

„Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“

Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling

Johanna Gold^{1,*}, Sabine Kaiser^{1,*},
Ulrich Hartmann^{2,**} & Albert Wittbrock^{2,**}

¹ Universität Bielefeld

² Laborschule Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

johanna.gold@uni-bielefeld.de; sabine.kaiser@uni-bielefeld.de

** Kontakt: Laborschule Bielefeld,
Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld

ulrich.hartmann@uni-bielefeld.de; albert.wittbrock@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie hat in Nordrhein-Westfalen am 16.03.2020 zu allgemeinen Schulschließungen geführt. Von einem Tag auf den nächsten waren die Lehrkräfte gefordert, ihre Kommunikation mit den Schüler*innen und ihre Lernunterstützung auf Distanz auszuüben. Die Eltern sahen sich gleichzeitig vor der Herausforderung, ihre Kinder ganztägig zu Hause zu betreuen und beim Lernen zu unterstützen. Die Begriffe *Distance Learning* und *Homeschooling* fanden schnell Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Befragung vorgestellt, in der rund drei Wochen nach den Schulschließungen sowohl Eltern als auch Lehrkräfte einer Schule zu ihren Erfahrungen mit den verschiedenen Aufgaben der ersten Wochen befragt wurden. Ein Fokus wurde dabei auf den Einsatz von digitalen Medien und Konzepten als Instrumenten von Kommunikation und Lernunterstützung auf Distanz gelegt. Beleuchtet wird, welche Aspekte der vielschichtigen Herausforderungen von den beiden Akteursgruppen Eltern und Lehrkräfte thematisiert werden und wie der eigene Umgang mit diesen Herausforderungen dargestellt wird.

Schlagerwörter: Distance Learning, Homeschooling, Bildung unter Bedingungen der Digitalität



1 Einleitung

Die in diesem Beitrag vorgestellte Befragung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „*Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule*“ durchgeführt und ausgewertet. Das Projekt ist angesiedelt an der Laborschule Bielefeld und der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule (WE LS); es wird in einer multiprofessionellen Forschungsgruppe aus Lehrer*innen, pädagogischen Mitarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen durchgeführt und befasst sich forschungsbasiert mit der (Weiter-)Entwicklung des schulischen Medienkonzepts für die Sekundarstufe I.

Die COVID-19-Pandemie und die daraus folgenden Schulschließungen hatten auch weitreichende Auswirkungen auf die Forschungstätigkeiten der hier berichtenden Forschungsgruppe – sowie aller anderen Forschungsgruppen der WE LS. Die Forschungsgruppe konnte ihr entwickeltes und für Frühjahr/Sommer geplantes Forschungsdesign nicht umsetzen und reagierte auf die Pandemie-Situation, indem sie kurzfristig Eltern und Lehrkräfte zu ihrem Umgang mit Homeschooling bzw. Distance Learning¹ mit Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und Konzepte befragte.² Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden zum einen direkt in die Schule zurückgespielt, zum anderen für die Weiterentwicklung des schulischen Medienkonzepts – dem genuinen Forschungsauftrag der Gruppe – aufgearbeitet.

In diesem Beitrag werden die Daten der Befragung mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2014) aufgearbeitet und dargestellt. Die so herausgearbeiteten und geordneten Aspekte zu den Themen Beziehungspflege, fachliche Lernunterstützung und Digitalität sollen einen Beitrag leisten, die Situation im Lockdown zu beleuchten und Überlegungen für die Zukunft anzustellen.

Im Folgenden wird zunächst eine Verortung der Studie vorgenommen, und die Rahmenbedingungen und das pädagogische Konzept der Laborschule werden skizziert. Darauf folgend werden die aktuelle Studie dargestellt und Ergebnisse aus dem Material vorgestellt und diskutiert.

2 Verortung der Studie

In der Zeit der Schulschließungen und auch danach ist eine Vielzahl von Studien entstanden, die die Themen Homeschooling und Distance Learning aus den Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen beleuchtet haben. Die Anlage der meisten bisher prominent veröffentlichten – meist quantitativen – Studien fußt auf einer breiten Datenbasis und strebt generelle Aussagen zur Situation in der Corona-Pandemie an. So befragte das forsa-Institut im Auftrag der Robert Bosch Stiftung für eine spezielle Ausgabe des Deutschen Schulbarometers 1.031 Lehrer*innen von allgemeinbildenden Schulen (Robert Bosch Stiftung, 2020). Im Rahmen der HOMESchooling 2020 Studie, angesiedelt an der

¹ Die Begriffe *Distance Learning* und *Homeschooling* werden in der Literatur nicht einheitlich benutzt. Im Rahmen dieses Beitrags verwenden wir den Begriff *Distance Learning* in Anlehnung an die Definition von Fernunterricht der Staatlichen Zentrale für Fernunterricht als Unterricht, bei dem „der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (§ 1 Abs. 1 FernUSG). Bei unserer Begriffsdefinition subsumieren wir unter dem Begriff sowohl synchrone als auch asynchrone und sowohl analoge (per Post oder persönlich gebrachte und abgeholte Arbeitsblätter, Arbeitsbücher etc.) als auch digitale Formen. Den Begriff *Homeschooling* benutzen wir in Anlehnung an die Definition von Reich: „Home schooling is the education of children under the supervision of parents“ (Reich, 2005, S. 111), ergänzen die Definition aber dahingehend, dass es sich um ein den Umständen geschuldetes, erzwungenes und zeitlich begrenztes Vorgehen handelt, welches – in Abgrenzung zur Homeschoolerbewegung bzw. Freilernerbewegung – nicht aus ideologischen Maximen heraus entstanden ist.

² Auf eine Befragung der Schüler*innen wurde in dieser frühen Phase der Schulschließungen bewusst verzichtet. Zum einen sollte die Arbeitsbelastung der Schüler*innen nicht erhöht werden, und zum anderen konnten die Eltern und Lehrkräfte besser über die schulinternen Verteiler erreicht werden.

Universität Koblenz Landau, wurden insgesamt 4.230 Eltern befragt (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Das deutsche Jugendinstitut (DJI) befragte deutschlandweit mehr als 8.000 Eltern von Kindern im Alter von drei bis 15 Jahren (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020). Im Rahmen der Studie „Berufliche Orientierung: Berufs- und Studienwahl (BerO)“ wurden 1.027 Schüler*innen der Vorabschluss- und Abschlussklassen in Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe befragt (Anger et al., 2020).

Die Datenbasis der vorliegenden qualitativen Studie stammt von Eltern und Lehrkräften einer Einzelschule – der Laborschule –, die zu Aspekten von Beziehungspflege, fachlicher Lernunterstützung und Digitalität im Homeschooling und Distance Learning leitfragengestützt online befragt wurden. Die spezifische pädagogische und organisatorische Ausrichtung der Laborschule machte eine eigene, an die Rahmenbedingungen angepasste, Studie unabdingbar. So konnte sichergestellt werden, zeitnah passgenaue Impulse für den Umgang mit Distance Learning und zum didaktischen Einsatz digitaler Medien allgemein vor Ort zu erarbeiten. Die Analyse der Aussagen soll darüber hinaus einen Beitrag leisten, über die Praxis der Einzelschule hinaus die Situation im Lockdown zu beleuchten. Zur Einordnung des Materials, zum besseren Verständnis mancher Aussagen und für den Rückgriff bei der Interpretation der Aussagen werden nachfolgend die Rahmenbedingungen und das Konzept der Schule umrissen, das sich in einigen Punkten von anderen Schulen unterscheidet.

Bei der Laborschule Bielefeld handelt es sich um eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Ihr Auftrag besteht darin, neue Formen des Lernens und Lehrens zu entwickeln und zu erforschen (Laborschule Bielefeld, 2012). Die Laborschule ist eine Ganztagschule und umfasst die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10. Die Schüler*innenklientel der Laborschule ist in Bezug auf Lernvoraussetzungen und Lebenslagen sehr heterogen; diese Heterogenität ist programmatisch gewollt und wird durch einen Aufnahmeschlüssel sichergestellt (Groeben, Geist & Thurn, 2011). Die Schule zeichnet sich durch uneingeschränkte Inklusion aus und verzichtet bis zum ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 9 auf eine vergleichende Leistungsbewertung in Form von Ziffernnoten (Groeben et al., 2011). Den Forschungsauftrag erfüllt die Schule durch multiprofessionelle Forschungsarbeit im Rahmen des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells (Palowski, Gold & Klewin, 2019; Hollenbach & Tillmann, 2009). Die gemeinsame Forschung findet im Rahmen von mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) statt. Die Ergebnisse werden zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sowohl im eigenen Haus als auch im Regelschulsystem genutzt und finden Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs (Tillmann, 2011).

3 Design und Auswertungsmethode

Die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie hat in Nordrhein-Westfalen am 16.03.2020 zu allgemeinen Schulschließungen geführt. Um frühzeitig Informationen über die kurzfristigen und ggf. erwarteten längerfristigen Auswirkungen der Schulschließungen zu generieren und diese in die Entwicklungen des schulischen Umgangs mit Distance Learning einfließen zu lassen, hat die hier vorgestellte Arbeitsgruppe eine qualitative Studie durchgeführt. Die bisherigen Vorarbeiten der Gruppe im Rahmen der Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Alltag der Laborschule konnten so für die Betrachtung der neuen Situation genutzt werden.

Ab Anfang April, rund drei Wochen nach der Schulschließung, wurden sowohl die Eltern der Schüler*innen als auch die Lehrkräfte gebeten, Leitfragen zur aktuellen Situation zu beantworten (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Die Ausrichtung der Leitfragen an die Eltern und an die Lehrkräfte unterscheidet sich. Während die Fragen an die Eltern stark auf das Erleben der neuen Situation und den Umgang damit sowie die Wahr-

nehmung digitaler und analoger schulischer Kommunikations- und Lernangebote abzielen, fokussieren die Fragen an die Lehrkräfte konkrete Praktiken und Einstellungen in Bezug auf Möglichkeiten der Beziehungspflege und Lernunterstützung – auch hier mit Fokus auf digitalen Medien – im Distance Learning. Bei den Leitfragen an die Eltern lag der Fokus auf der Lebenswelt der Adressat*innen. Die Erzählimpulse wurden bewusst offen und niedrigschwellig gewählt, um möglichst viele Eltern zu erreichen, besonders in der Ausnahmesituation, die das Homeschooling darstellte. Die Lehrer*innen wurde in ihrer professionellen Rolle angesprochen; hier wurden die Impulse enger gesetzt, um gezielt auch Praktiken und Bedarfe unter den Bedingungen von Distance Learning zu erfassen.

Tabelle 1: Leitfragen an die Eltern und Lehrkräfte

<p><i>Fragen an die Eltern:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie habt Ihr die (ersten drei) Wochen des Homeschoolings erlebt? • Wie habt Ihr die digitale Kommunikation von Seiten der Lehrenden und der Schule mit Euch und den Kindern und Jugendlichen erlebt? • Wie habt Ihr die digitalen Lernangebote für die Schüler*innen erlebt? • Wie habt Ihr den Umgang Eurer Kinder mit den digitalen Lernangeboten erlebt? • Wenn es „analoges“ Arbeitsmaterial gab, wie habt Ihr den Umgang damit erlebt? <p><i>Fragen an die Lehrkräfte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bereiche von Austausch mit Schüler*innen sind Dir besonders wichtig? • Mit welchen Mitteln hältst Du Kontakt zu Deinen Schüler*innen? Welche Erfahrungen hast Du damit gemacht? • Auf welche Art lässt Du Deinen Schüler*innen Lernmaterialien und Lernunterstützung zukommen? • Was sind für Dich Gütekriterien bei der Auswahl digitaler Formate oder Kommunikationskanäle? • Was stellt Dich vor Probleme/Herausforderungen? Welche Bedenken hast Du dabei?

Der Aufruf zur Beantwortung der Leitfragen wurde per E-Mail sowohl an die Lehrkräfte als auch die Eltern versandt und darüber hinaus in der *Hauspostille*, einer wöchentlich erscheinenden Online-Schulzeitung,³ veröffentlicht. Die Antworten wurden mit Hilfe der Onlineplattform „Padlet“ erhoben; darüber hinaus konnten Antworten auch per E-Mail an die Forschungsgruppe übermittelt werden. Auf die Gesamtheit der Lehrkräfte und Eltern der Laborschule wurde somit die Stichprobenstrategie des Convenience-Sampling angewendet (vgl. Akremi, 2014, S. 272); es wurde also keine bewusste, kriteriengeleitete Auswahl der Stichprobe innerhalb dieser Gruppen vorgenommen. Solcher Art generierte Stichproben tragen das Risiko einer systematischen Verzerrung (vgl. Akremi, 2014, S. 273). Im Fall der vorliegenden Befragung muss also reflektiert werden, dass eine Voraussetzung zur Beantwortung der Fragen darin lag, Zugang zum Internet zu haben und so E-Mails der Schule abrufen zu können. Bei den Lehrkräften kann von einem flächendeckenden Zugang ausgegangen werden, da insbesondere in den Zeiten der Schulschließung die schulinterne übergreifende Kommunikation über E-Mail orga-

³ Die Schulzeitung wird per E-Mail an alle Mitarbeiter*innen der Schule versendet. Die Eltern werden auf Wunsch in den Verteiler aufgenommen.

nisiert war. Bei den Eltern kann von dieser flächendeckenden Erreichbarkeit nicht ausgegangen werden. Sowohl Beiträge der Lehrkräfte innerhalb der Befragung als auch andere Forschungsbefunde legen nahe, dass nicht jeder Haushalt über einen Zugang zu digitaler Kommunikation verfügt. So beschreiben beispielsweise in einer Befragung, die Anfang April vom forsa-Institut (Robert Bosch Stiftung, 2020) durchgeführt wurde, 28 Prozent der befragten Lehrkräfte die mangelnde digitale Ausstattung in den Elternhäusern als ein zentrales Problem der Schulschließungen. Weiterhin muss auch die Form der schriftlichen Befragung als Zugangsbeschränkung berücksichtigt werden (vgl. Schnell, 2019). An der Beantwortung der Fragen haben sich jeweils ca. 20–25 Personen beteiligt, so dass die Sichtung und Auswertung der Antworten nicht als Überblick über die Situation der Schule behandelt werden soll.

Die beiden Befragtengruppen finden sich in Zeiten des Lockdowns in verschiedenen Rollen wieder. Die Lehrkräfte sind aufgefordert, Distance-Learning-Formate zu gestalten, und die Eltern ihrerseits sind aufgefordert, diese im Homeschooling zu begleiten. Dennoch lassen sich folgende Gemeinsamkeiten festhalten: Alle Personen sind aufgrund äußerer Umstände zu Akteuren im Distance Learning und Homeschooling geworden. Die Statements und Antworten sind alle in der gleichen Situation und unter denselben Rahmenbedingungen entstanden. Es handelt sich jeweils um eine freiwillige, anonyme Verschriftlichung von subjektiven Erfahrungen und Eindrücken.

Die Analyse des Materials nahm die Forschungsgruppe mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse vor (Mayring & Fenzl, 2014). Aufgrund der unterschiedlichen Leitfragen und um der Vielfalt der jeweiligen Aussagen gerecht zu werden, wurde das Material der Eltern und der Lehrkräfte separat kategorisiert und ausgewertet. Eine Herausforderung bei der inhaltsanalytischen Auswertung von schriftlichem Material sind Uneindeutigkeiten in den Aussagen, wodurch möglicherweise die Relevanzsetzung der Befragten nicht genau erfasst werden kann. Neben einer genauen Überprüfung des Kategoriensystems ist die Festlegung der Kodiereinheit von großer Bedeutung. Als Kodiereinheit wurde die thematische Bearbeitung eines Aspektes innerhalb eines Beitrags gesetzt.⁴ Dadurch sollte der Kontext der Äußerungen ausreichend berücksichtigt werden. Die Anwendung des Kategoriensystems wurde innerhalb der Forschungsgruppe vorgenommen, sodass es sich um eine kommunikative Validierung des Kodierungsprozesses handelt. Dieses Vorgehen ist geprägt von der Multiprofessionalität und daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven auf das Material. Dieser Zugang kennzeichnet die Arbeit in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der WE LS.

Nach der Durchsicht, Paraphrase und Reduktion des Materials wurden Themen bzw. Oberkategorien gebildet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 517f.). Auch wenn die Oberkategorien durch die Arbeit am Material entstanden sind, so lässt sich noch eine starke Nähe zu den Leitfragen der Datenerhebung erkennen. Hingegen wurde im nächsten Schritt, bei der Bildung von Kategorien und Unterkategorien, das induktiv ausgerichtete Vorgehen stärker deutlich (vgl. Kuckartz, 2018, S. 522). Die folgende Darstellung der Ergebnisse ist gegliedert nach den Oberkategorien des Kategoriensystems. Jeder Abschnitt thematisiert eine Oberkategorie; innerhalb dieser Oberkategorien wird die Darstellung und Interpretation entlang der einzelnen Kategorien bzw. auch Unterkategorien vorgenommen. Jeder Abschnitt liefert eingangs einen Überblick über die dort subsummierten Kategorien und die Anzahl der zugeordneten Textsegmente.

⁴ Da es sich um keine grammatikalische Definition handelt, kann bereits dieser Auswertungsschritt als ein interpretativer Prozess gesehen werden. Es soll jedoch darauf verwiesen werden, dass die meisten Beiträge zu einem Thema verfasst wurden.

3.1 Inhaltsanalytische Auswertung von Aussagen der Lehrkräfte

Entsprechend des geschilderten methodischen Vorgehens wurden aus dem Material der Lehrkräfte folgende drei Oberkategorien gebildet:

1. Beziehungspflege zwischen Lehrkräften und Schüler*innen
2. Aufrechterhaltung der fachlichen Bildungsprozesse
3. Digitale Rahmenbedingungen für das Distance Learning

3.1.1 Beziehungspflege zwischen Lehrkräften und Schüler*innen

Beziehungspflege mit den Schüler*innen gestaltet sich in der Zeit des Lockdowns anders als im Präsenzunterricht, in dem Kommunikation niedrigschwellig im Schulalltag möglich ist. Die BerO-Studie kommt zu dem Schluss, dass ein enger Kontakt im Lockdown zwischen Schüler*innen und Lehrkräften von den Schüler*innen als hilfreich empfunden wird (Anger et al., 2020). Ob und wie die Kommunikation aufrechterhalten wird, ist somit eine zentrale Frage. Die Kategorie orientiert sich stark an der in der Untersuchung gestellten Leitfrage nach der Kommunikation. Gemäß der Definition der Oberkategorie wurden zunächst alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf den Kontakt der Lehrkräfte mit ihren Schüler*innen beziehen, sofern nicht bereits explizit die Initiierung von fachlichen Lernprozessen benannt wird. Darunter fallen auch Formen des Kontaktes, bei denen Eltern eingebunden sind. Neben einer Beschreibung, wie der Kontakt gestaltet ist oder gestaltet werden sollte, werden auch Wertungen hinsichtlich der Kontaktgestaltung – sofern diese in ausreichendem Maße elaboriert sind – berücksichtigt.

Tabelle 2: Kategorien der Oberkategorie „Beziehungspflege zwischen Lehrkräften und Schüler*innen“

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl</i>
Inhalte und Bereiche des Austausches zur Beziehungspflege	4
Kanäle zur Beziehungspflege	11
Einschätzungen über die Möglichkeiten zur Beziehungspflege	3

Es lassen sich spezifische *Inhalte und Bereiche des Austausches zur Beziehungspflege* identifizieren. Dafür werden alle Aussagen berücksichtigt, die thematisieren, welche Inhalte jenseits von schulischen Aufgaben in der Kommunikation mit den Schüler*innen wichtig oder unwichtig sind. Folgendes Zitat einer Lehrkraft wurde als Antwort auf die Frage nach den wichtigen Bereichen des Austausches gegeben: „*In dieser speziellen Situation die Frage nach persönlichen Ängsten und Befindlichkeiten*“⁵. In der unsicheren Zeit der COVID-19-Pandemie erachten Lehrkräfte es für wichtig, die Schüler*innen nach Sorgen und der subjektiven Situation zu befragen und Raum für individuelle Gespräche zu geben. Dieser Aspekt des Distance Learning wird im genannten Zitat als zentral erachtet. Darüber hinaus wird dieser persönliche Austausch auch allgemein auf schulische Aspekte mitgedacht: „*[...] was sie so machen, ob sie mit den Aufgaben und Materialien klar kommen*“. Zugleich wird in der Kategorie eine mögliche Form von Austausch dahingehend formuliert, dass vorübergehend eine Fokussierung auf fachliches Unterrichten denkbar ist. „*Grundsätzlich würde mir zum jetzigen Zeitpunkt noch der ‚basic‘ Austausch reichen – das Versenden der Aufgaben per Mail und der Rücklauf der Ergebnisse in geeigneter Form und natürlich auch die Korrektur, sowie das Beantworten von Nachfragen*“.

⁵ Durch die offene Struktur des Befragungstools „Padlet“ ist es nicht möglich, mehrere Aussagen einem bzw. einer Urheber*in zuzuordnen. Die Benennung und Zuordnung der einzelnen Textpassagen hat somit nur organisatorische und keine inhaltliche Bedeutung und wird in diesem Beitrag nicht ausgewiesen.

In den Beiträgen finden sich Textpassagen, die explizit machen, welche *Kanäle zur Beziehungspflege* genutzt werden, ohne dass in den Beschreibungen auf Lernprozesse verwiesen wird. Diese Beiträge werden in der folgenden Kategorie zusammengefasst. Die Aussagen weisen eine vielfältige Form der Kommunikationskanäle auf – von traditioneller Post bis hin zu Videokonferenzen. Deutlich wird, dass die Kommunikation über Mail eine wichtige Rolle spielt. Das Telefonat wird insbesondere für den Austausch über individuelle Befindlichkeiten genutzt und dafür als geeignet bezeichnet. Es findet sich im Text keine Unterscheidung zwischen dem Telefonieren über das Festnetz- oder mit dem Mobiltelefon. Da sich Lehrkräfte aller Stufen an der Befragung beteiligt haben, ist hier schwierig zu rekonstruieren, inwiefern sich die Kommunikationskanäle mit dem Alter der Schüler*innen ändern. Ein Hinweis darauf findet sich in der Aussage, dass eine Lehrkraft mit dem Leistungskurs (Stufe IV) über Smartphone-Messenger-Dienste kommuniziert.

In die letzte Kategorie dieses Themas fließen alle Textstellen ein, in denen sich die Lehrkräfte zur Kommunikation auf Distanz positionieren, das heißt, *Aussagen und Einschätzungen über die Möglichkeiten zur Beziehungspflege* in Zeiten des Distance Learning treffen. Folgendes Zitat lässt auf die Wahrnehmung der Lehrkräfte schließen, dass sie die pädagogische Beziehungsarbeit nicht ihren Vorstellungen entsprechend ausfüllen können: „*Ich kann kaum noch ‚Befindlichkeiten‘ und ‚Nöte‘ der SuS wahrnehmen*“. Es wird darauf hingewiesen, dass trotz alternativer Kommunikationsformen (Telefon, E-Mail, Videochat) der persönliche Kontakt von Angesicht zu Angesicht vermisst wird. Kritisch angemerkt wird, dass die vielfältigen digitalen Kommunikationsformen nicht allen Schüler*innen in gleicher Weise zur Verfügung stehen; in diesem Fall ist ein hohes Engagement der Lehrkräfte durch Telefonate notwendig. Zu bemerken ist, dass die Lehrkräfte, die sich geäußert haben, nicht mit allen Schüler*innen in Kontakt sind. Zum einen scheint es schwierig für sie, diese Tatsache überhaupt zu akzeptieren; zum anderen resultiert daraus eine Unsicherheit, worin die Gründe für diesen Kontaktabbruch liegen. Eine Aussage fasst die Situation zusammen: „*Es ist schade und kommunikationshinderlich, die Kinder nicht sehen zu können*“.

3.1.2 Aufrechterhaltung der fachlichen Bildungsprozesse

Diese Kategorie umfasst alle Ausführungen zu Inhalten und Methoden, die im Distance Learning eingesetzt wurden und werden. Ebenso umfasst diese Kategorie Bewertungen und Bedenken zur Aufrechterhaltung der schulischen Bildungsprozesse aus Sicht der Lehrkräfte.

Tabelle 3: Kategorien der Oberkategorie „Aufrechterhaltung fachlicher Bildungsprozesse“

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl</i>
Strategien zur Aufrechterhaltung fachlicher Bildungsprozesse	11
Verhalten der Schüler*innen	4
allgemeine Arbeitssituation von Lehrkräften	4
kritische Auseinandersetzung mit den Folgen von Distance Learning	5

In dieser Kategorie werden Textpassagen zusammengetragen, die beschreiben, *welche Strategien die Lehrkräfte im Distance Learning angewandt haben, um fachliche Bildungsprozesse aufrecht zu erhalten*, das bedeutet, welche Praktiken sie tatsächlich vollzogen haben. Die Schüler*innen erhalten Aufgaben von den Lehrkräften häufig per E-Mail. Zur Einordnung dieser Aussage ist wichtig, dass in der Laborschule alle Schüler*innen ab der 3. Klasse über eine schulseitig eingerichtete eigene E-Mail-Adresse verfügen und diese weitgehend auch von zu Hause nutzen können. Als wichtig wird von

den Lehrkräften gesetzt, dass die Aufgaben ankommen, so dass auch Eltern angeschrieben werden. Im Rahmen des Distance Learning wird die Möglichkeit für Verständnisfragen zu Aufgabenstellungen über Telefon, E-Mail und Messenger-Dienste als wichtig erachtet. Diese Medien werden auch als zentral für individuelle Hinweise zu Arbeitsaufträgen angesehen. Einige Textpassagen weisen darauf hin, dass in Einzelfällen auch Arbeitsmaterialien per Post versendet werden. Neben der Aufgabenstellung wird eine Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen thematisiert: „*Der Rücklauf erfolgt dann über Scans oder Fotos der bearbeiteten Materialien*“. Ebenso berichten Lehrkräfte davon, mit der Lernplattform Anton⁶ gearbeitet zu haben (vgl. Auswertung der Elternbefragung in Kap. 3.2.1). Auch ein kollaboratives Arbeiten in Textdateien wurde in einer Lerngruppe eingesetzt; jedoch wurde diese Arbeitsweise bereits vor dem Lockdown erprobt. Die beschriebene Vielfalt der Arbeitsprozesse zeigt sich in diesem kurzen Zitat: „*Anfangs per Post, jetzt per Mail bzw. per Link zu Websites und Downloads*“.

In der folgenden Kategorie werden Aussagen, subsummiert, die das *Verhalten der Schüler*innen im Distance Learning beschreiben und/oder bewerten*. Es werden Beschreibungen berücksichtigt, die das gesamte Distance Learning und weniger einzelne Praktiken betreffen, jedoch die Rolle der Schüler*innen herausstellen. Aus Sicht der Lehrenden tauchen im Distance Learning Schwierigkeiten auf, die durch unaufmerksames Lesen von Informationen und Aufgabenstellungen bedingt sind. Inhaltliche, individuelle Schwierigkeiten scheinen nach Einschätzung der Lehrkräfte von den Heranwachsenden nicht präzise wahrgenommen zu werden, so dass sie per E-Mail oder Telefon schwer kommuniziert werden können. Gezielte Nachfragen finden auf digitaler Ebene laut Aussagen nicht in ausreichendem Maße statt: „*Persönliche Gespräche zeigen, dass Kleinigkeiten oft verhindern, dass SuS sinnvoll weiterarbeiten können. Einige SuS können per Mail kaum ihre Bedürfnisse formulieren. Da müssen Gespräche und Interaktionen her!*“ Die Lehrkräfte nehmen wahr, dass bei den Schüler*innen grundlegende Schwierigkeiten und Unsicherheiten im Umgang mit Dateiformaten und der Bezeichnung von Dateien oder auch bei dem Verfassen von E-Mails vorherrschen. Auch folgende kurze Aussage findet sich in unterschiedlichen Formen in den Beiträgen wieder: „*Das Feedback an sich ist schwierig*“.

In der nächsten Kategorie werden Aussagen ausgewertet, welche die *allgemeine Arbeitssituation von Lehrkräften im Distance Learning im Kontext fachlicher Bildungsprozesse* beschreiben. Konkrete Aussagen zur technischen Infrastruktur werden in dieser Kategorie nicht berücksichtigt. Zusammenfassend wird ersichtlich, dass die Unklarheit über die individuellen Situationen der Familien eine Herausforderung für Lehrkräfte darstellt: Es ist für sie schwer einzuschätzen, wie es den einzelnen Familien und Schüler*innen geht und wie sich die allgemeine Situation gestaltet. Es wird als ein Balanceakt benannt, die schulischen Anforderungen durchzusetzen, ohne Einblicke in den familiären Kontext zu haben: „*Hier besteht bei mir eine große Unsicherheit, was ich den einzelnen Familien abverlangen darf, da ich ihre momentane Gesamtsituation überhaupt nicht einschätzen kann*“.

Der intensive E-Mailverkehr wird als sehr zeitaufwändig benannt. Dabei schlagen individuelle Nachfragen der Schüler*innen, aber auch umfassende Rückmeldungen von Seiten der Lehrkräfte zu Buche. Im Präsenzunterricht sind diese Interaktionsformen integriert. Dies wird an folgender Aussage veranschaulicht: „*Enorm zeitintensive Rückmeldekultur. Da ist mir Präsenzunterricht deutlich lieber*“. Auch die Art der Rückmeldung ist herausfordernd, wenn deutlich wird, dass die Schüler*innen große Probleme bei der Bearbeitung von Aufgaben haben. Fragen, die sich die Lehrkräfte stellen, sind: Kommen die Nachrichten bei den Schüler*innen an, haben sie die Inhalte verstanden, sind die Inhalte ansprechend formuliert? Im Präsenzunterricht werden Unklarheiten und Interesse auch über Mimik und Gestik transportiert, so dass Lehrkräfte rasch reagieren können.

⁶ Lernapp für die Jahrgänge 1–10.

Die abschließende Kategorie umfasst Textpassagen, welche die *kritische Auseinandersetzung mit den Folgen von Distance Learning* durch die Lehrkräfte thematisieren. In die Kategorie fließen Aussagen ein, bei denen die Gesamtsituation und nicht einzelne Praktiken im Fokus stehen. Die Lehrkräfte formulieren Sorgen über die sich verschärfenden Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen. In den Aussagen werden die Lebenslagen der Familien thematisiert, zum Beispiel der erschwerte Zugang zu Geräten für eine umfangreiche Lernzeit, wenn die vorhandenen Geräte von mehreren Familienmitgliedern genutzt werden. Die technische Ausstattung sowie die technischen Fähigkeiten – auch die der Eltern – stellen laut der Beiträge eine zentrale Grundlage für die Erledigung von Aufgaben im Distance Learning dar.

Es gestaltet sich laut Angaben der Lehrkräfte schwierig, direkt mit jüngeren Kindern Kontakt aufzunehmen. Die Kommunikation wird als nicht durchgängig verlässlich beschrieben, da auch nicht alle Eltern erreichbar sind. Insgesamt wird das Engagement der Eltern als sehr stark prägend für das Gelingen des Distance Learning beschrieben. Kritisch gesehen wird, dass Kinder und Jugendliche im Distance Learning noch mehr Zeit vor Bildschirmen verbringen. Zusammenfassen lassen sich die Beiträge mit dem Statement: „*Die Chancengleichheit macht mir Bauchweh*“.

3.1.3 Digitale Rahmenbedingungen für das Distance Learning

Ohne die Möglichkeit des persönlichen Kontakts sind Lehrkräfte aufgefordert, Schule mit (digitalen) Medien zu gestalten. Diese Kategorie umfasst Aussagen zu den Anforderungen an digitale Lernumgebungen, um ein Distance Learning zu gewährleisten. Ebenso fallen hierunter Bedarfe an technischer und mediendidaktischer Unterstützung.

Tabelle 4: Kategorien der Oberkategorie „Digitale Rahmenbedingungen für das Distance Learning“

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl</i>
Anforderungen an eine technische Infrastruktur	10
allgemeine Arbeitssituation von Lehrkräften	5

In dieser Kategorie werden Passagen gesammelt, welche die *Anforderungen an eine technische Infrastruktur* beschreiben, die von den Lehrkräften als notwendig für Bildungsprozesse mit digitalen Medien angesehen werden. Darunter fallen sowohl technische Anforderungen als auch Beschreibungen zur Gestaltung unter Berücksichtigung von Anwendbarkeit. Es lassen sich Anforderungen finden, welche die technische Ebene fokussieren; hier werden vermehrt Open-Source-Programme und Fragen des Datenschutzes von den Lehrkräften fokussiert. Ebenso wird in diesem Kontext der Anspruch formuliert, keine kommerziellen Angebote zu nutzen. Im Anschluss daran spielt der Gedanke der Datensicherheit, die gewährleistet sein muss, eine zentrale Rolle. Wie die Datensicherheit gewährleistet sein soll, wird nicht weiter ausgeführt. Die Angebote sollen für alle Schüler*innen zugänglich sein, möglichst auch ohne Unterstützung der Eltern. Nicht zuletzt daraus resultiert die Bedeutung der einfachen Bedienbarkeit als Qualitätsmerkmal. Ein weiteres Merkmal ist die Vielfalt der Kommunikationsformen, die sowohl Einzelkommunikation als auch kollektive Kommunikationswege ermöglichen soll. Des Weiteren wird als Anforderung an digitale Formate geäußert, dass diese nicht allzu standardisiert sein sollten und ausreichend individualisierbar sein müssen: „*Viele Angebote sind nicht hinreichend performant. Viele Angebote sind nicht individualisierbar*“.

Daran anknüpfend werden in der folgenden Kategorie Beschreibungen zusammengeführt, welche *eigene Bedarfe der Lehrkräfte* ausdrücken. Darunter fallen auch Aussagen, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit der digitalen Ausstattung im Distance

Learning verweisen. Kritisch wird die Nutzung des privaten Telefons, die mit einer Herausgabe der eigenen Nummer verbunden ist, gesehen. Die Lehrkräfte stellen heraus, dass der Besitz und die Nutzung einer Webcam nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden und nicht unkritisch betrachtet werden sollte – auch wenn das Format der Videokonferenzen insgesamt als positiv und nützlich dargestellt werden. Als Alternative wird die Möglichkeit von schuleigenen Geräten genannt. Kritisch hinterfragt wird die Vielfalt und Unübersichtlichkeit der digitalen Lernarrangements. „*Ich fühle mich von den verschiedenen, alternativen und neuen digitalen Möglichkeiten momentan überfordert und spüre in mir eine Zurückhaltung, mich irgendwo einzuarbeiten, da ich befürchte, mich übermorgen dann eventuell in irgendetwas anderes einarbeiten zu müssen*“. Ebenso formulieren Lehrkräfte einen Bedarf an mediendidaktischer Unterstützung.

3.2 Inhaltsanalytische Auswertung von Elternaussagen zum Homeschooling

Das methodische Vorgehen zeigt für das Material der Eltern eine klare Trennung zwischen Aussagen, in denen Erwartungen formuliert wurden, die die Eltern an die Schule stellen, und Erzählungen und Bewertungen, die das familiäre Umfeld und den Umgang der Familie mit der COVID-19-Pandemie darstellen. Daraus ergeben sich zwei Oberkategorien, an denen entlang das Material strukturiert wurde und deren Logik die Ergebnisdarstellung folgt:

1. Erwartungen der Eltern an die Schule
2. Wahrgenommene Aufgaben und Strategien

3.2.1 Erwartungen der Eltern an die Schule

In dieser Kategorie werden alle Aussagen zusammengefasst, die die Wünsche und Erwartungen der Eltern an die Schule abbilden. Sowohl Aussagen, die die Erwartungshaltung durch Erfüllen und Nichterfüllen zum Ausdruck bringen, als auch explizit formulierte Erwartungen wurden bei der Auswertung berücksichtigt. Die Analyse ergab eine klare Trennung zwischen Aussagen zu Wünschen und Erwartungen, die die persönliche Beziehungspflege und Unterstützung der Schüler*innen von Seiten der Lehrkräfte fokussieren, und Aussagen zu Erwartungen im Hinblick auf Fachinhalte und Lernunterstützung. Daraus ergab sich die Einteilung in zwei Kategorien, die in Unterkategorien weiter ausformuliert werden.

Tabelle 5: Kategorien der Oberkategorie „Erwartungen der Eltern an die Schule“

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl</i>
persönliche Beziehungspflege und Unterstützung	
aktive individuelle Ansprache	6
Ansprechbarkeit der Lehrkräfte	4
Fachinhalte und Lernunterstützung	
Lehrmaterialien und Arbeitsanweisungen	7
Rückmeldung zu erledigten Aufgaben	3
digitale Kommunikation und digitale Lernprogramme	6

Im Hinblick auf die Kategorie *persönliche Beziehungspflege und Unterstützung* werden in einer ersten Unterkategorie Aussagen herausgearbeitet, die gezielt die *aktive individuelle Ansprache* der Schüler*innen durch die Lehrkräfte thematisieren. Der Fokus der gesammelten Aussagen liegt auf der persönlichen Ansprache durch die Lehrkräfte, also

dem zwischenmenschlichen Kontakt von Lehrkräften und Schüler*innen, unabhängig von Aufgabenstellungen und Lerninhalten. Auffällig ist, dass der Wunsch nach individueller Ansprache bei der Mehrheit der Rückmeldungen in Form von Enttäuschung über die Nicht-Erfüllung formuliert wird. Vereinzelt Aussagen aus der Sicht der Verfasser*innen über gelungene persönliche Beziehungspflege wie: „*So gab es vorgelesene Kapitel aus einem Buch per Mail oder Briefe per Post mit kleinen motivierenden und aufmunternden Bastelgrüßen und persönlichen Worten für das Kind*“, stehen Aussagen gegenüber, die die individuelle Ansprache als nicht ausreichend kennzeichnen: „*Es gab sehr wenig individuelle Kommunikation. E-Mails mit Aufgaben und ‚haltet die Ohren steif-Parolen‘. Unsere Kinder haben sich nicht persönlich angesprochen gefühlt*“. Die Eltern formulieren auch klare Vorstellungen über angemessene persönliche Ansprache: „*Wir als Eltern hätten uns gewünscht, dass der/die LehrerIn sich z.B. mal telefonisch gemeldet hätte, einfach als moralische Unterstützung*“. In den Aussagen werden die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme spezifiziert, die sich sowohl im digitalen (Mail, Konferenz-Tools) als auch im analogen (Telefon, Post) Spektrum bewegen. Als gelungen wird diejenige aktive Ansprache bewertet, die mehrere dieser Kanäle – sowohl digital als auch analog – bedient.

Eine weitere Unterkategorie fokussiert die von den Eltern wahrgenommene *Ansprechbarkeit der Lehrkräfte*. Einbezogen wurden hier alle Aussagen, die aktive Kontaktaufnahme zu den Lehrer*innen durch Eltern und Kinder und die wahrgenommene Reaktion auf diese Kontaktaufnahme thematisieren. Die Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrkräfte finden sich im Datenmaterial – im Unterschied zur Bewertung der aktiven Kontaktaufnahme von Seiten der Lehrkräfte – größtenteils positiv dargestellt „*Die Kommunikation lief per Mail. Rückfragen wurden immer schnell beantwortet und auch angeboten Fragen per Telefon zu klären*“. Auch bei diesem Thema wird, wie schon bei der aktiven Kontaktaufnahme von Seiten der Lehrkräfte, ein Spektrum von digitalen und analogen Kontaktmöglichkeiten von Anrufen über Messenger-Nachrichten hin zu E-Mails und Briefen aufgemacht, bei denen eine differenzierte Funktion ausgemacht wird. Insbesondere das Telefon wird als Medium dargestellt, das den reziproken Charakter von Kommunikation unterstützt. Wie auch bei der Befragung der Lehrkräfte findet sich hier keine Differenzierung zwischen Festnetz- und Mobiltelefon. Es zeigt sich aber auch eine Unsicherheit in Bezug auf die eigenen, aktiven Kontaktmöglichkeiten, und der Wunsch nach klaren Absprachen und zeitlichen Strukturen für Rückfragen wird geäußert. „*Eine Bereitschaft des Lehrenden, ansprechbar zu sein, war vorhanden. Wir hätten uns konkrete, zeitliche Absprachen oder Vorgaben gewünscht*“.

Die zweite Kategorie der Aussagen der Eltern bezieht sich auf *Fachinhalte und Lernunterstützung*. Es werden dabei alle Aussagen subsummiert, die die Wünsche und Erwartungen der Eltern an die Schule abbilden, die Bezüge zu Fachinhalten, Lernprozessen und Lernunterstützung aufweisen. Auch der von den Eltern wahrgenommene schulische Anspruch an das Leistungsniveau wird unter dieser Kategorie subsumiert.

In der ersten Unterkategorie werden Aussagen gesammelt, die sich auf die zum Distance Learning zur Verfügung gestellten *Lehrmaterialien und Arbeitsanweisungen* beziehen. Zum einen werden eine strukturierte Aufgabenstellung entlang bekannter Arbeitsweisen und ein individueller Zuschnitt der Aufgaben als zielführend benannt. „*Kind 1 ist zehn Jahre alt, hat ein Wochenplan, persönlichen Brief und seine Hefte mitbekommen und konnte so sehr gut alleine arbeiten*“. Zum anderen wird die fehlende Möglichkeit der Rückkopplung, also der genauen Klärung des Arbeitsauftrags, als problematisch berichtet. Findet diese nicht statt, kommt es aus Sicht der Eltern zu einer Überforderung der Schüler*innen. Die Bearbeitung der gestellten Aufgabe kann dann nach Aussagen der Eltern nicht oder nicht adäquat erfolgen, da nicht klar ist, was die Erwartungen der Lehrkräfte sind. „*Größtenteils zur Verfügung gestellte Unterlagen mit umständlichen Erläuterungen. Für unser Kind (15J) leider nicht allein zu bearbeiten*“. Einige Eltern vermerken das geforderte Arbeitspensum als vom Umfang wie auch von den fachlichen

Anforderungen zu hoch und verweisen darauf, dass die Aufgaben lediglich mit familiärer Unterstützung von den Kindern bewältigt werden konnten. Daran anschließend werden auch unterschiedliche Lebenslagen der Schüler*innen thematisiert und – in Abgrenzung zur eigenen Praxis – die Frage nach dem Umgang mit fehlender elterlicher Hilfe gestellt. *„Die Arbeitsaufträge waren umfangreich, auch der 14-Jährige brauchte Unterstützung bei der Strukturierung. An vielen Stellen war die fachliche Unterstützung der Eltern nötig, so dass sich uns die Frage stellte, wie SuS damit umgehen, denen zu Hause keine fachliche Unterstützung geboten werden kann ...“*.

Eine weitere Unterkategorie subsummiert die Aussagen zur *Rückmeldung zu erledigten Aufgaben*. In Abgrenzung zur individuellen Ansprache werden hier Aussagen gesammelt und analysiert, die auf individuelle Rückmeldung zu Lernprozessen und gestellten Aufgaben zielen. In einigen Antworten wird auf die fehlende Möglichkeit der direkten Rückmeldung bzw. Kontrolle hingewiesen *„Für uns sowie für das Kind gab es offensichtlich keine ‚Kontrolle‘ oder Rückmeldungen zu den bearbeiteten Aufgaben“*. Es wird der Lernerfolg ohne Rückmeldung über die bearbeiteten Aufgaben in Zweifel gezogen. *„Der Austausch und die Aufgaben per Mail sind manchmal recht umständlich, es frisst viel Zeit. Eine schnelle Rückfrage oder Erklärung funktioniert da nicht. Die Möglichkeiten der Selbstkontrolle fehlen. Aufgaben machen nur Sinn, wenn sie gelesen werden und eine Rückmeldung gegeben wird“*.

Abschließend bilden die Beiträge, die explizit auf *digitale Kommunikation und digitale Lernprogramme*, die von Seiten der Schule genutzt oder empfohlen wurden, zielen, die letzte Unterkategorie. Bei dieser Frage ist auffällig, dass in sehr vielen Beiträgen das Portal Anton – das schon bei den Aussagen der Lehrkräfte eine Rolle spielt (vgl. Kap. 3.1.2) – erwähnt wird. Mit diesem Portal wurde auch schon vor dem Distance Learning viel in der Schule gearbeitet; es ist somit sowohl den Eltern als auch den Schüler*innen bekannt und sie sind mit der Handhabung vertraut. Auffällig ist aber, dass nur dieses Portal als bewährt und übersichtlich genannt, das weitere Angebot aber oft als unübersichtlich beschrieben wird. *„Als Elternteil muss man sich erst einmal in die Angebotslisten oder Tipps von anderen Eltern einlesen und ausprobieren, was geht“*. Es scheint somit weniger die Problematik wahrgenommen zu werden, keine Auswahl zu haben und lediglich auf eine Plattform festgelegt zu sein; vielmehr wird eine Überforderung angesichts der vielen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten deutlich. In Zeiten, die für viele Eltern herausfordernd sind, scheint sowohl die Zeit als auch die Bereitschaft, sich in den bestehenden, aber neuen Angeboten zu orientieren, gering zu sein, und ein Rückgriff auf bekannte und bewährte Angebote scheint stabilisierend zu wirken. Ein weiterer Beitrag bezog sich auf den Austausch von digitalen Materialien. Es wird einerseits positiv hervorgehoben, dass die in der Schule etablierten Strukturen – eigene Mailadresse – es erlauben, ohne elterliche Hilfe zu kommunizieren und Arbeitsaufträge abzurufen. Andererseits wird bemängelt, dass Dateiformate benutzt werden, die den Kindern nicht vertraut sind und zu denen sie ohne die Hilfe der Eltern keinen Zugang haben. *„Unser Kind war froh, dass es die Mails allein abrufen kann. Leider schicken die Lehrer auch Word-Dateien! Wie sollen da die Kinder ohne Hilfe der Eltern die Aufgaben bearbeiten? Sinnvoller wären da sicherlich PDF-Dateien. Da wir Eltern auch arbeiten mussten, war es für unser Kind schwierig und frustrierend, sich allein mit fremden Dateiformaten rumzuschlagen“*. Wie bei der Plattform Anton kann hier ein Hinweis darauf gesehen werden, dass die Eltern einen Rückgriff auf vertraute und eingeübte Strukturen als Erleichterung des Umgangs mit der Schulschließung für ihre Kinder einschätzen.

3.2.2 Wahrgenommenen Aufgaben, Belastungen und Strategien der Eltern

In diese Oberkategorie werden alle Aussagen aufgenommen, die darauf schließen lassen, welche Aufgaben die Eltern im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie und dem Homeschooling als ihre verstehen und welche eigenen Strategien sie selbst zum Umgang mit der Situation anwenden.

Tabelle 6: Kategorien der Oberkategorie „Wahrgenommene Aufgaben, Belastungen und Strategien der Eltern“

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl</i>
Umstellung auf die neue Situation	7
Mittlerfunktion zwischen den Lehrkräften und den Kindern	8
familiäre Unterstützung beim Lernen	5

In dieser Kategorie finden sich alle Textpassagen, in denen die Eltern darstellen und beurteilen, wie sie die *Umstellung auf die neue Situation* wahrgenommen haben und welchen Umgang sie damit gewählt haben. Es wurden sowohl Aussagen aufgenommen, die die berufliche Situation darstellen und damit einhergehend die Betreuungssituation der Kinder thematisieren, als auch Aussagen, die auf technische und räumliche Ausstattung abzielen. Zum einen trennen die Eltern zwischen der Anfangsphase und einer darauf folgenden Konsolidierungsphase. Die Anfangsphase wird als sehr chaotisch und von dem Versuch des „Ankommens“ gekennzeichnet beschrieben; die Konsolidierungsphase ist durch das Suchen (und Finden) einer eigenen Struktur gekennzeichnet. „*Wir mussten uns erst einmal eingrooven, aber dadurch, dass wir als Eltern sehr flexibel im Home-office waren und inhaltlich alle Lernbereiche bedienen können, ging es meistens gut*“. Zum anderen werden die doppelte Belastung durch (Erwerbs-)Arbeit und Kinderbetreuung und der Umgang damit wie auch die fehlende Infrastruktur für effektives Homeschooling häufig thematisiert. „*Angesichts des erst einzurichtenden Arbeitsplatzes war der Schüler schon im Hintertreffen, bevor er überhaupt angefangen hat. Der Stress war daher von Anfang an enorm*“. Die Belastung wird, insbesondere am Anfang, häufig als zu groß beschrieben, sowohl im Hinblick auf die Menge der zu bearbeitenden Aufgaben als auch durch die emotionale Belastung durch die Situation. „*Es war doch eine sehr hohe Belastung. Wir sind beide beruflich von den Einschränkungen stark betroffen. Dann noch von heute auf morgen die Kinder voll zu betreuen und zu unterrichten, war für alle schwierig*“. Es finden sich aber auch Beiträge, die eine entspannte Atmosphäre im Hinblick auf die Situation und das Homeschooling berichten. „*Wir haben es ruhig angehen lassen, da das Wetter schön war und wir es sinnvoller fanden, die Aufgaben über die Zeit zu verteilen, anstatt mit Druck vermeintlich ‚normale‘ Schultage zu erzeugen*“.

Die nächste Unterkategorie umfasst Aussagen, die sich mit der von den Eltern wahrgenommenen *Mittlerfunktion zwischen den Lehrkräften und den Kindern* beschäftigen und beschreiben, welche Aufgaben und Vorgänge von Seiten der Eltern erledigt werden mussten, um die von den Lehrkräften gestellten Arbeitsaufträge an die Kinder weiterzuleiten. Es werden hier sowohl Aussagen aufgenommen, die allgemein auf die Mittlerfunktion der Eltern eingehen, als auch Aussagen zu konkreten technischen Vorgängen. Insbesondere technische Probleme wie z.B. ein fehlender Drucker werden hier thematisiert. „*Es gab Arbeitsmaterial per E-Mail, wenn man keinen funktionierenden Drucker hat, ein echtes Problem*“. Es finden sich Aussagen, die das individuell zusammengestellte Material lobend hervorheben. Es taucht die Frage auf, warum die Schulbücher nicht öfter benutzt wurden. Positiv wird hervorgehoben, dass in einigen Fällen auf bewährte Strukturen wie die Kommunikation über die von der Schule eingerichteten

Mailadressen zurückgegriffen wurde und so die Eltern weitgehend von der Mittlerfunktion entbunden waren. *„Ich fand es toll, dass die Kommunikation mit der Schuladresse der Kinder fortgeführt wurde und nicht immer über den Umweg der Eltern ging. Schließlich sollte klar sein, WER hier die Aufgaben zu erledigen hat“.*

In der letzten Kategorie werden die Textpassagen zusammengestellt, die jene *familiäre Unterstützung beim Lernen* thematisieren, die über die Mittlerfunktion und Überbringung von Aufgaben hinausgeht. Auffällig ist hier, dass die Eltern sich in einigen Aussagen als die Personen darstellen, die Versäumnisse der Schule auffangen. *„Es war für uns Eltern und zumindest eins unserer Kinder sehr anstrengend. Trotzdem haben sie viel mehr gearbeitet und gelernt als zu Schulzeiten. Wir konnten viel aufholen, was die Schule nicht vermittelt hat. Eine Leistung der Familie, nicht so sehr der Schule an dieser Stelle“.* Darüber hinaus wird eine Abgrenzung der eigenen Unterstützungsmöglichkeiten von den antizipierten Möglichkeiten anderer Familien vorgenommen. Ausgedrückt wird diese Abgrenzung durch die Sorge um Kinder, die wenig oder keine Unterstützung in der Familie haben. Diese Sorge wurde in Abgrenzung zu den eigenen, als erfolgreich attribuierten Bemühungen geäußert. *„Inhaltlich und auch zeitlich blieb es komplett uns Eltern überlassen, wie wir mit den Aufgaben umgehen. Für uns war das ok, aber wir denken, dass es für viele andere ganz anders gewesen sein dürfte ...“.* Hier weisen die Eltern, ähnlich wie die Lehrkräfte (vgl. Kap. 3.1.2), auf die Problematik der ungleichen Unterstützungsmöglichkeiten abhängig von unterschiedlichen Lebenslagen hin.

4 Fazit

Die Antworten sowohl der Lehrkräfte als auch der Eltern machen deutlich, dass in der neuen Situation der Rückgriff auf bereits bekannte, eingeübte und bewährte Strukturen und Praktiken – E-Mail, Anton⁷ – präferiert und als hilfreich empfunden wird. Für diese zwei digitalen Formate scheint die Schule also eine Grundlage gelegt zu haben, die in den Familien der Schüler*innen tragfähig ist. Eine daraus folgende Implikation für die Weiterentwicklung des Medienkonzepts sehen wir hier in der Bereitstellung von und insbesondere Einübung des Umgangs mit digitalen Formaten, die pädagogisch zum Schulkonzept passend erscheinen. Aus dem Antwortverhalten der Eltern kann der erste Schluss gezogen werden, dass das Einarbeiten in unbekannte Strukturen Ressourcen verbraucht, die dann für das eigentliche Nutzen der Strukturen nicht mehr zur Verfügung stehen oder die Nutzung gar ganz verhindern.

Die Aussagen der Lehrkräfte legen – wenig überraschend – nahe, dass schulische Bildung persönliche Interaktion braucht. Die Grundfrage, die sich durch die analysierten Textpassagen zieht, ist, wie diese als notwendig erachtete persönliche Interaktion auch auf Distanz gewährleistet werden kann. Digitale Angebote (Videos, Plattformen) werden nicht abgelehnt, jedoch mehr als Ergänzung gesehen. Für die Lehrkräfte bedarf es einer verlässlichen Ausstattung an Hard- und Software sowie mediendidaktischer und administrativer Unterstützung. Mediendidaktische Unterstützung soll als Hinweis gelesen werden, dass der klassische Unterricht nicht einfach in den virtuellen Raum übertragen werden kann.

Das Handeln der Lehrkräfte changiert ihren Aussagen nach zwischen Orientierung an der Aufrechterhaltung schulischer Lernprozesse und dem Wunsch, für die Schüler*innen allgemeine Ansprechperson zu sein und mit ihnen in Beziehung zu bleiben. Kommunikation stellt für die Lehrkräfte sowohl aus fachinhaltlicher als auch aus allgemeiner Perspektive einen reziproken Vorgang dar, der im Distance Learning – bisher – nicht befriedigend umgesetzt werden kann. Die verschiedene – insbesondere technische –

⁷ In einem Einzelfall konnte auch auf bereits erprobte kollaborative Arbeitsweisen in Textdateien zurückgegriffen werden.

Ausstattung der Elternhäuser führt zu ungleichen Möglichkeiten sowohl der persönlichen als auch der fachbezogenen Kommunikation. Dieser Umstand wird sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern erkannt und problematisiert.

Die Eltern trennen stark zwischen zwei Aufgaben der Schule: zum einen der persönlichen Ansprache und Unterstützung, zum anderen der Wissensvermittlung und Lernbegleitung. Die Eltern beurteilen die Umsetzung der Kommunikation ganz unterschiedlich, fokussieren aber ähnlich wie die Lehrkräfte den wechselseitigen und durch Lebendigkeit und Spontaneität gekennzeichneten Charakter der Kommunikation, der im Distance Learning nicht hinreichend bedient werden kann.

Zusammenfassend bleibt die Erkenntnis: Digitalisierte Lehr-Lern-Angebote können nur dann ihr Potenzial entfalten, wenn die medientechnischen Rahmenbedingungen stimmen und die Nutzung im persönlichen Kontakt begleitet wird. Medien und Praktiken, die vorher schon im Rahmen des Präsenzunterrichts eingeübt wurden, scheinen tragfähiger als Konzepte, die neu erlernt und etabliert werden müssen.

Literatur und Internetquellen

- Akremit, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_17
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., & Toussaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen*. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmässiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitäten-der-jugendlichen-erhöhen/?pdf=15657>.
- FernUSG (Fernunterrichtsschutzgesetz)*. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/_1.html.
- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule: Ausgangspunkt und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive (IMPULS Laborschule, Bd. 2)* (S. 213–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. In L. Akremit, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 506–534). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Laborschule Bielefeld. (2012). *Grundlagenerlass für die Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat*. Gemeinsamer Runderlass des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 13.07.1992, Stand 01.07.2012. Bielefeld: Laborschule.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html>.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Reich, R. (2005). Why Home Schooling Should Be Regulated. In B.S. Copper (Hrsg.), *Home Schooling in Full View. A Reader* (S. 109–120) Greenwich: Information Age Publishing.
- Robert Bosch Stiftung (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise*. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Schnell, R. (2019) Postalische Befragungen („Mail-Surveys“). In *Survey-Interviews. Studienskripten zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19901-6_9
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 94–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gold, J., Kaiser, S., Hartmann, U., & Wittbrock, A. (2020). „Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“ Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 123–138. <https://doi.org/10.4119/pflb-3939>

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>