



Kreativität unter Kontrolle – das E-Portfolio zwischen Prozess- und Produktorientierung

Anke Redecker

Die nicht nur neoliberalismuskritisch herausgestellte Ambivalenz von Be- und Ermächtigung, Kreativität und Kontrolle hat inzwischen den medienpädagogischen Diskurs erreicht. Anhand des E-Portfolios lässt sie sich exemplifizieren (1.), wobei sie im Blick auf das Lockdownlernen während der Coronapandemie eine neue Dimension erfährt (2.). Hier rückt die digitaldidaktisch und medientechnisch nachzubessernde Fernlehre mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Inklusion in den Fokus. Anstelle einer als gewinnbringende Kreativität kaschierten Leistungszumutung wird eine dialogische Digitaldidaktik favorisiert, durch die Lernende und Lehrende im reflexiven Austausch mit- und voneinander lernen können (3.) Ein Ausblick auf (nach-)pandemische Annäherungen an ein E-Portfolio des kontingenzsensiblen Kreativsubjekts beschließen den Beitrag (4.).

The ambivalence of empowerment, creativity and control, which has been highlighted not only in a critique of neoliberalism, has now reached the discourse of media education. It can be exemplified by means of the e-portfolio (1.), whereby it takes on a new dimension in view of lockdown learning during the Corona pandemic (2.). Here, distance learning, which needs to be improved in terms of digital didactics and media technology, comes into focus with questions of educational justice and inclusion. Instead of a performance imposition concealed as profitable creativity, a dialogical digital didactics is favoured, through which learners and teachers can learn with and from each other in a reflexive exchange (3.) An outlook on (post-)pandemic approaches to an e-portfolio of the contingency-sensitive creative subject concludes the article (4)

1. Portfolio auf Profilierungskurs. Zur Funktionalität von Flexibilität

Dass gerade eine prozessorientierte Freiheit verheißende Selbsttätigkeit, symptomatisch konzentriert im diverse Lebensbereiche erfassenden Selbstunternehmertum (Bröckling 2007), von selbst- und fremdauferlegten Leistungsnormen und Selbstverwirklichungszwängen durchdrungen sein kann, verweist auf eine vielschillernde Ambiguität von Selbstverfügung und -entzug, Flexibilitätsbereicherung und Funktionsdruck, Kreativität und Kontrolle, die sich praxeologisch untersuchen lässt (Bröckling 2004, Reckwitz 2012, Bettinger/Hugger 2020). Wer das Unternehmen Lebensgestaltung originalitätsfreudig, agilitäts- und autonomieselig in die eigene Hand nimmt (Sammet/Wolf 2019), sieht sich zugleich omnipräsenten Konkurrenz- und Bewährungsanforderungen aus-

gesetzt, die zu Überforderung, Erschöpfung und Scheitern führen können (Ehrenberg 2004).

Menschen, die nicht nach dem Unübertreffbaren streben, scheinen auf der Strecke zu bleiben. Pädagogische Imperative lassen sich zu diesem Zweck trainingsgerecht deformieren und instrumentalisieren: Lerne, Dich durchsetzungsstark zu profilieren, um im Konkurrenzkampf um Daseinsvorteile mithalten zu können! Gefragt ist dann keine kritische Bildung, die instrumentalisierte Imperative und deren Einsatz problematisiert und prüft, sondern ein fragloses Aneignen funktionaler Fertigkeiten auf einem lebenslänglichen Lernweg pseudoorigineller Anpassungsleistungen. In diesem Sinne wendet sich Käte Meyer-Drawe gegen die „Reduktion des Lernenden auf einen Unternehmer seiner selbst bzw. auf einen unermüdlichen Erforscher seiner Optimierungsmöglichkeiten“ (Meyer-Drawe 2013: 94).

Die hier kritisierte Selbstorganisation ist „weniger mit humanistischen Motiven zu begründen, sondern widerspiegelt einen Versuch der steigenden Komplexität der Welt mit mehr Flexibilität, Eigenkomplexität und eben Agilität zu begegnen“ (Zirkler/Werkmann-Karcher 2020: 5) – im Blick auf „eine erhöhte Abstimmungs- und Anpassungsfähigkeit“ (ebd.: 8), während ein bildungsrelevantes Lernen in Anlehnung an Meyer-Drawe das kritische Potenzial von Irritationen betont, die qualitativ Neues für ein lernendes Subjekt ermöglichen können. Der lernende Mensch mag sich in den entsprechenden Lernsituationen nicht komplett frei erleben, aber dennoch sich selbst, andere und anderes kritisch-konstruktiv

problematisieren und sich zu den Zwängen und Determinierungen, die er erfährt, zumindest begrenzt widerständig verhalten, wenn er sich auch nicht zuverlässig aus ihnen lösen kann. Insofern kritisiert er das, dem er eventuell zugleich verhaftet bleibt.

Der im Rekurs auf fremd- und selbstinitiierte Kontrolle des eigenen Verhaltens kritisierte Selbstoptimierungskurs hat inzwischen auch das digitale Lernen und speziell die Arbeit an und mit E-Portfolios erreicht (Meyer et al. 2011, Redecker 2017). Dieses wird hier in Bezug auf Lernkontexte nicht auf Blogfunktionen eingegrenzt, sondern umfasst vielfältige (ko-)kreativ aufnehmbare mediale Ausdrucks-, Kommunikations- und Recherchemöglichkeiten. Als digitale Sammelmappe bietet das E-Portfolio vielfältige kreative Gestaltungsmöglichkeiten, wobei sich „sehr heterogene Ansätze versammeln, die für Lernprozesse recht unterschiedliche Funktionen erfüllen“ (Kammerl 2010: 5). Das E-Portfolio dokumentiert und regt an, stellt dar und in Frage, präsentiert und problematisiert, wobei verschiedenste Sinne angesprochen werden können –z. B. durch Bilder und Filme, lesbare Texte und Audios, was nicht zuletzt eine inklusive Herangehensweise ermöglicht, durch die Sinneseinschränkungen kompensiert und Lernformen gezielt eingesetzt werden können. Digitale Artefakte wie Fotos, Audio-Dateien und PodCasts sowie deren Hypertext-Kommentierungen (Merkt 2010, Häcker 2005) erhöhen nicht nur den künstlerischen, sondern auch selbstreflexiven Wert des E-Portfolios. Dabei bleibt es ratsam, die vielschillernde Fassade der Flexibilitätsversprechen digitaler Möglichkeiten zu hinterfragen (Clemens/Thibaut 2020;

Vorstand Schulpädagogik 2020). Hinsichtlich des E-Portfolios lässt sich eine Ambivalenz von Freiheit und Verfügtwerden, Originalität und Normierung beschreiben, die Lernende und Lehrende herausfordert, ein stets sinnvolles Verhältnis von Prozess- und Produktorientierung auszuloten.

Zudem kann in der Verbindung verschiedener Wege, Stile und Methoden digitaler Interaktion in Verbindung mit E-Portfoliostrategien ein vielfältiger Kommunikationsmix eingesetzt werden (McGreal/Elliott 2011: 156). Im Blick auf den Autonomie verheißenden, ästhetisch-kreativen Aspekt des E-Portfolios können Lernende sich gestaltend selbst erproben und als schöpferisch erleben, während ihre kreative Gestaltung letztlich eine wiederum kreative Fremdbestimmung sein kann (Bröckling 2010). Selbstgesteuertes digitales Lernen wird zu einer fremd auferlegten Selbststeuerung, bei der sich Lernende nicht nur selbst kontrollieren, sondern zugleich normierende Lehrende im Hintergrund fungieren und zusätzlich durch steuernde Algorithmen unterstützt, ersetzt und selbst wiederum normiert werden. Lehrende erteilen den Auftrag, Portfolios zu erstellen und überwachen die kreative Eigenleistung der Lernenden, die z. B. ihr Thema wählen, bearbeiten, kontextualisieren und zur Diskussion stellen. All dies lässt sich im Raum des Digitalen initiieren, planen, anlegen und durchführen, kontrolliert von einer Technik, die sich sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden bemächtigt.

Teilhabe an und durch Bildung wird zu einer individuell zu erbringenden Dauerleistung, nachgewiesen durch Zertifikate und Kon-

ten, die vordergründig selbstgestaltet und selbstverwaltet sind, zugleich aber auch als ‚Bringschuld‘ oder ‚Dokumentationspflicht‘ der individuellen Lernenden gelten. (Dausien 2017: 98)

Freiheit verheißend ist auch zunächst die Flexibilität von Ort und Zeit, die im Portfoliokontext *mobile learning* ermöglicht (de Witt/Gloerfeld 2018, Uther 2019), ebenso die im Cyberspace offerierten reichhaltigen Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten. Kreatives Lernen, das im digitalen Raum der scheinbar unbegrenzten Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten kaum Grenzen findet, liefert Lernende ebenso kreativen Kontrollmöglichkeiten durch Lehrende und Mitlernende aus, die etwa überwachen können, wann wer womit im Netz aktiv ist. Lernende erleben *anytime anywhere* hohe Flexibilität in zeitlicher und räumlicher Nutzung bei gleichzeitigem Druck des *always on* (Redecker 2020) und fragen sich, wie oft sie Posts checken, Chats prüfen und Mails beantworten müssen. Hierbei erfahren sie eine wechselseitige Durchdringung des Privaten und Öffentlichen (Filk/Schauer 2011, Dickel 2020), differenzieren kaum noch zwischen Lern- und Freizeit und erfahren, wie ihre schützenswerte Privatsphäre zum (teil-)öffentlichen Erfahrungs- und Kommunikationsgegenstand avanciert.

Einerseits wird damit Kreativität produktorientiert instrumentalisiert und domestiziert, andererseits gerät die permanente Überschreitung des Lernstandes prozessorientiert in den Fokus. Mitlernende fungieren als Antreibende einer Fremd- und Selbstkontrolle, in der alle Normierende und Normierte zugleich sind. Nicht

mehr offen instruierende Lehrmeisterinnen und -meister stehen im Zentrum des Interesses, sondern zu sogenannten Selbstlernprozessen anregende Lernbegleiterinnen und -begleiter, die im Hintergrund fungieren – als gesteuerte Steuerinnen und Steuerer, die die Algorithmen mitsteuern, denen sie zugleich auch selbst ausgeliefert sind (Redecker 2021).

Im Blick auf die Lerngruppe können sich gerade die Peers im Jugendalter als Orientierung suchende und Dominanz zelebrierende Kreativsubjekte positionieren, steht doch das jugendliche Subjekt „vor der Herausforderung, sich als authentisch zu erleben, daran kreativ zu arbeiten und sich selbstlernend zu entfalten“ (Ecarius 2020: 45) sowie „sich mit alltäglichen und besonderen Erfahrungen und Anforderungen (Schule, Peers, Medien, Körper) in Beziehung zu sich selbst und zur sozialen Welt verorten zu können“ (ebd.). Adoleszente Selbstprofilierung sowie lernende Selbstoptimierung durchkreuzen und durchdringen einander. Hier kann das E-Portfolio zum Symbol der verschiedenen Lebensbereiche erfassenden Statusprofilierung werden.

2. Leistungsdruck beim Lockdownlernen – Hürden und Herausforderungen

Durch die Coronakrise erfährt die Portfolioprofilierung im Raum des Digitalen eine neue Dimension. Während des Lockdownlernens erlebten Schülerinnen und Schüler zusätzliche Drangsalierungen, Einschränkungen, Bedrückungen und Anforderungen, die den Bewährungsdruck des konkurrenzstark-kreativen Gestal-

tens erhöhten. Viele lernten im Ausnahmezustand eines familiären Umfelds, in dem – gerade bei sich durch die Pandemie noch verschärfenden sozioökonomischen Problemlagen – teils auf engstem Raum Homeoffice, Distance Learning und die Betreuung jüngerer Geschwister zeitgleich bewältigt werden mussten. Aus den Freiheitsversprechungen des digitalen *anytime anywhere* kann in solchen Situationen die Zwangszumutung eines oft unfreiwilligen Zusammenseins und notgedrungenen Zusammenreißen werden – in einem Realszenario, das immer wieder störend in digitale Lernprozesse eingreift. Bildungsverheißende Freiheitsversprechungen, wie sie gerade das E-Portfolio bietet, werden zur Farce.

Vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche sahen sich nicht nur ihren eigenen Belastungen ausgesetzt. Sie lernten in einem Klima der Unsicherheit und Sorge um soziales, ökonomisches und gesundheitliches Wohlergehen. So waren etwa „Kinder vermehrt mit Ängsten ihrer wichtigsten Bezugspersonen konfrontiert“ (von Klitzing 2020: 25), „was auf Grund ihrer Abhängigkeit für sie wohl auch eine erhebliche psychische Belastung bedeutet“ (ebd.). In einer Zeit, in der die für sie stark zu sein habenden Erwachsenen selbst an die Grenzen ihrer Kräfte kamen, mussten Kinder und Jugendliche nicht nur das Wegbrechen eines familialen Schutzraums erleben. Vielmehr waren sie nun herausgefordert, in ihrem privatesten Umfeld unangemessene Stärke zu zeigen.

Die oft durch immense Eigenleistungen gekennzeichneten Anforderungen des Lockdownlernens, auf die viele Schülerinnen und

Schüler vor allem zu Beginn der Lockdownphasen nicht vorbereitet waren, wurden damit durch eine prekäre Gesamtsituation verstärkt und dramatisiert. In der Pandemie zeigte sich, dass digitales Lehren und Lernen „zum primären – und oft auch einzigen – Mittel der Wahl“ (Rummler et al. 2020: 1) wurde. Darum galt es, entgegen einer pauschalen Präsenzunterrichtpropaganda, die Gefahren fragwürdiger Digitaldidaktik zu problematisieren und die Vorteile eines gezielt bildungsrelevanten Onlinelernens profiliert herauszustellen und dessen Möglichkeiten praxisrelevant zu nutzen.

Zwar gab es bereits zu Beginn der Pandemie einen „regelrechten Tsunami der elektronischen (schönen neuen) Lernmöglichkeiten“ (Clemens/Thibeaut 2020: 127), doch Lockdownphasen offenbarten das Desiderat von digitalen Innovationen inklusive der erforderlichen Infrastruktur und Ausstattung, pandemietauglicher Unterrichtskonzepte sowie flexibler Lehr- und Lernarrangements, darüber hinaus auch einer konstruktiven Kommunikation Lehrender mit Lernenden und deren Eltern (Eckardt 2020, Janker et al. 2020). Viele Schülerinnen und Schüler hatten phasenweise kaum oder gar keinen Kontakt zu ihren Lehrpersonen (Steiner et al. 2020).

In sogenannten bildungsfernen, armen und migrantischen Familien sind Kinder durch mangelnde technische Ausstattungen und deren Folgen besonders belastet (Informationsdienst 2020: 2, vgl. Ariyo et al. 2021). Wo bei schlechtem W-Lan-Empfang ohne eigenen Laptop oder verfügbares Tablet im Anzeigeminiaturnormat

des mütterlichen Mobiltelefons gelernt werden muss, bleibt Bildungsgerechtigkeit auf der Strecke. Hier haben Lernende kreative Portfoliostrategien zu bewältigen, indem sie zugleich flexibel einen Mangel managen, der sie noch weiter zurückwerfen kann. Während des Lockdowns zeigten sich sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler als leistungsschwach (Chetty et al. 2020); und gerade lernschwache Kinder führen ihre Lernzeiten zurück (Wößmann et al. 2020). Überforderung kann zu Vermeidungsreaktionen führen. Wößmann et al. (2020) bemerken, dass weitgehend auf sich allein gestellte Schülerinnen und Schüler, die einer Unterstützung bedurft hätten, eigene Lernaktivitäten in der Coronakrise um mehr als die Hälfte reduziert haben (vgl. Helm et al 2021a, Wößmann 2021). Schülerinnen und Schüler, die ohnehin Schwierigkeiten hatten, litten nicht nur unter der Isolation (Joulaei/Zolfaghari 2021). Sozioökonomisch Benachteiligte drohen, noch weiter zurückgeworfen zu werden (Hurrelmann/Dohmen 2020, von Klitzing 2020, Anger /Plünnecke 2020).

Lehrende, die hier dringend gefordert sind, wurden während der Lockdownphasen vermisst. „Medien, ob digital oder analog, sind Hilfsmittel des Unterrichts. Entscheidend für ihren Erfolg ist und bleibt die Professionalität von Lehrpersonen“ (Zierer 2020: 381, vgl. Helm et al 2021b, Zierer 2021). Sowohl Rückmeldung von Lehrenden zu den Lernprozessen von SchülerInnen und Schülern als auch diejenige der Lernenden sowie Kolleginnen und Kollegen zur Unterrichtsqualität kamen beim Fernunterricht zu kurz (Hachfeld et al. 2020). All dies spricht nicht gegen digitalen Fernunterricht,

sondern kann weiterhin dazu ermutigen, sich mit dessen Methoden und Zielen auseinanderzusetzen. Lehrende sollten auf eine aktuell erforderliche Expertise in Mediendidaktik, -theorie und -technik zurückgreifen können (Eickelmann et al. 2019), um digitale Bildung ermöglichen zu können.

Im Fokus steht dabei nicht ein Digitalhype der Technikverherrlichung, sondern die didaktische Herangehensweise an einen lern- und bildungsförderlichen Umgang mit Digitalität (Knaus/Bohnet 2019: 17). Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, ausgehend von einer selbst erworbenen Versiertheit im Umgang mit Digitalität diejenige der Lernenden zu fördern (Tulodziecki et al. 2019: 15f.), was gerade angesichts der vielfältigen digitalen Gestaltungsmöglichkeiten des E-Portfolios unabdingbar ist. Hier kann von Lernenden kein Erfolgsprodukt in Gestalt des Portfolios gefordert werden, wenn der Lernprozess pädagogischer und speziell digitaldidaktischer Professionalisierung vernachlässigt wird.

Schulen, die unzureichend auf digitale Lehre vorbereitet waren, avancierten während der Coronapandemie zu Krisenorganisationen (Eickelmann et al. 2020). Hier ist nicht die gebetsmühlenartig geäußerte Forderung nach der vermeintlich alleinseligmachenden Rückkehr zu einer scheinbar pauschal alternativlosen Präsenzlehre zielführend. Vielmehr gilt es, pandemisch angezeigte und aufgearbeitete Desiderate weiterhin anzugehen, um möglichst allen Lernenden eine betont bildungsorientierte Digitaldidaktik zu ermöglichen.

Weitgehend von räumlich abwesenden und digital abgehängten Lehrkräften allein gelassen, sahen sich hingegen noch nicht pandemieerprobte Schülerinnen und Schüler mit antiquierten Arbeitsformen wie ausgeteilten Aufgabenblättern, hausaufgabenähnlichen Herangehensweisen und Drill-and-Practice-Programmen konfrontiert (Hoffmann 2020, Huber/Helm 2020); die Unzufriedenheit von Lehrenden, Lernenden und Eltern wuchs (Eickelmann/Drossel 2020, forsa 2020, Anger/Plünnecke 2020, Huber et al 2020). Wo mit bedruckten Arbeitsblättern gearbeitet wurde, galt es die Freiheitsversprechungen des E-Portfolios weitgehend noch zu entdecken.

Zudem haben Lehrende mangelnde Kontakte zu ihren Kolleginnen und Kollegen während der Lockdownzeit beklagt (Goetz 2020: 15). Diese Kontakte hätten den Lernenden und entsprechenden digitalen Gestaltungsangeboten zugutekommen können. Als soziales Umfeld trat die Schule mit ihren vielfältig hilfreichen Akteurinnen und Akteuren wie z. B. auch Schulsozialarbeitenden sowie -psychologinnen und -psychologen, Mentorinnen und Mentoren sowie speziellen Vertrauenslehrpersonen in den Hintergrund, waren doch „während des Lockdowns [...] sowohl die Schulen als auch andere wichtige Akteure vor Ort in ihrer präventiven Arbeit stark eingeschränkt“ (Anger/Plünnecke 2020: 354). Weitere Schulabbrüche sind zu befürchten; und erneut trifft es voraussichtlich die ohnehin Benachteiligten. Darum gilt es auch hier, digitale Informations- und Kommunikationswege für die Or-

ganisation Schule zu etablieren, die weit über unterrichtliche Belange hinausgehen.

Wo Lehrende nicht greifbar waren und/oder versagten, wurden Eltern in die für viele von ihnen überfordernde und didaktisch nicht angemessene Rolle von „Ersatzlehrer*innen“ (Huber/Helm 2020: 42) und „Zwangs-Pädagogen*innen“ (Clemens/Thibaut 2020: 129, vgl. Fickermann/Edelstein 2020) gedrängt und beklagten das zu hoch angesetzte Lernpensum ihrer Kinder (Huber et al. 2020: 21). Schülerinnen und Schülern wurde in einer Zeit ökonomischer, sozialer, erzieherischer und unterrichtlicher Defizite, die sie nicht zu verantworten hatten, selbstorganisierte Eigenleistungen abverlangt, die sie weitgehend nur überfordern konnten – erst recht, wenn sie mit Flexibilitätszumutungen und Kreativitätsversprechungen konfrontiert wurden, wie sie das E-Portfolio aufbieten kann. Generell und erst recht in Zeiten allgegenwärtiger Überforderungen verlangt dieses selbstgesteuerte Lernen eine gezielte didaktische Begleitung, so dass es gemeinsam vorbereitet, geplant, gestaltet, reflektiert und diskutiert werden kann. Die hier erwartete Eigenständigkeit, die in ihrer Ambivalenz als anstrengend-abenteuerliche An- und Herausforderung reflexions- und gestaltungsbedürftig bleibt, muss erst verstanden, problematisiert und geübt werden, ist doch

selbstorganisiertes Lernen nicht voraussetzungsfrei. Zur Ermöglichung eines eigenständigen Lernprozesses genügt es nicht, mediale Angebote einfach nur bereitzustellen. Denn vielen Lernenden gelingt es gar nicht, sich eigene Ziele zu setzen, Lernzeiten realis-

tisch zu kalkulieren und auch einzuhalten, den eigenen Lernprozess zu überwachen und ggf. Unterstützung einzufordern oder eigene Stärken und Schwächen sowie den Lernerfolg angemessen einzuschätzen. Es können dann Frustrations- und Überforderungsgefühle entstehen, Lernmotivation und Lernergebnisse können sich verschlechtern. Die Forderung, anhand eines medialen Angebots eigenständig zu lernen, empfinden manche Schüler*innen daher unter Umständen als Belastung und nicht als Chance. (Aufenanger 2020: 36)

Angesichts der ohnehin schon drückenden pandemischen Herausforderungen führt das E-Portfolio dann nicht zwangsläufig zur selbststärkenden Kreativitätsbereicherung, sondern eventuell zur erdrückenden Überforderung. Das explorativ-unternehmerische Selbst wird zum erschöpften Subjekt, das hinter selbst- und fremdauferlegte Leistungserwartungen zurückfällt und diesen mit wachsenden Selbstzweifeln und Versagensängsten verhaftet bleibt. Lehrende sollten dem vorbeugen und entgegenwirken, indem sie Gefahren kreativ-flexibler Lernüberforderungen anerkennen und so weit als möglich eindämmen, um im Raum des Digitalen dieses selbst wieder problemorientiert aufgreifen zu können.

Für manche Lernende bietet das world wide web in pandemisch verwirrenden Zeiten eine zusätzliche Desorientierung mit informativer (Über-)Versorgung, Kommunikations- und Bewertungsherausforderungen (vgl. Reinmann/Sippel 2011) in Ungewissheitsszenarien der Unübersichtlichkeit und Unabsehbarkeit.

Mit den Herausforderungen der Informationsbewertung, -auswahl, -modifikation und -weitergabe sollten sie nicht allein gelassen werden. Sowohl im Kontakt mit ihren Lehrenden als auch in der durch diese begleiteten Lerngruppe lässt sich fragen, welche Informationen glaubwürdig, tragfähig und belegt sind, was hier von sinnvoll verwendet und wie damit verantwortlich umgegangen werden kann (Wellburn/Eib 2016: 70). Das diskursive Engagement von Onlinelehrenden kann hier nicht entbehrt werden, da Portfoliokreativität einer pädagogischen Kontrolle bedarf. Angesichts der Gefahr von digitaler Realitätsflucht und Orientierungsarmut sind Lernende immer wieder auf ansprechbare und kritisch anregende Lehrende angewiesen, die im Blick auf das E-Portfolio nicht auf ein leistungsstarkes Lernprodukt fixiert sind, sondern sich auf einen Prozess argumentativer Gestaltung einlassen.

3. Portfolio konstruktiv – Kritisch-Kreative Perspektiven zur digitalen Bildung

Angesichts pandemischer Lernszenarien zeigt sich das E-Portfolio als ein aktuelles Lernkonzept, das gerade aufgrund seiner spannend-spannungsreichen Ambivalenz von Kreativität und Kontrolle der Aufmerksamkeit bedarf. Schnell bemerkte man zu Beginn des Lockdownlernens, dass es mit ausgeteilten, bedruckten Arbeitsblättern, die es rekapitulierend in einsamen Bemühungen zum Abprüfen von Lernleistungen auszufüllen galt, nicht voranging. Doch das dem gegenüber als innovativ angepriesene digitale Ler-

nen ist nicht per se zu bevorzugen. „*Pädagogik vor Technik* ist und bleibt der Grundsatz“ (Zierer 2020: 381). Wo digitale Lernagilität als Coronakrisenbewältigung eingesetzt wird, liegen eine Kaschierung, Leugnung und dadurch bedingte Verschärfung von Bildungsungleichheit und mangelnde Teilhabegerechtigkeit nahe (Vorstand Schulpädagogik 2020: 1). Angepriesen und vorgetäuscht wurden „einfache Lösungen, die insbesondere die alltägliche pädagogische Kommunikation, die professionelle Lernunterstützung von Lehrkräften und die für das Lernen notwendigen Gruppenprozesse so ohne Weiteres ersetzbar erscheinen lassen“ (Vorstand Schulpädagogik 2020: 2).

Anzuerkennen bleibt, dass der Umgang mit dem Computer als „universellem Lehr- und Lernmedium“ (Knaus/Bohnet 2019: 16) das Arbeitsblatt weit hinter sich gelassen hat, werden doch nun „die Präsentationsformen und -codes sowie Medienfunktionen und die damit verbundenen Unterrichtszwecke aller bisher üblichen Lehr- und Lernmedien“ (ebd.) zusammengeführt. Durch das E-Portfolio finden die vielfältigen Funktionen eine reichhaltige Anwendung, die es allerdings weitläufig noch zu entdecken gilt – z. B. von den Apologetinnen und Apologeten scheinbar universal einsetzbarer Drill-and-Practice-Programme. Ihnen skeptisch begegnend, ist eine kritische App-Autonomie gefordert, geht es doch z. B. darum, eine eintrimmende Trainingstechnik zu hinterfragen, an der sich Lernleistende mit einer kreativ kaschierten Jagd nach Punkten und Spieloptionen abarbeiten (Clemens/Thi-

baut 2020, Jornitz/Leser 2018), um vorgefertigte Lernziele zu erreichen.

Per E-Portfolio kann dem gegenüber der Lernhorizont für vielfältige eigene Ideen und weiterführende Fragen in reichhaltiger Gestaltung geöffnet werden. Folgen hingegen Aufgabenstellungen „allein der digitalen Logik, nicht aber pädagogischen Erwägungen“ (Jornitz/Leser 2018: 72), rückt „die Datenverarbeitung in eine Konkurrenz zu pädagogischen Zielsetzungen“ (ebd.). Diese sollten Reflexion anregen und weiterführen, jedoch nicht mit an Patentlösungen gekoppelten, extrinsisch orientierten Belohnungsprogrammen stillstellen, zumal „Problemlöseaufgaben, bei denen das Ziel nicht eng vorgegeben ist, zu besseren Lernleistungen führen“ (Kerres 2018: 384) .

Die Kritik an Gefahren prozessorientierter Kreativität darf darum nicht zur pauschalen Diskreditierung von Kreativität führen, schon gar nicht zu deren Ersatz durch Technik. Vielmehr geht es um einen sinn- und verantwortungsvollen Umgang (Swertz 2021) mit einer sowohl gefahr- als auch gewinnbringenden Kontrolle von Kreativität, die nur bedingt vorstell- und realisierbar ist, aber gerade angesichts von Kontingenz Gestaltungsprozesse anregen und voranbringen kann.

Die Vorbereitung auf eine Welt, in der die Informationstechnik in Form neuer digitaler Medien eine nahezu alle Bereiche des Lebens durchdringende Rolle spielt, muss in einer Weise stattfinden, dass der Mensch nicht lediglich auf die Technik bzw. eine technische Gesellschaft vorbereitet wird, sondern lernt, die Technik ein-

zusetzen, um sich selbst auch mithilfe der Technik im wahrsten Sinne des Wortes kreativ hervorbringen zu können. (Damberger 2017: 65)

Digitales Lernen per E-Portfolio kann so zu einer Bildung werden, die im Kurs auf ein sinn- und verantwortungsvolles Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu anderen, anderem und sich selbst das Wagnis des Urteilens auf sich nimmt (Mayrberger 2020). Auf diese Weise wird das E-Portfolio als ein explorativ-kritisches und problemorientiertes (Hofhues et al. 2014) zu einem Projekt forschenden Lernens (Dürnberger et al. 2011, Kergel/Heidkamp 2015). Im Rekurs auf die „bildungstheoretischen Implikationen des forschenden Lernens“ kann dieses „weniger als eine Lerntechnik im Sinne eines Instructional Designs und eher als eine Erkenntnisstrategie Lernender sowie als eine didaktische Bewusstseinshaltung Lehrender“ (Kergel/Hepp 2016: 37) angesehen werden, wobei „die partizipativ-emanzipativen Implikationen des forschenden Lernens“ (ebd.) in den Vordergrund rücken. In der Urschrift des zurzeit zwar modisch hochgespielten, aber längst etablierten forschenden Lernens hat die Bundesassistentenkonferenz bereits im Jahr 1970 das kritische Potenzial dieses methodisch betrachteten Erfahrungslernens betont. Hier wird davon ausgegangen, dass

die gegenüber anderen Lernverfahren im Forschenden Lernen stärker geforderte Selbständigkeit und Aktivität des Lernenden das Gelernte besser behalten lässt, intensivere, sachbezogene, intrinsische Motive (Neugier, Interessen) anregt und damit zu einer dauerhaften Lernbereitschaft führt. (BAK 1970: 29)

Forschendes Lernen bewegt sich zwischen Kontingenz und Kreativität. In digitalen Kontexten findet dies angesichts der Unübersichtlichkeit digitaler Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmöglichkeiten eine aktuelle Brisanz und kann zu einer Sensibilität im kreativen Umgang mit Kontingenz anregen, ist doch der Forschende im Prozess forschenden Lernens

beraten, aber nicht vor Fehlinterpretationen und Umwegen geschützt: das entsprechende unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits (BAK 1970: 14).

Als Projekt forschenden Lernens ist das E-Portfolio geprägt durch Bereicherung und Begrenzung, Sinn und Irritation, fruchtbare und furchtbare Lernerfahrungen. „Im Unterschied zu Managementkonzeptionen“ (Meyer-Drawe 2008: 214) wird eine Antwort „auf die Schattenseite der Flexibilisierung, auf die riskante Existenz“ in den Blick genommen:

Widerfahrnisse erscheinen in diesem Licht nicht als Hindernis, sondern als ermöglichender Grund diesseits des Kalküls. Lernen meint unter diesem Aspekt kein Kontinuum und keine Anhäufung. Es ist eine Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch. (Meyer-Drawe 2008: 214)

Gefragt ist ein spielerischer bis widerständiger Umgang mit Kontingenz und Kontrolle, wie er angesichts einer oft nicht überschaubarer Algorithmussteuerung und -kontrolle gerade in postdigitalen Zeiten der Portfolioarbeit relevant wird. Angesichts der Tat-

sache, dass Lernende im Umgang mit digitaler Technik häufig „weder Einblick in die Intentionen der Entwickler noch in die hinter der Technologie liegenden Algorithmen“ (Allert et al. 2018: 154) haben und sich „entweder anpassen oder mit dem System herumspielen“ (ebd.) müssen, bleibt gerade das kreative und zugleich kontingenzsensible Spiel mit medialen Möglichkeiten bildungsverheißend, „verstehen“ wir doch „unbestimmte Situationen, indem wir in ihnen kreativ und kritisch intervenieren und sie gestalten“ (ebd.: 156).

Während pandemische Lernszenarien vielfach didaktische Fehlentwicklungen indizieren (Klieme 2020, Zierer 2020), die an die Stelle einer kritisch herausfordernden Bildungsanregung im Raum des Digitalen eine mehr oder weniger intensiv unterstützende, nicht irritierende, sondern normierende Lernbegleitung gesetzt haben, kommt Lehrenden die Aufgabe zu, bildungsförderliche Umorientierungen anzuregen, ein Hinterfragen des Herkömmlichen zu provozieren und damit den Weg zu etwas qualitativ Neuem zu öffnen, wird doch Lernen

nicht allein *in* der Person lokalisiert, sondern in dem Wechselverhältnis der Person zu ihrer Umwelt, in der die Person sich entwickelt und die sie in ihrem Handeln zugleich erzeugt. Ein solch weites Verständnis kritisiert es, wenn Bildung auf *Ausbildung* reduziert wird, und Bildung nur als Anpassung des Menschen an gesellschaftliche Erwartungen und Vorbereitung für Anforderungen, etwa des Arbeitsmarktes, verstanden würde. Prägend ist dabei die Vorstellung, dass Bildung letztlich *Selbstbildung* ist. Lernen kann

angeregt werden, aber derart verstandene Bildung kann nicht *vermittelt* werden (Kerres 2018: 304).

Das E-Portfolio lässt sich als ein selbstreflexiv-kreatives Bildungsprojekt gestalten, das der Anregung durch andere bedarf. Diese sind nicht zuletzt Mitlernende, die metareflexive Gestaltungsanstöße geben, aber auch als Koproduzierende an der Erstellung eines Gemeinschaftsportfolios beteiligt sein können, bei dem im sozialen Lernen über eine abgestimmte Aufgabenteilung z. B. von je unterschiedlichen Personen und/oder Personengruppen recherchiert, geschrieben, gefilmt, geschnitten und koordiniert wird. In der Überwindung des einsamen *learners* lässt sich hierbei zugleich ein Lernen durch Lehren etablieren, bei dem die Koagierenden nicht nur einander kontrollieren, sondern auch autorisieren und inspirieren, so dass ein kokreatives Lernen in digitalen Szenarien möglich wird (Zierer 2020, Rummler et al. 2020, Dickel 2020, Goetz 2021, Klieme 2020), bei dem Lernenden als (potenziell) kritischen Subjekten mit Achtung begegnet wird (Honneth 2020). Hier ließe sich eine bildungsorientierte Digitaldidaktik anerkennungstheoretisch konturieren und ausbauen.

Prozessorientiert wird das E-Portfolio zum Gegenstand einer Metareflexion und -kommunikation, um mit den Mitteln des Digitalen das Digitale selbst immer wieder – auch mit künstlerischen Gestaltungen – auf den Prüfstand zu stellen (Allert/Asmussen 2017) und dessen Möglichkeiten weiterzuentwickeln. Hierzu bieten gemeinsame regelmäßige Videokonferenzen einen geeigneten Rahmen, indem sie ein kritisch-dialogisches Lernen im prä-

senzanalogen, vielfältig wahrnehmbaren und gestaltbaren Lernkontext ermöglichen (Dickel 2020), bei dem ein sogenanntes *Social Distancing* lediglich den Status eines *Physical Distancing* erhält (Knaus/Schmidt 2020), wünschen sich doch nicht nur die Lernenden, sondern auch Eltern „für ihre Kinder mehr Kontakt und Livephasen mit Lehrerinnen und Lehrern und zu Mitschülerinnen und Mitschülern“ (Huber et al. 2020: 25, vgl. ebd.: 26). Erforderlich sind hierzu der Ausbau und die reichhaltige Nutzung von Lernplattformen (forsa 2020, Gerhardts et al. 2020) mit der Anreicherung durch Videokonferenztools und vielfältige Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die zur Gestaltung und Reflexion von E-Portfolios genutzt werden können.

Lernende finden hier eine Würdigung als Partizipierende (Mayrberger 2020) – als kooperativ Konstruierende jenseits eines einsamen Lernens mit kreativ kaschiertem Leistungsdruck. Angesichts von Gestaltungsfreiheiten und -verfügungen, -chancen und -zutmungen können gemeinsame Videokonferenzen nicht nur inhaltliche Unterstützung, sondern – gerade hinsichtlich zeitlicher Flexibilitätsüberforderungen – auch einen Stabilität fördernden routinierten Rahmen geben „Der zeitintensive direkte Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrkörper generiert im *Distance Learning* Nähe, Struktur und Sicherheit“ (Goetz 2020: 14). Dass die Qualität schulischen Lernens und Lehrens stark durch die Kommunikationsintensität und -qualität der Lehrenden bedingt ist (Hattie 2013), lässt sich in diesem routinisierten Rahmen diskursiv nutzen, während in der Coronazeit kreative

und damit gerade Kommunikation erfordernde Aufgabenstellungen (inklusive Peerarbeit) zur Selbsterprobung (Knaus 2020) entbehrt wurden (Telekom Stiftung 2020).

Dass Kinder und Jugendliche auch „besondere Unterstützung im („Fern“-)Unterricht brauchen“ (Klieme 2020: 132), sollte hier nicht „als Mangel, sondern als selbstverständlicher Teil des Lernprozesses“ (ebd.) gelten, der von Lehrenden entsprechend anzuerkennen und anzusprechen ist. Dialogische Digitaldidaktik richtet sich gerade nicht primär auf Internalisierung in hausaufgabenanalogen Lernformaten und das Erreichen vorkonstruierter Lernziele, wie sie beim Lockdownlernen praktiziert und im weiteren Pandemieverlauf problematisiert wurden, so dass die Coronakrise einerseits als Indikator der Desiderate dialogischer Didaktik, andererseits aber auch als möglicher Katalysator in der Etablierung dieser Didaktik im Umgang mit dem E-Portfolio gesehen werden kann.

4. (Nach-)Pandemische Portfolionarrative. Ein postdigitaler Ausblick

Im Ausgang von praxeologischen Überlegungen zum Lernen per E-Portfolio wurden einige damit verbundene Ambivalenzen in den Blick genommen und eine digitale Bildung zwischen Prozess- und Produktorientierung, Kreativität und Kontrolle, Flexibilität und Verfügung, Kritischer Kontextualität und Kontingenz fokussiert sowie vor dem Hintergrund der Coronakrise dimensioniert. In einem postdigitalen Szenario, das Lernsubjekte als technisch kon-

struierend und konstruiert, gestaltend und gestaltet zugleich erscheinen lässt, wird das E-Portfolio in digitalisierten Subjektivierungsprozessen zu einem Projekt zwischen Autonomiezumutung und Abhängigkeitseingeständnis, Zurechenbarkeit und Zufall.

Hier zeigt sich digitales Lernen an den Grenzen einer Berechenbarkeit, die eine kritische Gestaltung und Diskussion von Portfolioprojekten nicht aufgibt, sondern gerade angesichts von Kontrolle und Kontingenz kokreativ aufgreifen kann, um einen sowohl spielerischen als auch widerständigen Umgang mit Kreativität zu kultivieren. Im Abschied von Machbarkeitsphantasien und Übersteigerungen des Lernsubjekts kann dieses als ein sowohl vernünftiges wie vulnerables thematisiert werden, das sich als solches zum Ausdruck bringt und sich auf verstörende Irritationen, ermutigende Anregung, lernende Selbsterprobung und dialogische Auseinandersetzung einlässt.

Literatur

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung, in: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, 27–68.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position, in: Erziehungswissenschaft 21, 142–158, online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7> (letzter Zugriff: 01.06.2022)

Anger, Christina/Plünnecke, Axel: Schulische Bildung zu Zeiten der Coronakrise, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 2020; 21(4), 353–360.

Ariyo, Esther/Amurtiya, Micheal/Yemisi Lydia, Olaleye/Oludare, Ariyo/Ololade, Ogunsamni/Patience Taiwo, Ajjike/Abolanle Olukemi, Lasode/Ogunniyi, Daniel (2022): Socio-demographic determinants of children home learning experiences during COVID 19 school closure, in: International Journal of Educational Research Open 3 (2022), online unter: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100111> (letzter Zugriff: 01.06.2022)

Aufenanger, Stefan (2020): Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen, in: Meister, Dorothee/Mindt, Ilka (Hg.): Mobile Medien im Schulkontext, Wiesbaden: Springer, 29–45.

Bettinger, Patrick/Hugger, Kai Uwe (2020) (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer.

Bröckling, Ulrich (2004): Kreativität, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 139–144.

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

Bröckling, Ulrich (2010): Über Kreativität. Ein Brainstorming, in: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin: Kadmos, 89–97.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970) (Hg.): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn, 2. Auflage.

Chetty, Raj/Friedman, John N./Hendren, Nathaniel/Stepner, Michael and the Opportunity Insights Team (2020): How did COVID-19 and stabilization policies affect spending and employment? A new real-time economic tracker based on private sector data, online unter: https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Clemens, Iris/Thibaut, Julia (2020): Digitales Lernen in der (Corona-)Krise, in: Stegbauer, Christian/Clemens, Iris (Hg.): Corona-Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus, Wiesbaden: Springer, 127–135.

Damberger, Thomas (2017): Die Rolle der Lehrerpersönlichkeit angesichts der Möglichkeiten digitaler Technik, in: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hg.): Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 51–69.

Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven, in: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden: Springer, 87–110.

de Witt, Claudia /Gloerfeld, Christina (2018) (Hg.): Handbuch Mobile Learning, Wiesbaden: Springer.

Dickel, Sascha (2020): Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität, in: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hg.): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft, Bielefeld: transcript, 79–86.

Dürnberger, Hannah/Reim, Bettina/Hofhues, Sandra (2011): Forschendes Lernen: konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien, in: Köhler, Thomas/Neumann, Jörg (Hg.): Wissensge-

meinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre, Münster: Waxmann, 209–219.

Ecarius, Jutta (2020): Jugend: Moderne und spätmoderne Generationsmuster – Youth: Modern and Late Modern Generational Patterns, in: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicole/Schröer, Wolfgang (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch, Wiesbaden: Springer, 35–52.

Eckardt, Frank (2020): Corona und die Seuche der Segregation der Städte, in: Volkmer, Michael/Werner, Karin (Hg.): Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft, Bielefeld: transcript, 111–118.

Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Godhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (2019) (Hg.): ICILS 2018, Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster: Waxmann.

Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland, Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung.

Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin/Heldt, Melanie (2020): Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit, in: Schulmanagement 51 (3), 28–31.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Aus dem Französischen von Manuela Lenzen und Martin Klaus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (2020) (Hg.): „Langsam vermissen ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie, DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann.

Filk, Christian/Schauer, Hanno (2011): Private is Public?! Der Umgang von 14- bis 18-Jährigen mit Sozialen Medien. Eine explorativ-empirische Untersuchung im gymnasialen Kontext, in: Medienimpulse 49/4, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi357/613> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

forsa (2020): Das Deutsche Schulbarometer Spezial – Coronakrise, Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

Gerhardts, Lara/Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M./Richter, Lea/Teichert, Jeannine: Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung, in: Medienimpulse 58, Heft 2., online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3711/5819> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Goetz, Miriam (2020): Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck, in: Medienimpulse 58, H. 2, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3748/3485> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Goetz, Miriam (2021): Digitale Lehre im Corona-Jahr – Umsetzung, Herausforderungen und Potenziale digitaler Lehre in deutschen Klassenzimmern, in: merz 2021/01, online unter: https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/merz_21-1_Goetz.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Hachfeld, Axinja/Möhrke, Philipp/Schuman, Stephan/Beuter, Anja (2020): Lehrerbefragung zur Schulschließung, Erste Ergebnisse Konstanz, online unter: <https://www.bise.uni-konstanz.de/news-terme/news/details/ergebnisse-lehrerbefragung-zur-schulschliessung/> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, Bwp Nr.8 (2005), online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Hattie, John (2013): The power of feedback in school settings, in: Sutton, Robbie (Hg.): Feedback: The Handbook of Criticism, Praise, and Advice, New York: Lang.

Helm, Christoph/Huber, Stephan Gerhard/Postlbauer, Alexandra (2021a): Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage, in: DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 18, 59–81, online unter: <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Helm, Christoph/Huber, Stephan Gerhard/Loisinger, Tina (2021b): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2021) 24, 237–311, online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Hoffmann, Ilka (2020): Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis, in: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hg.): „Langsam vermissen ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie, DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16, Münster/New York, 95–101.

Hofhues, Sandra/Reinmann, Gabi/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Lernen und Medienhandeln im Format der Forschung, in: Zawacki-Richter, Olaf/Kergel, David/Kleinfeld, Norbert/Muckel, Petra/Stöter, Joachim/Brinkmann, Katrin (Hg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule, Münster: Waxmann, 19–35.

Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph (2020): COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer, in: Evaluation and Accountability (2020) 32, 237–270, online unter: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Huber, Stephan Gerhard/Gunther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Münster/New York: Waxmann.

Honneth, Axel (2020): Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov, in: Sisyphus. Journal of Education, Volume 8, Issue 03, 100–105.

Hurrelmann, Klaus/Dohmen, Dieter (2020): Das Deutsche Schulbarometer: Corona-Krise verstärkt Bildungsungleichheit, online unter: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/das-deutsche-schulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Institut der deutschen Wirtschaft (2020): IW-Report 15/2020. Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-ökonomischen Panels, online unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Haeusliche_Lebenswelten_Kinder.pdf (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Janker, Viktoria/Kaiser, Deborah/Profous, Anna/Scherer, Fabian/Schulte, Valerie (2020): Altersgerechte Online-Lernangebote für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe während der Corona-Pandemie? Homeschooling4kids.at von Studierenden für Schülerinnen und Schüler, in: Medienimpulse 58, Heft 2, online unter:

<https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3671/3520>
(letzter Zugriff: 01.06.2022).

Jornitz, Sieglinde/Leser, Christoph (2018): Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht, in: Pädagogische Korrespondenz (2018) 57, 55–73.

Joulaei, Hassan/Zolfaghari, Zahra (2021): Covid 19, School Closures, and its Complications, in: Int. J. School. Health. 2021;8(1), 1–2.

Kammerl, Rudolf (2010): Die Integration neuer ePortfolio-Funktionen in Stud.IP (und in die Hochschullehre). Konzeption und Erfahrungen im BMBF-Projekt „Integrierter eLearning Campus (IntelLeC)“, in: Medienpädagogik, Themenheft 18, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/125> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Kergel, David/Hepp, Rolf Dieter (2016): Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung, in: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel, Wiesbaden: Springer, 19–43.

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik, Berlin.

Klieme, Eckhard (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?, in: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hg.): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie, DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16, Münster/New York, 117–135.

Knaus, Thomas (2020): Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy, in: Journal of Media Literacy Education (JMLE), 12, Heft 3, 6–16, online unter: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol12/iss3/2/> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Knaus, Thomas/Bohnet, Nastasja: Lernen mit Kopf, Herz und Handy. Zum Forschungsstand zu Emotionen (in) der Medienbildung (2019), in: Medienimpulse 57, Heft 4, 2019, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/download/3229/2916/4914> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer: Medienpädagogisches Making – ein Begründungsversuch, in: Medienimpulse 58, Heft 4, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322/5235> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Mayrberger, Kerstin (2020): Praxistheoretisch informierte partizipative Mediendidaktik – Erörterung am Beispiel von Open Educational Practice(s) im Sinne eines Doing-mediatised-participatory-learning', in: Bettinger, Patrick/ Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 61–85.

McGreal, Rory/Elliott, Michael (2011): Technologies of Online Learning (E-learning), in: Anderson, Terry (Hg.): The Theory and Practice of Online Learning. Second Edition, Edmonton: AU Press, Athabasca University, 143–165.

Merkt, Marianne (2010): Das studienbegleitende eLehrportfolio im „Master of Higher Education“ – eine Fallstudie, in: Medienpädagogik, Themenheft 18, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/18/2010.01.22.X> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (2011) (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: Springer.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens, München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen braucht Lehren, in: Feuser, Peter/Beutel, Wolfgang/John, Jürgen (Hg.): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität, Seelze: Friedrich, 89–97.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp.

Redecker, Anke (2017): Die ambivalente Kreativität des E-Learning. Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion, in: Medienimpulse 4/2017, online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/1137> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Redecker, Anke (2020): Vom quantified zum qualified Self. Machbarkeitsmythen und Bildungschancen des Digitalen, in: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven, Münster: Waxmann, 55–68.

Redecker, Anke (2021): Von faulen Eiern und fleißigen Kreativitätsprediger*innen – oder: Wie das Wiesel weiterlernt. Impulse für die digitale Bildung. In: merz. Medien und Erziehung – Zeitschrift für Medienpädagogik 5/2021, 114–126.

Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, in: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (2011) (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: Springer, 185–202.

Rummler, Klaus/Aßmann, Sandra/Bettinger, Patrick/Wolf, Karsten D. (2020): Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation. Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale, in: MedienPädagogik (Statements and Frameworks), 1–2, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/1114> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Sammet, Jürgen/Wolf, Jacqueline (2019): Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter. So funktioniert Lehren und Lernen in digitalen Zeiten, Wiesbaden: Springer, online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58510-8> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Steiner, Mario/Köpping, Maria/Leitner, Andrea/Pessl, Gabriele (2020): COVID-19 LehrerInnenbefragung – Zwischenergebnisse: Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?, online unter: <https://www.ihs.ac.at/publications-hub/blog/beitraege/lehrerinnenbefragung-zwischenergebnisse/> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Swertz, Christian (2021): Bildung, Verantwortung und digitale Technologie, in: Medienimpulse Jg. 59, Nr. 3, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/6352/6216> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Telekom Stiftung (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona- Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern, online unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Uther, Maria (2019) (Hg.): Mobile Learning, Basel: MDPI.

Von Klitzing, Kai (2020): Kindheit in Zeiten von Corona, in: Kortmann Bernd /Schulze, Günther G. (Hg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft, Bielefeld: transcript, 21–30.

Vorstands Sektion Schulpädagogik (DGfE) (2020). Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona, online unter: <https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/>

[Sek05_SchPaed/](#)

[2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf](#) (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Wellburn, Elizabeth/Eib, B. J. (2016): Multiple Learning Roles in a Connected Age. When Distance Means Less Than Ever, in: Veletianos, George (Hg.): Emergence and Innovation in Digital Learning. Foundations and Applications, Edmonton: AU Press, Athabasca University, 65–80.

Wößmann, Ludger (2021): Corona und die Folgen; Eine (nicht nur) bildungsökonomische Perspektive, in: Imapakt Magazin Spezial 2021, 20–39.

Wößmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Legetporer, Philipp/Werner, Katharina (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?, in: ifo Schnelldienst 73, Heft 9, 25–39.

Zierer, Klaus (2020): Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: Fürst, Ronni Alexander (Hg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland, Wiesbaden: Springer, 373–386.

Zierer, Klaus (2021): Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review, in: Educ. Sci. 11, 252, online unter: <https://doi.org/10.3390/educsci11060252> (letzter Zugriff: 01.06.2022).

Zirkler, Michael/Werkmann-Karcher, Birgit (2020): Psychologie der Agilität. Lernwege für Individuen und Teams. Unter Mitarbeit von Dominik Grolimund, Wiesbaden: Springer.