

Digitale Bildungsräume als Möglichkeit inklusiver schulischer Teilhabe

Lynn Hartmann

Abstract: Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird die Bildungsdebatte durch das Ziel eines inklusiven Schulsystems bestimmt. Dabei geht es in der Regel um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, wobei Fragen nach exklusiven Förderschulen, inklusiven Lernsettings sowie Methoden für das gemeinsame Lernen im Vordergrund stehen. Eine Gruppe, die in diesen Überlegungen bisher noch kaum berücksichtigt wurde, sind Schüler*innen mit einer ausgesetzten Schulpflicht, z. B. aufgrund langfristiger Krankschreibung. Wie kann auch für diese Lernenden Inklusion gelingen? Der Artikel geht der Frage nach, ob und inwieweit hierbei digitale Bildungsräume weiterhelfen können. Dazu wird zunächst das Phänomen der digitalen Räume und digitalen Körper erklärt, um sodann fünf Digitalschulen vorzustellen, die deutsche Schulabschlüsse auf dem ersten Bildungsweg ermöglichen. Im Anschluss daran findet eine (philosophische) Analyse der digitalen Räume hinsichtlich der digitalen Bildung, der Lernprozesse und der Körperlichkeit statt. Abschließend wird das Konzept einer virtuellen Schule vorgestellt, in der sich die Lehrenden und Lernenden in unterschiedlichen Räumen mit digitalen Körpern (Avataren) bewegen können.

Stichwörter: Schulpflicht, Digitalschule, digitale Räume, digitale Körper

Zitation: Hartmann, L. (2024): Digitale Bildungsräume als Möglichkeit inklusiver schulischer Teilhabe. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 95-113. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/758>

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Inklusive Schulen im Internet

Seit der UN-Behindertenrechtskonvention wird mehr über inklusive Schulen gesprochen. Inklusive Schulen sind für alle Kinder, auch für Kinder mit Behinderungen. Es gibt aber auch Schüler*innen, die nicht in die Schule gehen können. Zum Beispiel: Schüler*innen, die sehr lange krank sind. Diese Kinder und Jugendlichen werden oft nicht berücksichtigt. Wie können diese Kinder und Jugendlichen Bildung bekommen? Und kann das Internet dabei helfen?

Im Text geht es zuerst um digitale Räume und digitale Körper. Digitale Räume sind Orte im Internet. Digitale Körper sind beispielsweise Figuren im Internet, die wir steuern können. Diese Figuren werden Avatare genannt.

Danach werden 5 Schulen vorgestellt, die es nur im Internet gibt. Diese Schulen heißen Digitalschulen. An diesen Schulen kann man einen Schulabschluss machen.

Dann geht es im Text um die digitalen Räume. Die Autorin überlegt: Wie können Kinder und Jugendliche im Internet lernen? Was bedeutet es, nicht persönlich in der Schule zu sein, sondern eine digitale Figur zu haben?

Zum Schluss stellt die Autorin eine Idee für eine Schule im Internet vor. Diese Schule heißt: Virtuelle Schule. In dieser Schule gibt es mehrere digitale Räume. Und die Schüler*innen und Lehrer*innen haben digitale Figuren. Mit den Figuren können sie sich durch die Räume bewegen.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	97
1 Digitale Räume als Möglichkeit schulischer Inklusion.....	99
2 Digitale Schulen in Deutschland	102
2.1 Deutsche Fernschule	102
2.2 Wilhelm von Humboldt Online Privatschule	103
2.3 Carpe Diem – Flexible Schooling	103
2.4 Hebo-Webschule	103
2.5 web-individualschule	104
3 (Philosophische) Analyse der digitalen Räume als Möglichkeiten schulischer Inklusion.....	104
4 Fazit.....	108
Literatur	109
Kontakt	113

Einleitung

„Jeder [Mensch] hat das Recht auf Bildung“ (Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung, 1948/10. Dezember 1948, Art. 26). Dieses Grundrecht ist in den Menschenrechten verankert. In Deutschland wird das Recht auf schulische Bildung (Art. 7 Abs. 1 GG i. V. m. Art. 2 Abs. 1 GG) durch die Schulgesetze der Länder näher bestimmt (vgl. Hauk, 2019). Dabei gilt in Deutschland eine Schulpflicht, die über die in den Menschenrechten geforderte obligatorische Grundschulpflicht hinausgeht (vgl. Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung, 1948/10. Dezember 1948, Art. 26 Abs. 1).

Dies verdeutlicht auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde. In deren Art. 24 ist festgehalten, dass „die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ ermöglichen sollen (Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2008 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2008/21.12.2008). Dabei ist die Formulierung ‚integratives Bildungssystem‘ kritisch zu betrachten, da im Originaltext „inclusive education“ gefordert wird. Die Übersetzung hat somit zur Folge, dass in den deutschen Dokumenten das Wort „integrativ“ verwendet wird, obwohl die direkte Übersetzung „inklusiv“ wäre. Es bleibt also unklar, ob es sich in Deutschland um ein integratives oder inklusives Konzept handeln soll (vgl. Saalfrank & Zierer, 2017, S. 33).

Inklusion

Der Begriff der Inklusion bezieht sich nach Bartelheimer „auf den Aufbau von *Strukturen*, die allen Individuen bzw. Mitgliedern unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilgruppen Einbeziehung in verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft ermöglichen, bzw. auf den Abbau von Strukturen, welche diesem entgegenstehen“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 52; Hervorhebung im Original). Diese Formulierung macht bereits auf den weiten Inklusionsbegriff aufmerksam, der von einer Einbeziehung aller Diversitätsmerkmale ausgeht (vgl. Beck & Hartmann, 2024). Ziel ist somit der gesellschaftliche Einschluss, unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Situiertheit, sprachlichen Fähigkeiten, Nationalität, körperlichen, geistigen oder psychischen Einschränkungen, sexueller Identität oder weiteren Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Hartmann & Maisenhölder, 2022, S. 182; vgl. Saalfrank & Zierer, 2017, S. 35). Inklusion ist also sowohl eine Frage der „Zugangsgerechtigkeit“ als auch der Teilhabemöglichkeit aller Menschen (Walther, 2011, S. 120). Der Begriff der Inklusion ist von dem Begriff der Integration abzugrenzen. Dieser beschreibt die Koexistenz verschiedener Gruppen nebeneinander (bspw. einer Förderklasse innerhalb der Regelschule).

Im schulischen Setting wird unter Inklusion meist der enge Begriff, d. h. das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung verstanden (vgl. Biewer & Schütz, 2022, S. 129; vgl. Saalfrank & Zierer, 2017, S. 34). Auch hier ist es jedoch sinnvoll, den weiten Inklusionsbegriff anzuwenden, da nur so „die Teilhabe [...] aller Lernenden, die derzeit ausgegrenzt sind oder von Ausgrenzung bedroht sind“, fokussiert werden kann (Grosche, 2015, S. 21). Erst der weite Inklusionsbegriff ermöglicht es, über die Bildungsmöglichkeiten bzw. -schwierigkeiten der einzelnen Schüler*innengruppen zielgerichtet zu diskutieren und dabei wirklich alle Lernenden in die Überlegungen mit einzubeziehen. Inklusion und die Forderung nach Teilhabe sind dabei eng miteinander verbunden (vgl. Hartmann, 2023, S. 227).

Aussetzung der Schulpflicht in Deutschland

Eine Gruppe von Lernenden, die im Inklusionsdiskurs bisher kaum Beachtung findet, ist die Gruppe derjenigen, die aufgrund einer ausgesetzten Schulpflicht nicht am klassischen Schulunterricht teilnehmen kann. Dabei wird der Begriff hier als Oberbegriff verwendet; je nach Schulgesetz wird auch von "Ruhen" oder "Befreiung" gesprochen. Sucht man in den Datenbanken FIS Bildung und dem deutschen Bildungsserver nach den Schlagworten „Schulpflicht“ und „Ruhen“ bzw. „Aussetzung“ erhält man nur zwei Treffer – beide aus dem Jahr 2001 zum Thema ‚Ruhende Schulpflicht in Hessen und Rheinland-Pfalz‘. Mehr Erfolg bringt die Suche nach „Schulpflicht“ und „Befreiung“, wobei sich von den 23 Treffern bei FIS-Bildung allerdings keiner auf den Umgang von Lernenden mit allgemein ausgesetzter Schulpflicht bezieht. Vielmehr geht es um die Befreiung vom Sport-, Sexualkunde- oder Religionsunterricht oder um die Themen Privatschulen und Homeschooling. Beim deutschen Bildungsserver erhält man mit den Schlagworten einen Treffer zur Berufsschulpflicht in Deutschland. Es kann daher beim Thema "Umgang mit Lernenden mit ausgesetzter Schulpflicht" von einer Forschungslücke gesprochen werden.

In Deutschland gilt für alle Kinder und Jugendlichen die Schulpflicht. Grundlage dafür ist Art. 7 Abs. 1 GG, in welchem der staatliche Erziehungsauftrag geregelt ist. Näher geregelt wird die Schulpflicht in den Schulgesetzen. Je nach Bundesland dauert die Schulpflicht zwischen elf und dreizehn Jahren. Sie unterteilt sich in eine Vollzeitschulpflicht zwischen neun und zehn Jahren und eine Berufsschulpflicht von meist drei Jahren. Auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung unterliegen der Schulpflicht (vgl. Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 356).

Lernende mit einer langfristigen psychischen oder physischen Erkrankung können trotz Schulpflicht „nicht zum Schulbesuch gezwungen werden“ (Hauk, 2019, S. 217). Wie bereits erwähnt, sind die Regelungen und Begrifflichkeiten in den Schulgesetzen unterschiedlich. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz „ist die Schulaufsichtsbehörde gesetzlich ermächtigt, Schulpflichtige ausnahmsweise von der Schul(besuchs)pflcht zu befreien“ (Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 350). In Nordrhein-Westfalen und Sachsen ruht die Schulpflicht, wenn Lernende aufgrund ihrer Behinderung auch nicht an einer Sonderschule unterrichtet werden können (vgl. Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 350). In Thüringen, Hessen und im Saarland kann sie in diesem Fall ruhen – in den anderen Bundesländern ist eine Behinderung weder Grund für eine Befreiung noch für ein Ruhen der Schulpflicht (vgl. Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 350). In Baden-Württemberg sieht das Schulgesetz keine Regelungen zum Ruhen der allgemeinen Schulpflicht vor. Hier ist nur das Ruhen der Berufsschulpflicht geregelt (vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg i. d. F. v. 1.8.1983, GBl. 1983, 397, zul. geänd. am 19.11.2019 (GBl. S. 463, 465), 1983, § 80). Bei ausgesetzter Schulpflicht obliegt es der jeweiligen Schulaufsichtsbehörde zu entscheiden, ob für den Lernenden ein „anderweitiger Unterricht“ stattzufinden hat (Hauk, 2019, S. 217). Wie dieser genau aussehen soll, muss im jeweiligen Einzelfall entschieden werden.

Dass die Teilhabe an der Schulbildung aus ethischer Sicht essenziell ist, lässt sich mit dem Capability Approach von Martha Nussbaum begründen. Nur wenn dem Menschen schulische Bildung zukommt, wird er im Sinne Nussbaums befähigt, seine Sinne, Vorstellungskräfte und sein Denken bestmöglich ausbilden zu können (vgl. Nussbaum, 2010, S. 112–114, 2011). Diese Fähigkeit ist für das weitere Leben von besonders großer Bedeutung, da die schulische Bildung und die schulischen Abschlüsse über die weiteren Zugangschancen hinsichtlich Bildung und Arbeit entscheiden. Sie sind somit als Grundlage für das gesamte weitere Leben zu verstehen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass für alle Kinder und Jugendlichen eine Schulpflicht besteht, durch die ihr Recht auf Bildung erfüllt wird. Auch dann, wenn Lernende ausnahmsweise der Schulpflicht nicht nachkommen können, steht ihnen ihr Recht auf Bildung weiterhin zu. Es soll im Folgenden untersucht werden, wie auch diese Schüler*innen an Bildung teilhaben können. Gelingt dies nicht, führt es zu einer Exklusion einer bestimmten Lernendengruppe; das Ziel der Inklusion würde verfehlt.

1 Digitale Räume als Möglichkeit schulischer Inklusion

Um die Frage nach einem Bildungssetting für Lernende mit ausgesetzter Schulpflicht zu beantworten, muss man sich klar machen, dass die Lernenden immer bereits unterschiedliche analoge Lernsettings durchlaufen haben und in und an diesen gescheitert sind. Gründe hierfür können bspw. affektive Störungen und Angststörungen, körperliche Erkrankungen wie CFS, Narkolepsie und Krebserkrankungen, psychosomatische Störungen, das Vorliegen einer Autismus-Spektrums-Störung oder auch Mobbing Erfahrungen an Regelschulen sein (vgl. Lichtenberger & de Haen, 2022, S. 100). In allen Fällen wurde zunächst versucht, eine geeignete klassische Schulform für die Lernenden zu finden. Erst wenn dies aus unterschiedlichsten Gründen misslungen ist, wird die Beschulung ausgesetzt. Bei der Suche nach einer anderen Möglichkeit der Bildungsteilhabe geht es daher nicht um klassische (inklusive) Lehr- bzw. Lernsettings. Gesucht wird vielmehr ein Setting, welches individuell auf Lernende mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedarfen angepasst werden kann. Es muss möglichst flexibel in der Anwendung von Lehr-Lernmethoden, in der zeitlichen Gestaltung, im Umfang der Komplexität und der Verfügbarkeit sein.

Digitalisierung, Digitalität und Virtualität

Die Suche nach einem solchen Lehr-Lernraum führt zu digitalen Realisierungsmöglichkeiten. Um sich diesen zu nähern, sollen zunächst die Begriffe Digitalisierung, Digitalität und Virtualität näher bestimmt werden. Die Frage „Was ist Digitalisierung?“ kann dabei mit dem italienischen Philosophen Luciano Floridi als eine „metaphilosophische Frage“ verstanden werden (Bohlmann, 2022, S. 5).

Dem Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder zufolge muss zwischen dem engen und dem weiten Digitalisierungsbegriff unterschieden werden (vgl. Stalder, 2021, S. 3). Während der enge Begriff die „Überführung eines analogen Mediums in ein digitales“ meint, beschäftigt sich der weite Begriff mit „der Veränderung von Prozessen, die mit diesen Medien organisiert werden“ (Stalder, 2021, S. 3–4). Dabei unterscheidet Stalder die Digitalisierung von der Digitalität. Digitalisierung existiert ca. seit dem Jahr 2000 und bezeichnet den „Aufbau einer Infrastruktur“, innerhalb derer digitale Medien genutzt werden, um „neue Handlungsabläufe, [...] neue Wahrnehmungsformen und neue Denkstrukturen zu entwickeln“ (Stalder, 2021, S. 4). Es findet somit ein technologiebezogener Transformationsprozess statt (vgl. Bohlmann, 2022, S. 6). Digitalität hingegen bezieht sich auf die kulturellen Möglichkeitsräume, die durch die neue Infrastruktur entstehen (vgl. Bohlmann, 2022, S. 6; vgl. Stalder, 2021, S. 4). Stalder beschäftigt dabei vor allem die Frage nach der Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016).

Jörg Noller nutzt die Unterscheidung Stalders und leitet aus ihr die philosophische Frage nach der Ontologie der Digitalität ab. Sein Ziel ist es, die von Stalder angeführte „neue Realität [bzw. Kultur] ontologisch näher [zu bestimmen]“ (Noller, 2021, S. 42). Noller zufolge „bezieht sich Digitalität auf die lebensweltliche Bedeutung der Digitalisierung als *Realität eigener Art* und verweist damit auf das Phänomen der Virtualität“ (Noller, 2021, S. 42; Hervorhebung im Original). Die Digitalisierung ist für ihn somit „in einer Etablierung von

Virtualität in der Lebenswelt verwirklicht“ (Bohlmann, 2022, S. 8; Hervorhebung im Original). Virtualität beschreibt die „Realität der Digitalität“ (Noller, 2022b, S. 3). Als virtuelle Realitäten beschreibt Noller „uneigentliche Formen von Realität“ (Noller, 2021, S. 45). Dieser kommt „wie [der] physikalische[n] und mentale[n] Realität ein weiterer Realitätsmodus [zu]“ (Bohlmann, 2022, S. 8). Der Begriff der Virtualität lässt sich dabei zu den Begriffen der „Irrealität wie Fiktion, Simulation und Illusion“ abgrenzen (Bohlmann, 2022, S. 8). Dadurch, dass „virtuelle Realitäten einer anderen Raum-Zeit-Logik gehorchen als ihre physikalisch gebundenen Vorbilder“, entstehen durch sie „neue ontologische Möglichkeiten der Realisierung“ (Noller, 2021, S. 45). Diese äußern sich beispielsweise mit neuen und veränderten „Interaktionsmöglichkeiten und Sozialformen“ (Kasprowicz & Rieger, 2020a, S. 9). Auch hinsichtlich der Möglichkeiten für „Verkörperungen und spezifische körperliche Erfahrungen“ bietet die Virtualität neue Handlungsräume (Kasprowicz & Rieger, 2020a, S. 8).

Digitale Räume

Digitalisierung, Digitalität und Virtualität stellen die Grundlage für eine Erweiterung von Raumkonzepten dar. Mit dem Begriff des Raums wird zunächst „ein absoluter, feststehender materieller Raum“ beschrieben, in dem unterschiedliche soziale und kommunikative Handlungen stattfinden (Herzig, 2023, S. 109; vgl. Reißmann, 2013, S. 89). Raum kann somit ein „bestimmtes Territorium beschreiben“, bspw. einen Ort, ein Gebiet oder einen Staat (Kessl & Reutlinger, 2022, S. 10). Allerdings ist diese Beschreibung unzureichend: Der Raum ist „kein vorgegebener euklidischer Behälter“, sondern wird durch die Akteure konstruiert (Beck, 2003, S. 121; vgl. Löw, 2023). Räume sind somit sowohl territorial als auch sozial zu denken: Alle Räume sind Sozialräume (vgl. Kessl & Reutlinger, 2022, S. 10). Die soziale Konstruktion der Räume erfolgt bereits dadurch, dass Räume „im Handeln entstehen und auf Konstruktionsleistungen basieren“ (Löw & Sturm, 2019, S. 17). Wie ein Raum gestaltet wird, hängt eng mit den sozialen und kulturellen Aspekten der Menschen und ihrer Umwelt zusammen. Damit kommt den Gegenständen im Raum auch immer eine symbolische Bedeutung zu. Ebenso verfügen Menschen über die Eigenschaft, nicht nur auf die materielle Raumgestaltung, sondern auch auf ihre eigene Platzierung im Raum Einfluss nehmen zu können (vgl. Löw & Sturm, 2019, S. 17). Räume sind somit abhängig von den sozialen Bedingungen der Umwelt und von den Menschen, die sie kreieren.

Denkt man Räume digital, ändert sich vor allem der Grundgedanke hinsichtlich Raum und Zeit. Die Digitalität ist unter anderem gekennzeichnet durch „Nicht-Linearität; assoziative [...] Verknüpfungen; Parallelität und Gleichzeitigkeit; Feedback, das Ursache und Wirkung verschmelzen lässt“ sowie durch die Möglichkeit von Dingen, gleichzeitig an mehreren Orten zu sein (Stalder, 2021, S. 4). Diese Eigenschaften finden auch innerhalb digitaler Räume statt – es gibt eine „veränderte Raum- und Zeitlogik“ (Noller, 2021, S. 47). Der digitale Raum kann von jedem digitalen Endgerät aus ‚betreten‘ werden, egal wo sich der Nutzende gerade aufhält, vorausgesetzt, er hat eine Internetverbindung. Die digitalen Objekte „sind ortlos, von überall abrufbar, omnipräsent [und] [...] unmittelbar“ (Noller, 2021, S. 47). Auch die Kommunikation verändert sich – es kann sowohl schriftlich als auch mündlich, mit und ohne Videoübertragung oder auch durch digitale Körper kommuniziert werden. Diese Eigenschaften digitaler Räume führen auch zu einer veränderten Körperlogik. Es kann eine Kommunikation ohne die Sichtbarkeit des analogen Körpers stattfinden, entweder durch die „Verkörperung durch Zeichenkörper“ oder durch „visuelle Repräsentanten“ (siehe unten) (Misoch, 2011, S. 111). Auch hinsichtlich der Raum- und Zeitlogik finden körperliche Veränderungen statt: Eine Person kann gleichzeitig in mehreren digitalen Räumen mit unterschiedlichen digitalen Körpern präsent sein.

Wolfgang Reißmann führt hinsichtlich der „idealtypischen Kopplung von Medien(kommunikation)“ und Sozialräumen drei unterschiedliche Raumkonzepte an: den medial repräsentierten Raum, den medial simulierten Raum und den translokalen Kommunikationsraum (Reißmann, 2013, S. 91). Medial repräsentierte Räume stellen dabei „Abbilder oder Konstruktionen realer Räume“ dar (Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 6). Medial simulierte Räume zeichnen sich durch „relativ abgeschlossene, ggf. rein medial konstituierte Umgebung“ aus und werden meistens in Computerspielen angetroffen (Reißmann, 2013, S. 91). Noller bezeichnet diese Räume als virtuelle Räume (vgl. Noller, 2021, S. 47). Translokale Kommunikationsräume sind „medial gestützte kommunikative Arrangements“, in denen die Kommunikation im Vordergrund steht (Reißmann, 2013, S. 92). Hierzu zählen sowohl Telefonate als auch webgestützte Vernetzungen. In beiden Fällen entsteht durch die Kommunikation ein ‚dritter Raum‘ (vgl. Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 6; vgl. Reißmann, 2013, S. 92).

Die Raum- und Körpererfahrung wird dabei im Vergleich zu analogen Räumen umgekehrt. Sehen wir in analogen Räumen immer unser Gegenüber, sehen wir in digitalen Räumen häufig uns selbst (im Video) oder unseren digitalen Körper (Avatar). Wir betrachten uns somit selbst beim Kommunizieren und Agieren, wodurch die Spiegelung der Sichtweise der Anderen auf uns entfällt (vgl. Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 5). Auch kommt es vor, dass wir auf die visuelle Ebene komplett verzichten, bspw. beim Telefonieren oder bei ausgeschalteten Kameras.

Wie auch der analoge Raum wird der digitale Raum durch die Nutzenden konstruiert. Digitale Räume sind somit nicht nur „Projektionsflächen“, sondern ermöglichen eine „eigene Form des sozialen Miteinanders“ (Mayr & Zobl, 2021, S. 155). Sie stellen „eine Art von Gestaltungsräumen für Beziehungen mit eigener Logik dar“ (Mayr & Zobl, 2021, S. 156).

Digitale Körper

Hinsichtlich der neuen Ordnung des sozialen Miteinanders spielt auch der Körper eine entscheidende Rolle. Wurde zunächst angenommen, dass es zu einem „Verschwinden des Körpers“ komme, ist nun eher davon auszugehen, dass durch Digitalität und Virtualität „neue Möglichkeitshorizonte für Verkörperungen [entstehen] und spezifische körperliche Erfahrungen“ gemacht werden können (Kasprowicz & Rieger, 2020b, S. 8). Damit auch im Virtuellen „auf Körperzeichen referiert werden kann“, werden im Digitalen „Akteure verkörpert“ (Misoch, 2011, S. 111). Dies kann zum einen durch „Zeichenkörper“ geschehen – also durch die Nutzung „textuelle[r] Beschreibungen körperlicher Zeichen“, wie bspw. Emojis, zum anderen „durch visuelle Repräsentanten“ (Misoch, 2011, S. 111). Hiermit sind meistens Avatare gemeint, also „digitale[...] Stellvertreter der Akteure in [meist] dreidimensionalen virtuellen Umgebungen“ (Misoch, 2011, S. 111).-

Der Begriff des digitalen Körpers bezieht sich dabei ausschließlich auf die Repräsentierung körperlicher Prozesse in digitalen Umgebungen. Von ihm ist der Begriff des digitalisierten Körpers abzugrenzen, welcher sich auf digitalisierte Körper in analogen Umgebungen bezieht – bspw. durch die Realisierung körperlicher Prozesse durch die Nutzung von Telepräsenzrobotern.

Die vorgenannten Überlegungen zu digitalen Räumen und digitalen Körpern wirft die Frage auf, ob und inwieweit digitale Räume eine Möglichkeit für die Beschulung von Lernenden mit ausgesetzter Schulpflicht bzw. für langfristig krankgeschriebene Lernende bieten.

2 Digitale Schulen in Deutschland

Die Coronapandemie hat dazu geführt, dass es inzwischen viele wissenschaftliche Untersuchungen zu dem Phänomen des Homeschoolings bzw. Fernlernens gibt (vgl. Bork-Hüffer et al., 2021; vgl. Gerhardtts et al., 2020; vgl. Rath & Maisenhölder, 2021; vgl. Rath et al., 2021; vgl. Zierer, 2021). Dabei werden unterschiedliche Aspekte des digitalen Lernens beleuchtet und oftmals mit dem analogen Regelunterricht verglichen. Allerdings war das Fernlernen für die meisten während der Pandemie eine Ausnahmesituation; mittlerweile sind Lernende und Lehrende wieder in die analogen Lernsettings zurückgekehrt.

Es gibt jedoch auch Schulen, in denen das digitale Lernen der Normalfall ist. In Europa gibt es ca. 100 Schulen, die ein solches Lehrkonzept für die Beschulung auf dem ersten Bildungsweg anbieten (vgl. Bacsich et al., 2012, S. 24). Die Studie führt in Deutschland zwei Schulen an: die web-individualschule und die Deutsche Fernschule (vgl. Bacsich et al., 2012, S. 41). Es gibt jedoch auch noch wenige weitere Schulen, die eine digitale Beschulung für Kinder und Jugendliche ermöglichen. Im Folgenden werden fünf solcher Schulen vorgestellt. Sie sind rechtlich unterschiedlich in der Schullandschaft verankert; teilweise sind sie staatlich anerkannt, teilweise nicht. Auch ihre Lernkonzepte unterscheiden sich grundlegend; allen gemein ist jedoch, dass sie eine digitale Beschulung auf dem ersten Bildungsweg ermöglichen.

Davon abzugrenzen sind auch in Deutschland verbreitete digitale Lernformen im Bereich der Weiter- und Fortbildung sowie die Möglichkeit, Schulabschlüsse digital auf dem zweiten Bildungsweg zu erlangen. Dabei geht es um Lernende, die nicht mehr von der Schulpflicht betroffen sind. Für Lernende mit Schulpflicht bzw. Lernende auf dem ersten Bildungsweg ist die Möglichkeit einer rein digitalen Beschulung die Ausnahme, da – wie oben beschrieben wurde – grundsätzlich eine Pflicht zum Besuch einer öffentlichen (analogen) Schule besteht.

2.1 Deutsche Fernschule

Die älteste digitale Beschulungsmöglichkeit bietet die Deutsche Fernschule. Hierbei handelt es sich um einen Verein, der 1971 zur Beschulung von deutschen Lernenden im Ausland gegründet wurde. Seit 1977 das Fernunterrichtsschutzgesetz in Kraft trat, sind die Kurse staatlich anerkannt (vgl. Deutsche Fernschule e.V., 2023b). Die Fernschule stellt mithilfe von ‚Fernkursen‘ analoge Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, welche die Lernenden mit den Eltern oder weiteren Bezugspersonen bearbeiten können. Die Materialien sind methodisch-didaktisch aufgearbeitet, sodass die Lernenden in einzelnen Lektionen durch den Stoff geführt werden. Das Angebot richtet sich an Vorschüler*innen, Grundschüler*innen sowie seit 2016 an Schüler*innen, die eine lokale oder internationale Schule im Ausland besuchen und einen Deutschkurs als Ergänzung belegen möchten (vgl. Deutsche Fernschule e. V., 2023c). Zudem gibt es die Möglichkeit, Videochats mit den Lehrkräften dazubuchen, um einen direkten Austausch zwischen Eltern, Lernenden und Lehrern zu ermöglichen (vgl. Deutsche Fernschule e.V, 2023a). Waren die Kurse zunächst nur für Lernende mit einem Wohnort außerhalb Deutschlands gedacht, können mittlerweile auch in Deutschland lebende Lernende mit einer Aussetzung der Schulpflicht die Angebote nutzen (vgl. Deutsche Fernschule e. V., 2023d).

2.2 Wilhelm von Humboldt Online Privatschule

Die Wilhelm von Humboldt Online Privatschule ist eine deutsche Auslandsschule mit Sitz in Costa Rica. Sie richtet sich an Schüler*innen der Grundschule, Mittel- und Oberstufe. Zurzeit gibt es eine staatliche Zulassung für die Externenprüfung des mittleren Schulabschlusses. Für die Zukunft ist auch eine Zulassung für die Externenprüfung zum Abitur geplant (vgl. Wilhelm von Humboldt Online Privatschule, 2023b). Das Angebot richtet sich sowohl an Lernende mit einem Wohnort außerhalb Deutschlands (Expatriat Familien, Jugendkarrieren, beruflich Reisende) als auch an in Deutschland lebende Lernende mit ruhender Schulpflicht. Dabei werden sowohl Lernende mit besonderen Begabungen als auch mit psychischen Erkrankungen angesprochen. Anders als an der Fernschule findet der Unterricht immer in digitaler Präsenz mit einer Lehrkraft statt. Die Lernenden sind dabei in Klassen mit zwischen 8 und 18 Schüler*innen eingeteilt (vgl. Wilhelm von Humboldt Online Privatschule, 2023a). Aktuell werden 283 Schüler*innen von über 50 Lehrenden unterrichtet. Dabei halten sich die Lernenden in 38 verschiedenen Ländern auf (vgl. Wilhelm von Humboldt Online Privatschule, 2023b). Als Lehrplangrundlage gilt der Lehrplan von Baden-Württemberg.

2.3 Carpe Diem – Flexible Schooling

Flexible Schooling ist ein Bildungsangebot der Privatschule Carpe Diem in Bad Neuenahr-Ahrweiler (Rheinland-Pfalz). Die Schule ist eine staatlich anerkannte Ergänzungsschule mit angegliedertem Internat und richtet sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I und II. (Ergänzungsschulen sind private Schulen, die zur Errichtung keine staatliche Genehmigung benötigen. Anders als Ersatzschulen, die wie öffentliche Schulen Prüfungen abnehmen können, ist dies an Ergänzungsschulen nicht möglich. Hier müssen die Prüfungen extern abgelegt werden (vgl. Avenarius 2012, S. 148f.)) Innerhalb des Bildungsangebots können die staatlichen Schulabschlüsse aus Rheinland-Pfalz erworben werden. Das Angebot des Flexible Schooling ermöglicht eine hybride Beschulung. Die Lernenden nehmen an einigen Präsenztagen (bspw. bei Klausuren, Ausflügen etc.) teil, können aber auch digital zuhause unterrichtet werden. In jeder Stufe gibt es eine festgelegte Anzahl an „Mindestpräsenztagen“ (vgl. Carpe Diem Flexible School, 2023). Zudem wird die Anwesenheit festgestellt, indem die Lernenden die Kamera einschalten und das Unterrichtsgeschehen aktiv mitgestalten müssen. Damit erfüllt der Besuch der Schule die Schulpflicht, sodass eine Aussetzung der Schulpflicht nicht notwendig ist (vgl. Carpe Diem Flexible School, 2023).

2.4 Hebo-Webschule

Die Hebo-Webschule in Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen) wurde 2016 als Projekt für einen Schüler gestartet und hat sich mittlerweile zu einer Webschule mit einem multiprofessionellen Team aus 26 Mitarbeitenden entwickelt (vgl. Feldmann & Steinborn, 2021, S. 18; vgl. Hebo Webschule, 2023b). Die Schule ist von der staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zugelassen und kann deutschlandweit Lernende mit einer ausgesetzten Schulpflicht digital unterrichten. Grundlage bilden immer die „Lehrpläne der jeweiligen Regelschule am Wohnort der Schüler:innen“ (Feldmann & Steinborn, 2021, S. 18). Gründe für den Besuch der Schule können Behinderungen oder Erkrankungen sein, aber auch Kinderschauspieler*innen, Leistungssportler*innen und Kinder von Expats gehören zur Schülerschaft (vgl. Hebo Webschule, 2023a). Bei einer ausgesetzten Schulpflicht aufgrund von Behinderung oder Krankheit kann das Ziel „die Rückführung in die Regelschule am Wohnort der Schüler:in“ sein (Feldmann & Steinborn, 2021, S. 18). Der Unterricht findet zunächst „in Form von 1:1 Unterricht [statt] [...], später kann überlegt werden, in ein Gruppensetting überzugehen“ (Feldmann & Steinborn, 2021, S. 18). In beiden Fällen findet der Unterricht per Videochat statt.

2.5 web-individualschule

Die web-individualschule in Bochum (Nordrhein-Westfalen) ist eine „Fernschule ohne staatliche Anerkennung“ (Lichtenberger & de Haen, 2022, S. 102). Sie wurde 2002 mit dem Ziel gegründet, eine Beschulungsmöglichkeit für Lernende mit dauerhafter Krankschreibung oder ruhender Schulpflicht zu ermöglichen (vgl. Lichtenberger & de Haen, 2022, S. 99). Der Besuch der Schule erfüllt nicht die Schulpflicht, bereitet die Lernenden aber auf die externen Prüfungen des Förder- und Hauptschulabschlusses sowie der Mittleren Reife vor (vgl. Lichtenberger & de Haen, 2022, S. 102). Unterrichtet werden Lernende der Grund- und Sekundarstufe I. Laut Auskunft des stellvertretenden Schulleiters Robin Schaade werden aktuell über 300 Lernende von 40 Lehrenden unterrichtet. Die meisten Lernenden werden per Webcam unterrichtet, wobei die Lernenden selbst über das Ein- bzw. Ausschalten der Kamera entscheiden. Man kann jedoch auch per Mail oder Telefon unterrichtet werden. Das Bildungsangebot gilt deutschlandweit. Die Lernenden wurden früher nach den nordrhein-westfälischen Lehrplänen unterrichtet und zentral im Zuständigkeitsbereich der Bezirksregierung Arnsberg geprüft. Nach einer Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts für das Land Nordrhein-Westfalen vom 02.05.2022 (Az.: 19 B 546/22) hat die web-individualschule darauf aber keinen Anspruch. Daher werden die Lernenden seitdem nach den Lehrplänen ihres jeweiligen Bundeslandes unterrichtet und wohnortnah geprüft. Der Unterricht findet in einem digitalen 1:1 Setting statt, wobei der Lernende in allen Fächern vom gleichen Lehrenden unterrichtet wird. Der genaue Ablauf des Unterrichts ist individuell sehr unterschiedlich. Jeder Lernende hat jedoch ca. 30 Minuten am Tag direkten Kontakt mit seiner Lehrperson.

3 (Philosophische) Analyse der digitalen Räume als Möglichkeiten schulischer Inklusion

Die fünf oben angeführten Schulkonzepte zeigen, dass es aktuell bereits rein digitale Beschulungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche gibt. Im Folgenden soll das Konzept digitaler Bildungsräume und -möglichkeiten näher am Beispiel der web-individualschule in Bochum beleuchtet werden. Die Informationen hierzu kommen von der Homepage der Schule, aus einer Veröffentlichung (Lichtenberger & de Haen, 2022) und einem Gespräch mit dem stellvertretenden Schulleiter Robin Schade, welches ich am 6. Juli 2023 digital durchgeführt habe.

Digitale (Bildungs-)räume

Die web-individualschule unterrichtet die Lernenden mittels „Chat, Telefon oder Videotelefonie“ (ebd., S. 104). Die meisten nutzen dabei die Möglichkeiten der Webcam. Es gibt jedoch auch Lernende, die nur mittels Audioübertragung bzw. Chat unterrichtet werden. Aktuelle Zahlen hierzu gibt es nicht.

Lehr-Lernsituationen, die per Videotelefonie stattfinden, finden nach Reißmann in einem translokalen Kommunikationsraum statt (vgl. Reißmann, 2013, S. 92). Im Gegensatz zur analogen Klassenraumsituation findet dabei eine **Einbeziehung des privaten Raums** statt. In den (digitalen) Lernraum werden „Teile unseres *eigenen* Raums“ hineingebracht (Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 6; Hervorhebung im Original). Damit wird die „suggerierte Privatheit [...] räumlich und sozial unmittelbar zur Öffentlichkeit des digitalen Raumes“ (Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 6). Dies geschieht auch dann, wenn der Hintergrund digital verändert wird.

Die Eigenschaft der **örtlichen Unabhängigkeit** digitaler Räume bedeutet für die Lernenden somit die Möglichkeit, von zuhause aus am Unterricht teilnehmen zu können. Gleichzeitig geht damit aber eine enge Verbindung von Wohn- und Lernumgebung einher: Das Kinder-/Jugendzimmer wird zum analogen Klassenraum. Kitchin und Dodge machen mit dem Konzept des „code/space“ darauf aufmerksam, dass dieser neue Erfahrungsraum eng mit der Nutzung der Kommunikationssoftware zusammenhängt. Nur wenn diese funktioniert, kann das Kinderzimmer als Klassenraum dienen. Der Ausfall der Software führt dazu, „dass der Raum seine Funktion und Bedeutung abrupt verliert“ (vgl. Herzig, 2023, S. 109; vgl. Kitchin & Dodge, 2011). Die Einbeziehung des privaten Raums ist bei den meisten Lehrenden an der web-individualschule nicht der Fall, da sie überwiegend die Räume der Schule in Bochum für den digitalen Unterricht nutzen. Erst wenn sich auch die Lehrenden im Homeoffice befinden, findet somit eine Gleichheit der Ausgangsbedingungen für Lehrende und Lernende hinsichtlich der Einbeziehung des privaten Raums statt.

Der digitale Klassenraum stellt für beide Personengruppen den ‚dritten Raum‘ dar, in welchem eine Kommunikation trotz unterschiedlicher analoger Aufenthaltsorte möglich ist (vgl. Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 6; vgl. Reißmann, 2013, S. 92). Dabei existiert er „in der Zeit“ mit **ungleichen Herrschaftsstrukturen**, da der Lehrende den Raum, gleich einem analogen Klassenraum, freischalten muss, damit ein Eintritt in diesen möglich ist (Marci-Boehncke & Rath, 2022, S. 7). Damit existiert, solange Plattformen wie Zoom oder Webex genutzt werden, ein Machtüberhang der Lehrenden bzw. Lernenden, je nachdem, wer den Raum freigeben muss.

Zwar stellt es den Regelfall dar, dass sich Lehrende und Lernende per Video einwählen; es kommt jedoch auch vor, dass nur der Lehrende sich per Kamera zeigt. So berichtete der stellvertretende Schulleiter der Bochumer Schule von einem Lernenden, den er über eine längere Zeit ohne Bild unterrichtet und dann erstmals in analoger Präsenz in einer Prüfungssituation gesehen hat. Diese Möglichkeit der **visuellen Anonymität** ist nur bei der Beschulung im digitalen Raum möglich. Für den analogen Raum gibt es kein entsprechendes Äquivalent. Demgegenüber ermöglicht die beidseitige Teilnahme an einer digitalen (Video-/Audio-) Konferenz einen direkten (mündlichen) Austausch, wie er auch in der analogen Präsenz stattfindet.

Hiervon zu unterscheiden ist das Unterrichten per schriftlicher Kommunikation, gleich ob per Mail oder Chat. Der „veränderte[n] Raum- und Zeitlogik der Digitalität“ kommt dabei nochmals eine andere Bedeutung zu, da nun eine zeitversetzte Kommunikation ermöglicht wird (Noller, 2021, S. 47). Auch hierzu gibt es kein analoges Äquivalent. Die **versetzte Zeitlichkeit** ermöglicht es dem Lernenden, nicht direkt auf den Lehrenden eingehen zu müssen (und umgekehrt). Dadurch ist beispielsweise auch ein Unterrichten in unterschiedlichen Zeitzonen möglich.

Die genannten exklusiven Eigenschaften des digitalen Raums weisen darauf hin, dass ihm eine ontologische Eigenständigkeit zukommt. Es entstehen, mit Noller gesprochen, ‚ontologische Freiheiten‘, welche sich durch die neue „Raum-Zeit-Logik“ ergeben (Noller, 2021, S. 45; vgl. Noller, 2022a).

An der web-individualschule fällt zunächst der andere Betreuungsschlüssel (1:1 Betreuung der Lernenden) im Vergleich zum analogen Schulunterricht auf. Die Möglichkeit, mit ca. 40 Lehrenden mehr als 300 Lernende in diesem Setting unterrichten zu können, ist nur durch die Nutzung digitaler Räume möglich. Der Lehrende kann sich aus einem analogen Klassenraum heraus in unterschiedliche digitale Lehr-Lernräume einwählen und somit die Lernenden 1:1 betreuen, ohne dass er dafür seinen analogen Raum wechseln bzw. unverhältnismäßig viele analoge (Klassen-)räume anmieten muss.

Abweichend vom klassischen Schulunterricht ist auch das Setting, in welchem die Lernenden täglich nur ca. 30 Minuten in einem direkten ‚Face-to-Face‘-Kontakt mit dem Lehrenden stehen. Im Übrigen können sie sich jederzeit per Chat oder Mail melden. Erst die Nutzung dieser unterschiedlichen Möglichkeiten der digitalen Räume (siehe Kapitel 4.1) führt dazu, dass eine Lehrperson gleichzeitig mehrere Lernende individuell unterrichten und beraten kann. Im analogen Raum ist eine solche Konstruktion nur schwer vorstell- bzw. realisierbar.

Einen weiteren Unterschied stellt die Art der Lehre dar. An der web-individualschule werden für den Unterricht verschiedene digitale Tools wie bspw. MS-Teams, Goodnotes, Padlets und Videos genutzt. Einige Lernende drucken sich ihre Arbeitsblätter aus und scannen sie anschließend zum Zurücksenden ein, andere bearbeiten sie direkt digital. Eine einheitliche Vorgehensweise gibt es nicht; vielmehr orientieren sich Unterrichtsgestaltung und Materialien an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden (vgl. Lichtenberger & de Haen, 2022, S. 105). Da die Einbeziehung digitaler Medien wie Padlets und Videos mittlerweile auch im analogen Regelunterricht verbreitet ist, kann jedoch nicht von einem neuen Lehr-Lernkonzept gesprochen werden. Die Möglichkeit, die Materialien für den einzelnen Lernenden individuell herzustellen und auf seine Interessen einzugehen, wird zwar durch das Setting begünstigt, sie entsteht jedoch nicht durch die Nutzung digitaler Räume.

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich aber beim Lernen in digitalen Räumen. Selbstbildung und eigene Disziplin haben hier einen anderen Stellenwert. Da an der web-individualschule nur ein täglicher direkter Kontakt von 30 Minuten mit dem Lehrenden besteht, findet ein Großteil des Lernens selbstgesteuert statt. Anders als im analogen Präsenzunterricht kann die Lehrkraft nicht immer beobachten, ob die Lernenden gerade ihre Aufgaben bearbeiten, an ihrem Platz sind etc. Es liegt an ihnen, selbstständig zu arbeiten und sich die Hilfen, die sie benötigen, einzufordern, bspw. indem sie sich per Mail oder Chat an den Lehrenden wenden. Das genaue Setting kann dabei zwar individuell auf die Lernenden abgestimmt werden. In jedem Fall wird aber ein hohes Maß an eigener Verantwortung und Selbstdisziplin gefordert. Dies wird durch den Aspekt der analog-körperlichen Abwesenheit verstärkt. Die Lehrkraft hat keine Möglichkeit, körperlich-aktiv in die Handlungen des Lernenden einzugreifen. Die radikalste Handlungsmöglichkeit für beide besteht – neben der mündlichen Interaktion – darin, den gemeinsamen digitalen Raum zu verlassen und sich somit der Situation zu entziehen. Diesem Anspruch können nicht alle Lernenden gerecht werden. Schon deshalb ist die digitale Beschulung nicht für jeden Lernenden die geeignete Unterrichtsform.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem digitalen Unterricht in einer 1:1 Betreuung und dem herkömmlichen Schulunterricht besteht im Fehlen eines Klassenverbandes mit all seinen Vor- und Nachteilen. Dieser ist an der web-individualschule nicht gegeben, wird jedoch in anderen digitalen Schulen ermöglicht (siehe Kapitel 3). Es ist somit denkbar, auch innerhalb digitaler Schulen eine Klassengemeinschaft zu etablieren. Dies kann sowohl als rein digitale Klasse (vgl. Hebo-Webschule) als auch hybrid (vgl. Carpe Diem-Flexible Schooling) umgesetzt werden. Auch wenn eine Klassengemeinschaft grundsätzlich für die soziale

Entwicklung von großer Bedeutung ist, darf nicht übersehen werden, dass das primäre Ziel der Beschulung von Lernenden mit ruhender Schulpflicht die Ermöglichung eines Schulabschlusses ist. Bei einigen von ihnen stellt gerade die soziale Interaktion den Grund für das Scheitern im Regelschulsystem dar.

Digitale Körper in Bildungsprozessen

Die beschriebenen Interaktionsmöglichkeiten zeigen, dass durch die digitalen Räume neue Arten der Interaktion und Kommunikation sowie „neue Möglichkeitshorizonte für Verkörperungen und spezifische körperliche Erfahrungen“ entstehen (Kasprovicz & Rieger, 2020b, S. 8). Hierbei spielt die analog-körperliche Abwesenheit eine wichtige Rolle, da erst durch sie die Notwendigkeit entsteht, kommunikative Prozesse zu verändern. Mit diesen Veränderungen geht auch ein sozialer und kultureller Wandel einher, „da der Mensch sich sozial und kulturell nur in und durch Kommunikation organisiert“ (Rath, 2018, S. 191).

An der web-individualschule entstehen die neuen Körperprozesse vor allem durch die Nutzung von Chats, in welchen auch Emojis verwendet werden können, durch die (mögliche) visuelle Anonymität und durch die ausschließliche Begegnung auf digital-visueller Ebene. Lehrende und Lernende kennen sich somit nur aus digitalen Settings und können ihre Deutungen über ihr Gegenüber ausschließlich auf die digital-agierende Person beziehen. Dies ist insofern interessant, als der Mensch sich selbst, seine Umwelt und seine Mitmenschen immer nur über Deutungen auslegen kann (vgl. Rath, 2018, S. 190).

Bezieht man diese Überlegungen auf die Anthropologie von Helmuth Plessner, kennen sich die digital agierenden Menschen nur digital-körperlich, nicht jedoch analog-leiblich bzw. analog-körperlich (vgl. Plessner, 2003). Dabei kommen der digitalen Körperlichkeit nur sehr eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten zu (siehe Kapitel 4.1). Es ist somit zu überlegen, wie digitale Bildungsräume gestaltet werden müssten, um die digital-körperlichen Prozesse zu stärken.

Virtuelle Schulen

Eine solche Möglichkeit böte die Nutzung virtueller Realitäten. Zwar können auch die oben beschriebenen Räume als solche verstanden werden (vgl. Noller, 2021). Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen sollen jedoch noch über die aktuellen Möglichkeiten der rein visuell-auditiven und schriftlichen Kommunikation hinausgehen. Dabei soll der Begriff der virtuellen Schulen von dem Begriff der Webschulen als Digitalschulen (siehe Kapitel 3) unterschieden werden.

Es ist zu überlegen, ob die neuen Gegebenheiten hinsichtlich Interaktion, Kommunikation, Raum-Zeit-Logik und Körperlichkeit, welche sich schon jetzt aus der Digitalisierung ergeben, so weitergedacht werden können, dass noch eigenständigere Handlungsräume als bisher entstehen. Kann eine Schule nicht auch als eigenständige virtuelle Realität existieren? Ist es vorstellbar, die Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten für die Akteure dadurch zu erweitern, dass ein ganzes Schulgebäude digital erschaffen wird, in dem sich die Lehrenden und Lernenden mit digitalen Körpern aufhalten, in unterschiedliche Räume gehen und mit unterschiedlichen Menschen sprechen können? Welche Vor- und Nachteile ergäben sich aus einem solchen Konzept?

Die Grundidee besteht darin, dass jeder Teilnehmende durch einen „visuellen Repräsentanten“ (Avatar) verkörpert wird (Misoch, 2011, S. 111). Dabei wäre es sinnvoll, wenn die Verkörperung immer dieselbe wäre, damit die Person erkannt werden kann (numerische Identität) (Rath, 2014, S. 65). Die digitale Verkörperung muss dabei jedoch nicht zwingend dem analogen Körper entsprechen. Das Schulgebäude sollte über verschiedene Räume verfügen. Dabei kann bspw. neben Lernräumen auch ein digitales

Sekretariat, eine Bibliothek, ein Lernbüro oder eine Cafeteria existieren. Das Sekretariat kann bei allgemeinen Fragen, etwa zur Schulpflicht oder anderen organisatorischen Anliegen helfen. Die Bibliothek kann als Selbstlernort gestaltet sein, in welchem die Literaturrecherche vermittelt wird, wichtige Bücher und Texte als Download zur Verfügung stehen etc. Das Lernbüro kann von Lernenden in ihren Selbstlernphasen genutzt werden. Es kann zur gegenseitigen Hilfe anregen oder auch die Möglichkeit bieten, Lehrende oder andere Lernende zu kontaktieren. Das Café kann ein Ort des informellen Austauschs sein. In allen Räumen sollte man sowohl per Chat als auch per Audio oder Video miteinander kommunizieren können. Dafür bietet sich ein Vorgehen wie bei der Plattform Wonder.me oder kumospace an, bei der sich die Avatare frei im Raum bewegen können. (Die Plattform Wonder.me wurde während der Coronapandemie bekannt. Sie wurde jedoch im April 2023 abgeschaltet.) Wenn sie sich einem anderen Avatar nähern, entsteht die Möglichkeit der verbalen Kommunikation. Dies ist auch mit mehreren Teilnehmenden möglich, wodurch dynamische Gruppenkommunikationen entstehen können, die man einfach beginnen und beenden kann. Alle Räume der Schule sollten individuell gestaltet sein und analoge Raumelemente, wie Tische, Tafeln, Fenster etc. abbilden. Dies kann dazu dienen, sich im Raum besser zu orientieren, bspw. wenn eindeutig ersichtlich ist, dass an Arbeitsplätzen mit einem Ruhebereich-Schild keine Interaktion gewünscht ist, wohingegen an Coworking-Tischen oder Tafeln das gemeinsame Arbeiten angedacht ist. Jedem Nutzenden sollte die Möglichkeit zukommen, den Raum aktiv mitzugestalten, bspw. indem Sitzgruppen benannt werden können (vgl. Mayr & Zobl, 2021). Hinsichtlich der medialen Räume sind somit sowohl medial simulierte als auch translokale Kommunikationsräume vorhanden (vgl. Reißmann, 2013, S. 91). Sollten sich die Räume wie bspw. das Sekretariat an den Originalräumen der analogen Schule (falls es diese gibt, bei der web-individualschule wäre dies möglich) orientieren und diesen nachgebildet werden, würde dies den medial repräsentierten Räumen entsprechen (vgl. Reißmann, 2013, S. 91).

Diese Überlegungen, die hier nur kurz angerissen werden können, würden der neuen Raum-Zeit-Logik der Digitalisierung Rechnung tragen. Dies würde auch dadurch geschehen, dass Personen gleichzeitig in mehreren Räumen der digitalen Schule sein könnten, bspw. als Chat-Master im Lernbüro – für den Fall, dass jemand Fragen hat – und gleichzeitig in der Bibliothek, in der die eigenen Aufgaben bearbeitet werden.

4 Fazit

Manche Kinder und Jugendliche können der grundsätzlich in Deutschland bestehenden Schulpflicht nicht nachkommen, sodass ihre Schulpflicht ausgesetzt wird. Dennoch haben auch sie ein Recht auf Bildung. Digitale (Bildungs-)Räume stellen eine noch wenig erforschte Möglichkeit der schulischen Inklusion für solche Lernenden dar. Die Vorteile ergeben sich aus der örtlichen Unabhängigkeit, der Möglichkeit der visuellen Anonymität, der versetzten Zeitlichkeit und der Chance, Lernen neu denken zu können.

Wie genau solche digitalen Lehr-Lernsettings aussehen können, ist noch nicht genug untersucht worden. Es bedarf zum einen der empirischen Forschung hinsichtlich der aktuellen (und im vorliegenden Beitrag vorgestellten) Schulkonzepte, zum anderen neuer Pilotprojekte, die virtuelle Schulen (als Abgrenzung zu digitalen Schulen) als Software entwickeln und diese anschließend erproben. Dabei sollten die Erweiterungen digital-körperlicher Prozesse und die neuen Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation im Vordergrund stehen.

Um dem Bildungsanspruch auch bei ausgesetzter Schulpflicht gerecht zu werden, ist es wichtig, digitale Räume als Chance auf Teilhabe zu verstehen und die Einsatzmöglichkeiten

dahingehend zu erweitern. Neben den rein digitalen Settings sollten dabei auch Eingliederungen digitaler Räume in analoge (Bildungs-)Einrichtungen bedacht, ausprobiert, evaluiert und weiterentwickelt werden.

Literatur

- Avenarius, H. & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearbeitete Auflage, abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018). Carl Link.
- Bacsich, P., Pepler, G., Phillips, B., Öström, M. & Reynolds, S. (2012). *Virtual Schools and Colleges: Providing Alternatives for successful learning*. Volumen 1. ATIT bvba. https://www.researchgate.net/publication/308627255_Virtual_Schools_and_Colleges_-_Providing_Alternatives_for_Successful_Learning_Volume_1
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe - eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Springer VS.
- Beck, K & Hartmann, L. (2024). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung: Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse* (1st ed. 2024, S. 97–108). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Beck, K. (2003). No sense of place? Das Internet und der Wandel von Kommunikationsräumen. In C. Funken (Hrsg.), *Raum - Zeit - Medialität: Interdisziplinäre Studien Zu Neuen Kommunikationstechnologien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2022). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *utb-studi-e-book Pädagogik. Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik: Eine Einführung* (2., aktualisiert und erweiterte Ausgabe, S. 126–130). UTB; Klinkhardt Julius.
- Bohlmann, M. (2022). *Bildung, Philosophie, Digitalisierung: Eine Curriculumtheorie. Digitalitätsforschung / Digitality research*. J.B. Metzler.
- Bork-Hüffer, T., Kulcar, V., Brielmair, F., Markl, A., Immer, D. M., Juen, B., Walter, M. H. & Kaufmann, K. (2021). University Students' Perception, Evaluation, and Spaces of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic in Austria: What Can We Learn for Post-Pandemic Educational Futures? *Sustainability*, 13(14), 7595. <https://doi.org/10.3390/su13147595>
- Carpe Diem Flexible School. (2023). *Startseite*. <https://www.carpediem-flexibleschooling.de/>
- Deutsche Fernschule e.V. (2023a). *Fernunterricht PLUS*. <https://www.deutsche-fernschule.de/kursangebot/professionelle-unterstuetzung/persoenele-lehrkraft/#fuplus>
- Deutsche Fernschule e.V. (2023b). *Geschichte*. <https://www.deutsche-fernschule.de/fernschule/geschichte-deutsche-fernschule/>
- Deutsche Fernschule e.V. (2023c). *Kurse*. <https://www.deutsche-fernschule.de/kursangebot/>
- Deutsche Fernschule e.V. (2023d). *Über unsere Schüler*. <https://www.deutsche-fernschule.de/schulalltag/zahlen-daten-fakten/>
- Feldmann, B. & Steinborn, W. (2021). Gestartet als Projekt - heute erfolgreiche Webschule in Mönchengladbach. In Deutsche Gesellschaft für das Hochbegabte Kind e. V. (Hrsg.), *Labyrinth* (S. 18–19). https://hebo-webschule.com/cm4all/uproc.php/0/Eigene/Labyrinth_10.2021.pdf?cdp=a&_id=17ddcddfee0

- Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse*, 58(02). (26 Seiten)
<https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Springer VS.
- Hartmann, L. (2023). Die (digitale) Extension des Leibes: Zur ethisch-pädagogischen Verpflichtung des Einsatzes von (digitalen) Kommunikationstechnologien bei Menschen mit (komplexen) Behinderungen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (S. 226–240). Reinhardt.
<https://doi.org/10.2378/vhn2023.art28d>
- Hartmann, L. & Maisenhölder, P. (2022). Ethik-, Medien- und Politikdidaktik im Gespräch: Über den Nutzen der TRAP-Mind-Theory und digitaler Medien für die inklusive politische Bildung. In G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere & H. Höfer (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Medien – Demokratie – Bildung: Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften* (1st ed. 2022, S. 171–189). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Hauk, J. (2019). *Die Pflicht zum Schulbesuch* [Dissertation, Universität zu Köln]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Hebo Webschule. (2023a). *Gründe*. <https://hebo-webschule.com/gruende/>
- Hebo Webschule. (2023b). *Team*. <https://hebo-webschule.com/team/>
- Herzig, B. (2023). Digitalität, Mediatisierung und Bildung - Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven* (1st ed. 2023). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Kasprowicz, D. & Rieger, S. (2020a). Einleitung. In D. Kasprowicz & S. Rieger (Hrsg.), *Springer Reference. Handbuch Virtualität* (S. 1–22). Springer Gabler.
- Kasprowicz, D. & Rieger, S. (Hrsg.). (2020b). *Springer Reference. Handbuch Virtualität*. Springer Gabler.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum: eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 20. Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS.
- Kitchin, R. & Dodge, M. (2011). *Code/space: Software and everyday life. Software studies*. The MIT Press. <https://doi.org/78507>
- Lichtenberger, S. & de Haen, J. (2022). Schule im Krisenmodus: Homeschooling als bewährtes Konzept an der web-individualschule in Bochum. In S. Jakob & N. Obitz (Hrsg.), *Solidarität und Krise: Sozialpädagogische Perspektiven auf Herausforderungen unter krisenhaften Bedingungen* (S. 99–111). Verlag Barbara Budrich.
- Löw, M. (2023). *Raumsoziologie* (Erste Auflage, Jubiläumsausgabe). *suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 2425*. Suhrkamp.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumsoziologie. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Auflage, S. 3–22). Springer VS.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. O. (2022). Flipped Matrix. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22, 1–21. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/02>

- Mayr, A. & Zobl, C. (2021). Digitale Räume erforschen und partizipativ gestalten: Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Erschließung digitaler Räume an der Schnittstelle analoger und digitaler Denk- und Handlungsspielräume. In S. Schinkel, H. Terhart, A. Wischmann & J. Lipkina (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel: Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 155–171). Verlag Barbara Budrich.
- Misoch, S. (2011). Körper-Haben und Leib-Sein in virtuellen Räumen. In M. R. Müller, H.-G. Soeffner & A. Sonnenmoser (Hrsg.), *Körper Haben: Die symbolische Formung der Person* (Erste Auflage, S. 107–120). Velbrück.
- Noller, J. (2021). Philosophie der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung / Digitality research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 39–56). J.B. Metzler.
- Noller, J. (2022a). *Digitalität: Zur Philosophie der digitalen Lebenswelt. Schwabe reflexe: Band 75*. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/9783796544590>
- Noller, J. (2022b). Ontologie der Digitalität. Zur virtuellen Realität der Neuen Medien. In T. Holischka, K. Viertbauer & C. Preidel (Hrsg.), *Digitalitätsforschung/digitality research. Digitalisierung als Transformation? Perspektiven aus Ethik, Philosophie und Theologie* (S. 3–18). J.B. Metzler.
- Nussbaum, M. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Plessner, H. (2003). Lachen und Weinen: Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens (1941). In G. Dux, O. Marquard & E. Ströker (Hrsg.), *suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 1630. Ausdruck und menschliche Natur: Gesammelte Schriften VII* (1. Auflage, S. 201–388). Suhrkamp.
- Rath, M. (2014). *Ethik der mediatisierten Welt: Grundlagen und Perspektiven. SpringerLink Bücher*. Springer VS.
- Rath, M. (2018). »Ethik 2.0« – »Neue« Werte in den mediatisierten Welten? In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften* (S. 181–206). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845292588-181>
- Rath, M. & Maisenhölder, P. (2021). Digitalisierung als Capability und Fairness. Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/02>
- Rath, M., Maisenhölder, P. & Hartmann, L. (2021). CAPABILITIES AND FAIRNESS – AN ETHICAL CORONA-COUNTRY-REPORT FOR POST-PANDEMIC DIGITALIZATION IN GERMAN HIGHER EDUCATION. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Hrsg.), *ICERI Proceedings, ICERI2021 Proceedings* (S. 6473–6480). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1469>
- Reißmann, W. (2013). Warum Netzwerkplattformen (keine) Räume sind: Ein Beitrag aus medienökologischer Perspektive. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.18445/20151125-114051-0> (Soziale Netzwerke im Diskurs, p. 88).
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion. UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft*. Ferdinand Schöningh.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg idF v 1.8.1983, GBl. 1983, 397, zul. geänd. am 19.11.2019 (GBl. S. 463, 465) (1983).
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität. Edition Suhrkamp: Bd. 2679*. Suhrkamp. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5776560>

- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung / Digitality research. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–8). J.B. Metzler.
- Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung (1948 & i.d.F.v. 10. Dezember 1948). <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>
- Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2008 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 (2008).
- Walther, R. (2011). Vielfalt wahrnehmen und mit Verschiedenheit umgehen. In R. Hinz (Hrsg.), *Verschiedenheit als Diskurs* (S. 119–128). Francke.
- Wilhelm von Humboldt Online Privatschule. (2023a). *Informationen: Online Schule*. <https://deutsche-online-schule.com/OnlineSchool.html>
- Wilhelm von Humboldt Online Privatschule. (2023b). *Startseite*. <https://deutsche-online-schule.com/>
- Zierer, K. (2021). *Herausforderung Homeschooling: Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht* (2., überarbeitete Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Kontakt

Lynn Hartmann, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Sonderpädagogin, Institut für Philosophie,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

E-Mail: lynn.hartmann@ph-ludwigsburg.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Lynn Hartmann ist Sonderpädagogin an einem SBBZ mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung in Baden-Württemberg/ Deutschland und promoviert an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).