pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Thiersch, Sven; Schlöpker, Jana

Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis. Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen

Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 253-271. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)

Quellenangabe/ Reference:
Thiersch, Sven; Schlöpker, Jana: Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis. Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen - In: Graalmann, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 253-271 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319656 - DOI: 10.25656/01:31965

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319656
https://doi.org/10.25656/01:31965

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis

Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen

Sven Thiersch & Jana Schlöpker

Keywords: Digitalisierung, Gesamtschule, Lernbüro, Unterricht, Interaktion

1. Einleitung

Auch wenn im internationalen Vergleich digitale Medien in Deutschland weitaus weniger im Unterricht eingesetzt werden (Eickelmann et al. 2019), sind auch hierzulande Fortschritte in der Digitalisierung der Schulen zu konstatieren. Zumindest wird mit den bildungspolitischen Initiativen, wie z. B. dem Handlungskonzept zum digitalen Wandel in der Bildung (KMK 2016) und dem 2019 in Kraft getretenen Digitalpakt, deutlich, dass mittlerweile pädagogische, rechtliche und infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die Digitalisierung der Schulen geschaffen werden. In gleicher Weise haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Untersuchungsfelder ausdifferenziert, die aus unterschiedlichen Perspektiven die Effekte, Wirkungen und Prozesse der Digitalisierung für Medienkompetenzen und -nutzung von Schüler*innen und Lehrer*innen, Schulentwicklungsprozesse, Didaktik, (individuelles) Lernen und Fördern und die Anwendung von Bildungsmedien untersuchen. Auffällig ist, dass sowohl bei den bildungspolitischen Initiativen als auch in der Forschung zwar Differenzierungen zwischen den Bildungsetappen von der Kita bis zur Hochschule gemacht werden, bislang aber kaum Diskurse und Erkenntnisse für unterschiedliche Schulformen, insbesondere für die Schulformen der Sekundarstufe I und II vorliegen. Vor allem weiß man wenig über den konkreten Einsatz digitaler Medien in den unterschiedlichen Schulformen und ihre Verknüpfung mit den jeweiligen pädagogischen Zielen und Programmatiken. Im folgenden Beitrag fokussieren wir, vor diesem Hintergrund, den digitalisierten Unterricht an einer Gesamtschule und fragen danach, wie digitale Medien in der, in dieser Schulform, immer häufiger installierten Unterrichtsorganisationsform des Lernbüros eingesetzt werden und welche sozialen und pädagogischen Praktiken dabei herauszuarbeiten sind. Hierbei stützen wir uns auf empirische Befunde einer Untersuchung der sinnverstehenden rekonstruktiven Unterrichtsforschung, die jenseits programmatisch-optimierender Diskurse beansprucht, digitalen Wandel zu beschreiben und nachzuzeichnen (Proske et al. 2023; Thiersch / Wolf 2021a).

Zunächst werden wir den recht übersichtlichen Forschungsstand zur Digitalisierung an Gesamtschulen zusammenfassen (2) und in die Programmatik zu Lernbüros und zur besonderen Bedeutung digitaler Technologien in Lernbüros zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens einführen (3). Anschließend stellen wir die zentralen Ergebnisse rekonstruktiver Analysen zur Nutzung digitaler Medien in Lernbüros vor und arbeiten die Adressierung der Lehrkräfte sowie die Praktiken und Orientierungen der Schüler*innen heraus. Wir entwickeln dabei die These, dass eine Differenz zwischen Konzept und Praxis auch als Ausdruck fehlender (An-)Passungen des Schüler*innenhabitus zu verstehen sind (4). Auf dieser Grundlage sollen abschließend offene Fragen zur Transformation des Unterrichts im Kontext der digitalen Mediatisierung von Gesamtschulen diskutiert werden (5).

2. Forschungsstand und -diskurse zur Digitalisierung an Gesamtschulen

Trotz der steigenden Anzahl an Untersuchungen zur Digitalisierung von Schulen – zuletzt gesteigert im Kontext der Corona-Pandemie – existiert nur wenig Wissen zur Digitalisierung an Gesamtschulen und es liegen zu dieser Schulart bislang kaum Ergebnisse vor. Dabei ergeben sich aufgrund der „hierarchisch-selektive[n] Gliederung des Sekundarschulwesens" (Horstkemper/Tillmann 2008: 286) – insbesondere in Transformationsprozessen – Besonderheiten auf den Ebenen der einzelnen Schulformen. In einigen Studien, die wir im Folgenden vorstellen, werden zwar Daten an unterschiedlichen Schulformen erhoben, jedoch werden diese nicht getrennt nach Schulformen ausgewertet, sodass keine Rückschlüsse auf die Besonderheiten des Lernens mit digitalen Medien an Gesamtschulen möglich sind. Demzufolge kann die Analyse schulformspezifischer Digitalisierungsprozesse als nahezu blinder Fleck in der aktuellen Forschungslandschaft bezeichnet werden.

Die *Infrastruktur* an deutschen Schulen hat sich in den letzten Jahren deutlich entwickelt, ist aber längst noch nicht am Ziel bildungspolitischer Bemühungen. So gaben 47,4 Prozent der Lehrkräfte in der Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study) an, dass sie die IT-Ausstattung an ihrer Schule als ausreichend empfinden (Eickelmann et al. 2019). Anfang 2021 untersuchten Mußmann et al. verschiedene Aspekte der Digitalisierung an Schulen, wozu 2.750 Lehrkräfte befragt wurden. Hier zeigte sich, dass WLAN nur für 70 Prozent der Lehrkräfte und nur für 49 Prozent der Schüler*innen zur Verfügung steht, unabhängig von der Qualität der Verbindung. Hinzu kommt, dass nur 52 Prozent der Lehrkräfte über ein eigenes digitales Endgerät verfügen und in 30 Prozent der Fälle für die Lehrkräfte Endgeräte an den Schulen existieren. Die Studie machte außerdem starke Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich.

Die *Kompetenzen* der Lernenden werden ebenfalls in ICILS in den Blick genommen, indem die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schü-

ler*innen der achten Jahrgangsstufe in den Erhebungsjahren 2013 und 2018 analysiert wurden. Die beiden Erhebungen ICILS 2013 (N= 2.225) und ICILS 2018 (N=3.655) ermöglichen somit einen Vergleich der Messzeitpunkte. In beiden Erhebungen zeigte sich, dass die deutschen Schüler*innen im EU-Vergleich im Mittelfeld liegen (2013=523 Punkte und 2018=518 Punkte) und sich weniger als zwei Prozent der deutschen Schüler*innen auf der höchsten Kompetenzstufe V befinden, wohingegen rund 30 Prozent der Schüler*innen „nur" die untersten beiden Kompetenzstufen erreichten.[1] Die übrigen Jugendlichen befanden sich auf der mittleren Kompetenzstufe (Gerick et al. 2014; Eickelmann et al. 2019). Ergebnisse der beiden Erhebungszeiträume verweisen darauf, dass Schüler*innen des Gymnasiums im Vergleich zu anderen Schulformen der Sekundarstufe I signifikant höhere mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen besitzen. In der Studie deutete sich außerdem an, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen stehen. So erreichten Schüler*innen ohne Zuwanderungshintergrund signifikant höhere Ergebnisse. Im Schulformenvergleich hatte insbesondere die Familiensprache signifikante Effekte an nicht gymnasialen Schulformen, der Zuwanderungshintergrund hingegen nicht. An Gymnasien konnte die soziale Lage der Schüler*innenfamilie die Effekte des Migrationshintergrundes kontrollieren, sodass dieser nicht mehr signifikant war (Eickelmann et al., 2019). Hier deutet sich an, dass auf den verschiedenen Ebenen schulformspezifische Unterschiede bestehen, die in weiterer Forschung näher beleuchtet werden sollten, da weitere Effekte zu vermuten sind.

Darüber hinaus sind einige Untersuchungen im Zusammenhang der *Corona-Pandemie* durchgeführt worden. Der durch die Pandemie erhöhte Bedarf an digitalen Lehr-Lern-Settings hat, wie Lorenz et al. (2020) herausstellen konnten, Einfluss auf das Wissen über digitale Medien der befragten Lehrer*innen (N=3.632) und ihr Zurückgreifen auf diese in Lernsituationen. Dreizehn Prozent der befragten Lehrkräfte arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung an einer Gesamtschule und kamen in Bezug auf die eigenen Medienkompetenzen sowie die digitale Ausstattung der Schüler*innen zu dem Schluss, dass diese für den digital gestützten Unterricht noch nicht ausreichend sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Lorenz et al. 2020). Eine weitere Studie von Endberg et al. (2022), die das Können und Wissen

1 Die Kompetenzstufen der computer- & informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2018: I: Rudimentäre, vorwiegend rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen (<407 Punkte); II: Basale Wissensbestände und Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Informationen und der Bearbeitung von Dokumenten (407–491 Punkte); III: Angeleitetes Ermitteln von Informationen und Bearbeiten von Dokumenten sowie Erstellen einfacher Informationsprodukte (492–575 Punkte); IV: Eigenständiges Ermitteln und Organisieren von Informationen und selbstständiges Erzeugen von Dokumenten und Informationsprodukten (576–660 Punkte); V: Sicheres Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten (>661 Punkte) (Senkbeil et al. 2019: 91).

zum Einsatz digitaler Medien von Lehrkräften in Lehr-Lernsituationen zur Vermittlung von Fachinhalten fokussiert, zeigte aber eine Steigerung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen durch die Pandemie, sowohl in der lehrer*innenseitigen Selbst- als auch der Fremdeinschätzung der Kolleg*innen. Die Lehrkräfte an Gymnasien bewerteten die Kompetenzen im Vergleich zu den Schulformen der Sekundarstufe I, Gesamtschulen eingeschlossen, geringfügig höher, allerdings statistisch signifikant (Endberg & Lorenz 2022).

Besonders an Gesamtschulen werden mit der Integration der digitalen Medien weitere Möglichkeiten der *individuellen Förderung* verbunden und untersucht. Sie werden als unterstützende Werkzeuge für individuelle Lernwege, -methoden und -tempi betrachtet, um der Heterogenität und Diversität der Schüler*innen gerecht zu werden. Erste Untersuchungen zeigen hier auf, wie der fachlich angepasste Einsatz digitaler Medien die individuelle Förderung bereichern kann (Gerick et al. 2017; Heinen / Kerres 2015; Holmes et al. 2018). Kritische Analysen arbeiten demgegenüber „ein Dispositiv zwischen neoliberaler Modernisierung, emphatischer Reformsemantik (z. B. die Selbststeuerung der Lernprozesse) und Technologisierung schulischen Unterrichts" in der Gesamtschule heraus (Wolf / Thiersch 2021: 2). Während die einen damit einen Rationalisierungsschub und eine erhöhte Steuerungsrationalität standardisierter und ökonomisierter Lernkulturen erkennen (Höhne 2018, 2020), verweisen andere auf die Chance, reformpädagogische Konzepte in der Gesamtschule (neu) umzusetzen (Gerick et al. 2017; Heinen / Kerres 2015; Holmes et al. 2018).

Wenngleich es noch weiterer Untersuchungen bedarf und die Gesamtschulen in diesem Zusammenhang oft mit anderen Schulformen (z. B. Gemeinschaftsschulen) zusammengefasst werden, so lassen sich, wie an einigen Stellen des Forschungsstands aufgezeigt werden konnte, zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I Unterschiede im Digitalisierungsprozess feststellen. Dies verweist darauf, dass eine getrennte Analyse zu weiteren Erkenntnissen führen kann. Wir zielen im Folgenden vor allem auf die Differenz der pädagogisch-didaktischen Programmatik des digitalen Mediums in Lernbüros und seinem konkreten Einsatz an Gesamtschulen ab.

3. Zur Bedeutung digitaler Technologien für die pädagogisch-didaktische Programmatik des Lernbüros an Gesamtschulen

Die Organisation des Unterrichts in Lernbüros als Sozialform ist eine Entwicklung der letzten Jahre, die vor allem an Gesamtschulen zu beobachten ist. Zwar werden auch an Gymnasien zunehmend Lernbüros implementiert, jedoch sind diese dort selten fester Bestandteil des Unterrichtskonzepts und haben oftmals die Funktion einer gezielten individuellen Förderung von schwächeren Schüler*innen abseits der Stundentafel. In einigen Ganztagsschulen wurden darüber hinaus Lernbüros eingeführt, um die Hausaufgabenzeit bzw. -betreuung organisational zu ermöglichen

(Gaiser / Kielblock 2019). Mit den Lernbüros an Gesamtschulen verspricht man sich dagegen die Umsetzung der mit der Einführung von Gesamtschulen verbundenen grundlegenden pädagogisch-didaktischen Ideen und Programmatiken (Thiersch / Wolf 2021b). Insbesondere verspricht man sich mit digitalen Medien eine weitere Stärkung der inneren (Leistungs-)Differenzierung sowie eine Steigerung der didaktischen Vielfalt an Gesamtschulen. Die Organisationsform Lernbüro wird aber auch als Ermöglichungsstruktur für aktuelle Heraus- und Anforderungen an „innovativen" Gesamtschulen betrachtet, z. B. zur Einlösung einer „inklusiven Unterrichtsorganisation" (Guthörlein et al. 2020: 79) oder zur Umsetzung von „partizipativen Praktiken an demokratischen Schulen" (Retzar 2020).

In Lernbüros werden die Hauptfächer bzw. Fächergruppen (Deutsch, Mathematik, Englisch, Natur und Gesellschaft) nicht im Klassenverband unterrichtet und die Schüler*innen nach Vereinbarung von Lernzielen angehalten, selbstständig, selbstorganisiert und selbstreguliert zu arbeiten. Vergleichbar mit dem Unterrichtssetting an Montessori-Schulen sollen sie in einer vorbereiteten und strukturierten Lernumgebung individuell und ohne Instruktionen der Lehrenden im Lernprozess selbstgewählte Lernbausteine und darin enthaltene Aufgaben bzw. Aufgabenreihen im eigenen Lerntempo lösen. Im Lernbüro sind hierfür individuelle Lernpläne und Logbücher zentral. Im Logbuch werden am Ende die Lernbürozeit und das Lernpensum dokumentiert. Die Lernpläne beinhalten das Lernmaterial, die Lernbausteine, die differenzierten und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen sowie die Reflexionsbereiche (Thöne / Kösters 2022). Haben die Schüler*innen einen Lernbaustein ihrer Meinung nach abgeschlossen, melden sich bei der Lehrkraft zur Überprüfung bzw. zum Gelingensnachweis an.

Waren die Lernpläne und -materialen (vor allem Arbeitsblätter) bislang überwiegend in Ordnern angelegt, ermöglicht das Arbeiten mit Tablets programmatisch ein optimiertes und effizienteres Lernen im Büro (Retzar 2020). Dabei werden in dieser digitalen Öffnung von Gesamtschulen „klassische" Differenzierungskonzepte wir z. B. die Wochenplanarbeit durch digitale Angebote (z. B. Lernpfade und -materialien für unterschiedlichen Niveau- und Kompetenzstufen) ersetzt. Mit dem individualisierten Unterricht an Gesamtschulen verbindet sich so vor allem eine Dezentralisierung der Ordnung, wie z. B. eine Flexibilisierung der Lernräume und -zeiten und eine Individualisierung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die Möglichkeiten zur individuellen Förderung bieten. Im offenen Unterricht des Lernbüros fördern – so der Ansatz – die multicodalen und -modalen Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien die Aktivierung und Eigenverantwortung der Schüler*innen, beispielsweise bei der Informationsbeschaffung (z. B. Lernvideos), der eigenständigen Bearbeitung eines Themas oder der Herstellung von Präsentationen. Zusätzlich könnten die Schüler*innen beim selbstgesteuerten Lernen mit digitalen Medien so wichtige medien- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen erwerben, wenn digitale Medien „Unterrichtsgestalter" und nicht mehr ausschließlich Unterrichtsgegenstand sind (Thöne / Kösters 2022). Analoge Lernmodule der Wochenplanarbeit

können im Lernbüro als digitale Übungsprogramme angewendet werden, was einen höheren Differenzierungsgrad und ein schnelleres Schüler*innenfeedback ermögliche (Heinen / Kerres 2015).

4. Zur pädagogischen und sozialen Praxis des digitalisierten Unterrichts in Lernbüros an einer Gesamtschule

Im Folgenden werden wir aus einer Untersuchung zur sozialen Interaktion und Ordnung in digitalisierten Lernsettings (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021) empirische Befunde zur Unterrichtspraxis in einem Lernbüro an einer Gesamtschule, die im individualisierten Unterricht mit Tablets arbeitet, vorlegen. Wir zeigen dabei exemplarisch auf, welche pädagogische und soziale Handlungspraxis hervorgebracht und wie diese Praxis von den Akteuren gedeutet wird. In dem Projekt wird die Frage verfolgt, wie im klassenöffentlichen Unterricht an einem untersuchten Gymnasium sowie dem individualisierten Unterricht an einer untersuchten Integrierten Gesamtschule digital mediatisierter Unterricht interaktiv hergestellt und wahrgenommen wird. Das Datenmaterial wurde mittels ethnographischer Beobachtung, audiographischer Aufzeichnung der Unterrichtsinteraktion und Gruppendiskussionen der Schüler*innen in den Jahrgangsstufen fünf bis acht erhoben (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021). Die Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle werteten wir objektiv-hermeneutisch aus, die Gruppendiskussionen analysierten wir mit der Dokumentarischen Methode. Im Folgenden werden – auch im Kontrast zum Gymnasium – ausgewählte Ergebnisse zur Unterrichtsinteraktion, der Adressierung der Lehrkräfte und zu den Orientierungen der Schüler*innen gebündelt dargestellt. Fokussiert betrachtet wird, wie in der didaktischen Organisationsform des Lernbüros, Schüler*innen mit Tablets lernen und von den Lehrer*innen angerufen werden. Somit können wir erste Thesen zur Handlungspraxis mit digitalen Medien in Lernbüros an Gesamtschulen entwickeln, die jedoch einer weiteren empirischen Analyse und Absicherung durch den Einbezug weiterer Gesamtschulen und Daten bedürfen. Theoretisch knüpfen wir bei unseren Analysen an drei Bestimmungen an:

Erstens folgen wir dem Konstrukt des digital mediatisierten Unterrichts (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021). Mediatisierung bezeichnet einen (Meta-)Prozess der medialen Durchdringung aller Lebensbereiche, der Kommunikation erweitert und verändert (Hepp 2020; Krotz 2001). Daraus folgt, dass Schule und Unterricht ohne Berücksichtigung medialer Dimensionen einerseits nicht (mehr) verstehbar sind. Andererseits aber auch nicht von kausalen Einwirkungen des Digitalen und von einer „Verabsolutierung des Medialen" (Caruso 2016: 66) in diesen Räumen auszugehen ist. Neben einer medialen Transformation des Handlungsrahmens trägt das Digitale zugleich zu einer Stabilität des Sozialen bei (Nassehi 2019). Handeln, Erleben und Kommunizieren sind auch in einer digitalen Umgebung von Tablets, Lernsoftware oder Interaktive Whiteboards sinnhaft

strukturiert. Vor diesem Hintergrund bringt nicht allein die Anwesenheit digitaler Technologie per se, sondern erst die interaktive Bezugnahme auf sie einen Unterricht hervor, den wir digital mediatisierten Unterricht nennen.

Zweitens schließen wir in der Auswertung an Bestimmungen des Lernkulturansatzes an, der in Studien zum geöffneten Unterricht entwickelt wurde (Reh et al. 2013) Dieser praxistheoretisch fundierte Ansatz bietet eine Folie, vor deren Hintergrund Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischen Normen und sozialen Praktiken im Unterricht zu differenzieren und so die Implikationen des individualisierten Lernens zu erforschen sind. Auch wir verstehen Unterricht als eine pädagogische Ordnung, die sich über die Orientierung an explizite und implizite Normen und im Zeigen der Lehrkräfte aber auch der Schüler*innen strukturiert. Denn in Prozessen des Zeigens und Lernens kommt es zu wechselseitigen Adressierungen und Hervorbringungen, die auf die Anerkennung und Anerkennbarkeit des Anderen verweisen (Ricken 2009). Daran anschließend fragt sich, wie in Praktiken die Aufmerksamkeit des Lernenden auf bestimmte Elemente (z. B. auch digitale Artefakte) gelenkt werden, aber auch, welche praxisgenerierende Kraft (z. B. auch für körperliche Ausdrucksformen) von digitalen Medialitäten als Aktanten ausgeht (Reh et al. 2011).

Da unsere Ergebnisse auf ein Missverhältnis zwischen den pädagogischen Normen des selbstorganisierten Lernens und den Praktiken der Schüler*innnen hindeuten, beziehen wir uns schließlich *drittens* auf Arbeiten zum Schüler*innenhabitus (Helsper et al. 2014). In den Blick kommen so Passungs- und Kräfteverhältnisse zwischen den Habitusformen der Schüler*innen und sekundären Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen der Institution im digitalen Wandel. Hier werden sowohl Normen und ideale Schüler*innenentwürfe der Schule und damit verbundene Praktiken, die den Schüler*innenhabitus auf der Ebene eines feldspezifischen Habitus beschreiben, als auch die Orientierungen der Schüler*innen zum schulischen Raum betrachtet (Thiersch 2022).

4.1 Responsibilisierungen und Selbstführung – Adressierungen im Lernbüro in einer Unterrichtinteraktion

Die pädagogische Programmatik des individualisierten und selbstregulierten Lernstils- und tempos in der didaktischen Organisationsform des Lernbüros an der Gesamtschule, die durch das digitale Medium umsetzbar erscheint, beinhaltet auf der Handlungsebene lehrer*innenseitige Adressierungen der Selbstführung und Verantwortungsübernahme der Schüler*innen für ihre Lernprozesse. Im Unterrichtsalltag kommt dies in der permanenten Ansprache, individuell zu arbeiten und sich dabei leise zu verhalten zum Ausdruck. Im Folgenden möchten wir diese Verantwortungszuschreibung exemplarisch für die Selbsteinschätzung des Leistungs- und Lernfortschrittes aufzeigen. Die Individualisierung des Unterrichts in Lernbüros an Gesamtschulen sieht auch eine Individualisierung der Leistungserbringung vor. Pädago-

gisch positiv konnotiert können die Schüler*innen selbst entscheiden, wann sie eine Klassenarbeit schreiben. Die folgende Unterrichtssequenz aus einem Lernbüro einer 8. Klasse macht deutlich, dass sie damit auch selbst entscheiden *müssen* und in die „Pflicht" genommen werden, ihre Lernleistungen und die Arbeit am digitalen Medium selbst zu kontrollieren und zu überwachen.

> *Lm: ähm ich wiederhole das nochmal ihr seid in der pflicht (.) darzulegen und uns aufzuzeigen dass ihrs bis freitag nicht schafft (.) schafft ihrs alles safe seid ihr mit dem lernpfad durch. schafft ihrs nicht müsst ihr vorher kommen und sagen ich brauche vier tage länger ich brauche äh-: sechs tage länger dann komme ich und das ist mein termin für die arbeit. (.) kommt ihr gar nich (5) °so ne?° (3) aber ihr habt die chance zu kommen und zu sagen okay ich brauche so und so viel tage*

In der disziplinierenden kollektiven Ansprache („ich wiederhole das nochmal ihr") ist beziehungsstrukturell die eingeführte Differenz zwischen dem „ihr" der Schüler*innen und dem „uns" der Lehrer*innen der Schule in der Passage markant. Es wird dabei ein Arbeitsbündnis des individualisierten Lernens entworfen, für das universalistisch geltende Regeln eingeführt werden, wie sie z. B. im „schafft ihrs, alles safe" deutlich werden. Der Bezug auf die Sache ist aber kein Ausdruck einer gemeinsamen Praxis von Lehrer*innen und Schüler*innen (mehr). In der Logik der projektförmigen Terminarbeit, die nicht gemeinsam vollzogen und „lediglich" von der Lehrkraft überwacht und abschließend kontrolliert wird, dokumentiert sich in den pädagogischen Beziehungen eine Vertragslogik, die auf gestiegene Pflichten und Verbindlichkeiten seitens der Schüler*innen verweist. Die zu erbringende Leistung der einzelnen Schüler*innen orientiert sich so an allgemeinen und formalen Vorgaben, die sich an aus der Verwaltung bekannten Mitteilungs- und Beweispflichten und nicht an fachlich und qualitativ angemessenen Arbeiten orientiert. Diese bürokratische Logik lässt in einer weiteren Adressierung die Schüler*innen bei zeitlichem Verzug zu Antragsteller*innen ihrer eigenen Versäumnisse werden („schafft ihrs nicht müsst ihr vorher kommen und sagen ich brauche vier tage länger"). Mögliche Probleme und Krisen und deren Lösung auf dem Weg zum Ziel werden damit zugleich übergangen bzw. an die Lernenden überschrieben. So wird auch die Überprüfung von Schüler*innenpflichten an die Schüler*innen überantwortet, die Misserfolge im individualisierten Unterricht selbst anzeigen müssen (Kuhlmann / Thiersch 2023). Folglich zeigt sich ein Entwurf einer*s idealen Schüler*inhabitus, der selbstständig lernt und sich im Vollzug dieses Lernens dabei selbstreflexiv beobachtet und einschätzt.

Was hier beispielhaft zur Selbstkontrolle bezüglich der Anzeige des Leistungsstandes aufgezeigt wurde, beobachten wir auch bezüglich anderer Themen. So wird Lernsoftware (mit Lernpfaden auf unterschiedlichen Niveaustufen) zur „Aktivierung der Aktivierung" (Bröckling 2007) der Schüler*innen eingesetzt. Die Delegation der Verantwortung für das Wissen, Lernen und die Leistungen an die Schüler*innen und damit die tendenzielle Abblendung der pädagogischen Verantwortung der Lehrer*innen im digitalisierten Unterricht des Lernbüros deutet damit auf verän-

derte Formen schulischer Gouvernementalität eines selbstgesteuerten Lernens hin. Diese konnten wir auch am Gymnasium, aber in erster Linie im geöffneten Unterricht an der Gesamtschule, beobachten. Lehrkräfte werden mitunter zu Sachbearbeiter*innen oder übernehmen „Servicerollen", während die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit und -regierung angehalten sind (Wolf / Thiersch 2021). Diese Formen sind nun kein expliziter Ausdruck der Integration digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterricht und wurden ebenfalls für offene Unterrichtsformen im Allgemeinen festgehalten (Breidenstein / Rademacher 2017; Rabenstein 2007), jedoch zeitigen die digitalen Technologien in dieser Entwicklung neue, entpersonalisierte und nachhaltige Affordanzstrukturen einer fortschreitenden Mediatisierung[2].

4.2 Suchende und zeigende Aufmerksamkeiten – Praktiken von Schüler*innen in einer Unterrichtsbeobachtung

In der erforschten Gesamtschule wird das Tablet als Lernmedium ins Zentrum des Lernbüros gerückt, um programmatische Ziele, wie z. B. die Selbstorganisation der Schüler*innen, umzusetzen. Wir wollen im Folgenden exemplarisch an einer typischen Unterrichtssituation typische Praktiken der Schüler*innen im Lernbüro beschreiben. Dafür nehmen wir eine 3. Stunde eines Lernbüros in einer 8. Klasse in den Blick.

> *15 Minuten nach Unterrichtsbeginn kann man das Lernbüro in drei Gruppen aufteilen: Einige Schüler*innen arbeiten intensiv und individuell an ihren Lernpfaden, ein weiterer Teil ist ebenfalls mit der Arbeit an den Tablets beschäftigt, lässt sich aber immer wieder in Gespräche verwickeln und schließlich gibt es ca. sechs Schüler*innen, die augenscheinlich an ihren Tablets spielen oder sich mit ihren Nachbarn unterhalten. Nuri, den ich in dieser Stunde fokussiert beobachten werde, unterhält sich zunächst mit Mesat über den Marktwert und das Alter von Kylian Mbappé. Danach sucht er etwas in seinem Tablet und schreibt drei bis vier Sätze in seinem Hefter. Anschließend macht er diesen zu und surft in seinem Tablet. Er findet heraus, dass Lionel Messi ein Jahressalär von 40 Millionen hat. Anschließend trinkt er etwas und diskutiert mit Mesat über die Vermögen von Christiano Ronaldo und Lionel Messi. Es stellt sich dabei anscheinend die Frage, welcher Fußballer mehr verdient. Erneut googelt Nuri und betont, dass er Ronaldo besser findet, auch wenn Messi mehr verdient. Danach werden die Körpergrößen (Nuri: „Messi ist 1,70 m, so groß wie ich"), die Größe der Häuser und der gewählte beste Fußballer des Jahres 2019 (für die zwei überraschenderweise Virgil van Dijk) in Erfahrung gebracht. Die zwei Schüler zeigen sich dabei*

2 Trotz des sozialen und pädagogischen Rahmens (Heterogenität, Lernkultur etc.) und der damit verbundenen Nicht-Technologisierbarkeit von Unterricht (Luhmann & Schorr 1982) ist davon auszugehen, dass es zu interaktiven Erweiterungen, Verschiebungen, Irritationen und Störungen im Gebrauch von digitalen Medien kommt. Mit dem Affordanzbegriff möchten wir den Angebotscharakter und zugleich die Anforderungen beschreiben, die von den technologischen Arteffakten ausgehen und die von ihren Rezipienten praktisch anzueignen und zu bewältigen sind (Zillien 2008; Wolf & Thiersch 2021).

immer wieder gegenseitig die zu den Suchbegriffen vorgeschlagenen Bilder. Die Recherchen und Debatten darüber fallen in der Klasse nicht weiter auf. Die Lehrerin ist aktuell bei Armin, den sie als „Sprachenlerner" bezeichnet, und ist bemüht, diesen individuell zu beraten.

In diesem Protokoll werden typische Phänomene der Dezentrierung der Tätigkeiten und Aufmerksamkeiten der Schüler*innen für die Arbeit in Lernbüros an der untersuchten Gesamtschule deutlich. Nuri unterhält sich und diskutiert in dieser Szene mit seinem Nachbarn, arbeitet in seinem Hefter, trinkt aus seiner Flasche, surft und recherchiert im Internet, zeigt seine Suchergebnisse seinem Nachbarn. Hier wird – wie in vielen anderen Stunden auch – das heterogene Lernverhalten am Tablet deutlich: Die Intention bzw. Norm des individualisierten Unterrichts, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden, produziert zugleich eine Heterogenisierung und Diversität im Unterricht, wie sie hier in der geteilten Aufmerksamkeit Nuris zum Ausdruck kommt. Nicht alle Schüler*innen wollen und können der pädagogischen Norm der gesteigerten Selbstständigkeit folgen, woraus neue (peerkulturelle) Praktiken erwachsen. Folglich bestehen auch im individualisierten Unterricht mit Tablets unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungen der Schüler*innen und den neuen feldspezifischen Lern- und Arbeitsschemata, z. B. still 45 Minuten am Tablet zu arbeiten. Nuri weicht vom geforderten Schüler*innenhabitus der Aufgabenerledigung (Asbrand / Martens 2018) ab, der im Lernbüro gesteigert gefordert ist, weil hier die Verantwortung der selbstständigen Bearbeitung bzw. Erledigung hinzukommt.

Zwar konnten die unterschiedlichen Arbeitshaltungen und -gegenstände auch im geöffneten Unterricht ohne Tablets beobachten werden (Breidenstein / Rademacher 2017; Rabenstein 2007). Dennoch scheinen zwei Beobachtungen für das digital gestützte Lernbüro an der Gesamtschule bemerkenswert: Zum einen sehen wir ein so starkes Ablenkungspotenzial des Tablets im klassenöffentlichen Unterricht des Gymnasiums nicht. Zum anderen erweitern bislang keine anderen Medien (Arbeitsblätter, Bücher, Zeitschriften) den unterrichtlichen Handlungsrahmen und hier vor allem den Rahmen der Hinterbühne so stark wie das Tablet. Die Kombination, dass einige Schüler*innen mit dem selbstverantwortlichen Lernen an der Gesamtschule überfordert wirken und gleichzeitig das Zerstreuungspotenzial des Tablets hier hoch ist, hat zur Folge, dass dieses im vorliegenden Protokoll vom angedachten unterrichtlichen Lern- zum peerkulturellem Unterhaltungsmedium wird. Erkenntnistheoretisch interessant erscheint vor allem die Frage, wann und wie dieser Übergang der Praktiken vollzogen wird. Die beobachtete Google-Suche als Ausgangspunkt der Unterhaltungen in kleineren Gruppen der Klasse kam dabei mehrfach in der Gesamtschule in den Blick. Sie stellt eine neue soziale Praxis in Schulklassen dar, die sich mit anderen Praktiken des Unterrichts verbindet (Macgilchrist et al. 2023). Macgilchrist et al. (2023) unterscheiden drei Typen der „Google-Suche": Während im klassenöffentlichen Unterricht die „Suche nach kodifiziertem Wissen als praktisches Können" und die „Suche als mehrdeutige Definitionsarbeit" unterschieden wird, konnte abseits des

Unterrichtsgeschehens, wie es sich in der hier beobachteten Passage ebenfalls dokumentiert, eine „Veralltäglichung der De / Autorisierung von (Google)Wissen" herausgearbeitet werden.

Die selbstverständlich gewordene Suche steht in diesem Protokoll dabei nicht allein im Vordergrund. Vielmehr geht es um ein Zeigen und eine durch das Internet ermöglichte Verbindung und Entgrenzung von außerschulischer und schulischer Welt. Auffallend ist, dass sich daraus ein Wettbewerb bzw. Spiel entwickelt, wer ohne das Google-Wissen den richtigen Tipp abgibt. Es werden nicht nur die eingeholten Informationen zum Vermögen und Besitz der Fußballer verglichen, auch teilen die Schüler die dazugehörigen Bilder. Diese zeigenden Praktiken erzeugen damit eine Reziprozität auf Peerebene. Das Google-Wissen wird zum Zentrum der Wissensgenerierung, der geteilten Aufmerksamkeit, der anschließenden Diskussion und der kompetitiven Beziehung zwischen Nuri und Mesat. Die Unterrichtsstruktur des individualisierten Arbeitens im digitalisierten Lernbüro eröffnet Raum und Zeit für derartige unterhaltsame „Ratewettbewerbe".

4.3 Pädagogische Ordnungen und Digitalisierung – Erfahrungen der Schüler*innen mit Lernbüros in Gruppendiskussionen

Schließlich wollen wir zeigen, welche Perspektiven und Positionen die Schüler*innen an der von uns erforschten Gesamtschule zum Lernbüro mit digitalen Medien einnehmen. Die Schüler*innen bewegen sich dabei in einem Kontinuum zwischen ablehnenden kulturkonservativen und affirmativen technologisch-innovativen bzw. -progressiven Orientierungen, während dazwischen sich pragmatische oder indifferente Orientierungen dokumentieren. Diese Orientierungen sind sowohl im Zusammenhang mit den grundlegenden schulischen Erfahrungen als auch mit ihren lebensweltlichen Prägungen zu verstehen (Thiersch / Wolf 2023). In den Gruppendiskussionen mit den Gesamtschüler*innen werden vor allem zwei Themen hervorgehoben: zum einen das individuelle Arbeiten am Tablet im Lernbüro sowie die Strategien und Taktiken des Entzugs pädagogischer Kontrolle auf das Tablet.

In einer Diskussion mit Mädchen der 8. Klasse wird deutlich, dass sie der individuellen Arbeit mit dem Tablet im Lernbüro, als für sie neue und fremde Lernform, distanziert gegenüberstehen, da diese ihre selbst- und fremdauferlegten Routinen irritiert. Grundlegende Positionierungen zu schulischen Arbeitsformen müssen eingenommen werden:

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°) #00:23:53-1#

Sw1: └ ähm:: ┘ 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) also in manch'n fächern würd=ich jetz' sag'n dass ich halt me::hr lernbüro mag, also mehr mit'n nachbarn zu arbeit'n (.) aber ich mag zum beispiel jetz' gerne in tan- naturwissenschaft'n:: mag ich richtig gerne ähm:: (.) frontalunterricht weil ich dann besser lern'n kann:; ähm:: ich werd=jetz' nich' schlechte:r, weil wir ham's jetz' als lernbüro (.) abe::r ähm::(.) ich hatte halt das gefühl dass ich mich dann besser in den unterricht einbring'n kann als die ganz:e zeit nu::r halt: still diese aufgab'n zu bearbeit'n=dann fragt man vielleicht ma::l (.) was; dann (doch) (.) dann einfacher halt (.) frontalunterricht zu mach'n; ja.

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, abe:r (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 lehre:r (.) so zum beispiel wie mach'n wir jetz' diese aufgabe: oderso: wo man sich immer meldet und redet ja;

Diese Passage verdeutlicht, dass das ausschließliche Arbeiten am Tablet im Lernbüro im negativen Gegenhorizont der Gruppe steht. Der dauerhafte Gebrauch digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien bedroht aus Sicht dieser Schülerinnen Kulturtechniken wie das (Auf-)Schreiben auf Papier als wiederkehrende Arbeitsform, klassische Sozialformen wie den Frontalunterricht oder die Beziehungen zu Lehrer*innen. Dabei werden innerhalb der Gruppe noch einmal Differenzierungen deutlich: Während Sw2 die Kulturtechnik des Schreibens präferiert, besteht für Sw2 hingegen die Trennung zwischen den traditionellen Kulturtechniken und den neuen Praktiken mit digitalen Technologien nicht. 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. Bei ihr steht im Zusammenhang mit digitalen Medien die Frage im Mittelpunkt, welche Sozialformen in Abhängigkeit des Fachs eingesetzt werden und wie sie sich hier interaktiv am Unterricht beteiligen kann („naturwissenschaft'n:: mag ich richtig gerne ähm:: (.) frontalunterricht"). Im Unterschied zum individualisierten Lernbüro besteht für sie im klassenöffentlichen Unterricht die Möglichkeit, aktiv mitzuarbeiten und klassenöffentlich Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Auch wenn individuelle Unterschiede in der Form der Distanzierung und Kritik am Digitalen in dieser Gruppe bestehen, so teilen die Schüler*innen schulkonforme und -konservative Orientierungen, z. B. in ihren Erfahrungen zur Bedeutung von Büchern und Schreibpraktiken. Die digitalen Medien und die damit verbundenen Lernformen stehen für diese Schüler*innen als Chiffre für die sich wandelnden Strukturen und Praktiken (Sozialformen, Kulturtechniken) und den damit wahrgenommenen Ungewissheiten und Unsicherheiten des Unterrichts.

Während im Unterrichtsbeispiel (4.2) die Schüler*innen im Lernbüro – ungeachtet der Lehrerin – surfen konnten, berichten die Schüler*innen durchaus von Kontrollen und Aushandlungen der Tabletnutzung, in denen es um die (Wieder-)Herstellung der pädagogischen Ordnung geht. In einer Gruppendiskussion mit

Jungen wird vor allem die Frage zentral, wie man sich dieser Beobachtung entziehen kann. In der Thematisierung kommt ein Wettbewerb der „besten" Tarnungstaktiken unter den Schüler*innen zum Ausdruck.

Sm4: ich finde=es auch- ich finds auch sehr schön dass viele lehrer mittlerweile gar nich mehr mittbekomm'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: └ man kann zum beispiel umgeh'n dass man sieht was man im browser macht in dem man einfach nich (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#

Dieser kurze Diskussionsauszug verweist so auf Orientierungen einer technischen Überlegenheit und Dominanz seitens der Schüler*innen, wie sie sich besonders in der amüsierenden und ironisierenden Art und Weise der Thematisierung der Unterwanderung unterrichtlicher Nutzungsregeln zeigt (Sm4: „ich finds auch sehr schön", „ich mein der arbeitet"). Es deutet sich ein ganzes Repertoire an Strategien und Taktiken an, mit denen es möglich ist, jugend- und peerkulturelle Interessen auf der undurchsichtigen „Hinterbühne" digitaler Räume im Unterricht umzusetzen. Mit den „best'n strategien" wird besonders virulent, wie sich die Schüler in der Anwendung digitaler Technologien und im Aushebeln der reglementierten Nutzung überlegen fühlen und Vorgehensweisen entwickelt haben, möglichst unerkannt in den Arbeitsphasen zu spielen. Dabei geht es den Schülern nicht um eine grundsätzliche Ablehnung schulischer Regeln oder pädagogischer Kontrolle, sondern liegt das peerkulturelle Anerkennungspotenzial gerade darin, die Regeln möglichst unauffällig zu unterwandern. Denn subversive Praktiken der Regelumgehung sind so zugleich Ausdruck der Anerkennung der Regeln, sonst bräuchte es keine „best'n strategien". In der Überhöhung der raffinierten Taktiken äußert Sm4 implizit gewissermaßen auch ein Verständnis für das Nicht-Erkennen dieser eigentlich unerlaubten Praktiken durch die Lehrenden. Es kommt bezüglich der anscheinend verlorengegangenen pädagogischen Kontrolle und den eigenen Unterrichtspraktiken – wie sie an einem Beispielschüler eröffnet werden – aber auch eine Irritation zum Ausdruck. Das lachend Gesprochene „der arbeitet ja" lässt sich dabei als eine Kritik an dem Konzept des individualisierten Lernens lesen. Im geöffneten Unterricht mit Tablets kann ein „Arbeiten" von einem „Spielen" oder „Surfen" von außen nicht unterschieden werden. Schulisches Lernen verschwimmt mit Praktiken des medialen Freizeitkonsums. Gerade die räumliche Position des Schülers im Lernbüro wird hier als „Wettbewerbsvorteil" des Entzugs und der Verschleierung gesehen und die gesteigerte Uneindeutigkeit der Arbeitshaltung und des unterrichtlichen Handlungsrahmens durch das Tablet als Unterrichts- oder Unterhaltungsmedium hinterfragt. Strukturelle Kontroll- und Kontingenzprobleme des Unterrichts werden durch diese Verschiebung und Entgrenzung des medialen Rahmens verschärft.

Zusammengefasst zeigt sich damit auch ein Orientierungsrahmen der Schüler*innen, in dem zum einen die Möglichkeiten des Spielens am Tablet und der Integration lebensweltlicher Praktiken in den Unterricht begrüßt werden, in dem zum anderen aber zugleich eine Kritik an der Verfasstheit von Schule enthalten ist. Diese Orientierungen von Schüler*innen an Gesamtschulen werden noch deutlicher im Kontrast zu den gymnasialen Schüler*innen. Am Gymnasium im klassenöffentlichen Unterricht finden wir eine stärkere Fokussierung auf das Tablet als Lernmedium und werden vor dem Hintergrund schulaffinerer Orientierungen von den Schüler*innen neben pragmatischen Argumenten (z. B. kein Tragen von Schulbüchern) vielmehr die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien in Schule und Unterricht hervorgehoben.

5. Diskussion und Ausblick

Anliegen des Beitrags war es, abseits pädagogischer Programmatiken das selbstgesteuerte Lernen mit Tablets in Lernbüros in den Blick zu nehmen und empirisch danach zu fragen, was im Lernbüro überhaupt geschieht, wie die Schüler*innen hier adressiert werden und wie sie das individualisierte Lernen wahrnehmen und deuten. Über die drei Protokolle und Interpretationen wird zusammenfassend eine Differenz zwischen den Zielen des Lernbürokonzepts und den rekonstruierten, nicht intendierten Praktiken und Orientierungen in der empirischen Welt deutlich: Vor allem die Schüler*innen folgen nicht einfach der Programmatik und entwickeln eigene Sinnbezüge und Praktiken hinsichtlich der selbstgesteuerten Arbeit mit dem Tablet. In den Auszügen aus den Gruppendiskussionen zeigt sich so einerseits in den Orientierungen der Schüler*innen eine Zurückweisung und Distanzierung sowohl der suggerierten Lebensweltnähe digitaler Medien als auch der Norm der Selbstständigkeit im schulischen Rahmen (Thiersch / Wolf 2023), andererseits wird in den Beobachtungen handlungspraktisch sichtbar, welche enge und selbstverständliche Verbindung sie mit digitalen Medien – gerade – abseits des offiziellen Unterrichtsgeschehens eingehen. Die Anforderung und Adressierung an die Schüler*innen, individuell im Lernbüro am Tablet zu arbeiten, wird im dargestellten Fall über suchende und verteilte Aufmerksamkeiten peerkulturell und spielerisch bearbeitet. In der Ansprache des Lehrenden, der konzeptionell als Lernbegleiter in Lernbüros an Gesamtschulen verstanden wird, wurde eine Steigerung der rollenförmigen Distanz zu den Schüler*innen sichtbar.

Bezüglich des Digitalisierungsdiskurses können diese Ergebnisse sodann als (An-)Passungsschwierigkeiten zwischen den neuen Anforderungsstrukturen des Feldes und den stabilen Habitusstrukturen der Schüler*innen gedeutet werden. Die Orientierungen erweisen sich angesichts des Transformationsdrucks im Zusammenspiel geöffneter und digitaler Unterrichtsanforderungen relativ persistent. Während im Diskurs bislang vor allem die Lehrkräfte und ihre digitalisierungsbezogenen Einstellungen aus einer steuerungstheoretischen Perspektive für eine gelingende Digi-

talisierung von Schule und Unterricht verantwortlich gemacht werden (van Ackeren et al. 2019; Eickelmann / Drossel 2020), kann auf der Grundlage unserer Ergebnisse aus struktureller Perspektive die Frage gestellt werden, ob seitens der Schüler*innen überhaupt Dispositionen gegenüber der Schule vorliegen, den Ansätzen eines selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien zu entsprechen. Zumindest erscheint doch eine positive Bezugnahme der selbstverständlich in digitalisierten und mediatisierten Lebenswelten aufwachsenden Schüler*innen auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht an der von uns untersuchten Gesamtschule mehr als fraglich (Friedrichs-Liesenkötter / Karsch 2018).

Digitale Medien erscheinen damit zwar anschlussfähig an die konzeptionelle Benutzeroberfläche der Gesamtschule; die Programmatik kann in der Praxis umgesetzt und legitimiert werden. Die Ergebnisse verweisen aber insgesamt auf die damit einhergehenden Ambivalenzen und Kehrseiten gesellschaftlich und pädagogisch positiv konnotierter Entwicklungen und Normen in Schule und Unterricht wie die Digitalisierung oder die Selbstständigkeit der Schüler*innen in Form der (Re-)Adressierung im individualisierenden Unterricht (Rabenstein et al. 2015). So erweitern digitale Medien den didaktischen Handlungsrahmen im Lernbüro. Spezifische Problemlagen (z. B. der Heterogenität) in Schule und Unterricht im Allgemeinen und an Gesamtschulen im Besonderen bleiben im Kern aber bestehen und werden nicht gelöst (Thiersch / Wolf 2021b). Sie kommen „lediglich" anders zum Ausdruck.

Unsere Ergebnisse zeigen bezüglich der Frage des Wandels der Lernkultur so auf, dass mit der technisch gestützten und gesteuerten Individualisierung die Handlungsspielräume zwischen (Selbst-)Kontrolle und eigenverantwortlichem Lernen wachsen (Breidenstein / Rademacher 2017): Es etablieren sich – gesellschaftstheoretisch betrachtet – so Machtverhältnisse in der Subjektivierung der Schüler*innen, sich selbst zu kontrollieren, neu. Mit Baecker (2007) erzeugt die Digitalisierung hier einen Überschusssinn der Kontrolle, der nach dem Prinzip „Kontrolle der Kontrolle" dazu führt, dass im Unterricht der Gesamtschule „Formen des Trainings mit Formen des Projekts" [im Lernbüro] in der „Erziehung zur Selbsterziehung" kombiniert werden (Baecker 2018: 156 f.). „Die Freiheit vom Gehorsamkeitszwang wird erkauft mit der Pflicht zur permanenten Optimierung und Selbstoptimierung. Die Macht, die Empowerment verspricht und verleiht, haben die Bemächtigten auf sich selbst zu wenden, und diese subjektivierende Faltung soll sie produktiver machen, als äußere Autoritäten es je vermochten" (Bröckling 2003: 339). „Die disziplinierte Anpassung wird zur Anpassung an sich selbst, mit allen Anforderungen, die dies an die Formatierung des Selbst impliziert", sie erfordert die „Kompetenz zur Selbstselektion" und führt nach Baecker zum „Wiedergewinn von Entscheidungsfähigkeit" als Kontrolle, wie man sich kontrollieren lässt (2018: 157 f.). In diesem Sinne erscheint es nur folgerichtig sich auch terminologisch vom Klassenbegriff zu verabschieden und den arbeitsweltlich nahestehenden Begriff des Büros einzuführen.

Diese weitreichenden Thesen sind durch weitere Forschung – auch in den einzelnen Schulformen – differenzierter herauszuarbeiten. Insbesondere müssten die

hier präsentierten Ergebnisse zu verschiedenen pädagogischen Erziehungs- und Bildungszielen und Lernkulturen in ein Verhältnis gesetzt werden, um komparativ die Spezifik des Lernens mit digitalen Medien an Gesamtschulen herauszuarbeiten. Insofern wäre aus unserer Sicht eine Rückkehr zur Betrachtung schulformspezifischer Handlungs- und Strukturprobleme, die sich im digitalen Wandel als soziales Transformationsgeschehen insbesondere dokumentieren müssten, erkenntnisreich und lohnenswert.

Literatur

van Ackeren, I./Aufenanger, B./Eickelmann, B./Friedrich, S./Kammerl, R./Knopf, J./Mayrberger, K./Scheika, H./Scheiter, K./Schiefner-Rohs, M. (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: Die Deutsche Schule 111, 1, S. 103–119. https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10

Asbrand, B./Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld. Unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf

Baecker, D. (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baecker, D. (2018): 4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt. Leipzig: Merve Verlag.

Breidenstein, G./Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9

Bröckling, U. (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan 31, 3, S. 323–344. https://doi.org/10.1007/s11578-003-0017-x

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Caruso, M. (2016): Stumme Weitergabe? Nachahmen und Erklären beim Schreibenlernen im spanischen Kulturraum der Spätaufklärung. In: Reh, S.; Wilde, D. (Hrsg.): Die Materialität des Schreiben-und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–68.

Eickelmann, B./Drossel, K. (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, I. et al. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 349–362. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.28

Eickelmann, B./Bos, W./Labusch, A. (2019): Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, B./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburger, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster/New York: Waxmann, S. 7–31.

Endberg, M./Lorenz, R. (2022): Selbsteingeschätzte Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht im Bundesländervergleich

2021 und im Trend seit 2017. In: Lorenz, R./Yotyodying, S./Eickelmann, B./Endberg, M. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. Münster/New York: Waxmann, S. 63–88. https://doi.org/10.31244/9783830995449

Friedrichs-Liesenkötter, H./Karsch, P. (2018): «Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern». In: Medien-Pädagogik 31, 3, S. 107–124. https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X

Gaiser, J.M./Kielblock, S. (2019): Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagsschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9, 2, S. 159–175. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00234-6

Gerick, J./Eickelmann, B./Bos, W. (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 9–33.

Gerick, J./Eickelmann, B./Bos, W. (2017): Zum Stellenwert neuer Technologien für die individuelle Förderung im Deutschunterricht in der Grundschule. In: Heinzel, F./Koch, K. (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–136. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_21

Guthörlein, K./Lindmeier, C./Laubenstein, D. (2020): Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: Kohlhammer.

Heinen, R./Kerres, M. (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Helsper, W./Kramer, R./Thiersch, S. (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8

Hepp, A. (2020): Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies. London: Routledge.

Höhne T. (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.

Höhne, T. (2020): Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 73(2), 183–196.

Holmes, W./Anastopoulou, S./Schaumburg, H./Mavrikis, M. (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-06/Studie_Personalisiertes_Lernen.pdf [Zugriff am 13.06.2021].

Horstkemper, M./Tilmann, K.-J. (2008): Schulformenvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 285–320. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_10

KMK – Kultusminister Konferenz der Länder (2016): Bildung in der digitalen Welt. Berlin: KMK.

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): Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 1, S. 54–66.

Lorenz, R./Lepper, C./Brüggemann, T./McElvany, N. (2020): Unterricht während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Lehrkräftebefragung. Institut für Schulentwicklungsforschung.https://www.tu-dortmund.de/storages/zentraler_bilderpool/user_upload/UCP_Kurzbericht_final.pdf [Zugriff am 19.09.2022].

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.

Macgilchrist, F./Rabenstein, K./Wagener-Böck, N./Bock, A. (2023): ‚Google_Suche': Suche als soziale Praxis in Unterricht und Schule. In: Proske et al. (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–89. https://doi.org/10.35468/5992-03

Mußmann, F./Hardwig, T./Riethmüller, M./Klötzer, S. (2021): Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland; Ergebnisbericht. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-10.

Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.

Proske, M./Rabenstein, K./Thiersch, S. (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: Proske, M. et al. (Hrsg.), Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–32. https://doi.org/10.35468/5992-01

Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3

Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Edition Erziehungswissenschaft. Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 241–258.

Reh, S./Rabenstein, K./Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.

Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2013): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Retzar, M. (2020): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3

Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, T./Berdelmann, K. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung –

Anschlüsse – Diskussion. Paderborn / München / Wien / Zürich: Schöningh, S. 111–134. https://doi.org/10.30965/9783657766697_010

Senkbeil, M. / Eickelmann, B. / Varenhold, J. / Goldhammer, F. / Gerick, J. / Labusch, A. (2019): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‚Computational Thinking' in ICILS 2018. In: Eickelmann, B. / Bos, W. / Gerick, J. / Goldhammer, F. / Schaumburg, H. / Schwippert,K. / Senkbeil, M. / Varenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Münster / New York: Waxmann, S. 79–111.

Thiersch, S. / Wolf, E. (2021a): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 74, 1, S. 67–83. https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.67

Thiersch, S. / Wolf, E. (2021b): Pädagogische Assimilationen. Regulierungs- und Optimierungspraktiken in Tablet-Klassen. In: Brieden, N. /Mendl, H. / Reis, O. / Roose, H. (Hrsg.): Digitale Praktiken. Babenhausen: Lusa Verlag, S. 23–34.

Thiersch, S. / Wolf, E. (2023): Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In: Proske, M. et al. (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–111. https://doi.org/10.35468/5992-04

Thiersch, S. (2022): Habitus von Schüler*innen. In: Bennewitz, H. / de Boer, H. / Thiersch, S. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster / New York: Waxmann, S. 69–78.

Thöne, U. / Kösters, K. (2022): Selbstgesteuertes Lernen und Digitalisierung an der Gesamtschule Münster Mitte. In: DDS – Die Deutsche Schule 2022, 3, S. 288–292. https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.06

Wolf, E. / Thiersch, S. (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik 42, S. 1–21. https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X

Zillien, N. (2008): Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. In: Sociologia Internationalis 46, 2, S. 161–181. https://doi.org/10.3790/sint.46.2.161