte Medialität in schulischen und unterrichtlichen Kontexten jeweils konkret hervorbringt (vgl. Jörissen 2014). Gerade die mikroanalytische Perspektive der sinnverstehenden Unterrichtsforschung ermöglicht – so die grundlegende Annahme der Autor*innen – ein kontextualisiertes und differenziertes Verständnis von Praktiken und Perspektiven auf digitale Medien. Unabhängig davon, ob es dabei im Allgemeinen um digitale Medien oder spezifischer um Tablets oder ‚Suche‘ als soziale Praxis geht, war es Anspruch und Ziel der Beiträge, der in Schul- und Unterrichtsforschung tendenziell anzutreffenden Medienvergessenheit durch auch medientheoretisch geerdete Analysen zu begegnen.

Diese Weichenstellung – so zeigt sich in der Zusammenschau der vier Studien – beleuchtet die Konstitutivität von (digitaler) Medialität für Pädagogik. So ist Medialität ein konstitutives Moment für pädagogische Prozesse; Positionierungen von an Schule Beteiligten haben stets mediale Dimensionen. Insofern *kann* einem pädagogischen Primat in dieser Perspektive nicht gefolgt werden. Dies ist deziert nicht als Kritik an Lehrkräften oder an Schulpraxis zu verstehen, sondern – mit einem Verständnis von Medien als Bot*innen oder von der Mediatisierung der Gesellschaft – als konstitutiv für die schulische Praxis.

Gerade für eine medienbezogene rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung ergeben sich daraus eine Reihe von Forschungsfragen: Wie und in welchen Settings interpretieren schulische Akteur*innen eine Differenz zwischen Technik und Pädagogik; wo thematisieren sie eine Verwobenheit; wo verweisen sie auf Medialität als Bedingung von Unterrichtspraxis? Zukünftige Forschung könnte in weiteren Kontexten mit weiteren digitalen Technologien untersuchen, *wie* diese in Schule und Unterricht zu weiteren Veränderungen beitragen, welche Praktiken, Sozialitäten, Ordnungen usw. diese Veränderungen denkbar und plausibel machen. Wie macht das Mediale das Gesagte, Gezeigte, Gedeutete auf welche Weise wahrnehmbar? Wie werden heterogene soziomaterielle Elemente im ‚digitalen‘ Unterricht verschränkt? Welche Verbindungen von Menschen und Technologien werden in diesen neuen Settings sichtbar und was folgt daraus für Schule und Unterricht? Weiterführende Forschungsfragen, die die Methoden der sinnverstehenden Unterrichtsforschung aufgreifen, könnten die Facetten des kleinen, beiläufigen Wandels untersuchen und dabei – voraussichtlich – weiterhin die Fortschrittsnarrative, die mit digitalen Technologien und Schule in Praxis, Politik und Forschung einhergehen, mit empirischen Ergebnissen irritieren.

Literaturverzeichnis

- Aßmann, S. (2015): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. Perspektiven für Medienbildung als Schulentwicklung. In: *Computer + Unterricht*, 25. Jg. (99), 10-13.
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2023): Distribution von Wissensprodukten beim kooperativen Lernen in Tabletklassen. Untersuchungen zur soziomedialen Organisation des Interaktionsgeschehens. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck, E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-66.
- Jergus, K. (2019): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: P. Gentzel, F. Krotz, J. Wimmer & R. Winter (Hrsg.): *Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitution in mediatisierten Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer VS, 255-275.
- Jörissen, B. (2014): Digitale Medialität. In: C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 503-513.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. In: Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. (Abrufdatum: 25.09.2022).
- Krämer, S. (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: S. Krämer (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 73-94.
- Krämer, S. (2004): Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Asthetisierung‘ gründende Konzeption des Performativen. In: S. Krämer (Hrsg.): *Performativität und Medialität*. München: Fink, 13-32.
- Langer, A. & Moldenhauer, A. (2023): „für mich sind medien ein WERKzeug“ - Zum Sprechen über digitale Medien im Anspruch von Schulentwicklung. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck, E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-133.
- Macgilchrist, F., Rabenstein, K., Wagener-Böck, N. & Bock, A. (2023): ‚Google-Suche‘: Suche als soziale Praxis in Unterricht und Schule. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck, E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-89.
- Proske, M., Rabenstein, K., Thiersch, S. (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck, E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-32.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. In: Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung_Zusammenfassung.pdf. (Abrufdatum: 25.09.2022).
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2023): Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In: M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck, E. Wolf (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90-111.