

König, Hannes; Lischka-Schmidt, Richard
Die Ausweitung der Grauzone. Eine vergleichende Untersuchung zur Reproduktion und Transformation der Interaktionsstrukturen von Unterricht und Lehre im Zuge ihrer pandemiebedingten Digitalisierung

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024) 13, S. 94-108



Quellenangabe/ Reference:

König, Hannes; Lischka-Schmidt, Richard: Die Ausweitung der Grauzone. Eine vergleichende Untersuchung zur Reproduktion und Transformation der Interaktionsstrukturen von Unterricht und Lehre im Zuge ihrer pandemiebedingten Digitalisierung - In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024) 13, S. 94-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356258 - DOI: 10.25656/01:35625; 10.3224/zisu.v13i1.07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356258>

<https://doi.org/10.25656/01:35625>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/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.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Die Ausweitung der Grauzone: Eine vergleichende Untersuchung zur Reproduktion und Transformation der Interaktionsstrukturen von Unterricht und Lehre im Zuge ihrer pandemiebedingten Digitalisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht aus einer strukturtheoretischen Perspektive vergleichend die Differenzen und Gemeinsamkeiten von Online- und Offline-Interaktion im Grundschulunterricht und in der Hochschullehre. Es zeigt sich zum einen eine Reproduktion der Strukturen sogar über den Vergleich der recht differenten Institutionen Hoch- und Grundschule hinweg, zum anderen eine übergreifende Form der Irritation dieser Strukturen, die wir als ‚Ausweitung der Grauzone‘ bezeichnen. Abschließend werden vorliegende gegenläufige Befunde und normative Forderungen einer Transformation im Zuge der Digitalisierung zum Ergebnis unserer Untersuchung relationiert und mithin relativiert.

Schlagwörter: Unterricht, Lehre, Digitalisierung, Distanzunterricht, Interaktion, Struktur, Transformation, COVID-19-Pandemie

The Expansion of the Gray Area: A Comparative Study on Reproduction and Transformation of Interaction Structures in School and University Teaching in the Process of Their Digitalization During the Pandemic

This article examines the differences and commonalities between online and offline interaction in elementary and university teaching from a structural theoretical perspective. We show the reproduction of structures even when comparing the different institutions of higher education and elementary school. Furthermore, we demonstrate an overarching form of irritation of these structures, which we call ‘expansion of the gray area’. In conclusion, we elaborate on existing contrary findings and normative demands of a transformation of digitalized teaching and relate them to the results of our study.

Keywords: school teaching, university teaching, digitalization, remote teaching, interaction, structure, transformation, COVID-19 pandemic

1 Einleitung: Transformationsbefunde und -hoffnungen im Kontext von Online-Unterricht und -Lehre

Der Diskurs über ‚die Digitalisierung‘ (auch) des Bildungssystems hat sich in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, intensiviert. Innerhalb dieses Diskurses interessieren wir uns in diesem Aufsatz für solche Deutungspositionen und -tendenzen, die mit der Umstellung auf Online-Unterricht bzw. -Lehre zugleich eine Transformation des Interaktionsgeschehens verbinden (vgl. Rabenstein et al. 2022: 298). Diese Positionen lassen sich als „enthusiastische Seite“ (Giesinger 2021: 56) des Digitalisierungsdiskurses auffassen. Ausdruck findet dieser Enthusiasmus etwa in der

Bezeichnung der Corona-Pandemie als „Jahrhundertchance“, die einen „Innovations-schub“ ausgelöst habe, der es ermögliche, „aus den eingefahrenen Strukturen auszubrechen“ (Schratz 2020). Die pandemiebedingten Notfall-Substitute entfalten vor diesem Hintergrund eine positive Rahmung, sofern nicht einfach nur bisheriger Unterricht digital reproduziert wird, sondern sich eine entsprechende didaktische Kultur der Digitalität einstellt (vgl. Herrle et al. 2022: 1392; Giesinger 2021: 58-59).

Parallel zu solch eher normativen Positionen befasst sich die erziehungswissenschaftliche Forschung mit der Frage, inwiefern online durchgeführter Unterricht Transformationen von Schule und Unterricht beinhaltet – etwa neue, erweiterte oder transformierte Praktiken, Orientierungen in Bezug auf Dimensionen des Schulischen, Sozialisationsbedingungen, Facetten von Räumlichkeit und Körperlichkeit usw. (vgl. z.B. Thiersch & Wolf 2023; Bossen 2022; Herrle et al. 2022; Rabenstein et al. 2022; Reuter 2021).¹

Wir wollen diese Transformationshoffnungen und -befunde einer empirischen Bewährung aussetzen und ausdifferenzieren. Dazu fragen wir empirisch auf der Ebene grundlegender Interaktionsstrukturen danach, inwiefern diese sich im Zuge des pandemiebedingten Online-Unterrichts bzw. -Lehre verändert haben. Der Weg einer vergleichenden Untersuchung dieser beiden höchst differenten Formen institutionalisierter Bildung ermöglicht es uns dabei, *übergreifende* Überlegungen zur onlinebedingten Transformation derselben anzustellen, die sich nicht bloß auf institutionelle, berufskulturelle oder grund- bzw. hochschuldidaktische Aspekte beschränken.

2 Strukturmerkmale schulischer und hochschulischer Interaktion

Für die Untersuchung der Reproduktion und Transformation von Online-Lehre und -Unterricht gilt es zu klären, welche Dimension von Lehre und Unterricht dabei in den Blick genommen werden soll. Wir möchten *Strukturen der Interaktion* zum Ausgangspunkt unserer Untersuchung machen, weil diese Lehre und Unterricht auf einer sehr grundlegenden Ebene konzeptualisieren und so angesichts der weithin konstatierten Beharrlichkeit v. a. schulischer Interaktionsstrukturen (vgl. Proske et al. 2022: 920) den gewissermaßen ‚letzten Prüfstein‘ für eventuelle Transformationen darstellen.

Einen solchen Zugang für die empirische Forschung zu nutzen, ist nicht trivial, da häufig weder expliziert wird, was eigentlich ‚Struktur‘ ist, noch Einigkeit darüber besteht, was wesentliche schulische und hochschulische Interaktionsstrukturen sind. In der Soziologie wird der Begriff der Struktur sehr unterschiedlich verstanden (vgl. Boudon & Bourricaud 1992: 555). Mit Blick auf Interaktionen lässt sich zusammenfassen, dass Strukturen nicht-zufällige Regelmäßigkeiten, charakteristische Muster oder stabile

1 Wir konzentrieren uns hier auf den deutschsprachigen Diskurs. Für einen umfassenden Überblick über den Forschungsstand zum institutionenübergreifenden Lernen in digitalen wie nicht-digitalen Settings, wenn auch aus einer primär an Wirkungen statt an Praktiken und Strukturen interessierten Perspektive, siehe Kraftl et al. (2022).

(bzw. im Rahmen einer Analyse unveränderlich angenommene) Elemente von Interaktionen bezeichnen (vgl. z.B. Levy 1968: 22). Geht es darum, einen bestimmten Typus von Interaktionen herauszuarbeiten, ist mit dem Begriff auch das Grundlegende und Wesentliche dieses Interaktionstypus im Unterschied zu anderen Interaktionstypen bezeichnet. Strukturmerkmale bleiben folglich über verschiedene konkrete Interaktionen hinweg relativ stabil und charakteristisch für einen bestimmten Typus, kennzeichnen also z.B. über viele Beispiele von Schulunterricht hinweg ein Muster schulischer Interaktion. Unter Interaktion wiederum verstehen wir das Handeln mehrerer Personen, die sich gegenseitig wahrnehmen (z.B. wechselseitig Erwartungen antizipieren oder sprachliche Äußerungen austauschen) und ggf. beeinflussen (vgl. Bisler & Klima 2020).

2.1 Schulunterricht

Um in der Literatur als in diesem Sinne diskutierte Merkmale schulischer bzw. unterrichtlicher Interaktionsstrukturen zu bündeln, sind v.a. schul-, unterrichts- und professionstheoretische Überlegungen weiterführend, auch über vermeintlich disparate theoretische Ansätze – z.B. praxistheoretische und (struktur-)funktionalistische – hinweg. Die Sichtung entsprechender Literatur führt uns zu folgenden fünf Strukturmerkmalen schulischer Interaktion:

- Gruppenförmigkeit (vgl. Proske & Rabenstein 2018: 8; Helsper 2016: 110; Wenzl 2014: 91-93; Jackson 1990: 10): Die schulische Interaktion lässt sich dadurch kennzeichnen, dass eine Gruppe von Akteuren miteinander interagiert. Dies impliziert, dass mehrere Akteure zugleich adressiert werden können und bei dyadischen Interaktionen weitere Akteure indirekt mitadressiert werden oder als Publikum erscheinen.
- Asymmetrie und Fremdbestimmung (vgl. Helsper 2016: 112, 115-116; Wenzl 2014: 37-41; Jackson 1990: 10): Das sozialförmige Setting schulischer Interaktion lässt sich dahingehend ausdifferenzieren, dass es zwei zentrale Akteursgruppen gibt – Schüler*innen und Lehrpersonen – und letztere mit Blick auf verschiedene Dimensionen (Wissen, Alter, Amtsautorität, ...) Schüler*innen übergeordnet sind. Dies führt dazu, dass sich die schulischen Interaktionen grundsätzlich asymmetrisch vollziehen, sich also die Übergeordnetheit der Lehrpersonen interaktiv manifestiert, etwa dadurch, dass Lehrpersonen Aufgaben erteilen.
- Universalismus (vgl. Helsper 2016: 115; Wenzl 2014: 30-32; Parsons 1959: 308): Ebenfalls eng verbunden mit dem Merkmal der Gruppenförmigkeit ist, dass schulische Interaktionen von universalistischen Adressierungen, Regeln und Erwartungen durchzogen sind. Dies gilt v. a. dahingehend, dass Schüler*innen etwa einer Schulklasse grundsätzlich universalistisch adressiert werden.
- Inhaltlichkeit und Spezifität (vgl. Proske & Rabenstein 2018: 7; Helsper 2016: 108): Interaktionen in der Schule sind immer um bestimmte (Lern-)Inhalte zentriert. Das impliziert, dass schulische Interaktionen spezifisch sind, also nicht um beliebige Gegenstände kreisen, die die beteiligten Akteure nach Gutdünken einbringen können.

- Leistung (vgl. Proske & Rabenstein 2018: 8; Wenzl 2014: 16-19; Jackson 1990: 10; Parsons 1959: 301): Schulische Interaktion ist durchzogen von Akten der impliziten und expliziten Leistungsbewertung; darauf macht v. a. das IRE-Schema aufmerksam.

Die so skizzierten Strukturmerkmale stellen zusammen einen Idealtypus schulischer Interaktion dar. Selbstredend kommt es empirisch zu vielfältigen Abweichungen (vgl. Wenzl 2014: 15): Interaktionen oder Leistungsbewertungen können beispielsweise diffus und entgrenzend verlaufen. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass schulische Interaktionsstrukturen eine wichtige Bedeutung für die Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Schule haben, weil sie (un-)mittelbar erziehend, bildend oder sozialisierend wirken können, worauf wir in Kap. 4 näher eingehen.

2.2 Hochschullehre

Es ist vorweg einschränkend zu sagen, dass unser Wissen über die Praxis der Hochschullehre unvollständiger als über den schulischen Unterricht und weniger fundiert ist. Dennoch lassen sich – unter Berücksichtigung dieser Befundlage – einige Generalisierungen auf der Ebene von Strukturen der Interaktion in der Hochschullehre skizzieren. Zunächst ist zu betonen, dass die für den schulischen Unterricht herausgearbeiteten Strukturmerkmale bis auf zwei Ausnahmen auch für die interaktiven Formate der Hochschullehre (Seminar, Übung) zutreffen, obwohl die Hochschullehre in ihrer empirischen Gestalt eine weitaus *stärkere fachkulturelle Prägung* und damit einhergehende *Varianz* aufweist, als wir sie im Unterricht beobachten können (vgl. Kalthoff 2018: 69).²

Der erste Unterschied zwischen Lehre und Unterricht betrifft das Merkmal der *Fremdbestimmung*. In idealistischen Entwürfen wird gelegentlich das Bild bemüht, die Hochschullehre stelle einen Diskurs unter Gleichen im Sinne eines machtfreien Raumes dar. Kalthoff (2018: 70) spricht auch von einer „Kollegialitätsfiktion“. *Empirisch* ist jedoch auch das Seminargespräch von der Rollen-Asymmetrie zwischen Dozierenden und Studierenden geprägt. Gleichwohl operiert die Fremdbestimmung *subtiler* als im schulischen Unterricht. Selbstredend bestimmen die Dozierenden weitestgehend die Themen, leiten die Diskussion und nehmen Studien- und Prüfungsleistungen ab. Aber die Studierenden können nicht nur ihre Lehrveranstaltungen – prinzipiell – *wählen*, sie können auch weitestgehend selbst entscheiden, in welchem Umfang sie sich überhaupt beteiligen wollen. Die studentische Beteiligungsrolle in der Lehrpraxis umfasst das Recht zu schweigen, in der Regel sogar das Recht zur Abwesenheit (vgl. Wenzl 2018: 177-181). Komplementär dazu zeichnet die Dozierendenrolle sich empirisch durch die Abwesenheit von *erzieherischen*, das Rollenverhalten der Studierenden *sanktionierenden* Sprechakten aus.

Der zweite Unterschied betrifft das Strukturmerkmal der *Leistung* in der Hochschullehre und schließt direkt an den vorigen Aspekt an. Denn in der Lehre ist das Ausmaß expliziter Leistungsbewertungen grundsätzlich geringer, was sich etwa in dem Fehlen

2 D. h., eine Mathe-Übung und ein Literaturwissenschaft-Seminar an der Hochschule sind sich im Allgemeinen weniger ähnlich als eine Mathematikstunde und eine Deutschstunde im Primarschulunterricht.

von Beteiligungsnoten einen formal institutionalisierten Ausdruck verschafft. Ebenso wird Leistung seltener implizit bewertet, allein schon, weil das Gespräch weniger kleinteilig ist und damit weniger evaluative Akte sichtbar werden. Studentische Leistung jenseits der formalen Prüfungen wird eher in Form von ‚Mutproben‘ erbracht, denen sich die Studierenden selbst aussetzen können, während Schüler*innen im Unterricht schlichtweg dazu verpflichtet („drangenommen“) werden können.

3 Datenbasis und methodisches Vorgehen

Bei der folgenden vergleichenden Untersuchung grund- und hochschulischer Online-Interaktion stand uns ein heterogenes Datenkorpus zur Verfügung: zum einen fünf ethnographische Beobachtungsprotokolle aus dem grundschulischen Online-Unterricht,³ zum anderen ausschnittshaft transkribierte Audioprotokolle aus zwölf Online-Hochschul-Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021. Diese Lehrveranstaltungen wurden nicht nach besonderen Kriterien ausgewählt. Sie stellen aus unserer Sicht ‚ganz gewöhnliche‘, alltägliche Lehrveranstaltungen ihrer Disziplinen dar. Die Dozierenden fallen weder als besonders online-lehr-affin noch als besonders online-lehr-aversiv auf. Die Lehrveranstaltungen liegen weder am Beginn noch am Ende des Studiums.⁴

Zunächst haben wir dieses Material entlang der Frage codiert, welche Protokollabschnitte als Online-Interaktion verortbar sind. Anders gesagt: Wir haben versucht, (manifest) online-spezifische von (manifest) online-unspezifischen Sequenzen zu trennen.⁵ Anschließend haben wir zwei parallele Analyse-Strategien verfolgt. Zum einen haben wir – sozusagen ‚deduktiv‘ – an den online-spezifischen Sequenzen unser im vorigen Kapitel expliziertes Modell (hoch-)schulischer Interaktionsstruktur der empirischen Bewährung ausgesetzt: Das heißt, wir haben in Fortsetzung des im Codieren angelegten Aufbrechens der Sequenzlogik (vgl. Breidenstein et al. 2020: 156) online-spezifische Sequenzen herausgegriffen, jeweils fallanalytisch interpretiert und – dies meint ‚deduktiv‘ – unter der Perspektive theoretisiert, inwiefern sich obige Interaktionsstrukturen finden. Zum anderen haben wir – nun eher induktiv bzw. explorativ, da nicht von vornherein auf die Interaktionsstrukturen zielend – punktuelle objektiv-hermeneutische Sequenzanalysen (vgl. Wernet 2021) sowohl online-spezifischer als auch (manifest) online-unspezifischer Abschnitte durchgeführt.

Im Folgenden fassen wir die Befunde unserer Analysen mit Blick auf die erläuterten Interaktionsstrukturen zusammen, gehen aber auf die einzelnen Strukturmerkmale un-

3 Wir danken Dr.in Andrea Bossen für die großzügige Zurverfügungstellung ihres ethnographischen Materials.

4 Die Transkription erfolgt im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *digihub.org: Digitale Hochschulbildung organisieren, lehren und lernen*. Wir danken PD. Dr. Thomas Wenzl und Jan-Thorben Steckhan, die diese Erhebung durchgeführt haben, für die ebenso großzügige Zurverfügungstellung des Materials.

5 Die analytische Leitfrage der Codierung lautete in Anlehnung an das Wohlgeformtheitsprinzip der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2021: 114): Wäre der vorliegende Text auch im Offline-Kontext wohlgeformt?

terschiedlich intensiv ein. Für den Online-Unterricht analysieren wir hauptsächlich die drei Phänomene der Beteiligung der Eltern, der Leistungsbewertung und der Anwesenheits- und Redepflicht, die für die Untersuchung der Strukturmerkmale aufschlussreich sind. Für die Online-Lehre konzentrieren wir uns nach einer die einzelnen Merkmale übergreifenden Beobachtung auf das Merkmal der Asymmetrie bzw. Fremdbestimmung.

Der Schwerpunkt der beiden folgenden Kapitel liegt dabei mehr auf der Darstellung unserer Befunde als auf der detaillierten Darstellung unserer Analysen. Das ermöglicht es uns, die Frage nach der Persistenz oder Transformation schulischer und hochschulischer Strukturmerkmale in der Breite dieser Merkmale auch beantworten zu können. Das Material, das in den beiden folgenden Kapiteln eingebracht wird, dient daher hauptsächlich der Illustration unserer Analysebefunde.

4 Online-Unterricht

In der codierenden Analyse des grundschulischen Online-Unterrichts zeigt sich, dass ein nicht geringer Anteil des gesamten Materials deutlich durch online-spezifische Praktiken und Inhalte gekennzeichnet ist: Es finden sich diverse technische Störungen, Schüler*innen, die auf ein technisches Problem hinweisen, Lehrpersonen, die Tools erklären oder akustisch ‚anonyme‘ Schüler*innen auffordern, ihren Namen zu nennen u. v. a. m. Bossen (2022) leitet in ihrer Studie zum Online-Unterricht in der Grundschule hieraus die These ab, dass sich herkömmliche unterrichtliche Praktiken im Online-Unterricht transformierten. So zeigt sich etwa, dass kaum noch auf den üblichen unterrichtlichen *Anwesenheits- und Redepflichten* insistiert wird, wenn Schüler*innen nicht da sind oder nicht antworten. Würde damit eine neue unterrichtliche Normalität, eine veränderte unterrichtliche Interaktionsstruktur etabliert, hätte dies vermutlich sozialisatorische Folgen, die auch Bossen mit Bezug auf Wenzl (2014) andeutet. Denn indem im Online-Unterricht das oben erwähnte Strukturmerkmal der Fremdbestimmung einen geringeren Stellenwert besitzt (man darf statt anwesend zu sein oder zu antworten selbstbestimmt auch etwas anderes tun oder anders reagieren), erhält auch eine auf diese Norm bezogene Sozialisation eine geringere oder andere Bedeutung.

Ähnliches ließe sich für die Norm individueller *Leistung* folgern, worauf Bossen (2022: 293) bereits in einer Fußnote verweist. Im empirischen Material finden sich einige Situationen, in denen Leistungsstandards reduziert werden:⁶

Dann sollen die beiden jeweils links (J.) und rechts (O.) die Formen zeichnen, die die Aufforderung in der Überschrift verlangt. Auch das gelingt zur Zufriedenheit von GG, auch wenn O.s Zeichnung als sehr individuell betitelt wird, es sei aber der Freihandzeichnung vermutlich geschuldet. O. spielt nebenbei mit den Tools und zieht ein Dreieck in das freie Feld. „Das ist kein Viereck. Du hast die Funktion des Figurenzeichnens entdeckt, aber dann...“. O. versucht die Einstellung zu ändern, was ihm nicht gelingen will, sodass GG [ihn] auffordert [...], dass er den Stift nehmen solle. Das macht er und zeichnet nun das Dreieck. „naja, so ungefähr“ sagt GG zu dem etwas missglückten Dreieck. (Gs B, 28.01.2021, Z. 261-270)

6 Der Gefahr des zu pauschalen Vergleichs zum ‚normalen‘ Unterricht sind wir uns bewusst, können hier allerdings nicht jeden dieser vergleichenden Schlüsse empirisch zeigen.

Wie bei der Anwesenheits- und Redepflicht werden die Spielräume des Akzeptablen und Nicht-Sanktionierten, sozusagen die Grauzonen des Unterrichts, ausgeweitet. Individuelle Leistung bleibt als Norm zwar strukturbestimmend. Im Online-Setting werden allerdings die Spielräume dessen, was als Leistung gilt, und die Spielräume dessen, was den Individuen legitimerweise als Leistung zugerechnet werden kann, vergrößert. So wird im vorliegenden Beispiel die gezeichnete Form nicht allein dem individuellen Schüler und seinem Können zugerechnet, sondern auch den erschwerten Bedingungen einer Freihandzeichnung an der digitalen Tafel.

Dies könnte, insofern sich die Bedeutung der Norm ‚Leistung‘ und eine entsprechende Sozialisation verändert, ebenso sozialisatorische Folgen haben wie ein drittes beobachtbares Phänomen: die digitale Anwesenheit der *Eltern*. Über die verschiedenen Stunden und Schulen im Material waren Eltern in unterschiedlicher Weise beteiligt: als Anwält*innen ihrer Kinder, die deren Interessen (oder ihre eigenen) vertreten, als inhaltliche Unterstützung beim Bewältigen der unterrichtlichen Anforderungen, als Instanz der Leistungsbewertung, als emotionale Unterstützung durch Anfeuerung und Motivation sowie als disziplinierende Instanz und mithin verlängerter Arm der Lehrperson. Auch hier wären sozialisatorische Folgen zu vermuten, weil diese Aktivitäten der Eltern der bei Parsons (1959: 304-305) formulierten Norm der Unabhängigkeit zuwiderlaufen: Die Schüler*innen artikulieren ihre Interessen nicht alleine, sie bewältigen schulische Aufgaben nicht alleine. Ihr Tun wird außerdem nicht (nur) von einer ‚neutralen‘ Instanz bewertet, was die Norm des Universalismus berührt, weil es sich bei einer Bewertung durch die eigenen Eltern um eine partikulare Bewertung handelt, wenn alle Eltern für *ihre* Kinder je individuelle Bewertungsstandards anlegen.

Wir argumentieren im Folgenden jedoch, dass trotz der Evidenz neuer Praktiken und veränderter Mikroprozesse die grundsätzliche Interaktionsstruktur von Unterricht gleichbleibt. Für die Anteile des Datenmaterials, die überhaupt nicht auf ein Online-Setting schließen lassen, ist diese These leicht zu plausibilisieren. Wir argumentieren allerdings, dass gerade auch die manifest online-spezifischen Interaktionssequenzen analytisch nicht auf transformierte Interaktionsstrukturen schließen lassen.

Kommen wir zunächst auf die drei entfalteten Phänomene zurück: *Beteiligung der Eltern, Leistung* und die *Anwesenheits- und Redepflicht*. Wie eben erläutert, sind *Eltern* am Online-Unterricht in verschiedener Form beteiligt. Bezeichnend ist jedoch, dass diese Beteiligung der Eltern nicht durch die Lehrpersonen bestärkt wird; Eltern werden in der Regel lediglich geduldet. Solch eine tendenziell widerwillige Tolerierung wird in der folgenden Situation besonders deutlich:

Plötzlich meldet sich eine Erwachsenenstimme, die etwas harsch sagt: „Guten Morgen. Die Mama von B. hier. Ich finde es sehr störend für die anderen Kinder, die jetzt noch die Wörter suchen, wenn ständig irgendjemand reinruft. Also da verlieren [...] Kinder wie der B. total die Lust [stöhnender Lachschmauber].“ „Ok, bitte die Mikros ausmachen dann“ sagt Herr B. daraufhin. „Danke“ sagt die Mama sehr bestimmt. „Bitte“ antwortet Herr B. mit ebenso starker Stimme. (Gs A, 04.05.2020, Z. 143-148)

Weil Eltern also im Online-Unterricht zwar präsent sind, aber eben nicht systematisch von Lehrpersonen oder Schüler*innen zu neuen aktiven Teilnehmenden gemacht wer-

den, scheint die grundsätzliche Erwartung an die schulische Normalität auch im Online-Unterricht zu sein, dass Eltern nicht anwesend sind. Es wird keine neue interaktionale Erwartung sichtbar, dass Eltern anwesend sein *sollen*.

Betrachten wir die Norm der *Leistung* und das charakteristische IRE-Schema. Dieses Schema findet sich so auffallend auch im Online-Unterricht, dass dies den Schluss zulässt, dass Leistung als Strukturmerkmal unverändert bleibt:

P. schreibt diesmal in lila ‚Blaue‘ auf, wieder in Schreibschrift. „Mmmh. Ein-gut gemacht, P., kleine Anmerkung“ „Ja?“ „Wie schreibt man Adjektive am Wortanfang?“ „klein?“ „klein. Ja, gut, toll gemacht habt ihr das. So...“

(Gs B, 29.01.2021, Z. 180-183)

Hinsichtlich der reduzierten *Anwesenheits-* und *Redepflicht* argumentieren wir ähnlich wie bei der Anwesenheit der Eltern: Es zeigt sich nicht, dass Abwesenheit und Nicht-Antworten zur erwünschten neuen Normalität erklärt werden, sondern dass lediglich die Grauzone des nicht-sanktionierten Handelns ausgedehnt wird. Natürlich finden sich im Material Stellen, in denen sehr schnell über abwesende und nicht antwortende Schüler*innen hinweggegangen wird. Andererseits forschen Lehrpersonen (und Mitschüler*innen) durchaus nach und versuchen mehrmals, Schüler*innen ‚dranzunehmen‘. Auch rahmt eine Lehrperson es positiv, wenn kurzzeitig abwesende Schüler*innen wieder online sind, und sie bestärkt die Schüler*innen im ‚Kampf‘ gegen die technischen Widrigkeiten und für die digitale Anwesenheit:

H. sagt mit trauriger Stimme, dass sie gerade rausgeschmissen wurde.[.] „H., wir haben wir wissen wir kämpfen, ok? Immer dann immerwieder reinkommen einfach.“

(Gs C, 26.01.2021, Z. 152-154)

Analysieren wir nun die weiteren in Kap. 2.1 genannten Strukturmerkmale, zunächst die *Gruppenförmigkeit*. Trotz fehlender räumlich-körperlicher Koprsenz lässt sich feststellen, dass sich an diesem Strukturmerkmal ebenso wie am Merkmal des *Universalismus* nichts ändert. Die folgende Begrüßung macht dies besonders deutlich:

„so, ok, erstmal einen wunderschönen guten Morgen in die Runde“. Die Kinder antworten tatsächlich im Chor „Gu-ten-Mor-gen-Herr-B.“ „Das klingt ja müde -so“. [...] So wir wollen heut eine Stunde Deutsch machen ähh ich hoffe wir schaffen alles und wir beginnen dann wie immer mit Worten.

(Gs A, 04.05.2020, Z. 64-72)

Auch zur Überraschung der Ethnographin scheint das eingespielte gemeinsame Antworten auf die lehrerseitige Begrüßung schülerseitig so routinisiert zu sein, dass es bruchlos auch unter Online-Bedingungen Bestand hat und die Schüler*innen der Anerkennungserwartung der Begrüßung nachkommen. Während die Klasse also die Gruppenförmigkeit durch die chorische Begrüßung performativ vollzieht, präfiguriert der Lehrer die Gruppenförmigkeit in der Anrede der „Runde“, die ihn zugleich im Sinne der interaktoralen Asymmetrie von der Runde abhebt.

Mit den Anwesenheits- und Redepflichten hängt auch die Norm der *Fremdbestimmung* zusammen. Auch diese Norm wird durch Online-Unterricht in keiner Weise ver-

ändert. Im Beispiel gibt Herr B. vor, was „wir wollen“, nämlich Deutschunterricht, und er strukturiert das Geschehen zeitlich, indem er eine bestimmte Wortübung als erste gemeinsame Tätigkeit vorgibt.

Damit ist schließlich ein weiteres Strukturmerkmal von Unterricht aufgerufen, die *Inhaltlichkeit bzw. Spezifität*. Dieses Strukturmerkmal ist im Online-Unterricht grundsätzlich ebenso wenig in Transformation begriffen. Bei allen technischen Störungen und entsprechenden Reaktionen der Schüler*innen steuert die Interaktion doch auf den Inhalt, eine Frage, eine Aufgabe usw. zu(-rück) – die Interaktion bleibt von der Norm der Spezifität gekennzeichnet.

Fassen wir bis hierhin zusammen: Trotz bestimmter Veränderungen, die sich im Online- gegenüber dem herkömmlichen Präsenz-Unterricht vollziehen, scheint die schulische Interaktionsstruktur auch im Online-Unterricht erstaunlich persistent zu sein. Grauzonen des Akzeptablen werden zwar ausgedehnt, aber es bleiben Grauzonen. Weder die Anwesenheit der Eltern noch Abwesenheit und Nicht-Antworten der Schüler*innen werden so verselbstverständlich, dass damit eine neue Normalität markiert würde. Somit ist auch der Online-Unterricht durch Leistung, Gruppenförmigkeit, Fremdbestimmung bzw. interaktionale Asymmetrie, Inhaltlichkeit bzw. Spezifität sowie Universalismus gekennzeichnet.

5 Online-Lehre

Zu welchem Befund gelangt ein Blick auf die Online-Lehre in Gestalt von transkribierten Audio-(Chat-)Protokollen hinsichtlich der Frage nach der Differenz zur Offline-Lehre?

Bei der codierenden Analyse sticht ins Auge, dass die Protokolle von Online-Lehrveranstaltungen wie z. B. Mathematik-Übungen, literaturwissenschaftlichen Seminaren oder auch von Vorlesungen im Fach Biologie über weite Strecken ihren Präsenz-Pendants gleichen. Für den größten Teil des erhobenen Materials können wir als Betrachtende nicht unmittelbar anhand des Transkripts feststellen, ob es sich um eine Online- oder Präsenz-Lehrveranstaltung handelt. Die in Sprechakten protokollierte Online-Interaktion erscheint in diesen Protokollabschnitten nicht nur strukturell, also mit Blick auf Inhaltlichkeit, Leistung, Fremdbestimmung etc. identisch, sondern sogar in ihren Ausdrucksformen: In ihr reproduziert sich nicht nur die Interaktionsstruktur der Präsenz-Lehre, sondern – soweit sich diese in transkribierten Audioprotokollen abbilden lassen – es bleiben auch die kommunikativen ‚Praktiken‘ oder ‚Texte‘ des ‚doing Lehre‘ identisch. Vielleicht könnte man hier insgesamt sogar von einer Purifizierung der Interaktionsstruktur sprechen: Vorlesungen und Übungen, in denen v. a. die Dozierenden sprechen, bekommen im Online-Modus über weite Teile geradezu den Charakter von Podcasts. Seminare erscheinen ärmer an Zwischenrufen und schnellen Wortwechseln und nehmen die Form einer Kette von abwechselnd dozentischen Diskussionsfragen und studentischen ‚Wortbeiträgen‘ i. S. v. relativ elaborierten Positionierungen an. Um hiervon einen Eindruck zu geben:

Dw: @(.).@ könn sie das noch ein bisschen erläutern? @(.).@ was sie daran komisch finden? oder; (.). warum, #00:21:34-7#

Sm3: ja; also es scheint so: (.). ähm nicht den charakteren zu entsprechen. (.). ich glaub (2) de:r (.). äh räuber moor der hätte schon (.). ge-zielt zugestochn sozusagn. @(.).@ //Dw: aha// und ähm ich glaub auch des: (.). der vater von (.). karl moor tot geblieben wäre; weil das (.). man hat ja in der in dem ende mitbekomm das=es eigntlich schon viel zu viel für ihn war; diese (.). doppelte schuld anscheind? (.). und dass er dann ähm sich übe:r (.). doch freute dass er so von (.). gottglaube gerichtet wurde. ((Zungenschnalzen)) u:nd äh (.). ja: ich find das komisch. #00:22:10-9#

Dw: @ok@ @ (2)@ ähm Herr Sm1? #00:22:15-2#

Sm1: genau. direkt dazu; also ich: würde: (.). hier recht geben dass da dass also nichtsterben von amelie vielleicht äh amalie vielleicht ein bisschen (.). äh (.). ((Zungenschnalzen)) ja unlogisch klingt, allerdings fand ich das mit dem vater, (.). eigntlich gar nich so:: (2) merk- also merkwürdich im vergleich dazu. als dass soweit ich mich erinnere is ja auch äh (.). vorher in: die räuber einer eine=szene gab, wo wo äh franz sein vater doch auch schon [...] also ein ein ein (2) geradliniger weg zum happye:nd, war das ja jetzt (.). auch nich ganz. #00:23:48-8#

Eine offenkundige, aber auch nur punktuelle und in gewisser Weise ‚triviale‘ Abweichung hiervon stellen Passagen der Interaktion dar, in denen die Online-Situation selbst zum Thema wird. Dies geschieht etwa im Fall von technischen Störungen oder wenn es um das Ausprobieren von technischen Features wie Break-Out-Rooms oder Meldefunktion geht. Interessanterweise können solche Störungen und die Reaktionen der Akteure darauf latente Strukturen der Lehre besser sichtbar werden lassen. Ein Beispiel hierfür bietet ein Seminar, in dem eine Dozentin regelmäßig einschreitet, wenn die Wortbeiträge der Studierenden tonlich gestört wurden, und diese bittet, ihren Beitrag noch einmal störungsfrei zu wiederholen, während umgekehrt die Studierenden es unkommentiert lassen, wenn die Tonverbindung der Dozentin während längerer dozierender Ausführungen ausfällt. Die Zusatz-Bedingung, dass die Online-Interaktion technisch gestört wird, macht in diesem Fall den Charakter der seminardiskursiven Asymmetrie besonders augenfällig: Wie in ihr Lehrende typischerweise jeden studentischen Wortbeitrag dankbar aufnehmen, während Studierende Beiträgen der Lehrenden häufig mit Nicht-Resonanz begegnen (vgl. Wenzl 2018).

Eine neue Aufmerksamkeit erregt im Rahmen der Online-Lehre das auch in der Offline-Lehre bestehende Problem der ‚freiwilligen‘ Selbstbeteiligung und Leistungserbringung der Studierenden. Das betrifft am stärksten die Gruppe der passiv zugeschalteten Studierenden, also diejenigen, die sich nicht in Form von eigenen Wort- oder Chatbeiträgen an der Interaktion beteiligen und die im Online-Modus häufig auch ihre Kameras nicht einschalten. Diese Gruppe der Zuhörenden spielt im Offline-Fall für die Herstellung einer Seminaröffentlichkeit, die in der Regel – anders als der schulische Unterricht – auf freiwilliger Anwesenheit beruht, eine besondere Rolle, wobei für den einzelnen Studenten oder die einzelne Studentin die anwesende Nicht-Beteiligung legitim ist. Nun bringt der Online-Modus neue Optionen der passiven (Nicht-)Teilnahme mit sich. Es eröffnet sich eine *neue Grauzone der (Nicht-)Anwesenheit und damit des Strukturmerkmals der Fremdbestimmung*, die die empfindlich austarierte Kräfteverteilung zwischen Dozierenden und Studierenden irritiert. Dies zeigt sich besonders prägnant in folgendem Ausschnitt aus einer Mathematik-Übung:

Dm: ok. (.) gi: bts, soweit fragen, (12) ((Zungenschnalzen)) bin ich ((Störung Tonausgabe)) bin ich zu schnell oder zu langsam? oder is alles ok? (8) °ok° ausgerechnet wenn (2) wenn aufgenommen wird, (.) °einfach äh die beteiligung gleich null.

Sm2 (per Chat): „Ist gut“

Sw1 (per Chat): „alles ok“

Dm: perfekt°. ä:hm is gut. ok. ((Mausklicken)) immerhin das. (4) so.: aufgabenteil b,

Auf die über die Lehrveranstaltung immer wieder erfolgenden, zunehmend frustrierten Aufforderungen und Rückfragen des Dozenten antworten hier erstmals zwei Studierende. Sie minimalisieren allerdings gleichsam ihren Interaktionsbeitrag, indem sie in Form von Chat-Beiträgen antworten, was der Dozent mit einem resignierten „immerhin das“ kommentiert.

Dieses in dieser Form neue Phänomen verweist wiederum auf ein Strukturproblem der Lehre, das auch im Präsenz-Modus von zentraler Bedeutung ist, nämlich auf das Ringen um Anerkennung zwischen Studierenden und Lehrenden: Während die „Gesichtslosigkeit“ (Kollmer 2020) der studentischen (Nicht-)Teilnahme im Online-Betrieb für die Lehrenden eine Geste der Anerkennungsverweigerung darstellt, verstehen die Studierenden es ihrerseits als Aberkennung ihrer studentischen Autonomie, wenn die Lehrenden sie zu Beteiligungsakten egal welcher Art (z. B. Kamera einschalten, Anwesenheitsliste) zu verpflichten versuchen.

6 Diskussion der Befunde und Ausblick

Unser Ziel bei der vergleichenden Untersuchung von Online-Grundschul-Unterricht und -Hochschul-Lehre war es, deren Verlagerung in Online-Settings unter der Perspektive von Interaktionsstrukturen zu untersuchen. An eine Diskussion der Limitationen unserer Studie schließen wir eine Zusammenfassung unserer Befunde an und skizzieren Anschlussfragen.

Wenn wir unser Vorgehen forschungsmethodisch reflektieren, ist besonders auf die unterschiedliche Datengrundlage einzugehen. Im Fall der Hochschule handelt es sich um audiographierte Lehrveranstaltungen und dementsprechend Verbaltranskripte, während unsere Datengrundlage für die Schule ethnographische Beobachtungsprotokolle bilden. Letztere umfassen Beobachtungen der Ethnographin auch jenseits des Gesagten, sodass nonverbale Handlungen und Interaktionen oder auch Aspekte von Räumlichkeit und Materialität in den Blick kommen. Die für den Fall der Hochschule in den Daten noch deutlicher als in der Schule werdende Strukturreproduktion könnte also auch mit dem Datentypus zusammenhängen. Es bleibt demnach zu fragen, ob nicht Transformationen jenseits der Interaktionsstruktur stattfinden.

Die unterschiedliche Deutlichkeit der Strukturreproduktion könnte auch durch eine andere Eigenart der Daten erklärbar sein: So charakterisiert die ethnographischen Notizen an einigen Stellen ein ‚Reiz des Neuen‘, der sich auf die Ausnahmesituation des Online-Unterrichts bezieht. Es liegt nahe anzunehmen, dass mit der Methode der ethno-

graphischen Beobachtung solche sozialen Konstruktionen eher in die Generierung der Daten einfließen.

Eine andere Limitation unserer Datenbasis ist darin zu sehen, dass wir lediglich synchrone Unterrichts- und Lehrinteraktionen in den Blick nehmen. Unberücksichtigt bleiben demnach andere Formen des Schule- und Lehrehaltens, etwa die individuelle Aufgabebearbeitung über Lernplattformen (vgl. Rabenstein et al. 2022) und ggf. entsprechende dyadische Interaktionen.

Der zentrale Befund unserer Untersuchung lässt sich so formulieren, dass diese (pandemiebedingte) Verlagerung *nicht* zu einer grundlegenden Transformation der Interaktionsstrukturen von (Online-)Unterricht und -Lehre führt, sondern sich beide als „historisch stabile[] Interaktionssystem[e] zeig[en]“ (Proske et al. 2022: 920). So wie Thiersch und Wolf (2020: 131) für den digital mediatisierten Unterricht „die Modifikation seiner Praktiken und die Konsolidierung seiner Struktur“ konstatieren (vgl. auch Herrle et al. 2022: 1403-1404), gilt dies auch für Online-Unterricht und -Lehre. Allerdings zeigen sich online-spezifische Praktiken, in denen sich eine Irritation dieser Interaktionsstrukturen Ausdruck verschafft, die in der Regel von den Akteuren mit einer gesteigerten Permissivität beantwortet wird, die wir als ‚*Ausweitung der Grauzone*‘ bezeichnen möchten.

Dass wir auf Basis unserer theoretischen Annahmen und unseres empirischen Materials zum Befund der Strukturreproduktion kommen, stellt einen gewissermaßen ‚relativen‘ Befund in Abhängigkeit unserer eigenen Position als Forschende dar: Eine andere Konzeptualisierung von Unterricht und Lehre kann zu anderen Befunden kommen, etwa, wie angedeutet, eine praktikentheoretische.⁷ Darüber hinaus trifft unserer Untersuchung keine Aussage darüber, inwiefern die beteiligten Akteure Online-Unterricht und -Lehre als ein verändertes oder nicht verändertes Setting wahrnehmen. Reproduktions- und Transformationsbefunde beziehen sich mithin selektiv auf bestimmte Ausschnitte von Theorie und Empirie.

Der Befund der Strukturreproduktion ist in seinen normativen Implikationen für den Streit zwischen Online-, ‚Enthusiasmus‘ und -,Skepsis‘ von ambivalentem Wert. Wenn sich Online-Unterricht und -Lehre interaktionsstrukturell nicht von ihren Offline-Äquivalenten unterscheiden, dann gibt es weder Anlass zu Enthusiasmus noch zu Skepsis im Angesicht einer gerade nicht vollkommen anderen Art von Unterricht oder Lehre. Dies kann selbstverständlich positiv wie negativ gewertet werden. Wichtig zu betonen ist jedoch mit Blick auf den eingangs skizzierten Digitalisierungsdiskurs, dass Forderungen nach einer besonderen didaktischen Kultur der Digitalität nicht selbstverständlich, sondern begründungspflichtig sind. Denn wenn der Kern der infrage stehenden Online-Interaktion der gleiche ist wie der der Präsenz-Interaktion, bedarf es jenseits rudimentärer Technik-Kompetenzen auch nicht zwingend einer didaktischen Unterrichts- oder Lehrkultur speziell für das Online-Setting. Gerade das scheint uns der eigentliche Dorn im Auge einer – dann tatsächlich in problematischer Weise normativen – Positionierung

7 Mit Blick auf diese beiden theoretischen Zugänge sei an dieser Stelle zumindest erwähnt, dass sich hier umfassende theoretische Anschlussfragen stellen: Wie kann Strukturtheorie Transformation und wie kann Praxistheorie (vgl. z. B. Reckwitz 2003: 294) Reproduktion von der Anlage der jeweiligen Theorie her und auch empirisch überhaupt fassen?

zu sein, die Digitalisierungsenthusiasmus und Digitalisierungszwang systematisch verquickt.

Der Befund der Strukturproduktion in Online-Lehre und Online-Unterricht lässt sich schließlich durch ein Argument stärken, das zugleich einen Ausblick auf weitere Forschung gibt. Unser gesamtes Datenmaterial kann äußerlich als „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al. 2020) aufgefasst werden. Man kann vermuten, dass den Akteuren der Ausnahmecharakter bewusst ist und dass dies auf die Interaktionserwartungen Einfluss hat, etwa in dem Sinne, dass sich Lehrpersonen nur in diesem Ausnahmefall permissiv verhalten, dass sich die Grauzonen nur in diesem Ausnahmefall ausweiten. Um dies näher überprüfen zu können, wäre es wichtig, Online-Unterricht und -Lehre als ‚Routine Remote Teaching‘, als reguläre, dauerhafte Formate zu erforschen; hierbei könnte die Permissivität anders oder auch geringer ausfallen, Grauzonen könnten sich wieder verringern und insgesamt wäre die Frage der Strukturpersistenz und -transformation neu zu untersuchen. Wenn der Befund einer ‚Ausweitung der Grauzone‘ jedoch Bestand hätte, dann dürfte es für die Etablierung des Online-Unterrichts als ‚neuer Normalität‘ von großer Wichtigkeit sein, eine Form des adäquaten (didaktisch-pädagogischen) Umgangs damit zu finden.

Autorenangaben

Dr. phil. Hannes König (Ansprechpartner)
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
0163 7027392
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

Dr. phil. Richard Lischka-Schmidt
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik
Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
0345 5523861
richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Literatur

- Bisler, Wolfgang/Klima, Rolf (2020): Interaktion, soziale. In: Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 6. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden/Heidelberg: Springer VS, S. 351.
- Bossen, Andrea (2022): Teilnehmen am Online-Unterricht. Zur Bedeutung digitaler Aktanten an unterrichtlichen Praktiken. In: Sozialer Sinn, Jg. 23/H. 2, S. 277-296.
- Boudon, Raymond/Bourricaud, François (1992): Soziologische Stichworte. Ein Handbuch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. überarbeitete Aufl. München: UVK.
- Giesinger, Johannes (2021): COVID-19 und die Digitalisierung der Schule. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 97/H. 1, S. 55-61.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 103-125.

- Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2022): Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 25/H. 6, S. 1389-1408.
- Hodges, Charles/Moore, Stephanie/Lockee, Barb/Trust, Torrey/Bond, Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: Educause Review, online: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jackson, Philip W. (1990): Life in Classrooms. Reissued with a New Introduction. New York: Teachers College Press.
- Kalthoff, Herbert (2018): Die Bildung des Personals. Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierter Zukunft. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-80.
- Kollmer, Imke (2020): Zur Gesichtlosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. In: Sozialer Sinn, Jg. 21/H. 1, S. 185-204.
- Kraftl, Peter/McKenzie, Marcia/Gulson, Kalervo/Accioly, Inny/Blackmore, Jill/Burke, Catherine/Perrotta, Carlo/Clarke, David A. G./Daniels, Harry/Fregoso Bailon, Raul Olmo/Goodyear, Victoria/Goodyear, Peter/Gunasekara, Indrajit/Hartong, Sigrid/Hickman Dunne, Jo/Howard, Sarah/Lupinacci, John/Mcphie, Jamie/Mannion, Greg/Nxumalo, Fikile/Parnell, Rosie/Pykett, Jessica/Rautio, Pauliina/Saadatmand, Mohsen/Sefton Green, Julian/Selwyn, Neil/Stovall, David/Southgate, Erica/Talbert, Robert/Teelucksingh, Cheryl/Tucker, Richard/Uduku, Ola/Wilson, Alex/Wood, Adam (2022): Learning spaces: built, natural and digital considerations for learning and learners. In: Duraiappah, Anantha K./van Atteveldt, Nienke/Borst, Gregoire/Bugden, Stephanie/Ergas, Oren/Gilead, Tal/Gupta, Latika/Mercier, Julien/Pugh, Kenneth/Chatterjee Singh, Nandini/Vickers, Edward (Hrsg.): Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment. New Dehli: UNESCO MGIEP, S. 452-549.
- Levy Jr., Marion J. (1968): Functional Analysis. I. Structural-Functional Analysis. In: Sills, David L. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 6. New York: Macmillan, S. 21-29.
- Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In: Harvard Educational Review, Jg. 29/H. 4, S. 297-318.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-24.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Meseth, Wolfgang (2022): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 907-933.
- Rabenstein, Kerstin/Wagener-Böck, Nadine/Macgilchrist, Felicitas/Bock, Annekatrin (2022): Interferenzen in digitalen Praktiken der Bereitstellung von unterrichtlichen Aufgaben. In: Sozialer Sinn, Jg. 23/H. 2, S. 297-315.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32/H. 4, S. 282-301.
- Reuter, Oliver M. (2021): Der Körper in schulischen Situationen und Vermittlungssettings. In: Bautz, Timo (Hrsg.): Sozialisationswandel im digitalen Klassenzimmer. Weinheim: Beltz Juventa, S. 108-116.
- Schratz, Michael (2020): Corona-positiv: Innovationsschub für das Bildungssystem? Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, online: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/>

- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale ‚Tools‘. Empirische Ergebnisse und ihre Implikationen für die (kasuistische) Lehrer*innenbildung. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniel (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster/New York: Waxmann, S. 127-132.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2023): Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annekatrin/Herrle, Matthias/Hoffmann, Marcus/Langer, Anja/Macgilchrist, Felicitas/Wagener-Böck, Nadine/Wolf, Eike (Hrsg.): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90-111.
- Wenzl, Thomas (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2018): Interaktionswirklichkeit und Bildungsanspruch: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im klassenöffentlichen Unterricht und im universitären Seminar. In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-193.
- Wernet, Andreas (2021): *Einladung zur Objektiven Hermeneutik: Ein Studienbuch für den Einstieg*. Opladen: Budrich.