

Stell Dir vor, es ist Schule und keiner geht hin

Maria Schlechter

Was bleibt von der Organisation Schule, wenn Schüler*innen und Lehrkräfte nicht mehr an einem Ort zusammenkommen?

In der COVID-19 Krise wurde der Unterricht an Schulen zumindest zeitweise auf digitales Lehren und Lernen umgestellt. Schüler*innen und Lehrer*innen treffen sich nicht mehr im Klassenzimmer, sondern sie schalten sich von zu Hause aus über einen PC (falls vorhanden) zu Online-Lehr-Lern-Einheiten dazu. Wenn die Internetverbindung sowie Hard- und Software es erlauben, dann ist eine visuelle Repräsentation der Lehrenden und Lernenden auf dem Bildschirm sichtbar und alle Zugeschalteten hören jene Person, die gerade zu sprechen an der Reihe ist. Ist die Stunde vorbei, loggt man sich aus und sitzt alleine oder mit der Familie im Wohnzimmer. Auch wenn die Kommunikationsplattformen unterschiedliche Lernformate zulassen, erscheint der Variantenreichtum sowohl an Ausdrucksmöglichkeiten als auch an Sinneseindrücken reduziert, wenn man es mit der Interaktion im Klassenzimmer vergleicht. Diese wird hier an einem Feldprotokoll über den Moment kurz vor Stundenbeginn veranschaulicht, welches im Rahmen eines Feldaufenthaltes an einer Schule in Wien 2019 verfasst wurde.¹ Tom geht mit einem Zettel in der Hand nach vorne zum Lehrerpult. „Yeah!“, ruft Nico ihm zu „du hast dich endlich für Volleyball angemeldet!“ Tom geht zurück auf seinen Platz und hebt

die Arme wie ein Sieger, der bei einem Wettlauf gerade über die Ziellinie gelaufen ist. In dem allgemeinen Gemurmel verstehe ich nur einen Bruchteil der Gespräche. „Schaust du Germany's Next Topmodel?“, ruft Tom zurück an seinem Sitzplatz über drei Bankreihen Nico zu. „Yes“, antwortet er und zwinkert Tom zu, der ihn daraufhin zu seinem Germany's-Next-Topmodel-Abend einlädt. Dann wendet er sich Lena zu, um mit ihr Details zu besprechen. Etwas weiter vorne unterhalten sich drei Mädchen über Hip-Hop. „So schlimm. Oh mein Gott!“, kreischt eine. Der Lehrer fragt Arian, ob er wieder gesund ist. Er antwortet aus der letzten Reihe mit „Ja“. „Hast du die Entschuldigung dabei?“, fragt der Lehrer. „Ahhhhh“, ruft Arian laut und schlägt sich mit einer Hand hörbar auf den Kopf. Für einen Moment wirkt es so, als müsste sich der Lehrer ein Schmunzeln verkneifen, bevor er bestimmt sagt: „Morgen ist der letzte Tag um Entschuldigungen nachzureichen!“ Diese vielfältigen zeitgleich ablaufenden Interaktionen, von denen hier nur ein Bruchteil wahrgenommen und festgehalten werden konnte, sind Teil des schulischen Alltags. Durch die digitale Lehre verändert sich das, was sinnlich wahrnehmbar ist, ebenso wie die Möglichkeiten, sich für andere wahrnehmbar zu machen; kurz: es verändert sich das sinnliche Eingebundensein in Interaktionen. So wird etwa die Sichtbarkeit als dreidimensionaler Körper im Raum durch ein zweidimensionales Bild ersetzt, das nur einen

Ausschnitt des Raumes zeigt, in welchem sich die Lernenden und Lehrenden befinden. Die vielen parallel ablaufenden Gespräche im Klassenzimmer können nicht gleichzeitig stattfinden, da diese durch die Tonübertragung sofort für alle hörbar würden. Da bestimmte Sinneseindrücke und körperliche Ausdrücke über die Kommunikationsplattformen nicht vermittelt und von anderen in der Interaktion aufgegriffen werden können, fällt ein Teil der Kommunikation im Alltag weg, der zuvor selbstverständlich war. Daran zeigt sich, dass digitale Medien nicht neutrale Überträger von Informationen sind, sondern die Kommunikation entscheidend mitprägen, wie es in der Mediatisierungsforschung schon seit mehreren Jahren thematisiert wird (zum Beispiel Krotz/Despotovic/Kruse 2014; Hepp/Pfadenhauer 2014; Grenz/Eisewicht 2015). Vielmehr geben (digitale) Medien das Spektrum dessen vor, was sichtbar, hörbar und erfahrbar gemacht werden kann. „Medien sind nicht bloß Container, die Informationen transportieren; Ihre strukturierenden Eigenschaften prägen die Formen und Mechanismen der Sinnproduktion“² (Plamper 2015, S. 285). Darauf, dass durch die Auseinandersetzung mit Hard- und Software neue Formen und Qualitäten der körperlichen und sinnlichen Auseinandersetzung notwendig werden, hat auch Sarah Pink in ihrer Darstellung einer „digital ethnography“ (2015) oder auch „sensory ethnography“ (2012) hingewiesen. Anstelle der eben beschriebenen Sinneswahrnehmungen erfordert die Materialität digitaler Kommunikation wie etwa „die Taktilität von Touchscreens, die Visualität von Smartphonekameras und die Immaterialität digitaler Visualitäten“ (Pink 2015, S. 6) eine andere Involviertheit der Sinne und eine neue Form der Aufmerksamkeit. Es entstehen „neue Arten und Weisen, digitale Medien zu berühren, zu betrachten und sich mit ihnen zu bewegen, welche auf die Sinnlichkeit unserer verkörperten und affektiven Auseinandersetzung mit Medien verweisen“ (Pink 2015, S. 6).³

Sinnliche Wahrnehmung und Schulische Ordnung

Die Veränderung sinnlicher Wahrnehmung im Zusammenhang mit Schule und der Umstellung auf digitale Lehre ist deswegen zentral, weil die Organisation Schule (Pfadenhauer/Brosziewski 2007) auf einer – für die beteiligten Akteur*innen auf bestimmte Art und Weise sinnlich wahrnehmbaren – schulischen Ordnung aufbaut. Diese Ordnung ist für das Zusammenreffen von Schüler*innen und Lehrer*innen in und um das Schulgebäude herum ausgerichtet und hängt mit der spezifischen Materialität und Architektur des Schulgebäudes sowie mit vor Ort gegebenen Kommunikationsmöglichkeiten zusammen. Dies zeigt sich etwa an folgenden wiederkehrenden Beobachtungen während meiner Feldaufenthalte in Schulen.⁴

Ich konnte immer wieder beobachten, wie sich ein Strom an Schüler*innen kurz vor 8 Uhr in Richtung Schulgebäude bewegt und dabei unzählige Unterhaltungen zur gleichen Zeit geführt wurden – Schüler*innen, die sich zuflüstern, einander zurufen, sich von Gruppe zu Gruppe bewegen oder zu zweit nebeneinander gehen und plaudern. Ich habe immer wieder erlebt, wie sich nach dem Läuten der Schulglocke innerhalb kürzester Zeit die Gänge leeren, die Schüler*innen in Klassenzimmern verschwinden und Klassentüren geschlossen werden. Ich war in verschiedenen Klassenzimmern anwesend, in denen Schüler*innen auf fixen Sitzplätzen im Raum angeordnet sind, konnte beobachten wie sie sich erheben, wenn der*die Lehrer*in die Klasse betritt, diese*r wartet bis alle wortlos und aufrecht vor ihren Sitzplätzen stehen, um sie dann mit einem Zeichen oder mit Worten dazu aufzufordern sich zu setzen. Während des Unterrichts werden von den Lehrer*innen wiederholt Rede- und Schweigege- und -verbote auf unterschiedliche Art und Weise kommuniziert, die meist nur leise und heimlich ignoriert werden, wie etwa durch Flüstern, Zeigen, mit

Mimik, Gestik oder durch Zettel schreiben. Die Schulstunden, die zeitlich getaktet sind, werden immer wieder durch die Schulglocke beendet, die einen neuen Zeitraum einläutet: die Pause, in der sich Türen öffnen, Schüler*innen aus den Klassen in die Gänge strömen und diese innerhalb von Sekunden mit hunderten Gesprächen zur gleichen Zeit fluten, die sich zu einem lauten Hintergrundrauschen

vermischen, aus denen für die uninvolierte Beobachterin nur ab und zu einzelne Worte klar hervortreten.

All diese Vorgänge können als Teil der „schulischen Ordnung“ betrachtet werden, zu welcher auch die Pause gehört (Speichert 1978). Diese Ordnung gewährleistet die „Stabilität der Schule“, die in ihrem „Funktionieren durch eine spezifische Raum-Zeit-Koordination“ (Kalthoff/Kelle 2000, S. 691) stabilisiert wird. Ihren „Ausdruck findet die schulische Temporalität in genau ausgetüftelten Plänen, die Schüler und Lehrpersonen auf Wochentage, Schulstunden und Klassenräume verteilen, und zwar so, daß verschiedene Bedingungen erfüllt werden können (wie Stundenzahl, Schullaufbahn, Fach-Raum-Zuordnungen)“ (ebd., S. 691). Die „Notwendigkeit, die Teilnehmer zu koordinieren und zu synchronisieren“, entsteht allerdings erst „durch deren regelmäßige und haufenförmige Ansammlung in der Schule. Die schulische Organisation wird also mit einem Effekt konfrontiert, den sie selbst erzeugt.“ (ebd.). Mit der abrupten Umstellung auf digitales Lehren und Lernen wurden diese „regelmäßigen und haufenförmigen Ansammlung in der Schule“ aufgelöst, was zur Folge hat, dass auch die Regeln, die deren Koordination und damit das Funktionieren von Schule absichern sollen, plötzlich gegenstands-



Durch die digitale Lehre fehlt das sinnliche Eingebundensein in Interaktionen

los werden. Eine neue Raum-Zeit-Ordnung muss erst „ausgetüftelt“ werden, die dem Umstand Rechnung trägt, dass sich nun jede*r in ihren*seinen eigenen Privaträumen befindet, wobei berücksichtigt werden muss, dass auch jede Kommunikations- und Lernsoftware ihre eigene Temporalität besitzt (Wajcman 2019), da diese die Kommunikation und ihre zeitliche Abfolge auf bestimmte Art und Weise strukturiert und repräsentiert. Insofern drängt sich hier die Frage auf, was von der Organisation Schule noch übrig bleibt, wenn ihr die Raum-Zeit-Ordnung abhandenkommt.

Schule ohne schulische Ordnung?

Führt man sich die ethnographischen Beschreibungen der Schulforschung der 1970er und 80er Jahre vor Augen, so könnte man eine Schule ohne schulische Ordnung vielleicht sogar für eine lang ersehnte Befreiung halten. Zu dieser Zeit kannten Schulen noch weitaus restriktivere Disziplinierungsmethoden, weshalb damals der Zwangscharakter schulischer Ordnung in den Fokus der Aufmerksamkeit von Schul- und Schülerkulturforscher*innen geriet. Es wurden Parallelen zwischen Schulen und „totalen Institution[en]“ nach Goffman

(1973), wie etwa Gefängnissen, Militär oder auch psychiatrischen Kliniken (vgl. Heinze 1976, S. 11) herausgearbeitet und Schulen wurden als „bürokratische[n], stark reglementierte[n] und auf Loyalität und Disziplin bedachte[n] Institutionen“ (*sic!* Heinze 1980, S. 52) beschrieben, die es Individuen unmöglich machten, „als Subjekte zur Geltung“ (ebd.) zu kommen. Allerdings war dieser Zwangscharakter nur eine Seite von Schule, die als „Vorderbühne“ beschrieben wurde und jene Handlungssituationen umfasste, „in denen die Beteiligten die offiziellen Zwecke und Regeln in den Vordergrund ihres Handelns rücken“ (Zinnecker 1978, S. 34). Die andere Seite von Schule wurde als „Hinterbühne“ bezeichnet, worunter jene Handlungssituationen verstanden wurden, „in denen das Unterleben der Institution vorrangig thematisiert wird“ (ebd.). Dieses Unterleben der Institution Schule umfasst verschiedene „Handlungsstrategien [...], die alle aus dem Bestreben heraus entwickelt wurden, das geltende Regelwerk stillschweigend zu unterlaufen, ohne sich öffentlich und offiziell gegen dieses zu stellen“ (ebd., S. 31). Dabei wird dieses Unterleben nicht als „bloß individuelle, zufällige Sache“ (ebd., S. 32) verstanden, sondern als fester Bestandteil der Organisation, der die Tendenz hat, sich „auf kollektive Weise zu tradieren und von einer Generation an die nächste weitervermittelt“ (ebd.) zu werden. Das Geschehen auf den Hinterbühnen wurde vor allem dadurch charakterisiert, dass es Vergemeinschaftung in Form von Schüler*innensubkulturen ermöglichte (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, Helsper 1989, Willis 1977/1982). Auch wenn in diesem Forschungszugang Vorder- und Hinterbühne als getrennte Bereiche erscheinen, bilden sich Hinterbühnen erst im Zusammenhang mit dem Geschehen auf der Vorderbühne aus, und gleichzeitig ist das von Goffman für totale Institutionen beschriebene Unterleben⁵ eine funktionale Dimension der Organisation Schule, die als notwendiges Ventil für Individuen erscheint. Insofern mag

eine Außerkraftsetzung schulischer Ordnung weder aus Sicht der Schüler*innen noch aus Sicht des „pädagogischen Personals“, welches damals lediglich „als Beauftragte(r) einer staatlichen Herrschaft in der Institution“ betrachtet wurde (Zinnecker 1978, S. 36), erstrebenswert erscheinen, da beide Rollen „in gegensätzlicher Weise aufeinander bezogen sind“ (ebd.).

Der Umstand, dass die wechselseitige Aufeinanderbezogenheit von Schüler*innen und Lehrer*innen auch für die Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung notwendig ist, rückte in den letzten Jahrzehnten vermehrt in den Blick der Schul(kultur)forschung, wonach die Zweiteilung in Lehrpersonal und Schüler*innen mit ihren je spezifischen Hinter- und Vorderbühnen als brüchig aufzufassen ist. In diesem Zusammenhang wird seit den 2000er Jahren darauf hingewiesen, dass die schulische Ordnung immer Schüler*innen *und* Lehrer*innen braucht, um zu funktionieren und nicht einseitig durch die Lehrer*innen aufgezwungen werden kann. Dabei wird auf die „doppelte Anforderungsstruktur“ (Bennewitz/Meier 2010, S. 115) von Schüler*innen im Unterricht aufmerksam gemacht, wonach diese nicht nur als Lernende von Lehrkräften beurteilt werden, sondern sich auch vor gleichaltrigen Klassenkolleg*innen in Szene setzen müssen. Schüler*innen sind daher im Unterricht nicht nur Publikum der vortragenden Lehrer*innen, sondern auch „Publikum“, wenn sie „sich in ein Verhältnis zu den anderen Mitgliedern“ (Breidenstein/Kelle 2002, S. 321) der Schulklasse setzen. „Kinder und Jugendliche gestalten auch im Unterricht ihre sozialen Beziehungen, stellen sich als Personen dar und nehmen ihre Position im Klassengefüge ein oder verteidigen sie“ (Bennewitz/Meier 2010, S. 116). Dabei ist das „soziale Miteinander im Klassenzimmer [...] geprägt von Nähe und Distanz, also von Begegnungen und Rückzügen“ (ebd., S. 115) in einem Klassenraum, der dies auf eine andere Art und Weise ermöglicht als es bei einer digitalen Lern- und Kommunikationsplattform

möglich ist. Wie solche Handlungen zwischen Schüler*innen mit der Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und der Interaktion mit der Lehrerin verknüpft sind, zeigt Bennewitz (2004) etwa am Beispiel des Zettelschreibens zwischen zwei Freundinnen im Unterricht.

Die „Mitglieder einer Klasse stellen füreinander subjektiv und sozial hochbedeutsame Bezugspersonen dar“ (Bennewitz/Meier 2010), die zur Aufrechterhaltung ihrer Beziehungen – die von Freundschaften, über Cliques, bis hin zu Liebespaaren und Konflikten reichen – miteinander kommunizieren müssen. Dabei spielt auch der Unterricht als „gemeinsamer Erfahrungsraum, in dem gemeinsam Zeit verbracht wird und verbracht werden muss“ (Bennewitz 2004, S. 405) eine wichtige Rolle. In „nonverbalen und trotzdem hochkommunikativen ‚Spielen‘, die nur im und aus dem Unterricht funktionieren, und die in anderen, außerschulischen Situationen kaum denkbar wären“ (ebd.), nehmen Schüler*innen wechselseitig aufeinander Bezug. Diese Aktivitäten sind allerdings nicht bloß als Störungen des Unterrichts aufzufassen, sondern diesem sogar insofern zuträglich, als sie dessen „Erlebnisqualität“ (ebd.) steigern und somit das Problem der „Langeweile in der Schule“ (Bredenstein 2006) lösen. Denn obwohl der Unterricht eine Gelegenheit bietet „peerkulturelle Aktivitäten zu entfalten und Kontakt herzustellen, um den Status der Freundschaft zu bestätigen“ (ebd.), müssen die Schüler*innen gleichzeitig die Unterrichtsstruktur beherrschen und sich in ihren Aktivitäten darauf beziehen, um jederzeit wieder in den Unterricht zurückkehren und an diesen anschließen zu können (ebd.).

Conclusio

Durch die Umstellung auf digitale Lehre, in deren Zuge Schüler*innen und Lehrer*innen nicht länger räumlich zusammentreffen, ändert sich das sinnliche Eingebunden-sein in Kommuni-

kation im Unterricht, in den Pausen, sowie vor und nach der Schule und damit auch die für das Funktionieren von Schule notwendige schulische Ordnung. Die „Änderung der sozialen Regeln“ in der Schule betrachtete Zinnecker (1978) als „schwieriges Geschäft“, „weil in den Regeln die gesellschaftlichen Aufgaben (oder Funktionen) der Institution garantiert und abgesichert sind“ und „Angriffe auf die Regeln [...] letztlich Angriffe auf die bestehende gesellschaftliche Funktion der Institution“ (Zinnecker 1978, S. 30) sind. Die Änderung der schulischen Ordnung im Falle der Umstellung auf digitale Lehre in der COVID-19-Krise erscheint dabei eher als eine unintendierte Nebenfolge denn eine intendierte Änderung der Funktion von Schule, die ein Ergebnis von Bedürfnissen der Schüler*innen oder pädagogischen, didaktischen und sozialwissenschaftlichen Überlegungen wäre. Und auch wenn man den „Zufalls- und Zwangsgemeinschaften“ (Bennewitz/Meier 2010, S. 115) von Schulklassen, „deren Mitglieder man nicht aussuchen und mit denen man sich arrangieren muss“ (ebd.), kritisch gegenübersteht, fällt mit diesen eine entscheidende Ressource für Vergemeinschaftung von jungen Menschen weg, für die es momentan weder Alternative noch Ersatz gibt.

Anmerkungen

1 Die Namen der Schüler*innen wurden zum Zweck der Anonymisierung verändert.

2 Zitat übersetzt von Plamper (2015: S. 285): „media are more than containers that transport information; the structural properties of a medium shape the forms and mechanisms of the production of meaning.“

3 „The tactility of touch screens, the visuality of camera phones and the immateriality of digital visualities [also] call for analytical attention. [...] Yet new ways of touching, looking and moving with digital media [...] have alerted us to the sensoriality of our embodied and affective engagements with media in new ways“ (Pink 2015, S. 6).

4 Es handelt sich dabei um eine zusammenfassende Beschreibung von wiederkehrenden Elementen, die ich bei Feldaufenthalten an zwei Schulen in Wien zwischen Dezember 2017 und Juni 2019 beobachtet habe.

5 Diese Überlegungen wurde von Zinnecker (1978) auf die Institution Schule übertragen (siehe oben).

Literatur

Bennewitz, Hedda (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 393–407.

Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010). Vom Peer-Sein im Unterricht. Beobachtungen zu Schüleraktivitäten im Unterricht. In: Behnken, I./Philipp, M./Breidenstein, G./Salisch, M. von/Michels, I./Wischer, B. (Hrsg.): Szenen, Gruppen, Peers. Seelze: Friedrich, 115–117.

Breidenstein, Georg (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von peer culture und Unterricht. In: Die deutsche Schule 94 (3), 318–329.

Goffman, Erving (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Grenz, Tilo/Eisewicht, Paul (2015). App-Fotografie - Zur Veralltäglichung interpretativer Konservierung. In: Eberle, Thomas S. (Hrsg.): Fotografie und Gesellschaft. Phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven. Bielefeld: Transcript.

Heinze, Thomas (1980). Schülertaktiken. München u.a.: U&S Pädagogik.

Heinze, Thomas (1976). Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München: Juventa.

Helsper, Werner (1989). Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 161–185.

Hepp, Andreas/Pfadenhauer, Michaela (2014). Mediatisierte Partizipation? In: Krotz, Friedrich et al. (Hg.): Die Mediatisierung sozialer Welten. Wiesbaden: VS, 235–162.

Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (5), 691–710.

Pfadenhauer, Michaela/Brosziewski, Achim (2007). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, Werner /Busse, Susann/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, 79–97.

Pink, Sarah (2015). Approaching media through the senses. In: Media International Australia, 154, 5–14.

Pink, Sarah (Hg) (2012). Advances in Visual Methodology. Los Angeles u.a.: Sage.

Plamper, Jan (2015). The history of emotions: An introduction. Series „Emotions in History“. 1st edition. Oxford, UK: OUP Oxford.

Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit (1975). Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München: Juventa.

Speichert, Horst (1978). Kraftspender und Lernbarriere. Zur Funktion und Geschichte der Pause. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder von Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.

Wajcman, Judy (2019). How Silicon Valley sets time. In: new media & society 2019, Vol. 21(6), 1272–1289.

Willis, Paul (1977/1982). Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.: Syndikat.

Zinnecker, Jürgen (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Maria Schlechter, B.A. M.A., ist Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften am Institut für Soziologie der Universität Wien, an welchem sie seit 2016 auch als Lehrende tätig ist. 2019/20 war sie als Marietta-Blau Stipendiatin Visiting Fellow am ‚Emerging Technologies Research Lab‘ der Monash University bei Prof. Sarah Pink. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Interpretative Methoden und (Digitale) Ethnographie, Mediatisierung und Digitalisierung, sowie Kultur- und Wissenssoziologie.