

Kontingenzbearbeitung in der Krise: Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen

Hövels, Barbara; Herzmann, Petra

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hövels, B., & Herzmann, P. (2021). Kontingenzbearbeitung in der Krise: Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 139-158. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.11>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Barbara Hövels und Petra Herzmann

Kontingenzbearbeitung in der Krise

Eine dokumentarische Rekonstruktion von Kommunikationsbeiträgen im #twitterlehrerzimmer zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen

Contingency management in the crisis

A documentary reconstruction of communication contributions in the #twitterlehrerzimmer at the time of the pandemic-related school closures

Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind diskursive Verhandlungen von Krisen in digitalen Räumen im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen. Die Analyse ausgewählter Kommunikationsbeiträge des virtuellen Lehrerzimmers innerhalb der Plattform ‚Twitter‘ mithilfe der Dokumentarischen Methode zeigt, dass das schriftsprachliche Handeln von Akteur*innen im virtuellen Raum auf eine Form von Solidarisierungsbewegung verweist. Diese kann für das interagierende Subjekt in Anbetracht fehlender Handlungsroutinen im Zusammenhang mit den Schulschließungen bei der Bearbeitung von Ungewissheit relevant sein. Der zugrundeliegende Orientierungsrahmen deutet zumindest auf ein kollektives Bewusstsein der Beitragenden für die Krisenhaftigkeit des pädagogisch-schulischen Geschehens. Dabei ist die Suche nach geteilten Einschätzungen, etwa im Umgang mit Elternkritik, auffällig. Ob dadurch allerdings eine reflexive Berufskrisenbearbeitung stattfindet oder sich lediglich ein Klagen der Akteure gegenüber bildungspolitischen Entscheidungen ausdrückt, müsste weitergehend untersucht werden.

Schlagwörter: Corona-Krise, Netzwerkgesellschaften, Kontingenz, virtuelle Kommunikation, Dokumentarische Methode

Abstract

The subject of this study is the discursive negotiation of crises in digital spaces in the context of pandemic-related school closures. The analysis of selected communication posts of the virtual teachers' room within the platform ‚Twitter‘ using the documentary method shows that the written language actions of actors in virtual space refer to a form of solidarity movement. This can be relevant for the interacting subject in the context of dealing with uncertainty in the absence of action routines in the context of school closures. At the very least, the underlying frame of orientation points to a collective awareness on the part of the contributors of the crisis nature of the pedagogical-school event. In this context, the search for shared assessments, for example in dealing with parental criticism, is striking. However, it would have to be investigated further whether this leads to a reflexive handling of the professional crisis or whether the actors are merely complaining about educational policy decisions.

Keywords: corona crisis, network societies, contingency, virtual communication, documentary method

1 Einleitung

Die Ausbreitung des als neuartig eingestuften Virus ‚Sars-CoV-2‘ und die daraus resultierende COVID-19-Pandemie im ersten Quartal 2020 lassen sich als komplexe gesellschaftliche Ereignisse begreifen, bei denen sich zeigt, „wie vernetzt die Welt mittlerweile geworden ist“ (Bundesregierung 2020). In der medialen Berichterstattung wird vorrangig der Begriff „Corona-Krise“ (Möhrs 2020) verwendet, wobei sich ein semantischer Bezug auch zu Ungewissheit als Herausforderung im Umgang mit der Konflikthaftigkeit der Situation annehmen lässt. In der Mahnung von Bundeskanzlerin Merkel an die Bürger*innen, die Krise ernst zu nehmen, zeigt sich weiterhin, dass sich die Ungewissheit nicht auf die Gegenwart beschränkt, sondern zeitlich unbegrenzt verortet wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich die COVID-19-Pandemie als *traumatische Krise* im Sinne von Oevermann (2004) bezeichnen: Man kann darauf „*nicht nicht reagieren*“ (S. 165; Hervorh. im Orig.). Auch bildungspolitische Maßnahmen wie Schulschließungen in allen Bundesländern verweisen auf eine Ausnahmesituation. Damit wird schulischen Akteur*innen eine Ebene krisenhaften Erlebens auferlegt, die zusätzlich zu professionstheoretischen Bestimmungen struktureller Kontingenz pädagogischer Lehr- und Unterrichtstätigkeit entsteht (vgl. Helsper 2000). Strukturtheoretisch wird Unterricht dauerhaft als „hoch komplexes, nicht lineares soziales Geschehen“ (Meseth/Proske/Radtke 2011, S. 224) verstanden, das durch lehrerseitiges Planungshandeln nicht vollständig kontrolliert werden kann. Der Handlungsdruck, unter dem Lehrer*innen im unterrichtlichen Geschehen stehen, erklärt sich durch die Vielzahl an Situationen, die spontane Entscheidungen erfordern. Folglich wird auf die Notwendigkeit verwiesen, Kontingenz als „konstitutives Merkmal“ (Meseth/Proske/Radtke 2011, S. 223) von Unterricht anzuerkennen. Unsicheres Wissen und fehlende Handlungsroutinen hinsichtlich des nun notwendig werdenden digitalen Unterrichtens können als eine Zunahme dieser Ungewissheit eingeschätzt werden (vgl. z.B. Stöcker 2020).

Für die Lehrkräfte ist damit schon in ‚normalen Zeiten‘ die Notwendigkeit der „*reflection on action*“ (Schön 1987, S. 26) begründet, bei der in entlasteten Räumen eine Deutung der Krise aus „höhersymbolischen Sinnwelten“ (Helsper 2001, S. 9) erfolgen kann. Durch den Austausch mit anderen kann ein ‚befremdeter Blick‘ auf das eigene Handeln und dessen Interpretation eingenommen werden. Bietet Schule den Lehrkräften aufgrund zeitlicher Zwänge bereits im gewöhnlichen Schulalltag wenig Möglichkeiten dieser „Berufskrisenverarbeitung“ (Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018, S. 10) bspw. innerhalb eines Kollegiums, so verschärft sich dieser Eindruck in Verbindung mit den coronabedingten Schulschließungen. Gerade in diesem Zusammenhang können virtuelle Räume einer Netzwerkgesellschaft auch Lehrer*innen Möglichkeiten eröffnen, in einen Austausch mit anderen (Lehrer*innen) zu treten und Krisen in Zeiten von Kontaktbeschränkungen gemeinschaftlich zu verhandeln.

Die Komplexität der gesamtgesellschaftlichen Krisensituation im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit von Lehrer*innen begründet demzufolge die vorliegende Untersuchung schriftsprachlicher Beiträge des virtuellen Lehrerzimmers innerhalb der Plattform ‚Twitter‘. Anhand von Ausschnitten von Twitter-Kommunikationen wird rekonstruiert, wie Lehrer*innen Aspekte von Ungewissheit im Kontext der Krise im virtuellen, öffentlichen Raum subjektiv entwerfen und kollektiv verhandeln. Dazu werden Kommunikationsbeiträge aus dem #twitterlehrerzim-

mer mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013) analysiert. Untersucht wird, in welchen Dimensionen Kontingenzen offenbart werden, welche Orientierungen sich dabei zeigen, wie das zunächst individuelle Erleben von Ungewissheit gemeinschaftlich verarbeitet wird und wie sich die wechselseitigen Bezüge und Prozesse von Krisenverhandlungen vollziehen. Der Beitrag legt zunächst grundlegende Aspekte der wechselseitigen Sinnkonstituierung in virtuellen Gemeinschaften wie der des #twitterlehrerzimmers dar (Kap. 2), um dann über eine Auffassung der schriftsprachlichen Auseinandersetzungen als Gruppendiskussionen (Kap. 3) eine dokumentarische Interpretation von exemplarischen Beiträgen vorzunehmen (Kap. 4). Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Einordnung der Analysen (Kap. 5).

2 Das #twitterlehrerzimmer – Diskurs- und Vernetzungsraum

Virtuelle Räume der postmodernen Netzwerkgesellschaft erfordern Akteur*innen, die sich stets neu im Sinne eines „Doing Internet“ (Stegbauer 2014, S. 249) einbringen und auf diese Weise eine partizipative Kultur begründen. Die mediatisierte Interaktion unterscheidet sich von der unter Anwesenheit unter anderem dadurch, dass sich abwesende Dritte erreichen lassen. Anders als bei face-to-face-Beziehungen erfolgt die Beziehungsgestaltung unabhängig von Raum und Zeit in Form von ‚One-to-Many‘ und ‚Many-to-Many‘-Diskursen (vgl. Corsten/Herma 2015, S. 209ff.).

Das #twitterlehrerzimmer des sozialen Netzwerks ‚Twitter‘ stellt ein Beispiel für eine solche Erfahrungsgemeinschaft dar. Es ermöglicht Nutzer*innen, telegrammartige Mitteilungen im Umfang von bis zu 280 Zeichen zu verschicken, die sich als ‚Microblogs‘ bezeichnen lassen. Im Bereich der Lehrerkommunikation werden verschiedene Hashtags zur gezielten Ansprache genutzt, z.B. #twitterlehrerzimmer und #twlz. Der Hashtag markiert dabei den Eintritt in den jeweiligen Diskursraum und ermöglicht die Teilhabe an schriftlichen Diskussionen. In einem ‚youtube‘-Videobeitrag über das #twitterlehrerzimmer, der die Absicht verfolgt, neue Mitglieder für „das größte Lehrerzimmer Deutschlands“ (Vedder 2020, Min. 6:21-6:26) zu gewinnen, bezeichnen die Nutzer*innen es in Bezug auf Reichweite und Austauschmöglichkeiten als „Vernetzungsmaschine“ (Vedder 2020, Min. 0:05-0:07). Der Vergleich von analogem und virtuellem Lehrerzimmer führt dabei zu folgender Einschätzung: „Im Lehrerzimmer eurer Schule trifft ihr die Leute, mit denen ihr arbeitet; im #twitterlehrerzimmer die, mit denen ihr gerne arbeiten würdet“ (Vedder 2020, Min. 6:27-6:36). Ein zentraler Unterschied zwischen virtuellem und analogem Lehrerzimmer ist also zunächst, dass der Zutritt zum virtuellen Lehrerzimmer jedem Nutzer gestattet ist und es sich mithin um einen *öffentlichen Ort* innerhalb des Netzes handelt. In der zitierten Gegenüberstellung ist darüber hinaus die Auffassung aufschlussreich, dass die begrenzte Auswahl an Interaktionspartnern im analogen Lehrerzimmer unter Umständen nicht den Aufbau erwünschter (Arbeits-)Beziehungen ermöglicht. Mit dem Eintritt in das virtuelle Lehrerzimmer wird demgegenüber Sympathie als Grundlage kollegialen Austauschs in Aussicht gestellt. Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass in ei-

nem Tausende von Menschen umfassenden, sich ständig wandelnden virtuellen Lehrerzimmer nur diejenigen anzutreffen sind, mit denen man „gerne arbeiten würde“; jedoch offeriert der virtuelle Raum – anders als der analoge Raum – die Möglichkeit, Menschen, die man nicht mag, zu ‚blockieren‘ und sich eine eigene „Filterblase“ (Anastasiadis/Einspänner-Pflock/ Thimm 2018, S. 196 in Anlehnung an Pariser 2011) aufzubauen.

Virtuelle Gemeinschaften bieten den Nutzer*innen im Rahmen sozialer Interaktionen Foren für öffentliche „Selbstreflexionen und Selbststilisierungen“ (Wagner 2019, S. 16; vgl. auch Becker 2020; Unger 2010; Breiter/Welling/Schulz 2012; Schirmer/Sander/Wenninger 2015), die sowohl zu idealisierten Entwürfen des Subjekts wie auch zu Selbstoffenbarungen führen können. Für die Corona-Krise lässt sich dies für beide Aspekte konkretisieren: So gehen Schulschließungen mit Situationen einher, zu deren Bewältigung keine Routinen zur Verfügung stehen. Die digitalen Kommunikationskanäle offerieren Möglichkeiten, der eigenen Ungewissheit durch das kommunikative Teilen von Botschaften zu begegnen und so Gewissheit herzustellen (vgl. Schmidt 2006, S. 25). Der wechselseitige Austausch im #twitterlehrerzimmer ermöglicht den Zugriff auf Wissen, das handlungsleitend werden kann und das zugleich im Rahmen gemeinsamer Kontingenzbearbeitung neu justiert wird. Auch der Entschluss, eigene Überzeugungen im virtuellen Raum darzulegen, damit diese anderen ratsuchenden Lehrer*innen zur Orientierung dienen können, kann in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Die Frage, ob der Austausch im virtuellen Raum schon als *Reflexion* zur Bewältigung von Krisen im schulischen Alltag zu begreifen ist, muss hier zunächst offen bleiben. Vielmehr untersucht der vorliegende Beitrag, welche Themen im virtuellen Raum zu Zeiten der Schulschließungen wie bearbeitet werden, um eine Analyse der individuellen und kollektiven Verhandlungen von kontingenten Situationen zu Zeiten der Krise im virtuellen #twitterlehrerzimmer vorzunehmen.

3 Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund, dass fokussiert werden soll, wie Aspekte von Ungewissheit diskursiv bearbeitet werden, konzentrieren wir uns auf den schriftlichen Akt des Subjekts und die darauffolgende Bearbeitung durch andere Nutzer*innen innerhalb von wechselseitigen Gesprächszügen. Dabei werden Orientierungsrahmen herausgearbeitet, auf die sowohl individuell wie auch kollektiv rekurriert wird.

3.1 Datenerhebung und Datenmaterial

Zur Analyse werden die Beiträge genutzt, die innerhalb der Plattform ‚Twitter‘ bereits vorliegen. Es handelt sich demzufolge um „nichtreaktive Daten“ (Stegbauer 2014, S. 244), die „nicht für eine bestimmte Fragestellung erhoben (Interview, Befragung etc.) [sind], sondern [...] ‚Spuren‘ von Interaktionen und Kommunikationen, die nun erneut befragt werden“ (Meißner 2015, S. 39), darstellen. Damit spiegeln sie, im Gegensatz zu Befragungen, deren Erhebungssituation vom Forschenden geschaffen wird, reales kommunikatives Handeln wider, dessen Beobachtung sich als ‚virtuelle Ethnographie‘ (Hine 2000) verstehen lässt. In diesen Daten sind

„immer sowohl das Medium als auch die Interaktion des handelnden Subjekts präsent“ (Meißner 2015, S. 39). Daher erfordern virtuelle Diskurse wie Twitter-Microblogs von der Sozialforschung eine methodologische Einordnung, die ihrer Medialität und Technizität gerecht wird. In Anlehnung an die Beiträge von Schirmer, Sander und Wenninger (2015) begreifen wir diese als Formen von *Online-Gruppendifkussionen*. Dabei sind Unterschiede zwischen den Diskussionen im virtuellen und physisch-analogen Raum festzustellen: So zeichnen sich die virtuellen Diskussionen durch Asynchronität aus. Auch wird in medial schriftlicher, nicht mündlicher Form interagiert, wobei sich die Beiträge konzeptionell zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit verorten lassen. Zentral ist für uns, dass Beiträge im virtuellen Raum, auf die andere Beitragende reagieren, sich wie analoge Gruppendiskussionen durch „komplexe Sinnproduktion durch Personen, die einander nie zuvor gesehen hatten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 278), auszeichnen. Dabei ist zu beachten, dass das Netz als Zugangfilter dient, wobei auch Nicht-Teilnehmende im Sinne einer Internet-Öffentlichkeit den Diskurs beobachten können.

Im Hinblick auf die Fragestellungen des vorliegenden Beitrags begreifen wir die spezifischen Merkmale des Datenmaterials aus dem virtuellen Raum, speziell seine Non-Reaktivität wie auch die Unmittelbarkeit und Zeitnähe zum Geschehen als Vorteile, da diese Zugang zu individuellen Orientierungen und kollektiven Handlungspraxen im Zusammenhang mit Krise ermöglichen. Den Referenzpunkt unserer Untersuchung stellen jene zwei Tage dar, an denen zentrale bildungspolitische Entscheidungen im Zusammenhang mit der Coronapandemie bekanntgegeben wurden. Dabei handelt es sich einerseits um die veranlassten Schulschließungen, andererseits um die Ankündigung einer schrittweisen Wiederaufnahme des Schulbetriebs. Da die Schulschließungen jeweils bundeslandbezogen veranlasst wurden, berücksichtigen wir für das Forschungsvorhaben beispielhaft die Erlasse vom ‚Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen‘ (MSB NRW). Diese als „SchulMail“ (MSBNRW 2020a-d) bezeichneten Mitteilungen zum Thema „Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen“ (ebd.) sind auf der Homepage des Ministeriums abrufbar.

Um relevante Themen, die im virtuellen Lehrerzimmer im Zusammenhang mit der Krise bearbeitet werden, aufzufinden, wurden rückwirkend mithilfe der erweiterten Suchfunktion Beiträge erfasst, die durch die Hashtags #twitterlehrerzimmer bzw. #twlz gekennzeichnet sind. Dabei wurden insgesamt 116 Initiierungsbeiträge aufgerufen¹ und als ‚Screenshots‘ archiviert. Von diesen wurden exemplarisch sechs Beiträge ausgewählt, von denen vorliegend vier analysiert werden. Aufgrund der Menge an schriftlichen Reaktionen innerhalb der diskursiven Auseinandersetzungen war es darüber hinaus notwendig, auf ausgewählte Gesprächszüge zu fokussieren. Für die Auswahl der Beiträge und Gesprächszüge war das vorliegende Erkenntnisinteresse, die Frage des Krisenerlebens in Verbindung mit den Schulschließungen, insofern handlungsleitend, als wiederkehrende Themen, wie etwa der Diskurs um die Pflege der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung jenseits des schulischen Raumes und die Umsetzung von bildungspolitischen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Pandemie analysiert werden.

3.2 Datenauswertung

Die Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode konzentriert sich auf die reflektierende Interpretation, um sich einem Verständnis prozessual herge-

stellter positiver sowie diese begrenzender negativer Sinnhorizonte rekonstruktiv anzunähern und kollektive Orientierungen zu erfassen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Nohl 2013; Nohl 2017). So wird durch „deutendes Verstehen im Sinne der Interpretation von sinnstrukturierten Gegenständen“ (Wenninger 2015, S. 52) aufgeschlüsselt, was sich in den Diskursorganisationen zeigt, welche Bestrebungen oder Abgrenzungen festzustellen sind und in welcher Form sich Beitragende positionieren. Für uns zentral ist dabei, das *Wie* der interpersonellen, „handlungspraktischen Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (Fritzsche 2013, S. 44), das in den aufeinander Bezug nehmenden Beiträgen der Akteur*innen im virtuellen Lehrerzimmer ersichtlich wird, zu fokussieren.

Die Annahme, dass sich Teilnehmende in Online-Diskussionen vorrangig auf den *Eingangsstimulus* konzentrieren, der das Gespräch vorstrukturiert (Ulrich/Schiek 2015, S. 150), begründet unsere sequentielle Auswertung beginnend mit den Erstbeiträgen. Im darauffolgenden Schritt werden die durch diese initiierten Bezugnahmen anderer Beitragender erfasst. Hier müssen die Besonderheiten des Mediums berücksichtigt werden, das nach eigenen logischen Kriterien operiert, so dass aufeinanderfolgende Gesprächszüge nicht zwangsläufig eine zeitliche Chronologie beinhalten, sondern u.a. durch die Anzahl von ‚Likes‘ sowie persönliche Einstellungen, wem man ‚folgt‘, bestimmt werden. Den Anspruch der Dokumentarischen Methode, sequentiell zu interpretieren, haben wir in diesem Zusammenhang so berücksichtigt, dass inklusive der Proposition mindestens drei Gesprächszüge wie eine Sequenz behandelt werden. Auf diese Weise soll in der rekonstruierenden Untersuchung eine Annäherung an den subjektiv verstandenen, in Alltags- und Handlungspraxis „vom einzelnen Individuum autonom erzeugt[en]“ (Ulrich/Schiek 2015, S. 35) Sinn und die durch diesen initiierte soziale Ordnung, die sich im sprachlichen Handeln der Beteiligten aktualisiert, versucht werden. Durch das praktische, sinnerzeugende Handeln zeigt sich dabei ein kollektiver Habitus der Agierenden, der soziale Realität begründen und auf diese Weise Krisenbearbeitung ermöglichen kann.

4 Ergebnisse

Zu Anfang der Schulschließungen lassen sich vorrangig grundlegende Beschäftigungen mit dem ‚Wie‘ des digitalen Unterrichtens sowie der Gestaltung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung abseits des physischen Raumes der Schulen beobachten. Der Diskurs verschiebt sich zur Ankündigung einer schrittweisen Wiederaufnahme des Unterrichts im analogen Raum hin zu einer Reflexion der Erfahrungen unterrichtlicher Szenarien abseits routinisierter Handlungsräume und einer Solidarisierung aufgrund wahrgenommener Distanzierung zwischen Bildungspolitik und Lehrer*innen.

4.1 Ausgangslage zu Beginn der Schulschließungen

Am 13.3.2020 gab das MSB NRW die Schließung der Schulen ab dem 16.03.2020 bekannt. Zugleich wurde die Anwesenheit der Lehrer*innen in den Schulen bis zum 18.03.2020 angeordnet (vgl. MSBNRW 2020a). Den Lehrer*innen wurde auf-

getragen, Lernaufgaben für die Schüler*innen bereitzustellen. „Klarstellend sei darauf hingewiesen, dass mit dem Angebot nicht die Erwartung verbunden wird, der Stundenplan werde in die häusliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler verlagert. Es gilt für alle Beteiligten (Lehrkräfte und Eltern), Augenmaß zu bewahren“ (MSBNRW 2020b). Die Redewendung, „Augenmaß zu bewahren“ lässt die Einschätzung zu, dass es ein ‚falsches Maß‘ im Sinne eines ‚Zuwenig‘ oder ‚Zuviel‘ gibt. Das ‚richtige‘ Maß im Sinne einer Verhältnismäßigkeit in Anbetracht der Situation zu bestimmen, liegt damit im Verantwortungsbereich der Lehrer*innen.

In Anlehnung an diese Vorgaben wurden rückwirkend Beiträge des ersten Tages, an dem die Lehrer*innen nicht in den Schulen anwesend sein mussten und sich somit ausführlicher dem digitalen Unterrichten zuwenden konnten, im virtuellen Lehrerzimmer erfasst. Beispielhaft für die vielfältigen Thematisierungen analysieren wir im Folgenden zwei Diskussionen, die im weiteren Sinne für die Belange der Schüler*innen sensibilisieren wollen und sich mit der Beziehung der Lehrer*innen zu den Schüler*innen zu Zeiten der Schulschließungen befassen. Beide Verhandlungen lassen Rückschlüsse auf das Professionsverständnis der Lehrkräfte zu.

4.1.1 Beitrag: ‚Sensibilisierung für Sorgen der Schüler*innen‘

Im Ausgangsbeitrag (vgl. Abb. 1)² wird vordergründig das Thema des Aufgabenumfangs in den Nebenfächern zu Zeiten der Schulschließung aufgeworfen.

Die anfängliche Proposition beinhaltet eine Positionierung der beitragenden Person, die in der neuen Situation geschlossener Schulen darauf verzichtet, in den Nebenfächern Aufgaben aus- bzw. aufzugeben. Die argumentative Begründung wird im Bereich der Schüler*innen verortet, auf deren Seite ein Spannungsfeld eröffnet wird: Vor dem Hintergrund der noch neuen Situation des ‚Homeschoolings‘ in Verbindung mit der allgemein gesellschaftlichen Krisensituation wird die Notwendigkeit für die Kernfamilien, sich organisatorisch neu auszurichten, implizit als Voraussetzung des eigenen Agierens der Lehrkraft angegeben. In diesem Zusammenhang wird die Freiheit geschätzt, über das Ausmaß der Aufgaben zu entscheiden. Hier lässt sich ein Bezug zur zitierten Nachricht des Schulministeriums herstellen, in der den Lehrkräften im Sinne eines „Augenmaßes“ eine Eigenverantwortung hinsichtlich der Verhältnismäßigkeit des Aufgabenumfangs übertragen wird. Die Interpretation der Lehrkraft erfolgt im Sinne eines „darf pausieren“: Das ‚richtige Maß‘ kann in einem Verzicht an Aufgaben bestehen. Damit lässt sich ein professionelles Verständnis der Lehrkraft, die sich nicht als ‚Erfüllungsgehilfe‘ einer isoliert zu betrachtenden Schulpflicht sieht, sondern vielmehr Lehrer *und* Mensch ist, konstruieren. Ebendieses professionstheoretisch krisenhaft bewertete Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2000) wird hier im Sinne und zum Nutzen der Schüler*innen gedeutet: In einer gesellschaftlichen Situation der Krise erscheint es angemessen, sich als Lehrkraft vorrangig auf das Menschsein zu konzentrieren.



Abb. 1: Beitrag ‚Sensibilisierung Schüler*innen‘, Quelle: Twitter.com

Die im Beitrag vorgenommene doppelte Markierung mithilfe zweier Hashtags kann so interpretiert werden, dass es sich um einen Versuch handelt, das Auffinden des Beitrags sicherzustellen. Das eigene Vorgehen wird anderen orientierend zur Verfügung gestellt und kann als Ausdruck der sicheren Überzeugung hinsichtlich der eigenen Handlungspraxis interpretiert werden. Damit wird dieser ein Enaktierungspotential zugesprochen, dessen Einschätzung durch andere Beteiligte aber unterschiedlich ausfällt. Aus den über dreißig Antworten auf den Beitrag erfolgt im Weiteren eine Auswahl an Gesprächszügen. Insgesamt fällt auf, dass mehrfache Ebenenwechsel stattfinden, bei denen unterschiedliche Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden.

Antwort eins stellt eine Exemplifizierung in Form einer persönlichen, erzählenden „Ich“-Aussage dar, wobei sich implizit ein divergenter Modus feststellen lässt. Dabei wird eine Rahmung eröffnet, die die Notwendigkeit, die Beschulung durch die Lehrperson sicherzustellen, durch einen Bezug auf die Elternsicht rechtfertigt. Es fällt auf, dass vordergründig nicht Bildung oder Kompetenzförderung fokussiert werden. Stattdessen geht es für die Eltern nach Angabe des Beitragenden um die Notwendigkeit, die Kinder beschäftigt zu wissen. Damit wird ein Teil der Proposition bestätigt: Die Familien haben vor dem Hintergrund der Ungewiss-

heit zu Krisenzeiten andere „Sorgen“. Diese „Sorgen“ führen allerdings im Hinblick auf das Lehrerhandeln zu konträren Konsequenzen. So stellt sich nicht die Frage, welche Freiheit die Lehrkraft hinsichtlich des Aufgabenumfangs hat; die Bedürfnisse der Eltern (im Sinne einer schwierig zu leistenden Betreuungspflicht) erscheinen als übergeordnet, so dass der kontingente Spielraum des pädagogischen Handelns durch die elterliche Fremdbestimmung als eingeschränkt erscheint.

Die zweite Antwort antizipiert in Form einer bewertenden Kurzerzählung ein potentiell überall mögliches Szenario, das aus dem ‚Pausieren‘ von Aufgabenstellungen folgen kann. Bezogen auf die Schüler*innen wird die Annahme formuliert, dass diese die Tragweite der Coronapandemie (noch) nicht vollständig erfassen können, so dass sie darin zunächst selbstbezüglich einen Nutzen im Sinne eines Plus an Ferien- bzw. Freizeit sehen. Der Vergleich mit dem Actionfilm ‚Mad Max‘, in dem eine postapokalyptische Dystopie dargestellt wird, in der alle Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders außer Kraft gesetzt sind, fungiert in seiner Schilderung als Dramatisierung und verdeutlicht den argumentierenden Standpunkt des Kommentierenden: Die Kinder müssen beschäftigt werden, da sie sonst ‚nicht unter Kontrolle‘ sind.

Antwort drei referiert in Verbindung mit einer eigenen Erfahrung wiederum auf die Ebene der Eltern. Damit wird die vorherige Elaboration divergent kontrastiert, indem explizit formuliert wird, warum die Eltern keine Zeit für ihre Kinder haben: weil sie arbeiten müssen. Dies bestätigt eine Annahme der ersten Antwort insofern, als die Eltern ihre Kinder nicht im Sinne eines Ferienprogramms beschäftigen können. Der Aspekt der fehlenden Betreuungsmöglichkeit der Kinder führt hier allerdings zu dem Schluss, dass ‚Homeschooling‘ im Sinne einer Anleitung durch die Eltern nicht möglich ist, was der Konsequenz der ersten Antwort, „so viel Aufgaben wie möglich“ zu erhalten, widerspricht. Zugleich wird eine Überforderung der Schüler*innen durch ein ‚Zuviel‘ an Aufgaben angedeutet, so dass hier durchaus eine Sensibilisierung für deren Belange thematisiert wird. Insgesamt fällt auf, dass der übergeordnete Orientierungsrahmen der Proposition, der in Form einer Positionierung des Lehrers als Mensch, der empathisch Verständnis für die Schüler*innen in Krisenzeiten hat, teilweise verlassen wird. Dabei eröffnet sich ein Spannungsfeld, in dem sich die komplexe Wechselwirkung verschiedener Bedürfnisebenen zeigt.

Während die Proposition die Notwendigkeit einer Sensibilisierung für mögliche psychische Belastungen der Schüler*innen in ungewissen Zeiten einem Bildungsauftrag überordnet, verhandeln die übrigen Beitragenden einen von den Schulen zu erfüllenden Betreuungsauftrag. In der vierten Antwort wiederum findet der Versuch einer Zusammenführung der verschiedenen Seiten statt. Die vorläufige Konklusion kann als Versuch der Beschwichtigung gedeutet werden, da die für alle Beteiligten noch neue Situation der Ungewissheit als Lernprozess benannt wird, so dass impliziert ist, dass eine Einigung zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund noch nicht vorhandenen kollektiven Wissens nicht möglich sein kann. Damit wird die gesamtgesellschaftliche Betroffenheit durch die Krise thematisiert, bei der dem Individuum unabhängig von seiner jeweiligen Verortung (als Lehrer*in, Elternteil, Schüler*in) keine Routinen zur Bewältigung zur Verfügung stehen.

4.1.2 Beitrag: ‚Beziehungsarbeit mit Schüler*innen in Krisenzeiten‘

Der Beitrag thematisiert die Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen zu Zeiten der Schulschließungen (vgl. Abb. 2).

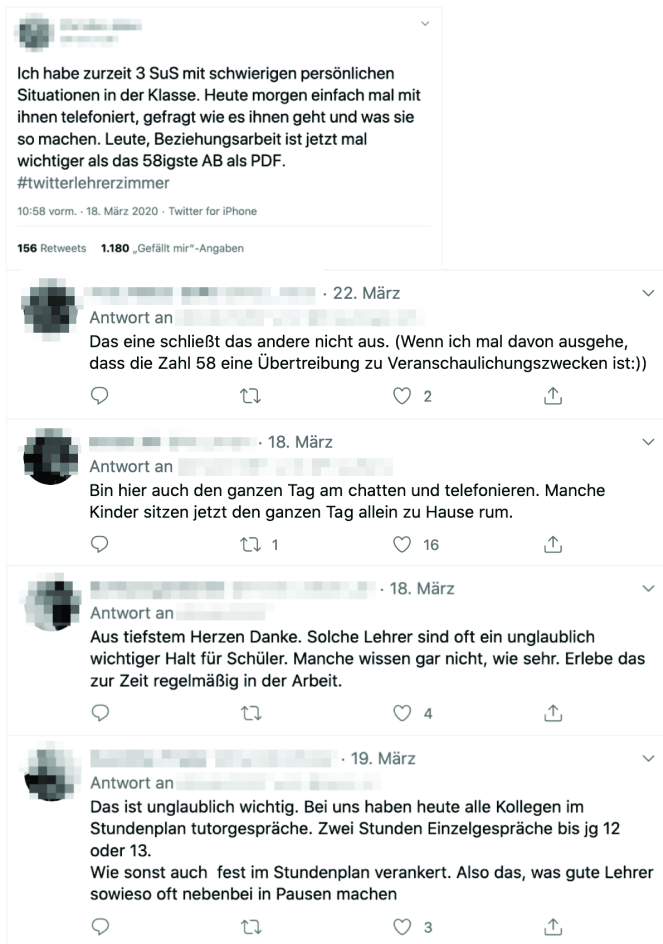


Abb. 2: Beitrag ‚Beziehungsarbeit mit Schüler*innen‘, Quelle: Twitter.com

Bezogen auf die Ausführungen zum Gesprächsmodus der Telefonate, die die Lehrkraft mit Schüler*innen mit „persönlichen Schwierigkeiten“ geführt hat, ergibt sich der Eindruck, dass mithilfe offener, alltäglich erscheinender Fragen nicht direkt mögliche Probleme fokussiert wurden, gleichwohl aber der Raum geboten wurde, diese anzusprechen. Im impliziten Sinnzusammenhang bedeutet dies, dass die Lehrkraft die Notwendigkeit sieht, in einer gesamtgesellschaftlichen Krise durch ein an den vertrauten Schulalltag angelehntes Miteinander eine Normalität zu schaffen, die gerade in unsicheren Zeiten von den entsprechenden Schüler*innen herbeigesehnt wird.

Die gesamtgesellschaftliche ‚Corona-Krise‘ führt in diesem Zusammenhang zu einer Verschiebung innerhalb des durch Machtantinomie geprägten Settings: Die Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2000) erscheint gerade in der Zeit der Krise insofern als relativiert, als die beitragende Lehrkraft sich *vor allem* als Mensch, der die Beziehung zu den Schüler*innen pflegen sollte, positioniert. Wenngleich hier der propositionale Schwerpunkt der Aussage liegt, deutet

sich zusätzlich eine Kritik an der Art an, wie die Aufgabe des digitalen Unterrichtens durch die Lehrer*innen realisiert wird: ‚Einfach nur‘ Arbeitsblätter einzuscannen und zu verschicken, entspricht nicht der Vorstellung des Beitragenden von angemessenem digitalen Unterricht. In Verbindung mit der zugespitzt dargestellten Umtriebigkeit der entsprechenden Kolleg*innen erscheint deren Handeln als durch Planlosigkeit geprägt, worin sich die Ungewissheit der Situation widerspiegelt, die in einer unreflektierten, übertriebenen Form von Geschäftigkeit endet, die eben kein „Augenmaß“ im Sinne der durch das Schulministerium erfolgten Angabe erkennen lässt.

In den Antwortbeiträgen lässt sich ein vorrangig univoker Gesprächsmodus feststellen, bei dem die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit zu den Schüler*innen gerade zu Krisenzeiten bestätigt wird. Die erste Antwort lässt sich als Antithese im Modus von ‚Ja, aber‘ verorten. Dabei wird die Ordnung der Proposition verschoben, indem die beitragende Person sowohl Beziehungsarbeit als auch unterrichtliche Tätigkeit als relevant darstellt. Im zweiten Beitrag wird der eigene Einsatz in vergleichenden Bezug zu dem in der Proposition dargelegten gesetzt und selbstinszenierend hervorgehoben. Der als umfangreich verortete Einsatz im Hinblick auf die geleistete Beziehungsarbeit wird damit begründet, dass die Kinder nicht einfach „allein“, sondern vielmehr „allein gelassen“ sind und die Lehrkraft diesen Zustand durch ihren Einsatz aufzuheben versucht, so dass sie eine Aufgabe, die eigentlich im Zuständigkeitsbereich der Eltern liegt, übernimmt. Im nachfolgenden Beitrag wird die Proposition durch eine Perspektive einer Person, die offensichtlich nicht Lehrer*in ist, validiert. Die Form einer Danksagung verbindet sich mit einer Einschätzung hinsichtlich der Schülersicht, für die habituell in diesem Orientierungsrahmen verortete Lehrer*innen ein „wichtiger Halt“ sein können. Die Wertschätzung wird dadurch herausgestellt, dass sie über eine Außenperspektive erfolgt, die stellvertretend die Meinung einer Öffentlichkeit repräsentieren kann. Die nächste Antwort bestätigt die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit in Form einer Exemplifizierung des Handelns an der eigenen Schule. Dabei wird ein Bezug zu Zeiten abseits der Krise hergestellt, so dass dem Aspekt der Beziehungsarbeit eine unabhängig von evtl. krisenhaften Umständen bestehende Relevanz zugesprochen wird. In der Verbindung zwischen der Auffassung von einer „guten“ Lehrkraft und der Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen deutet sich ein normatives Professionsverständnis an, in dem den Bedürfnissen der Schülerseite hohe Relevanz zugesprochen wird. Im Vergleich zum ersten Beitrag, der die Sensibilisierung für deren Nöte thematisiert, ergibt sich folgender Eindruck: Die übergeordnete gesellschaftliche Krisensituation führt zu einer (Neu-)Justierung der antinomischen Struktur der Lehrerrolle, in der die beitragenden Lehrkräfte ihr ‚Menschsein‘ propagieren, das sich sowohl im professionell-handlungspraktischen Bereich des Unterrichtens als auch abseits davon verorten lässt. Die Reaktionen lassen sich als Verhandlungen über die Bedürfnisse und Relevanz der Beteiligten auffassen, die die zuvor formulierte Auffassung allerdings relativieren.

4.2 Ausgangslage bei Ankündigung der „Wiederaufnahme des Unterrichts“

Das MSB NRW kündigte am 30.4.2020 die „Wiederaufnahme des Unterrichts“ (MSB NRW 2020c) an Grundschulen und Förderschulen in einem „tageweise ‚rollierenden‘ System“ (ebd.) an. Im Nachgang wurden unter anderem eine als „Klarstellung der 17. Mail“ (MSB NRW 2020d) betitelte Nachricht veröffentlicht: „Im Interesse einer eindeutigen und unmissverständlichen Kommunikation, auf die auch Sie in den vergangenen Wochen großen Wert gelegt haben“ (ebd.), wird eine mögliche Wiederöffnung der Schulen von den Entscheidungen einer Ministerpräsidentenkonferenz abhängig gemacht. Vergleicht man die Nachrichten, so zeigt sich, dass in der „Klarstellung“ die in Aussicht gestellte Wiedereröffnung der entsprechenden Schulen getilgt wurde, so dass statt einer *Präzisierung* die *Revision* einer Entscheidung erfolgt, ohne explizit auf diese Änderung hinzuweisen. Im öffentlichen Diskurs wird dies gerade nicht als Zeichen klarer Kommunikation, sondern gegenteilig als „Verwirrung“ (Greil 2020) stiftend gedeutet.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Schulmails liegt die Bekanntgabe der Schulschließungen sieben Wochen zurück, so dass Erfahrungen mit dem digitalen Fernunterricht gesammelt werden konnten. In Anlehnung an die Bekanntgabe und ‚verdeckte‘ Zurücknahme der Aussicht auf eine Öffnung von Grund- und Förderschulen wurden Gesprächsbeiträge vom 30. April aufgerufen, die wir im Folgenden in Auszügen analysieren.

4.2.1 Beitrag ‚Kommunikation von Seiten der Bildungspolitik‘

Der initiiierende Stimulus bezieht sich auf die „Schul-Mail“ des Ministeriums, in der die kurz zuvor in Aussicht gestellte Ankündigung der Öffnung von Grund- und Förderschulen getilgt wurde (vgl. Abb. 3). Auffällig ist, dass der Beitrag die Form einer Aufgabenstellung für Schüler*innen hat und dabei eine „sprachliche Analyse“ einfordert.

Es fällt auf, dass die beitragende Person die vom Ministerium gewählte Form der Anrede zum Schwerpunkt ihrer Aussage macht, wobei eine Gegenüberstellung der gewählten Form der Anrede („auch Sie“) mit einer optionalen Anredeform („wir“) erfolgt. Es ergibt sich der Eindruck einer kritischen Positionierung und ironischen Distanzierung von der Ebene der bildungspolitischen Entscheidungsträger. Die Kritik ließe sich dahingehend zusammenfassen, dass in der Anrede eine solidarische Kollektivierung vermisst wird, die Bildungspolitik und Lehrer*innen angesichts der Herausforderungen, die mit der schwierigen Gesamtsituation einhergehen, als ‚Verbündete‘ adressieren würde. Auch klingt an, dass es in der Vergangenheit offenbar Unstimmigkeiten zwischen der Seite des Ministeriums und den Lehrer*innen gab, die aus der unterschiedlich wahrgenommenen Art der Kommunikation resultierten. Dies kann als Grund für die Wahl des resignativ-distanzierten Modus des ironischen Sprachspiels gewertet werden. Expliziter wird die angedeutete Kritik, wenn man die Antworten hinzuzieht, die in Form von Validierungen und Elaborierungen die Proposition konkretisieren. Dabei zeigt sich, dass die Akteur*innen die entsprechende Aufgabenstellung des Ursprungsbeitrags ignorieren, so dass die kritische Botschaft ‚dahinter‘ verstanden wird, ohne dass die beitragende Person diese explizit zum Ausdruck bringen musste.



Abb. 3: Beitrag ‚Kommunikation Ministerium‘, Quelle: Twitter.com

Antwort eins, die erst am darauffolgenden Tag erfolgt, formuliert rhetorische Fragen, bei denen ein Erstaunen über die Vielzahl der Schulmails angedeutet und durch ein Emoticon, das diese Anzahl als ‚verrückt‘ einzuordnen scheint, quittiert wird. Die Kritik an der Art und Weise der Kommunikation durch das Ministerium wird im Weiteren durch einen Bezug auf einen zeitlichen Aspekt elaboriert: Die Mitteilungen wurden offenbar wiederholt erst spät veröffentlicht.

Die Antwort der Beiträgerstellerin bestätigt die Vermutung bzgl. der Zeit, woraufhin der nächste Gesprächszug ausführt, warum der Zeitpunkt als unpassend empfunden wird. Dieser benennt in Form einer konventionellen Schimpfwort-Wendung ein Vorurteil, das von Teilen der Öffentlichkeit an die Lehrer*innen gerichtet wird. Damit verbunden wird eine Erwartung, die eine Verbindung zwischen dem Aspekt ‚Feierabend‘ und der Thematik der Proposition herstellt und sich demnach auf die Rezeption der Nachricht beziehen lässt: Es lässt sich annehmen, dass der Beitragende den Akteur*innen im Ministerium vorwirft, dass sie von den Lehrer*innen (im Sinne möglicher kurzfristiger Umsetzung von Anweisungen) erwarten, grundsätzlich jederzeit die Mitteilungen zu lesen. Insofern, als diese Tätigkeit vom Beitragenden als ‚Arbeitszeit‘ klassifiziert wird, kritisiert dieser, dass den Lehrer*innen kein Feierabend um die zitierte Uhrzeit zugestanden wird. Dies erfolgt durch eine Formulierung, die eine Perspektivnahme von außen in Verbindung mit einer respektlosen Wertung darstellt, wobei der emotionalisierte, sprachliche Duktus eine Widersprüchlichkeit aufgrund eines logischen Fehlschlusses der ‚Gegenseite‘ vor Augen führt: Wenn Lehrer*innen um diese Uhrzeit nicht mehr arbeiten, sind sie als faul anzusehen. Damit führt der Beitragende die Absurdität solcher Vorwürfe und Klischees vor Augen, da (implizit als Referenz eines denkbaren Vergleichshorizonts) auch andere Arbeitnehmer um diese Uhrzeit in der Regel nicht arbeiten, diese dabei allerdings nicht als ‚faul‘ bezeichnet werden. Das bildungspolitische Handeln im Hinblick auf die ‚Corona-Maßnahmen‘ wird dabei als wenig durchdacht wahrgenommen. Die kollektive Orientierung bezieht sich auf einen empfundenen, widersprüchlich erscheinenden ‚Irrsinn‘: Über die *Ungewissheit*, die sich in der Bildungspolitik widerspiegelt, herrscht kollektive *Gewissheit* auf Seiten der Lehrer*innen.

Eine vorläufige Konklusion erfolgt durch die Erstellerin des Beitrags, indem das klischeehafte Narrativ des „faulen Lehrers“ vor dem Hintergrund des Unterrichts zu Corona-Zeiten aktualisiert wird. Von Teilen der Öffentlichkeit wird die Wahrnehmung berichtet, dass die coronabedingte Schulschließung den Lehrer*innen zu Sonderferien, also „Corona-Ferien“ verhilft. Der univoke Gesprächsmodus lässt die Akteur*innen als im Leid gegen öffentliche Vorurteile und als kurzfristig empfundene bildungspolitische Maßnahmen zu Corona-Zeiten Verbündete erscheinen, die sich ironisch-sarkastischer Sprachspiele bedienen, da ein Enaktierungspotential hinsichtlich möglicher Änderungen der Beziehungsebene zwischen Bildungspolitik und Lehrerseite in Richtung einer kollektiven Einigkeit negativ bewertet wird.

4.2.2 Beitrag ‚Elternkritik an digitaler Unterrichtsumsetzung‘

In der Proposition wird in Form einer Erzählung eine Konfliktsituation zwischen Lehrkraft und Elternseite geschildert, die sich auf den Bereich digitaler Unterrichtsführung bezieht (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Beitrag ‚Elternkritik‘, Quelle: Twitter.com

Als Gegenhorizont lässt sich ein Vergleich zum physischen Raum herstellen, in dem ein Klassenzimmer als geschützter Raum verstanden wird, in dem die hierarchisch-asymmetrischen Verhältnisse grundsätzlich allen Anwesenden bekannt sind. Im vorliegenden Fall beansprucht ein Elternteil Deutungshoheit für das Geschehen im virtuellen Raum, was für die Lehrkraft mit dem Eindruck von Kontrollverlust einhergeht. Die Erwartungshaltung im Hinblick auf die anderen Akteur*innen im virtuellen Lehrerzimmer lässt sich so umschreiben, dass die beitra-

gende Person im Sinne konjunktiver Bedeutung mit Verständnis rechnet, ohne dass weitere Erklärungen nötig sind. Betrachtet man die Antworten, so lässt sich feststellen, dass die Gruppendiskussion durch einen univoken Gesprächsmodus gekennzeichnet ist.

Die erste Antwort stellt einen übergeordneten Bezug zur Krise in Form einer ironisch-sarkastischen Negation dar, wobei die Namensnennung („Marianne“) beispielhaft eine fiktive Mutter adressiert, wodurch sich der Eindruck ergibt, dass sich die Lehrkraft leicht belustigend von der Elternseite distanziert. Dies bietet der Lehrkraft, die den Ursprungsbeitrag erstellt hat, die Möglichkeit, das Erlebnis zu elaborieren. Die offenbar nicht erfolgreich gelöste Konfliktsituation wird innerhalb des virtuellen Raumes zur Rechtfertigung des eigenen pädagogischen Handelns genutzt. Die hegemoniale Verschiebung, die mit dem Wechsel in den virtuellen Raum einhergeht, wird in Antwort drei explizit benannt. Es entsteht der Eindruck, dass die technisch-mediale Vermittlung mit einem Vertrauensverlust einhergeht, der durch die mangelnden Möglichkeiten von Klassenführung und physischer Allgegenwärtigkeit verstärkt wird. Hier wird innerhalb der Konklusion deutlich, dass die wahrgenommene Entwertung der Kompetenzen der Lehrkraft durch die Eltern per se stattfindet, ohne auf ein konkretes Handeln der Lehrer*innen bezogen zu werden.

Die am Gespräch beteiligten Akteur*innen verorten sich kollektiv innerhalb eines Bezugsrahmens, der aufgrund offensichtlich eigener Erfahrungen eine kritische Einschätzung zum Austausch mit Eltern offenbart. Mit der Beanspruchung einer Deutungshoheit geht der Versuch einer ‚Machtaneignung‘ von Seiten der Eltern einher, die seitens der Lehrer*innen als anmaßend empfunden wird. Verstärkt wird dies durch einen als unsachlich empfundenen Gestus der Eltern. Besonders unpassend erscheint dieses Verhalten den Lehrkräften vor dem Hintergrund der außergewöhnlichen Situation, die die Sicht auf „andere Probleme“ lenken sollte. Dabei wird das Enaktierungspotential hinsichtlich einer Änderung des Umgangs miteinander negativ beurteilt. Als Folge bleibt nur die Entwicklung eines Selbstschutzes in Form eines sich verschließenden „Abprallgedächtnisses“, das die Kontingenz der Situation mit Geltung in die Zukunft bewältigen soll, indem eine Handlungspraxis, die zur Routine werden kann, geteilt wird.

5 Fazit

Die dokumentarische Interpretation ausgewählter Beiträge zeigt, dass Lehrkräfte Momente von Ungewissheit im virtuellen Lehrerzimmer in vielfältigen Diskursmodi sowohl validierend wie auch antithetisch verhandeln. Dabei wird Krise gerade zu Anfang der Schulschließungen lösungsorientiert modelliert, indem nach konkreten Ratschlägen gesucht wird bzw. handlungsleitende Vorschläge unterbreitet werden. Innerhalb der eigenen Professionsgemeinschaft zeigen sich diesbezügliche Bestrebungen, subjektive Eindrücke durch den Vergleich mit kollektiven Handlungspraxen abzusichern. Zum zweiten Zeitpunkt der Erhebung zeigt sich eine Positionierung im digitalen Raum, die eine Reflexion erster Erfahrungen aus der Zeit der Schulschließungen beinhaltet. Inwiefern dies bereits als Bewältigung der Krise aufgefasst werden kann, lässt sich hier nicht klar beantworten. Auch wenn der virtuelle Raum vorrangig von Lehrer*innen genutzt wird,

so besteht das Bewusstsein darüber, dass der Zutritt – anders als bei einem analogen Lehrerzimmer – allen Nutzer*innen des Netzwerks möglich ist. Dies ließe erklären, dass es Versuche gibt, in Richtung einer mitlesenden Internetöffentlichkeit Aufklärung und Sensibilisierung für die Krisenhaftigkeit des Lehrberufs schaffen zu wollen. Dabei werden Referenzen zum gewöhnlichen Schulalltag hergestellt, die kollektiv auf das professionstheoretisch konstatierte genuin Krisenhafte des pädagogisch-schulischen Geschehens verweisen. Beispielhaft verhandelt wird der Rechtfertigungsdruck hinsichtlich des eigenen Tuns gegenüber Eltern und Öffentlichkeit, die die Professionalität der Lehrkräfte anzweifeln bzw. diesen mit Vorurteilen gegenüber treten. Als zentrale Orientierungsrahmen lassen sich sowohl die Auffassung von der Lehrkraft als Mensch und ‚Kümmerer‘ wie auch eine gemeinschaftlich-solidarisierende Distanzierung von bildungspolitischen Entscheidungsträgern ausmachen, deren Handeln als wenig durchdacht und wertschätzend wahrgenommen wird.

Diesbezüglich verstärkt sich der Eindruck, dass ein Enaktierungspotential hinsichtlich der Änderung gewisser Umstände, z.B. im Zusammenhang mit bildungspolitischen Maßgaben, zurückgewiesen wird, so dass ein gewisser resignativer Modus festzustellen ist, der validierend mithilfe Gleichgesinnter geteilt wird. Es stellt sich die Frage, inwiefern dies auf eine allgemeine ‚Twitter-Kultur‘ oder eine Form spezifischer ‚Lehrer*innen-Kultur‘ hindeutet und ob dies einer Form von ‚Klageroutine‘ entspricht, die keine Lösungen (mehr) einfordert. Das diskursive Handeln von Akteur*innen im virtuellen #twitterlehrerzimmer verweist damit auf eine Form von Solidarisierungsbewegung, deren univoker Verhandlungsmodus für das interagierende Subjekt eine Bearbeitung von Ungewissheit ermöglichen kann und ein Moment von Katharsis zu befördern vermag, allerdings nicht eindeutig auf Krisenbearbeitung verweist. Dabei wird gemeinschaftlich auf kollektives, deklaratives und nicht notwendigerweise sprachlich zu explizierendes Wissen („knowing that“, Schön 1987) zurückgegriffen. Diese Suche nach Einschätzungen kann als Suche nach handlungsleitendem Wissen („knowing how“, Schön 1987) gerade in Anbetracht fehlender Routinen im digitalen Unterrichten gedeutet werden.

Insgesamt erscheint das diskursive Geschehen innerhalb des virtuellen #twitterlehrerzimmers in seiner Komplexität höchst aufschlussreich, da ‚in Echtzeit‘ verfolgt werden kann, wie eine Situation, bei der sich historische Relevanz erahnen lässt, von Lehrkräften in verschiedenen Bereichen bearbeitet wird. Den Austausch in virtuellen Räumen der Netzwerkgesellschaft ethnographisch zu beobachten und zu untersuchen, ermöglicht es, sich einem Verständnis individueller Orientierungen und kollektiver Handlungspraxen im Zusammenhang mit Krise anzunähern. Eine forschungskritische Positionierung zu Daten aus dem Internet sollte vor diesem Hintergrund überdacht und durch eine Perspektive ersetzt werden, die das Bewusstsein für Kontingenz und „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1964 zit. n. Lichtblau 1995) der Forschung explizit reflektiert. Im Rahmen ergänzender Forschung wäre es demzufolge wünschenswert, über die im vorliegenden Fall vorgenommene punktuelle Erhebung von Diskursbeiträgen hinaus Beiträge ausgewählter Accounts linear im Sinne von Fallanalysen zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 Um noch umfassender zu recherchieren, müssten Beiträge von einem externen Datendienst gekauft werden, da die erweiterte Suchfunktion der Plattform ‚Twitter‘ ab einer gewissen Anzahl an Beiträgen nicht zuverlässig alle aufruft. Darauf wurde aus forschungspragmatischen Gründen verzichtet. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Menge an Antworten auf Initiierungsbeiträge stark variiert, da diese unter anderem von der Reichweite der Nutzer*innen und Hashtags bestimmt wird. Folglich sind aufgrund der spezifischen Eigenheiten des Mediums sinnvolle Aussagen bezüglich einer genaueren Beschreibung des Samples nicht möglich.
- 2 Dabei wurde darauf geachtet, nur Beiträge von Profilen, die öffentlich aufrufbar sind, auszuwählen. Wenngleich viele Akteur*innen des #twitterlehrerzimmers ein Interesse zeigen, ihre Anliegen in die Öffentlichkeit zu tragen, haben wir die personenbezogenen Daten für den vorliegenden Beitrag unkenntlich gemacht.

Literatur

- Anastasiadis, M./Einspänner-Pflock, J./Thimm, C. (2018): Vereinfachung oder Verflachung? Politische Kommunikation auf und mit Twitter aus Sicht politisch interessierter Nutzerinnen und Nutzer. In: Katzenbach, C./Pentzold, C./Kannengießer, S./Adolf, M./Taddicken, M. (Hrsg.): *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien*. Berlin, S. 183–204.
- Becker, K. (2020): Unterhaltung heute gestartet. Die Imitation der neuen Kommunikationsformen in aktuellen E-Mail- und Facebook-Romanen. In: Deiters, W./Geisler, S./Hörner, F./Knaup, A.K. (Hrsg.): *Die Kommunikation und ihre Technologien. Interdisziplinäre Perspektiven auf Digitalisierung*. Bielefeld, S. 165–176.
<https://doi.org/10.14361/9783839448670-008>
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95185-4>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Breiter, A./Welling, S./Schulz, A.H. (2012): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Hepp, A./Krotz, F. (Hrsg.): *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden, S. 113–135.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_5
- Bundesregierung (2020): Interview – Krisenreaktionszentrum Auswärtiges Amt: Coronavirus zeigt, „wie vernetzt die Welt mittlerweile“ ist.
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/interview-aa-1729718> (07. Juli 2020)
- Corsten, M./Herma, H. (2015): Internetbasierte Daten als sprachsoziologische Rätsel. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien*. Wiesbaden, S. 199–226. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_7
- Fritzsche, B. (2013): Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 33–50.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_2
- Greil, A. (2020): Corona in NRW: Lockerungen kommen – Verwirrung um Mail über Schulöffnungen. In: *Merkur Online*, 30.04.2020.
<http://www.merkur.de/welt/coronavirus-nrw-lockerungen-schulen-laschet-kitakarneval-massnahmen-muttertag-kontaktsperre-fallzahlen-zr-13717918.html> (03. Mai 2020)
- Hine, C. (2000): *Virtual Ethnography*. London/Thousand Oaks/New Delhi.

- Helsper, W. (2000): Antinomien, Widerspruchsverhältnisse und Paradoxien – grundlegende Bestimmungen zum professionellen Lehrerhandeln und zur Praxisantinomie. In: Beck, C./Helsper, W./Heuer, B./Stelmaszyk, B./Ullrich, H. (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenausbildung. Opladen, S. 29–41.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7-15.
- Lichtblau, K. (1995): Seinsverbundenheit, Seinsgebundenheit. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 9, S. 261.
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/1491> (04. Juli 2020)
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Meißner, S. (2015): Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 33–49. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_2
- Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Möhrs, C. (2020): Ein Wortnetz entspinnt sich um „Corona“. Leibniz-Institut für deutsche Sprache. <http://www1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakrise> (11. Mai 2020)
- MSB NRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020a): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 4. Mail vom 13.03.2020.
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200313/index.html> (02. Mai 2020)
- MSB NRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020b): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 5. Mail vom 5.03.2020.
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html> (02. Mai 2020)
- MSB NRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020c): Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen, 17. Mail vom 30.04.2020.
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200430/index.html> (02. Mai 2020)
- MSB NRW Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020d): Klarstellung der 17. Mail vom 30.04.2020.
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/2004302/index.html> (02. Mai 2020)
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, S. 155–181. <https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Pariser, E. (2011): The Filter Bubble. What the Internet is Hiding from You. London.
<https://doi.org/10.3139/9783446431164>
- Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.) (2015): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5>
- Schmidt, S.J. (2006): Eine Kultur der Kulturen. In: Jacke, C./Kimminich, E./Schmidt, S.J. (Hrsg.): Kulturschutt: über das Recycling von Theorien und Kulturen. Bielefeld, S. 21–33.
- Schön, D.A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco.

- Stegbauer, C. (2014): Beziehungsnetzwerke im Internet. In: Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, S. 239–263. <https://doi.org/10.1524/9783486778540.239>
- Stöcker, C. (2020): Globalisierungssängste. Zurück in ein Gestern, das es nie gab. In: Spiegel Online, 24.05.2020.
<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/globalisierungsangste-zurueck-in-ein-gestern-das-es-nie-gab-kolumne-a-ae54668f-6caf-4b47-8958-ec3d48e8caee> (28. Mai 2020)
- Ullrich, C.G./Schiek, D. (2015): Forumsdiskussionen im Internet als reaktives Instrument der Datenerhebung. Ein Werkstattbericht. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 133–159.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_5
- Unger, A. (2010): Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In: Grell, P./Marotzki, W./Schelhowe, H. (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden, S. 99–114. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91917-1_7
- Vedder, J. (2020): Das Twitterlehrerzimmer – Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern. <http://www.youtube.com/watch?v=Czra1IhFfSo> (15. Mai 2020)
- Wagner, E. (2019): Intimierte Öffentlichkeiten. Pöbeleien, Shitstorms und Emotionen auf Facebook. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839440261>
- Wenninger, A. (2015): Hermeneutische Analysen neuer Kommunikationsformen im Internet. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 51–87. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_3