

Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie

Ein Praxisbericht

Vincent Steinl^{1,*} & Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Die Deutsche Schulakademie*

* *Kontakt: Die Deutsche Schulakademie GmbH,*

Lindenstraße 34, 10969 Berlin

vincent.steinl@deutsche-schulakademie.de;

wolfgang.vogelsaenger@deutsche-schulakademie.de

Zusammenfassung: Beziehungen in der Schule sind nicht per se gute Beziehungen, nur weil sie analog sind. Beziehungen, die auf rein digitalen Kanälen eingegangen wurden, sind nicht per se schlechte Beziehungen. Analog oder digital: Entscheidend ist, mit welcher Achtsamkeit, Feinfühligkeit und Wahrung der Würde anderer miteinander umgegangen wird. Analog und digital sind aber auch die Strukturen und die didaktischen Sichtweisen wichtig, in denen Lernen und Begegnungen stattfinden. Diese können beziehungsförderlich oder beziehungsschädlich sein. Wenn Lernende von Lehrenden als Objekte und nicht als Subjekte gesehen und behandelt werden, dann entstehen schädliche Beziehungen und ein ineffektives Lernklima. Die Nutzung digitaler Medien in den Zeiten der Pandemie birgt die Chance auf demokratischere Strukturen in Lernzusammenhängen jeglicher Art. Gerade die Herausforderungen für das Lernen in der Pandemie setzen die Gestaltung gelungener pädagogischen Beziehungen voraus. Die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich (2005) gibt hier wichtige Impulse.

Schlagwörter: professionelle Beziehungen in der Schule, konstruktivistische Didaktik, Distanzlernen, Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar, Lehrerbildung, Regionales Lernforum, Digitale Impulse



1 Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie

Beziehungen in der Schule sind nicht per se gute Beziehungen, nur weil sie analog sind. Beziehungen, die auf rein digitalen Kanälen eingegangen wurden, sind nicht per se schlechte Beziehungen. Analog oder digital: Entscheidend ist, mit welcher Achtsamkeit, Feinfühligkeit und Wahrung der Würde anderer miteinander umgegangen wird. Analog und digital sind aber auch die Strukturen und die didaktischen Sichtweisen wichtig, in denen Lernen und Begegnungen stattfinden. Diese können beziehungsförderlich oder beziehungsschädlich sein. Wenn Lernende von Lehrenden als Objekte und nicht als Subjekte gesehen und behandelt werden, dann entstehen schädliche Beziehungen und ein ineffektives Lernklima. Die Nutzung digitaler Medien in den Zeiten der Pandemie birgt die Chance auf demokratischere Strukturen in Lernzusammenhängen jeglicher Art. Gerade die Herausforderungen für das Lernen in der Pandemie setzen die Gestaltung gelungener pädagogischen Beziehungen voraus. Die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich gibt hier wichtige Impulse (Reich, 2005).

Im Zusammenhang mit der Pandemie wird häufig das Bild des Brennglases bemüht. Dynamiken, die vorher leicht übersehen werden konnten und für die es im Bildungssystem und in den -einrichtungen teilweise wenig Sensibilität gab, treten deutlich und unübersehbar zutage.

Dies gilt auch für die Vorstellung von Didaktik, dem Verständnis vom Lernen, das in diesen Monaten für alle an Schulen Beteiligten augenfällig wird. Es gibt Lehrer*innen, die der neuen Situation hilflos gegenüberstehen, und andere, die sich nahezu nahtlos auf die neuen Herausforderungen einstellen können.

Unsere These ist, dass dies auch davon abhängt, mit welcher Sichtweise Lehrkräfte auf das Lernen ihrer Schüler*innen blicken – und inwiefern sie sich auch bereits vor der Pandemie eine konstruktivistische Sichtweise erarbeitet haben. Die hier aufgeführte Gegenüberstellung zweier didaktischer Ansätze durch Kersten Reich stammt aus dem Jahr 2005; sie ist aber gerade jetzt erstaunlich aktuell und geeignet, diese unterschiedlichen, auch von Eltern wahrgenommenen Reaktionen auf die Pandemie zu erklären: Wie unterscheiden sich die Merkmale der alten didaktischen Sichtweise von denen der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reich, 2005, S. 5ff.; Hervorh. V.S. & W.V.)?

<i>Alte Sichtweise</i>	Konstruktivistische Sichtweise
<i>lehrerzentriert</i>	lernerzentriert
<i>Frontalunterricht</i>	multimodaler Unterricht
<i>an Experten objektiviert</i>	an Handlungen objektiviert
<i>von Experten vorgegeben</i>	partizipativ erarbeitet
<i>bürokratisiert</i>	selbst organisiert
<i>Vollständigkeitspostulat</i>	Viabilitätspostulat
rationalisiert	beziehungsorientiert
<i>textorientiert</i>	multimedial
<i>kontrollorientiert</i>	wachstumsorientiert
<i>lineare Sichtweise</i>	systemische Sichtweise
<i>individualisiert</i>	subjektiviert im Team
<i>reproduktiv oberflächlich</i>	konstruktiv handelnd
<i>risikoarm und angepasst</i>	risikobereit und rebellisch
<i>Dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert.</i>	Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert.

Reich führt zu seiner Tabelle aus:

„Im Schaubild zum Wandel des Lernverständnisses (Abb. 1) sind bezüglich des Lernbegriffs alte und neue Sichtweisen genannt. Die neue Sichtweise repräsentiert Grundannahmen einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie. Hier wird vor allem der grundlegende demokratieorientierte und plurale Bezug konstruktivistischer Erkenntniskritik deutlich. Alle Konstrukteure von Wirklichkeiten – auch Lerner auf allen Stufen – sollen durchgehend entsprechend ihres Alters und orientiert an Handlungen und Ereignissen an den Begründungen von Unterricht mitwirken und seine Gestaltung mit entwickeln helfen.

Die grundsätzliche partizipative und handlungsorientierte Ausdeutung des Lernens wendet sich insbesondere gegen Lehrplansetzungen allein durch äußere Experten und setzt die Lehrenden und Lernenden vor Ort als eine gemeinsam forschende, aber auch verantwortliche Verständigungsgemeinschaft ein, die kein vollständiges, sondern ein *viables* (d.h. für sie passendes) Wissen mit Relevanz für die gegenwärtige Lebenswelt erarbeiten. Dies ist beispielsweise die auch im Lehrplan der finnischen Schule – dem derzeitigen PISA-Siegerland – verankerte Grundlage der Schulentwicklung. Lernen zielt hier auf ein Wachstum, ein Grundgedanke, den besonders konsequent schon John Dewey in seiner pragmatistischen Pädagogik verfolgte.“ (Reich, 2005, S. 5ff.)

Nur in den wenigsten Schulen existiert Konsens darüber, welche Sichtweise Kolleg*innen auf die von ihnen gestalteten Lernsituationen haben. Selbst da, wo Teamarbeit praktiziert wird und sich nicht die Klassentüren hinter den Lehrpersonen schließen, gibt es nicht immer Konsens. Die Vorstellung, wie gelernt werden soll, ist häufig noch von den eigenen Schüler*innenerfahrungen bestimmt, trotz anderer in Universität und Studienseminaren vermittelter Theorien. Das liegt auch daran, dass dort oft zwar entsprechende Inhalte behandelt werden, dass dabei aber die in der Lehre angewandte Didaktik und die Methoden diesen Inhalten nicht entsprechen. Eine konstruktivistische Sichtweise kann nicht in einer Vorlesung vermittelt, sie muss vorgelebt werden. Die „gemeinsam forschende, aber auch verantwortliche Verständigungsgemeinschaft“, die sich das „passende Wissen mit Relevanz für die gegenwärtige Lebenswelt“ erarbeitet (Reich, 2005, S. 5) – eine treffendere Beschreibung dessen, was gerade jetzt in dieser Krisensituation notwendig ist, könnte man vermutlich auch heute nicht finden. Und noch im Hinblick auf einen anderen Aspekt ist die Betrachtung aktuell, nämlich in der Beschreibung eines Lernverständnisses für eine Kultur der Digitalität. Über kaum ein anderes Thema wurde in der Zeit der Schulschließungen mehr gesprochen als über die Bedeutung der Digitalisierung, teilweise verbunden mit der Hoffnung, dass der Schockmoment und der damit einhergehende erzwungene Crashkurs das Lernen mit digitalen Medien endlich voranbringe. Und in der Tat scheint es, als ob zumindest die Bildungspolitik und -verwaltung aufgewacht seien: Ausstattungsprogramme wurden beschleunigt und aufgestockt, Lernplattformen freigeschaltet und Fortbildungsprogramme aufgelegt. Das ist auch alles nicht falsch; bei der Betrachtung der Gegenüberstellung der alten und einer konstruktivistischen Sichtweise auf Lernen wird aber eines deutlich: Die Nutzung digitaler Medien muss Teil einer konstruktivistischen Didaktik sein – digitale Medien allein verändern die Sichtweisen auf Lernen eben nicht zwangsläufig.

Wir möchten in diesem Beitrag einen Aspekt in den Fokus nehmen, der aus unserer Sicht konstitutiv ist für eine konstruktivistische Didaktik: die Bedeutung verlässlicher pädagogischer Beziehungen. Leider ist der Blick hierauf unserer Einschätzung nach sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch bei vielen schulischen Konzepten zur Reaktion auf die Pandemie zu kurz gekommen.

Unsere These ist, dass die Bedeutung der professionellen Gestaltung pädagogischer Beziehungen und der Schule als Raum des sozialen Lernens sowohl in Zeiten der Pandemie als auch außerhalb von Sonderbedingungen gestärkt werden muss. Dabei gehen wir davon aus, dass – zugespitzt formuliert – die Beziehungskultur auch in normalen Zeiten in der analogen Stundenplan-Schule ausbaufähig ist und bewusster pädagogischer Setzungen und gemeinsam geteilter Praktiken und Rituale bedarf, beispielsweise in der

Schulprogrammarbeit oder in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen. Unsere Beobachtung in Zeiten der durch Corona bedingten Schulschließungen ist, dass Schulen, die im regulären Schulbetrieb hierfür Strukturen und Instrumente entwickelt und eingeführt haben, aufbauend auf diesen auch in der Krise ein verlässlicheres Beziehungsgerüst bieten konnten, sowohl für die Lernenden und deren Eltern als auch ins Kollegium hinein. Mit diesem Beitrag möchten wir deshalb insbesondere Schulen, die hier für sich ein Ausbaupotenzial erkennen, motivieren, sich gerade jetzt auf den Weg zu machen. Denn vermutlich war die Bedeutung pädagogischer Beziehungen für Heranwachsende in der deutschen Nachkriegsgeschichte nie so groß wie jetzt in diesen von Unsicherheit und Zukunftsängsten geprägten Zeiten.

Dabei möchten wir an der Gegenüberstellung von Reich ansetzen und diese weiterdenken. Wir blicken dabei vor allem auf die Phase der Schulschließungen und auf das Distanzlernen, wagen aber auch einen Ausblick auf die jetzt viel beschworene „neue Normalität“, den so genannten „Regelbetrieb“ in Zeiten der Pandemie. Dabei blicken wir beispielhaft auch auf unsere eigene didaktische Tätigkeit in der Schulentwicklungsfortbildung.

2 Im Distanzlernen scheitert die alte Didaktik – wer sich schon vor der Corona-Krise eine konstruktivistische Sichtweise auf Lernprozesse erarbeitet hatte, war im Vorteil

Von einem Tag auf den anderen waren plötzlich keine Schüler*innen mehr in der Schule, keine Student*innen im Hörsaal, keine Referendar*innen im Seminar oder in der Schule. Was macht der klassische Lehrkörper in dieser Situation? Die erste, ziemlich menschliche Reaktion dürfte wohl gewesen sein, auf Wochenend- oder Ferienmodus umzuschalten – zumal ja bei vielen ja auch die eigenen Kinder auf einmal nicht mehr in der Schule oder Kita waren, sondern zu Hause betreut werden wollten. Bei den wenigsten Kolleg*innen aber wird dieser Modus lange angehalten haben. Niemand wusste, wie lange diese Situation dauern würde, die Abschlussprüfungen standen ins Haus; der zu vermittelnde Stoff ist in Normalzeiten schon nicht zu schaffen – wie sollte man das in den Griff bekommen, worauf sollte man verzichten?

Schaut man sich die linke Spalte von Kersten Reichs Tabelle an, wird schnell deutlich, dass unter Corona-Bedingungen der alte Ansatz nur schwer an die neuen Bedingungen anzupassen ist.

Lehrer*innenzentriert, frontal, von Expert*innen objektiviert, kontrollorientiert, individualisiert und risikoarm, wie sollte das gehen, wenn doch Schüler*innen und Studierende irgendwo in Deutschland an ihren Geräten (die sie sich manchmal mit Geschwistern und Eltern teilen mussten) saßen und nicht in Schule und Universität waren? Wenn man sich nicht einmal sicher war, ob die per Post (oder als PDF per E-Mail) zugeschickten Arbeitsblätter überhaupt ankamen. Nicht alle kamen zurück; viele waren, zum Beispiel in einigen Göttinger Schulen, zunächst überhaupt nicht zuzustellen. Die im Homeoffice erstellten und ins Netz der Universität eingestellten Vorlesungen gingen oft ins Leere, weil sie nicht abgerufen wurden oder weil die Studierenden in Zoom ihre Kamera und ihr Mikro ausgeschaltet hatten;¹ in Schulen waren Lernangebote per Video eher eine

¹ „[...] Ich hätte nie gedacht, dass es möglich ist, Beziehungen in so kurzer Zeit über das digitale Medium herzustellen. Teilweise fand ich es sogar angenehmer das Seminar von Zuhause aus zu machen als in Präsenz. [...] Ich habe dieses Semester insgesamt sieben Online Seminare gehabt, die unterschiedlicher nicht hätten sein können. In manchen hatten wir die Kamera komplett aus und nur der Dozent sprach mit uns. Ab und zu durfte man eine Frage beantworten und sein Mikrofon einschalten. In anderen Seminaren hatte zwar der Dozent die Kamera an, dafür aber über 75% des Kurses nicht. [...] Man war viel motivierter je mehr Kommilitonen man sah und wenn man den Dozenten sah. [...] Auch bei größerer Gruppe, wie es bei uns der Fall war, gibt es viele Möglichkeiten, über Gruppenarbeiten oder Partnerarbeit in ‚Break-out Rooms‘ zu arbeiten. Das bedeutet, auch die Anzahl der Teilnehmer an einem digitalen Seminar

Seltenheit, Anwesenheit, Pünktlichkeit, geregelte Unterrichtszeiten und Pausen gab es nicht mehr; Risiken mussten eingegangen werden, weil es für diese Situation kein Drehbuch und keine Fachbücher gibt. Plötzlich blieb es den Kindern und Jugendlichen überlassen, was sie wie und wann erarbeiteten. Und manche konnten in der ganzen Zeit gar nicht erreicht werden. Die klassischen Kontroll- und Sanktionsmechanismen versagten; selbst Bildungspolitiker*innen betonten, dass es in dieser Zeit kein Sitzenbleiben² oder schlechte Noten geben könne. Allen war klar, dass der klassische Kanon nicht abgearbeitet werden konnte. Teilweise wurde das Lernen auf die vermeintlich „wichtigen“ Fächer Deutsch, Mathe und Englisch beschränkt.³ Eine viel zu große Zahl von Kindern fiel durch das Netz, da die Lehrenden keine Beziehungen zu ihnen und ihren Eltern aufgebaut hatten (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020). Wer sich gemäß dem oben dargestellten alten Bild von Didaktik vorher nur für den Stoff im jeweiligen Fach interessiert hatte, der merkte, dass dies ohne den Beziehungsaspekt nicht – mehr – gelingen konnte.

Eine Erklärung für das eigene Versagen war oft die mangelnde digitale Ausstattung der Schule und der Lernenden. Diese Erklärung verwechselt aber Ursache und Wirkung, schiebt den schwarzen Peter in die falsche Richtung.

Hans Anand Pant bemerkt dazu zutreffend: „Technikkompetenz und technische Infrastruktur sind deshalb nicht da, weil wir Lernen nicht so gesehen haben, wie man es vielleicht sehen sollte. Als ein Lernen, was nicht nur an einen Ort gebunden ist“ (Pant, 2020, o.S.).

Pant führt im zitierten digitalen Impuls vom 30.06.2020 vier Primare an, die seiner Meinung nach für die derzeitigen Probleme des Lernens in Zeiten der Pandemie verantwortlich sind:

- „Das Primat des Lernortes Schule über den Lernort Leben
- Das Primat des Fachlichen über das Überfachliche
- Das Primat des Prüfens über das Lernen
- Das Primat der Vereinzelung über das Kooperative“

Er plädiert vehement dafür, in dieser Situation Neues auszuprobieren, sichtbar zu machen und zu institutionalisieren, um damit bislang nahezu unantastbare Grenzen zu verschieben oder zu überwinden (Pant, 2020).

Diese Verschiebung und Überwindung von Grenzen wird von den Lehrenden, die sich für eine risikoreiche und rebellische Didaktik nach Reich auch schon vor der Pandemie entschieden hatten, längst – auch gegen Widerstände – praktiziert. Und das kam ihnen in Zeiten von Corona zugute:

Didaktische Überlegungen waren bei diesen Lehrenden⁴ auch vor der Pandemie schon auf die Lernenden gerichtet (vgl. die Umfrage der Deutschen Schulakademie unter Schulpreisschulen und die daraus abgeleiteten Empfehlungen: <https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/gute-schule-bewaehrt-sich-der-krise>), egal wo sie sich gerade befanden – im Klassenzimmer, auf Erkundungen irgendwo außerhalb der Schule, im Krankenbett oder im Schüleraustausch. Die Kommunikation über Lernprojekte lief schon auf vielen Kanälen und mit vielen Medien. Auf die in der Schule gespeicherten Daten konnte man von überall zugreifen; auch im Distanzlernen waren die sozialen Kon-

ist nicht unbedingt hinderlich, um eine Beziehung zwischen den Studierenden und dem Dozenten herzustellen. Wichtig ist aber, dass die Struktur des Seminars sich auch Zeit für diese Entwicklung lässt, in dem ‚Break-out Rooms‘ stattfinden und Gruppenergebnisse im Plenum des online Seminars präsentiert und diskutiert werden.“ (Lehramtsstudentin, Portfolio SoSe 2020)

² Vgl. https://www.focus.de/familie/eltern/coronakrisen-folge-hessen-schafft-fuer-dieses-schuljahr-das-sitzen-bleiben-ab_id_11896178.html.

³ Vgl. <https://www.news4teachers.de/2020/04/das-sonst-so-strenge-bayern-will-in-der-krise-auch-schwache-schueler-versetzen-auf-probe/>.

⁴ Ich bleibe hier zunächst bei diesen Begriffen, obwohl aus dem Dargestellten hervorgeht, dass die Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik und angesichts der Möglichkeiten digitaler Werkzeuge obsolet wird.

takte elementar, die Leistungen orientierten sich an Produkten, an Ergebnissen. Die Kinder und Jugendlichen arbeiteten in Lernteams; dadurch waren von vornherein alle eingebunden, nahezu niemand ging in Zeiten des Distanzlernens verloren. Unterrichtsinhalte wurden fächerübergreifend und projektorientiert gesehen, die Lernenden an inhaltlichen Schwerpunkten und Prozessen beteiligt und daher initiativ, interessen-geleitet, die Lehrenden auch Lernende, die gespannt auf die kreativen Ergebnisse ihrer Schüler*innen warteten.

Die hier getroffenen Aussagen gelten nicht nur für einzelne Lehrkräfte, sondern auch für ganze Schulen.

So konnten diese Schulen ihre Lernarrangements vergleichsweise schnell den neuen Gegebenheiten anpassen, während andere Schulen sich zunächst einmal eine neue Vorstellung von Didaktik erarbeiten mussten.

Die Fragen, die sich die Lehrenden angesichts der überraschenden Situation stellen mussten, waren zum Beispiel:

- In welchen Systemen leben die Lernenden?
- Was bewegt sie, wie können Beziehungen aufgebaut oder gehalten werden?
- Welche Themen können sie sich allein oder in der virtuellen Gruppe erarbeiten, um diese dann der Gesamtgruppe zu präsentieren?
- Welche technischen Möglichkeiten müssen die bisher genutzten Instrumente ergänzen (z.B. Videokonferenzen)?
- Welche Mindestanforderungen müssen für eventuelle Prüfungen erfüllt werden? Was kann getrost weggelassen werden?
- Welche Themen schlagen die Lernenden selbst – angepasst an ihre ganz persönlichen Lebenssituationen und Interessen – vor?
- Welche Unterstützung brauchen sie dabei?
- Wie kann man individualisierte Rückmeldungen geben?
- Was kann man tun, wenn man merkt, dass einige Kinder in ihren Familien unerträglichen Bedingungen ausgesetzt sind?
- Wie können soziale Benachteiligungen aufgefangen werden?
- Welche alternativen Kommunikationskanäle können eröffnet werden, wenn Internet und Mails für einige Kinder nicht zur Verfügung stehen?
- Welche Datenschutzbestimmungen müssen möglicherweise in dieser Krise außen vor gelassen werden?

Es liegt auf der Hand, dass eine Didaktik, wie sie in der Tabelle oben in der linken Spalte beschrieben wird, mit diesen Fragen nicht so einfach umgehen kann, wenn sie denn überhaupt gestellt wurden.

Zur Illustration der bisherigen Darstellung wollen wir im Folgenden einige Beispiele anführen, die konkret zeigen, wie die Gestaltung von Lernprozessen aus dem Blickwinkel der konstruktivistischen Didaktik unter diesen Bedingungen funktionieren kann. Diese Beispiele sind:

- (1) die Erfahrungen von Wolfgang Vogelsaenger aus seiner Zeit als Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen-Geismar (Schulpreis 2011), die ab 2014 sukzessive auf die flächendeckende Arbeit mit elternfinanzierten iPads von Jahrgang 8–13 umgestiegen ist;
- (2) ein Zoom-Seminar von Wolfgang Vogelsaenger an der Universität zum Thema „Beziehungen in Schule professionell gestalten“ mit 42 Studierenden und 28 Lernstunden;

- (3) die von der Deutschen Schulakademie initiierten „Digitalen Impulse“ (<https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitale-impulse>), die wissenschaftliche und praktische Überlegungen und Erfahrungen zum Arbeiten in der Pandemie zur Diskussion gestellt haben;
- (4) ein von Wolfgang Vogelsaenger und Wilfried Kretschmer durchgeführtes „Regionales Lernforum“ der Deutschen Schulakademie zum Thema „Schule und Corona. Schule verändern“ (<https://www.deutsche-schulakademie.de/veranstaltung/regionales-lernforum-schule-und-corona-der-krise-schulen-staerken-und-veraendern>) mit ca. 30 Teilnehmenden aus niedersächsischen Schulen, das im September in NRW wiederholt wird (<https://www.deutsche-schulakademie.de/veranstaltung/regionales-lernforum-schule-und-corona-der-krise-schulen-staerken-und-veraendern-0>).

Diese vier Beispiele stehen nicht isoliert für sich. Während der Umsetzung der einzelnen Projekte ergaben sich zahlreiche Synergien, etwa durch die gemeinsame Nutzung von bewährten Tools oder Lernarrangements.

3 Gut vorbereitet:

Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar (<https://www.igs-goettingen.de>)

Die IGS Göttingen-Geismar (Deutscher Schulpreis 2011) arbeitet seit 1975 nach dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM) (https://www.youtube.com/watch?v=o4_tUqOrcEk), das auf allen Ebenen auf der professionellen Gestaltung von Beziehungen beruht. Ab 2014 wurden flächendeckend in den Jahrgängen 8–13 (8–10 sechszügig, 11–13 siebenzügig) elternfinanzierte iPads eingeführt und die kooperativen Lernsituationen durch digitales Arbeiten ergänzt. Diese pädagogischen, methodischen und technischen Elemente konnten übergangslos auch im sozialen Distanzlernen genutzt werden. Derzeit sind täglich ca. 1.200 iPads im Einsatz, in der Schule und zuhause.

Technische Daten: Elternfinanzierte iPads (nach sozialen Bedingungen gestaffelte Finanzierung möglich), Iserv als Kommunikationsplattform, Zulu als Administrationsinstrument, in jedem Raum ein 65"-Flachbildschirm mit Apple TV, Finanzierung aller Apps aus dem Lehrbuchetat (Ausleihprinzip), Versicherungsbeiträge aus dem Etat für Kopien.

Die IGS Göttingen-Geismar arbeitet seit 1975 nach dem sogenannten Team-Kleingruppen-Modell und ist von Beginn an auf die professionelle Gestaltung von Beziehungen zwischen allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft angelegt (Vogelsaenger & Vogelsaenger, 2008). Seit etwa dem Jahr 2000 wurde um ein Konzept für die Arbeit mit digitalen Medien gerungen, das letztlich dazu führte, dass eine Ansammlung von ca. 700 Rechnern unterschiedlichster Art wartungsmäßig nicht mehr beherrschbar war und zur allgemeinen Frustration führte. Mit der flächendeckenden Einführung von elternfinanzierten iPads von Jahrgang 8 bis Jahrgang 13 trat die Arbeit mit digitalen Werkzeugen in ein neues Stadium. Anfangs gab es erhebliche Vorbehalte bei Lehrkräften und Eltern, teilweise auch bei Schüler*innen. Diese bezogen sich neben gängigen Einwänden hinsichtlich Strahlung, Datenschutz, Kosten oder Medienmissbrauch ganz explizit auf das erfolgreiche und von allen akzeptierte Beziehungskonzept der Schule. Es wurde befürchtet, dass die Schüler*innen nicht mehr wie gewohnt in den Tischgruppen miteinander, sondern jeder für sich mit seinem Gerät arbeiten würde(n). Diese Befürchtungen haben sich in den bislang sechs Jahren seit dem ersten Pilotjahrgang zerschlagen. Im Gegenteil, die Beziehungen zwischen allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft sind auf ein anderes Niveau gestiegen. Ohne die bis dahin gepflegte Beziehungsgestaltung zu verwässern, hat sich die Rolle von Lehrenden und Lernenden durch die neuen Werkzeuge (iPad und

Apps) im Sinne einer „demokratischen Machtverschiebung“ verändert. Lehrende können sich nicht mehr auf ihre „Facultas“ beziehen; alle sind den neuen Geräten und Apps zunächst nahezu gleich hilflos ausgeliefert. Lehrpersonen können akzeptieren, dass ihnen die Kinder meist weit voraus im Umgang mit Geräten und Apps sind. Sie stellen immer seltener Fragen zu ihnen schon bekannten Antworten; immer öfter lernen sie mit ihren Schüler*innen auf Augenhöhe, staunen mit ihnen über die Arbeitsergebnisse, weil sie sie so nicht vorausgesehen haben. Der Zugang zum Wissen und zu den Fragestellungen, die den Lernprozessen zugrunde liegen, ist also in gewissem Sinne demokratisiert, die Lernwege und Lernprodukte sind individualisiert und um zahllose Varianten bereichert. Die „Lernwerkstatt“ mit dem Wissen dieser Welt liegt für jede*n individuell und jederzeit in und außerhalb der Schule zugänglich im Tablet.

Dieser Prozess erinnert an die Überlegungen von Jacques Rancière in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* (Rancière, 2007), in dem er die Idee der allwissenden Lehrperson infrage stellt, die eine künstliche Distanz zwischen Lernenden und dem Stoff herstellt, welche nur durch ihre eigenen Erklärungen aufgelöst werden kann (Stoffel, 2020). Dies widerspreche aber der Gleichheit aller Intelligenzen. Dadurch seien Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden weder professionell noch emanzipatorisch, was sowohl für den altmodischen, alteingesessenen und autoritären Lehrertypus gelte als auch für den hochmotivierten, engagierten und gut meinenden Lehrercharakter (Stoffel, 2020).

Weil an der IGS-Geismar Einigkeit darüber herrscht, dass das seit über 40 Jahren praktizierte Konzept der kooperativen Tischgruppenarbeit nicht zugunsten von allein vor sich hin lernenden Kindern aufgegeben werden darf, bleiben die komplexen Aufgabenstellungen erhalten, die von der Gruppe gemeinsam – nun allerdings mit Unterstützung durch iPads – gelöst werden müssen.

Im Corona-bedingten Distanzlernen haben sich weder dieser didaktische Ansatz, der seit der Gründung 1975 gilt, noch das Beziehungskonzept verändert. Die Tischgruppen mit den an sie gestellten Aufgaben haben einfach nur dezentral auf Distanz weitergearbeitet. Kommunikations- und Speicherwege sind für alle selbstverständlich, eingerichtet und funktional. Da alle Kinder und Jugendlichen (ab Jahrgang 8) mit iPads ausgestattet sind, gibt es keine Kinder, die aufgrund von fehlender technischer Ausstattung abgehängt werden. Weil die Kinder und Jugendlichen gewohnt sind, dass alle Mitglieder der Tischgruppen ihren Beitrag zum Gruppenprodukt leisten müssen, wurden schnell auch diejenigen durch die Peergroup einbezogen, die an anderen Schulen nicht erreicht werden konnten. Wo in seltenen Fällen auch die Peergroup das nicht schaffte, sprangen die Sozialpädagog*innen und die Tutor*innen mit Hausbesuchen ein. Auch diese sind keine Notmaßnahmen in Coronazeiten: Seit 1975 treffen sich die Tutor*innen mit den Mitgliedern einer Tischgruppe und deren Eltern vierteljährlich in den Familien, um über die Lernentwicklung und das Wohlbefinden jedes einzelnen Kindes zu sprechen und Maßnahmen für die Ermittlung eines individuellen erfolgreichen Lernwegs zu diskutieren.

Die Bewährung dieses Systems in der Krise hat auch dazu geführt, dass die anfänglichen Bedenken (s.o.) über die Einführung der iPads verschwunden sind. Die Möglichkeiten der geschaffenen Infrastruktur im Distanzlernen überzeugen täglich. Heute wendet sich die Diskussion nach einer Phase des eher individuellen Ausprobierens von Möglichkeiten hin zu einer systematischeren didaktischeren und fachbezogeneren Analyse der vielen verwendeten Apps (<https://deutsches-schulportal.de/konzepte/zwischenchance-und-herausforderung/>).

4 Und es geht auch digital!

4.1 Ein Seminar für Lehramtsstudent*innen an der Universität Göttingen zum Thema „Beziehungen professionell gestalten“

Nachdem zwei Durchgänge des 28-stündigen Seminars zum Thema im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 analog gelaufen waren, musste der dritte Durchgang im Sommersemester 2020 komplett digital erfolgen. Die oben aufgeführten Fragen waren in etwas abgewandelter Form auch für die Planung des Seminars zentral. Die an der IGS gesammelten methodischen, beziehungsdidaktischen Erfahrungen und die Kenntnis geeigneter Apps und Plattformen erleichterten das Arbeiten in dieser rein digitalen Form.

Wie in der IGS Geismar gab es auch in den analogen Seminaren vor Corona digitale Elemente: Präsentationen, Mentimeter-Abfragen, Filme, die Organisation der Arbeit durch Trello und Quip, die Erstellung von Mindmaps, die Prüfungsleistung in Form eines digitalen Portfolios etc. Diese Elemente konnten 1:1 übernommen werden; die Tools sind erprobt und auch für digital nicht so Erfahrene gut zu handhaben.

Die Frage für mich (W.V.) und die Studierenden war aber, wie die typisch analogen Elemente digital abgebildet werden konnten. Wie kann man unter diesen Bedingungen in Beziehung gehen, wie kann man die Beteiligung anregen, und wie kann man in diesen Prozessen bewerten? Diese Fragen sollen nachfolgend erörtert werden.

4.2 In Beziehung gehen

Hier hat sich der frühzeitige Kontakt per E-Mail zu allen Teilnehmenden mit Hinweisen auf Termine, Einwahlinformationen zu Zoom mit Testläufen, der Beschreibung der Arbeit mit Trello und Quip als erstem Schritt des Beziehungsaufbaus zwischen mir und den Studierenden als hilfreich erwiesen. Die Studierenden hatten alle erforderlichen Informationen; sie konnten sich schon in die digitalen Werkzeuge einarbeiten, Literaturlisten und aktuelle Informationen sichten. Auch während des Seminars wurden hier die Protokolle und Präsentationen, die Ergebnisse der Gruppenarbeiten und andere wichtige Informationen eingestellt, so dass auch diejenigen, die an einzelnen Terminen nicht teilnehmen konnten, alle wichtigen Schritte im Blick hatten.

Ebenfalls über Trello wurden die Mitteilungen der Studierenden über Abwesenheit, späteres Kommen oder früheres Gehen vor den Veranstaltungen eingetragen.

Für das Anbahnen von Beziehungen zwischen mir und den Studierenden aber auch zwischen den Studierenden selbst wurde das klassische Kennenlernen oder Sich-Vorstellen ersetzt durch die Teilnehmendenliste in Trello:

*Vor allem Trello empfand ich zu Beginn als äußerst unübersichtlich und auch Quip war totales Neuland für mich. Nach kurzer Zeit bin ich aber hinter die Vorteile von Trello gekommen und habe eigentlich täglich geschaut, ob neue „Personenkarten“ hinzugefügt wurden, um die anderen Seminarteilnehmer*innen kennenzulernen. Dies ist ein weiterer sehr positiver Punkt an der Vorbereitung des Seminars gewesen. Durch die Personenkarten mit Fotos hat man sich sehr schnell ein grobes Bild von den anderen Teilnehmer*innen machen können und fühlte sich im Seminar schon irgendwie angekommen. (Lehramtsstudentin, Portfolio SoSe 2020)*

In diese Listen stellten alle Teilnehmenden ihre persönlichen Bilder und Informationen über sich selbst ein: „Warum will ich Lehrer*in werden?“ „Was verstehe ich unter professionellen Beziehungen?“

- Die Erwartungen der Studierenden an das Seminar wurden in einer Wordcloud mittels Mentimeter visualisiert und ihre Vorstellungen von Beziehungen von mir individualisiert in einer über Zoom geteilten Mindmap festgehalten. So wurde erreicht, dass die Teilnehmenden schon eine Ahnung davon hatten, wie die anderen „ticken“, welche Diskussionen und Positionen sie zu erwarten haben. So gab es

4.3 Zur Beteiligung anregen

- Aus vielen Webinaren wird berichtet, dass die Teilnehmenden sich selten in die mündliche Diskussion einbringen. Die Möglichkeit, die Kamera und das Mikrofon auszuschalten, erlaubt es sogar, sich vom Rechner zu entfernen, um ganz andere Dinge zu tun. Alle können nebenbei ihre Post kontrollieren, Spiele spielen, Filme schauen oder Nachrichten schreiben. Das geht natürlich auch im Seminarraum oder im Klassenzimmer. Auch hier kann eine „Maske“ aufgesetzt werden, um Beteiligung vorzutäuschen. Wie im Klassenraum auch kommt es im virtuellen Raum darauf an, dass das Thema didaktisch-methodisch so aufbereitet ist, dass möglichst viele Teilnehmende Interesse an einer Mitarbeit haben, dass die Diskussionen spannend sind.
- Die häufige Arbeit in den Breakout-Rooms aktiviert und hebt die Anonymität auf. In einer Sechsergruppe kann man sich nicht so verstecken; die Hemmschwelle ist in einer großen Gruppe, in der man nur wenige Gesichter und ihre Reaktionen sieht, sehr viel niedriger als in einer kleinen Gruppe.

4.4 Bewerten

Die analoge Bewertung in einem konstruktivistischen Setting lebt von Vorinformationen, von Stimmungen, Gefühlen, Beobachtungen und vielen anderen Dingen, die digital zunächst nicht zu realisieren sind. In jedem Fall aber kann eine Bewertungssituation un gute Gefühle auslösen, stört sie doch die aufgebauten Beziehungsstrukturen, weil hier plötzlich Macht ins Spiel kommt. Schon vor dem Seminar wurde daher klargestellt, dass es keine mündlichen Noten oder Klausuren geben werde. Bewertungsgrundlage ist ein Portfolio, in dem die Studierenden die einzelnen Module der Veranstaltung beschreiben und reflektieren, was die Inhalte, Methoden und Medien mit ihnen gemacht haben, wie diese Elemente sich auf ihre Vorstellung von Beziehungen ausgewirkt haben und welche Schlussfolgerungen sie für ihre zukünftige Arbeit in den Schulen ziehen. Auch die Auswirkungen des Distanzlernens wurden im Portfolio reflektiert; die hier aufgeführten Zitate stammen aus diesen Kapiteln. Dieser Aspekt wurde allen ganz deutlich, als ich eine Sitzung zum Thema „Bewerten“ damit eröffnete, dass es heute zu 70 Prozent um mündliche Beteiligung gehe, davon 30 Prozent quantitativ und 40 Prozent qualitativ, und zu 30 Prozent um die schriftlichen Ergebnisse. In den am Ende des Semesters abgegebenen Portfolios ist ausschließlich zu lesen, dass das Unbehagen, ja Ängste hervorgerufen hat, bis sich die Teilnehmenden klargemacht hätten, dass mein didaktischer Ansatz einem solchen Bewertungsmodus diametral entgegengesetzt sei. Das dabei empfundene Gefühl war dann aber wichtig für die folgende Sequenz zur Bewertung in der Schule. Dieses kleine Experiment zeigt aber auch, dass es möglich ist, unter digitalen Bedingungen ein Gefühl der Verlässlichkeit und Konsistenz im Verhalten herzustellen.

*In der sechsten Sitzung ging es in einem Abschnitt um das Thema „Bewerten und Noten“. Du hattest uns eine Folie gezeigt, die uns die Bewertung unseres Kurses aufzeigen sollte. Im ersten Moment hatte ich direkt ein ungutes Gefühl, da es ein Benotungssystem der mündlichen Mitarbeit im universitären Umfeld gar nicht gibt, was meiner Meinung nach auch sehr viel Druck nimmt. Als ich dann jedoch weiter drüber nachgedacht habe, wurde mir bewusst, dass du das gar nicht ernst meinst und dieses Vorgehen meiner Einschätzung nach gar nicht zu dir passen würde, da du diese Kriterien einfach so in den Raum gestellt hast, gegen Ende des Semesters, welches einen ziemlich unfairen Charakter hätte. Aber dieses Gefühl wolltest du vermutlich in uns auslösen und du hast uns ja auch ziemlich schnell aufgeklärt. (Lehr-
amtsstudentin, Portfolio SoSe 2020)*

Insgesamt empfinde ich dieses Beispiel als Nachweis dafür, dass es möglich ist, auch ohne vorherige analoge Kontakte und Situationen eine positive Beziehungskultur aufzubauen, wenn man über ein entsprechendes didaktisches Gerüst verfügt.

*Während des Seminars habe ich festgestellt, dass mit den richtigen Voraussetzungen auch über digitales Arbeiten funktionierende Beziehungen aufgebaut werden können. Diese Voraussetzungen beziehen sich einerseits auf die technische Umsetzung. Die Breakout Räume in Zoom waren meiner Meinung nach eine ideale Lösung für das Problem der fehlenden Präsenz. Sie haben die Gruppenarbeit sehr gut ersetzt und sogar noch effektiver gemacht. Durch die automatische zeitliche Begrenzung waren alle Teilnehmer*innen auch pünktlich wieder im Gemeinschaftsraum. Dadurch, dass wir alle die Kameras angeschaltet hatten, ist trotz der digitalen Umsetzung eine hohe persönliche Kommunikation entstanden. Ich hatte den Eindruck, dass es allen sehr leichtgefallen ist, zu Wort zu kommen und Beiträge zu machen. Das Umfeld der eigenen vier Wände hat vielleicht dazu beigetragen, eine entspanntere Atmosphäre aufzubauen. Für mich persönlich hat es in diesen Breakout Räumen kaum einen Unterschied zur persönlichen Interaktion gegeben. (Lehramtsstudentin, Portfolio SoSe 2020)*

5 Auch als Einrichtung für Schulentwicklung geht es darum, in Beziehung zu bleiben

Die Corona-Krise hat im Bildungssystem von heute auf morgen fast alles verändert. Nicht nur für Schulen, auch für uns als Deutsche Schulakademie, als Fortbildungsanbieter. Die Auswirkungen betrafen zunächst den normalen Arbeitsalltag – wie die meisten anderen Büros sind auch wir ins Homeoffice umgezogen und haben auf Online-Kollaboration und Videokonferenzen umgestellt. Auch im Hinblick auf unser Angebot für Schulen mussten wir sehr schnell alternative Herangehensweisen entwickeln. Unser Motto war auch hier: In Beziehung bleiben. Natürlich gingen wir davon aus, dass Schulen zum Zeitpunkt der Schulschließungen an vielen Baustellen parallel arbeiten mussten und die Fortbildungsthemen der Deutschen Schulakademie auf der Prioritätenliste nicht unbedingt ganz oben standen.

Die Frage für uns war, wie wir trotzdem mit den Schulleiter*innen und Lehrkräften in unserem Netzwerk in Kontakt bleiben können – und welche Angebote wir entwickeln können, um Schulen in dieser schwierigen Zeit zu unterstützen. Hierbei verfolgten wir verschiedene Strategien: erstens die Digitalisierung bestehender Fortbildungsangebote, zweitens die Einladung von bestehenden Teilnehmendengruppen unserer Fortbildungen zu so genannten digitalen Brückenangeboten, insbesondere zur Reflexion der Herausforderungen in der Corona-Krise, und drittens die Entwicklung von neuen, flexiblen, ergebnisoffenen und situationsangepassten Formaten.

5.1 Digitale Impulse für Schulentwicklung, ein Angebot der Schulakademie in Corona-Zeiten

Neben den digitalen „Regionalen Lernforen“ waren das insbesondere die „Digitalen Impulse“. In der Zeit zwischen den Oster- und Sommerferien luden wir jeden Dienstag von 16:30 bis 18 Uhr zu Videokonferenzen zu verschiedenen Themen rund um die Corona-Krise und die Schulentwicklung im Allgemeinen ein – insgesamt zehn Ausgaben kamen so zustande, die im Herbst fortgeführt werden sollen. Den Ablauf haben wir immer wieder variiert und insbesondere die Form der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden sukzessive weiterentwickelt. So konnten wir auch für uns selbst immer wieder neue Dinge ausprobieren und dazulernen. Der Grundablauf war dabei immer gleich: Eingeladen waren zwei bis drei Impulsgebende, dabei mindestens eine Person direkt aus der Schulpraxis, meist von Schulpreisträgerschulen, und eine Person aus der Wissenschaft. Zum inhaltlichen und methodischen Einstieg gaben wir den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich mit den digitalen Werkzeugen wie Zoom oder Mentimeter auseinanderzusetzen. Wir befragten die Teilnehmenden zu ihrem Erfahrungshintergrund oder zu ihrem spezifischen Interesse an der Veranstaltung. Im Anschluss gab es einen oder zwei Impulse seitens der Referierenden, die dann im letzten Teil entweder in einer Paneldiskussion mit

der Möglichkeit für Zuschauerfragen oder auch in Kleingruppen von den Teilnehmenden untereinander diskutiert wurden. Quantitativ war die Reihe ein voller Erfolg. Insgesamt nahmen rund 1.500 Einzelpersonen teil, davon ein Fünftel an mehreren „Digitalen Impulsen“. An jedem einzelnen Impuls nahm eine dreistellige Zahl an Personen teil. Besonders überrascht und gefreut hat uns, dass wir mit der Reihe auch 135 Schulen neu erreicht haben, die vorher noch nie an einer unserer Veranstaltungen teilgenommen hatten. Natürlich hat das Format seine eigenen Begrenzungen, was den direkten Austausch der Teilnehmenden untereinander und mit den Impulsgebenden angeht. Hierfür waren aber eher die hohen Teilnehmendenzahlen verantwortlich, weniger die Möglichkeiten der digitalen Umsetzung. Trotzdem waren wir überrascht, wie positiv die Rückmeldungen der Teilnehmenden waren, sowohl bezogen auf die inhaltlichen Impulse als auch im Hinblick auf Vernetzung mit anderen Teilnehmenden. Die Dokumentation der Zoom-Sitzungen zeigt eine rege Beteiligung im Chatbereich, wo Kommentare zu den Inputs abgegeben wurden, sich aber auch Diskussionen unter den Teilnehmenden entwickelten. Auch beim anschließenden „Lagerfeuer“ gab es eine ganze Reihe von Teilnehmenden, die engagiert weiterdiskutierten.

Für uns als Deutsche Schulakademie war dies eine wertvolle Lerngelegenheit, die wir nicht missen möchten. Die „Digitalen Impulse“ ergänzen als niedrigschwelliges Angebot sehr gut unser klassisches Programm – ein Potenzial, das künftig noch weiter ausgebaut werden soll.

Die „Digitalen Impulse“ sind aufgezeichnet worden und stehen unter <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitale-impulse> zur Verfügung.

5.2 Aus der Not eine Tugend machen – „Regionales Lernforum Schule und Corona“

Die klassischen Formate der Deutschen Schulakademie sind

- Innovationslabore,
- Werkstätten,
- Netzwerke,
- bundesweite und regionale Foren,
- regionale Präsenzveranstaltungen.

An sie werden hohe qualitative Anforderungen gestellt. Die Idee dahinter: Das Programmteam der Akademie nutzt die Erfahrungen der Schulen des Deutschen Schulpreises, um diese in die Breite der deutschen Schullandschaft zu bringen. Bevor eine Werkstatt in die Serie geht, muss sie in einem Piloten evaluiert werden. Dies dauert bis zur „Serienreife“ mitunter drei bis vier Jahre. In Zeiten des Arbeitens im digitalen Raum war jedoch ein agiles Format notwendig, das schnell auf die Bedürfnisse und Fragen der Schulen eingehen konnte. Da diese bei der Planung des Forums aber nicht vorhergesehen werden konnten, wurde grünes Licht für ein Experiment gegeben. In Kooperation mit dem Netzwerk Lehrerfortbildung in Niedersachsen und dem Regionalbüro Nord der Deutschen Schulakademie wurde ein „Regionales Lernforum Schule und Corona. Schule verändern“ ausgeschrieben, das schon nach wenigen Tagen überbucht war und in drei Gruppen geteilt werden musste.

Auch hier wurde wieder, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, mit Zoom und Trello gearbeitet, jedoch mit keinem festen Curriculum, sondern mit einem völlig offenen Ansatz.

Per Mail wurden die Teilnehmenden vorab informiert, mit welchen Instrumenten gearbeitet werden sollte; die Plattform Trello war so vorbereitet, dass die Teilnehmenden persönliche Karten mit Bildern und Beschreibungen der Schule und der Funktion an der Schule, Literaturhinweisen, Texten und Links zum Thema vorfanden und eine Liste, in der Wünsche und Erwartungen an das Forum formuliert werden konnten.

In der ersten Sitzung (jeweils von 16.30–18.00 Uhr) wurden zwei Themen aufgenommen, die sich aus den bereits vorher abgegebenen Karten ergeben hatten: „Digitalisierung“ und „Schule leiten in Zeiten von Corona.“ Hier reichte die Expertise der beiden Leiter des Forums. Mit der mit Hilfe von SimpleMind festgehaltenen Vorstellungsrunde wurden die Erwartungen und Wünsche an das Seminar aufgezeichnet. Hier wurde deutlich, dass es noch viele Fragen zu den beiden genannten Themen gab; daher wurden in der zweiten Sitzung diese Bereiche noch weiter vertieft, indem thematisiert wurde, wie die Schulleitung das Kollegium mitnehmen kann und welche Erfahrungen Schüler*innen mit dem digitalen Lernen gemacht haben. Hierzu hatten wir als Gäste drei Abiturient*innen der IGS Göttingen eingeladen, die der Gruppe Rede und Antwort standen. Überzeugt von diesem Medienkonzept (s.o.) stellte sich die Frage der Finanzierung; daher wurde für den dritten Slot der finanzpolitische Sprecher der Grünen im Niedersächsischen Landtag eingeladen, der hier Auskunft und Tipps geben konnte. Im abschließenden Teil ging es um die Visionen der Teilnehmenden für die Schule nach Corona. Auch hier kam wieder ein externer Impuls, diesmal digital aus den „Digitalen Impulsen“ der Schulakademie, in dem Hans Anand Pant im letzten Teil Thesen zu den falschen Primaten von Schule aufstellt (s.o.). Ausgehend hiervon entwickelten die Teilnehmer*innen in einer Traumreise ihre Visionen von der eigenen Schule, die dann im Plenum vorgestellt und diskutiert wurden.

Die Beschreibung des Lernforums und die Reaktionen darauf zeigen, dass der Ansatz, sehr offen und mit Risiko an die Thematik heranzugehen, die Teilnehmer*innen zu beteiligen, ja sie in den Mittelpunkt zu stellen, ihre Interessen und Probleme aufzugreifen und zum Thema zu machen, die Beziehungen zwischen den Organisatoren und Leitern des Forums und den Teilnehmer*innen stark positiv beeinflusst hat. Das Feedback ist ausnahmslos zustimmend ausgefallen; die Teilnehmer*innen blieben während der Sitzungen konstant dabei, wobei das Zoom-Format es ja jedem ermöglicht hätte, sich einfach so auszuklinken. Die Teilnehmer*innen konnten am eigenen Leib erleben, wie motivierend es ist, wenn die eigenen Bedürfnisse und Fragen im Mittelpunkt stehen – eine Erfahrung, die sich vielleicht auf die eigene Unterrichtsplanung auswirken wird.

Auch hier wurde wieder eine Erfahrung aus der analogen Beziehungswelt bestätigt: Inhalte und Methoden müssen kongruent sein. Die angestrebten Inhalte müssen die Teilnehmer*innen abholen und eine Bedeutung für sie haben.

Die Lernenden müssen erleben, was sie als Lehrende umsetzen sollen. Und: Die Haltung der Lehrenden, selbst auch halbwissend, lernend zu sein, prägt.

6 Schlussfolgerungen

Die aufgeführten Beispiele zeigen unserer Meinung nach, dass eine Didaktik, die vor Corona Lernsituationen geschaffen hat, die allen Beteiligten gerecht werden konnten, sich auch in Zeiten der Pandemie bewährt.

Die jeweilige didaktische Brille wählt die Tools aus, die zur Anwendung kommen. Wie die Ausstattung der Klassenräume, die der Schule und die zur Verfügung stehenden Medien die Möglichkeiten der Lernsituationen bestimmen, so bestimmen auch technische Voraussetzungen (WLAN, Hardware) und die Architektur der Tools die didaktischen und methodischen Spielräume digitalen Lernens.

6.1 Die Architektur der Tools bestimmt die Spielräume der Lernsituationen

Dies kann man sehr gut am Beispiel der Videokonferenzplattformen Zoom, Teams oder Big Blue Button festmachen. Die Philosophie dieser Programme bringt zwar die Menschen, die sich sonst analog in einem Raum getroffen hätten, virtuell zusammen; das didaktische Prinzip ist aber ein recht konservatives. Ein Host lädt ein und ist Gastgeber*in; er bzw. sie bestimmt, ob die Mikrophone und Kameras der Teilnehmenden an oder aus sind. Er bzw. sie lässt die Teilnehmenden in den Konferenzraum ein oder entfernt sie. Meldungen werden in einer zeitlichen Reihenfolge abgearbeitet; es wird protokolliert, wer was in den Chat geschrieben hat. Es gibt Gruppenarbeitsräume, doch der Host bestimmt, wer in welchen Raum geht, wie lange die Gruppenarbeit dauern soll und wer die Gruppen wechseln darf. Macht er nicht alle anderen Teilnehmenden zum Co-Host, kann nur er allein zwischen den Gruppen wechseln und dort einfach so auftauchen, um zu kontrollieren, was gerade gearbeitet wird. Klassische alte Schule! Auch jemand, der andere didaktischen Ansichten hat, ist darauf so lange angewiesen, in diesen Arbeitsräumen zu arbeiten und sich den Bedingungen anzupassen, bis ein neues Tool kommt, das einer konstruktivistischen Didaktik eher entspricht, wie etwa die Videokonferenzplattform Wonder (<https://www.wonder.me>), die die demokratischere, etwas anarchistische Plattform im Vergleich zu den etablierten Plattformen ist. Das Prinzip: Jeder Teilnehmende kann sich im Seminarraum frei bewegen. Kommt er oder sie in die Nähe eines anderen Teilnehmenden oder einer Gruppe, ist er sofort mit ihnen in einem gemeinsamen Gruppenraum. Man kann mitdiskutieren, Demonstrationen über die Teilung des Bildschirmes vorstellen oder aber auch den Raum sofort wieder verlassen, wenn es einen nicht interessiert. So kann man wie in einem World-Café selbstständig darüber entscheiden, an welchem Thema man wie lange mit welchen anderen Teilnehmenden arbeiten oder ob man plaudern will.

Das Beispiel macht auf der einen Seite die Abhängigkeit von didaktischen Entscheidungen der Programmierer von Apps deutlich, auf der anderen Seite aber auch, dass es unter den Entwickler*innen von Apps Menschen gibt, die versuchen, Bedingungen für eine konstruktivistische Didaktik in der digitalen Welt zu schaffen. Insbesondere die kollaborativen Programme wie Trello, mural (<https://www.mural.co/templates/mind-maps>), quip (<https://quip.com>), die Freigabefunktionen bei Microsoft Office, bei den Apple-Büroprogrammen oder bei Google gehen in diese Richtung. Leider gibt es derzeit noch viel zu wenige von dieser Kategorie.

Lehrende, die vor der Pandemie ihre Lernsituationen mit lernseitigem Blick unangemessen geplant und durchgeführt haben, die tun es auch während der Pandemie und werden es auch, falls irgendwann einmal „Normalität“ einkehren sollte, weiterhin tun.

Lehrende, die vor der Pandemie mutig waren, nicht all das getan haben, was die verordneten Inhalte und Kompetenzen, die Lehrbücher und Prüfungsbedingungen erfordert hätten, die können auch während der Pandemie kreativ, auf Augenhöhe, verantwortlich, dialogisch, didaktisch und pädagogisch überzeugen und Beziehungen gestalten und halten.

6.2 Die Pandemie ist eine Nagelprobe

Wer vorher darauf bestanden hat, dass nur diejenigen gute Leistungen erzielen können, die körperlich pünktlich am Lernort anwesend sind, scheitern in einer Zeit, in der keine Körper mehr vor Ort sind, in der sich in Zoom-Veranstaltungen die Teilnehmenden einfach ausklinken können, indem sie ihr Mikrofon und ihre Kamera ausschalten. Die Lehrenden wissen nicht, wer tatsächlich zuhört oder wer gerade duscht.

Wer aber vorher schon der Meinung war, dass die körperliche Anwesenheit nichts über die qualitative Beteiligung, den Lernerfolg aussagt, dass Verspätungen oder Versäumnisse nicht entschuldigt werden müssen, sondern sicherlich ihren Grund haben, dass

auch außerhalb von Schule und Universität gelernt werden kann, den konnte die neue Situation nicht aus der Fassung bringen, weil er oder sie die Lernsituationen so gestaltet hat, dass sie selbst Motivation war und nicht die Anwesenheitspflicht.

Wer vorher meinte, dass es die Pflicht sei, das vorgegebene Curriculum, die Literaturlisten, die Hefte für die Abiturvorbereitung durchzuarbeiten und möglichst keine Seite auszulassen, der scheitert in einer Situation, in der diese Pflichtenhefte nicht abgearbeitet werden können, weil die Zeit einfach nicht reicht.

Wir hoffen, dass die Erkenntnisse aus dieser Zeit der Pandemie künftige Lernsituationen bestimmen werden und dass man nicht einfach zum Status vor der Pandemie zurückkehrt, auch wenn das wieder möglich sein sollte, was wir aber stark bezweifeln.

Die Chancen für eine Veränderung von Schule stehen gut.

Lehrende, Schüler*innen und Eltern haben über Monate gespürt, dass Lernen auch anders gehen kann, dass die vorher so selten hinterfragten uralten Rituale von Schule überflüssig sind. Manche Lernende haben gemerkt, dass sie ohne Schule besser lernen können als mit, andere waren ohne deren Anregungen und Kontrolle verloren.

In dieser Zeit, in der sich Schulen wieder mehr und mehr öffnen, müssen sie zeigen, dass auch sie lernen können, dass sie im Leben der Kinder und Jugendlichen eine neue Rolle einnehmen können und wollen. Dies kann gelingen, wenn sie das Vertrauen, das diese Kinder und Jugendlichen in sie gesetzt haben, nicht verspielt haben.

Dabei ist Mut von den Schulleitungen gefragt, da die pauschalen Öffnungskonzepte der Ministerien oft zu kurz greifen und sich zu fantasielos auf die eine Vorstellung von Schule beziehen, die schon vor Corona überholt war.

Schüler*innen und ihren Eltern, aber auch dem Schulpersonal ist nicht zu vermitteln, warum man auf Schulhöfen und Gängen den Abstand wahren sollte, nicht aber in den Bussen und Klassenzimmern. Viele Klassenzimmer können nicht ausreichend gelüftet werden, sind viel zu eng, wenn man mit voller Klassenstärke arbeitet. Wo bleiben die Erkenntnisse aus der Aerosolforschung? Kann man es wirklich den Lehrpersonen zumuten, bei Regenwetter die Kinder in der Klasse zu beaufsichtigen, weil die Fenster ja geöffnet sind? Aus dem Distanzlernen können – auch analog zur eingangs dargestellten Tabelle – viele Strukturen abgeleitet werden, die man jetzt kreativ einsetzen könnte:

- Statt sich auf den Lernort Schule zu fokussieren, müsste im Sinne einer systemischen Sichtweise das gesamte System genutzt werden, in das die Kinder und Jugendlichen eingebettet sind. Dadurch würde der Lernraum über das Schulgebäude hinaus erweitert. Diejenigen, bei denen das Distanzlernen klappt, bleiben phasenweise zuhause und schalten sich zeitweise dem Unterricht zu. Dadurch werden Klassenstärken reduziert; Gruppenarbeit wäre trotzdem möglich; die Kinder, die in der Zeit der Schulschließung abgehängt wurden, können in die Schule kommen. Gemeinsam mit vorhandenen oder neuen Partner*innen im Ganztagsunterricht könnte überlegt werden, welche außerschulischen Lernorte erschlossen werden könnten, um mit (Teil-)Lerngruppen pandemiegerecht und mit mehr methodischer Abwechslung, als das momentan im Klassenzimmer möglich ist, zu arbeiten.
- Statt bürokratisch der alten Stundentafel möglichst wieder nahezukommen, würde eine Auflösung der Stundentafel zugunsten von Blockunterricht unnötige Bewegung und Unruhe in der Schule vermeiden. Lehrpersonen, die einen halben oder einen ganzen Tag mit ihrer Lerngruppe arbeiten, könnten Projekte in und außerhalb der Schule anbieten; sie selbst könnten entscheiden, wann im Klassenraum gearbeitet wird und wann diese Lerngruppe Pause macht. Ein Rhythmus von 30 Minuten Unterricht und 15 Minuten Lüften wäre dezentral viel besser zu organisieren als in einer zentralen Stundenplanung, die von 45 Minuten ausgeht. Ein Musikprojekt im Wald könnte in einer Woche die Stunden für ein halbes Jahr zusammenfassen.

- Statt zum frontalen und lehrerzentrierten Unterricht zurückzukehren, könnten Kinder, wenn denn die Ausstattung mit Tablets und das WLAN so weit sein sollten, überall auf dem Schulgelände verteilt oder auch von ganz anderen Orten zugeschaltet arbeiten und trotzdem Teil einer Lerngruppe sein.
- Statt immer noch – vergeblich – zu versuchen, das durch zentrale Prüfungen scheinbar vorgegebene Vollständigkeitspostulat zu erfüllen, könnten zu verschiedenen Themenfeldern kommentierte Sammlungen mit Selbstlernmaterialien und komplexeren Projektaufgaben angelegt werden, am besten gemeinsam mit den Schüler*innen, denn die können natürlich am besten sagen, welche Videos, Websites und Apps ihnen am besten helfen. Plattformen wie www.wirlernenonline.de können dabei unterstützen. Und warum nicht einmal gemeinsam mit Schüler*innen Lernvideos erstellen? Eine gemeinsame Datenbank verschiedener Schulnetze wäre hier sehr hilfreich. Dabei sollten neue Formen der Dokumentation von Lernleistungen und Lernprozessen ausprobiert werden, die weg vom Reproduktiven und hin zu produktorientierteren Lernergebnissen führen.
- Statt wie bisher überwiegend rationalisiert Unterricht zu planen, sollten beziehungsorientierte Strukturen ausgebaut oder geschaffen werden, etwa durch verlässliche Tutor*innenstrukturen und/oder Strukturen wie das Team-Kleingruppen-Modell der IGS Göttingen, um mit Schüler*innen in einen regelmäßigen Austausch über Lernziele zu kommen, aber auch um die Schüler*innen besser in ihrem jeweiligen familiären und sozialen Kontext betreuen zu können.

Diese Liste ließe sich beliebig erweitern. Eine konstruktivistische Didaktik wäre mit den neuen Anforderungen problemlos zu verknüpfen. Die Herausforderung wird nur sein, dass alle Beteiligten des Bildungssystems, besonders in Entscheidungsverantwortung, mutig genug sind, alte Routinen über Bord zu werfen, um sich auf die neue Situation einzustellen und Weichen für eine zukunftstauglichere Schule zu stellen, als wir sie vor Corona hatten.

Literatur und Internetquellen

- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisst ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Pant, H.A. (2020). *Digitaler Impuls vom 30.6.2020*. Webinar „International: Mehr Eigenverantwortung für Schulen in und nach der Corona-Krise“, Die Deutsche Schulkademie. Zugriff am 29.10.20. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitale-impulse/mehr-eigenverantwortung-fuer-schulen>.
- Ranciére, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5–10*, 73 (3), 5–12.
- Stoffel, H. (2020). *Portfolio für das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ an der Universität Göttingen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Vogelsaenger, S., & Vogelsaenger, W. (2008). Teamentwicklung als Schulprinzip – Schüler und Lehrer arbeiten konsequent im Team. *Pädagogik*, 60 (9), 22–26.

Weiterführende Links

- Beutel, S.-I., Höhmann, K., & Schratz, M. (2016). *Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer. <https://www.deutscher-schulpreis.de/handbuch-gute-schule-sechs-qualitaetsbereiche-fuer-zukunftsweisende-praxis>.
- Das Deutsche Schulportal (2020). *Digital arbeiten im Unterricht. Zwischen Chance und Herausforderung. Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule*. <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/zwischen-chance-und-herausforderung/>.
- Das Deutsche Schulportal (2019). *Team Kleingruppen Modell – Schule in Teamstrukturen denken und leben*. Konzeptfilm. https://www.youtube.com/watch?v=o4_tUqOrcEk.
- Die Deutsche Schulakademie. *Digitale Impulse*. <https://www.deutsche-schulakademie.de/programm/digitale-impulse>.
- Die Deutsche Schulakademie. *Digitales Lernforum „Schule und Corona: In der Krise Schulen stärken und verändern“*. <https://www.deutsche-schulakademie.de/veranstaltung/regionales-lernforum-schule-und-corona-der-krise-schulen-staerken-und-veraendern>.
- Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen Geismar*. <https://www.igs-goettingen.de>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Steinl, V., & Vogelsaenger, W. (2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 175–192. <https://doi.org/10.4119/pflb-3910>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>