

## **Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie**

**Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick  
auf Schul- und Unterrichtsorganisation,  
Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis**

**Hrsg. von Julia Frohn & Martin Heinrich**

**Themenheft der Zeitschrift  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung**

**Jahrgang 2 | 2020, Heft 6**

PFLB  
PraxisForschungLehrer\*innenBildung  
Jahrgang 2 | Heft 6 | 2020

Herausgeber\*innen  
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblov

Geschäftsführerin  
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser\*innen.

ISSN 2629-5628

## Inhalt

### Editorial

*Julia Frohn & Martin Heinrich*

Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie.  
Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und  
Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis ..... 1

### Überblicksstudien und -reflexionen

*Nina Kolleck*

Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen?  
Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen  
Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung ..... 14

*Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm, Paula S. Günther, Nadine Schneider,  
Marius Schwander, Jane Pruitt & Julia Alexandra Schneider*

COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen  
in Deutschland, Österreich und der Schweiz ..... 27

*Kris-Stephen Besa, Anna Gensler, Johanna Gesang & Ernst Daniel Röhrig*

Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und  
binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie . 45

### Bildungsbenachteiligung und -gerechtigkeit

*Julia Frohn*

Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand.  
Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von  
Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz ..... 59

*Valentin Unger, Yoka Krämer & Albrecht Wacker*

Unterricht während der Corona-Pandemie.  
Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg  
und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität ..... 84

## Schulorganisation & Home-School-Organisation

*Anke Langner*

Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter\*innen ..... 100

*Johanna Gold, Sabine Kaiser, Ulrich Hartmann & Albert Wittbrock*

„Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“

Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule  
Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling ..... 123

*Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister,*

*Lea Richter & Jeannine Teichert*

Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling –  
Chancen und konzeptionelle Anforderungen ..... 139

*Raphaela Porsch & Torsten Porsch*

Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht.

Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? ..... 155

## Praxisbeispiele für den Umgang mit der Krise

*Vincent Steinl & Wolfgang Vogelsaenger*

Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie.

Ein Praxisbericht ..... 175

*Matthias Siebert*

Beherrztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen

Kontext. Antworten aus einem Workshopangebot zu Handlungsoptionen vor,  
während und nach der Pandemie ..... 193

## Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie

**Befunde, Konzepte und Erfahrungen  
mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation,  
Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis**

Julia Frohn<sup>1,\*</sup> & Martin Heinrich<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> Goethe-Universität Frankfurt am Main, Humboldt-Universität zu Berlin

<sup>2</sup> Universität Bielefeld

\*Kontakt:

*julia.frohn@hu-berlin.de; martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Praxis, Forschung und Lehrer\*innen-Bildung waren und sind durch die Corona-Pandemie mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die so unmittelbarer Bearbeitung bedürfen, dass momentan ein breites Nebeneinander von Befunden, Konzepten und Erfahrungen zum Lehren und Lernen im Ausnahmezustand existiert. Die vorliegende Einführung des PFLB-Themenheftes zu „schulischer Bildung in Zeiten der Pandemie“ leistet daher zunächst einen Überblick über aktuelle Corona-bedingte Entwicklungen im Bildungsbereich und arbeitet daraufhin die Bedeutung der Querschnittsthemen Digitalisierung und Didaktik für die Pandemiesituation heraus. Im Anschluss werden die einzelnen Beiträge des Heftes in Kürze vorgestellt, die in ihrer Summe eine sehr breite Sammlung von qualitativ und quantitativ ausgerichteten empirischen Studien, rekonstruktiven Analysen, theoriegeleiteten Erörterungen und praxisnahen Erfahrungsberichten darstellen. Dabei stehen die Themen Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis im Zentrum der hier versammelten Arbeiten. Der Text schließt mit einem Ausblick auf entsprechende Konsequenzen für die Lehrkräftebildung und -fortbildung und betont die Notwendigkeit phasenübergreifender Ansätze zur Verzahnung von Medien- und Fachkompetenzen, um Lernende individuell und umfassend zu fördern und Systeme und Prozesse des Lehrens und Lernens – besonders in Zeiten kollektiver Unsicherheit – auf Bildungsgerechtigkeit und -teilhabe auszurichten.

**Schlagwörter:** Corona-Pandemie, Distanzlernen, Digitalisierung, Didaktik, Bildungsgerechtigkeit



## 1 Entstehung und Ziele dieses Themenhefts

Zwischen dem ersten Impuls, ein Sonderheft zur schulischen Bildung in Zeiten der Pandemie herauszugeben, und der tatsächlichen Publikation dieses Heftes liegen etwa fünf Monate – für reguläre Veröffentlichungen dieses Formats eine vergleichsweise kurze Zeitspanne, für eine Publikation in Zeiten einer Pandemie jedoch ein von Veränderungen und Neuerungen geprägter, scheinbar endloser Prozess.

Zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung (Dezember 2020) ist eine Chronologie ständiger Neuorientierungen nachzuzeichnen, die hier lediglich anknüpfend an Detlef Fickermanns und Benjamin Edelsteins (2020) aufschlussreiche Darstellung der Ereignisse erfolgt. Die beiden Autoren zeigen die einzelnen Entwicklungsschritte der Coronapandemie von Mitte März bis Anfang Juni u.a. aus bundespolitischer Perspektive auf, verweisen dabei auf die unterschiedlichen Vorgehensweisen in verschiedenen Regionen und schließen ihren ersten Abschnitt mit dem Zitat der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung vom 29. Mai 2020:

„Wir werden jetzt intensiv prüfen, ob wir nach den Sommerferien mit einer Vollöffnung weitermachen können. Die Bedingung dafür ist, dass die Virologen Kinder in ihrer Bedeutung für das Infektionsgeschehen tatsächlich anders bewerten als Erwachsene.“ (BSB, 2020)“ (Fickermann & Edelstein, 2020, S. 13).

Aus der jetzigen Perspektive ist bekannt, dass die beschriebene „Vollöffnung“ umgesetzt wurde und alle Bundesländer nach den Sommerferien einen – wenn auch unterschiedlich geregelten – Präsenzbetrieb aufnahmen. Dennoch bleiben der Modus des Lehrens und Lernens und die Frage nach einer Rückkehr in die schulische „Normalität“ vorerst ungeklärt, nicht zuletzt, da die immerhin seit den Sommerferien andauernde Präsenzphase wieder bedroht erscheint: Bald nach Öffnung mussten einzelne Schulen aufgrund neuer Infektionsketten wochenlang schließen; die mit dem Herbst steigenden Corona-Fallzahlen mündeten in einen sogenannten „Wellenbrecher-Lockdown“, in dem das gesellschaftliche Leben stark reduziert wurde, Bildungsinstitutionen – zumindest vorerst – jedoch geöffnet blieben.

Zudem konnten noch keine belastbaren bzw. übereinstimmenden medizinischen Forschungsergebnisse zur „Bedeutung für das Infektionsgeschehen“ von Kindern vorgelegt werden, sodass weiterhin Ungewissheit über den Schulbetrieb der nächsten Monate herrscht. Während einerseits davon auszugehen ist, dass der Präsenzbetrieb als bevorzugtes Lehr-Lern-Setting gilt, muss andererseits mit punktuellen oder sogar umfassenden Schließungen gerechnet werden. Auch ein zweiter vollständiger „Lockdown“ ist nicht auszuschließen.

Aus dem Wunsch, dieser Ungewissheit jüngste Ergebnisse der Bildungsforschung entgegenzusetzen, ist das vorliegende Heft entstanden. Zwar kann die Irritation, die seit Mitte März 2020 auf allen bildungsrelevanten Ebenen – z.B. der bildungspolitischen, der lehrkräftebildenden und vor allem der schulpraktischen Ebene – vorherrscht, dadurch nicht beseitigt, wohl aber mithilfe konkreter Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen reflektiert und bearbeitet werden.

Die ursprünglichen Anstöße zur Veröffentlichung dieses Heftes erwachsen aus den Empfehlungen für die Kombination von Präsenz- und Distanzlernen der Friedrich-Ebert-Stiftung (2020) sowie einer explorativen Befragung von Berliner Lehrkräften an Schulen in sozial deprivierter Lage. Hier konnten unterschiedliche Themenschwerpunkte ausgemacht werden, die die gegenwärtigen Problemlagen aus verschiedenen Perspektiven zu erörtern versprechen:

In der Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung (2020) wurde mit unterschiedlichen Szenarien argumentiert, die für das Schuljahr 2020/21 wahrscheinlich erscheinen und auf die in spezifischer Form reagiert werden muss. Eine Problemlage in diesem Zusammen-

hang ist, dass nur wenige repräsentative (z.B. Eickelmann & Drossel, 2020) oder übergreifende (vgl. Huber et al., 2020) empirische Studien zu dieser außergewöhnlichen Zeit des Distanzlernens vorliegen. Dies ist plausibel vor dem Hintergrund, dass sich wissenschaftliche Praxis typischerweise auf Untersuchungszeiträume in dreijährigen Drittmittelprojekten eingestellt hat – und auch diese drei Jahre oftmals als zu kurz empfunden werden. Umso erfreulicher ist es, mit diesem Themenheft dennoch Überblicksbefunde dokumentieren zu können, um für das zweite Halbjahr des Schuljahrs 2020/21 ein erstes Orientierungswissen zur Verfügung zu stellen. Dieses Orientierungswissen ist notwendig, da sich alle Akteur\*innen im System darauf werden einstellen müssen, im Verlaufe des Schuljahres 2020/21 ad hoc auf die dann – je nach Entwicklung der Pandemie – wirksamen Szenarien eingehen zu müssen und dabei begleitend das Reflexionswissen anzureichern. Das vorliegende Themenheft versucht, diesem Anspruch Rechnung zu tragen, indem es noch im Jahr 2020 erscheint und erste Erfahrungen, Konzepte und lokal relevante Befunde zur Verfügung und zur Diskussion stellt, die dann ggf. noch im Jahr 2021 in der Praxis aufgegriffen werden können.

Die Befragung der Berliner Lehrkräfte (vgl. den Beitrag von Frohn, S. 59–83 in diesem Heft) während der landesweiten Schulschließungen eröffnete darüber hinaus Einblicke in spontan aufgegriffene Handlungspraxen und neuralgische Punkte im Distanzlernen, die im Heft adressiert werden.

In seiner Anlage und Struktur folgt das Themenheft der grundsätzlichen Funktionsbestimmung der gesamten Zeitschrift, wie sie im „Editorial zur ersten regulären Ausgabe der PraxisForschungLehrer\*innenBildung (PFLB) – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung“ (Heinrich, Klewin & Streblow, 2019) beschrieben wird. Dabei werden diese Richtlinien für den Gegenstandsbereich des pandemiebedingten Distanzlernens konkretisiert.

Für Forschungsergebnisse z.B. zum Themenbereich „Digitalisierung“ aus übergreifenden Leistungsvergleichsuntersuchungen (vgl. Eickelmann et al., 2019) oder zu größeren empirischen Studien im Bereich „Digitalisierung und Ungleichheit“ (vgl. van Ackeren, Endberg & Bieber, 2019) existieren vielfältige Publikationsorte, während dies für forschungsmethodisch anders gelagerte Praxisstudien weniger der Fall ist: „Aus dem Blick geraten ist dabei das Potenzial, das in Untersuchungen, Projekten und Konzepten liegt, die sich auf einer sehr konkreten Ebene mit den aktuellen Herausforderungen im schulischen und Lehrerbildungsbereich befassen“ (Heinrich, Klewin & Streblow, 2019, S. III). Der fachwissenschaftliche Diskurs stellt hierfür nur wenige Orte zur Verfügung, an denen solche Forschungsergebnisse und ihre praktischen Implikationen dargestellt und diskutiert werden können, sodass mit dem Format der Zeitschrift *PFLB* hier abgeholfen werden soll (vgl. Heinrich, Klewin & Streblow, 2019, S. III). Dementsprechend wird im Konzept der Zeitschrift folgender Hinweis formuliert:

„Die Arbeiten, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht werden sollen, sind dabei vielfältig: Es handelt sich um innovative praxisnahe Konzepte sowie lokal gebundene Aktivitäten mit Begleitforschung unter besonderer Berücksichtigung standortbezogener Faktoren, die für die Implementation von Innovationen im Bildungsbereich sehr bedeutsam sind. Überdies sollen die sich aus solchen Aktivitäten ableitenden kritisch-konstruktiven Diskussionen über normative Zielbestimmungen der Lehrer\*innenbildung sowie über Fragen der Schulentwicklung ebenfalls ein Forum finden.“ (Heinrich, Klewin & Streblow, 2019, S. III)

Diese Breite soll – in Kombination mit anspruchsvollen quantitativen Arbeiten – nicht nur eine Perspektivenvielfalt auf das Phänomen gewähren, sondern auch solche Erkenntnisse sichtbar machen, die ansonsten aufgrund der typischen Publikationsformen zunehmend aus dem Blick geraten. Obwohl die empirische Modellierung, die notwendigerweise in ihren stark kontrollierenden empirischen Zugängen der Komplexitätsreduktion bedarf, wichtige Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs liefert, ermöglicht sie selten exemplarische praxisnahe Reflexion, sodass die Anschlussfähigkeit an die Praxis verloren gehen kann (vgl. Heinrich & Klewin, 2019). Dies ist ein Anspruch, der typischerweise für Aktionsforschung bzw. Praxisforschung formuliert wird, der sich unseres Erachtens aber auch auf lokal relevante Evaluationsstudien ausweiten lässt, wie es auch das Konzept der Zeitschrift vorsieht:

„Auch und gerade in der jetzigen Situation behalten die Instrumente des schulischen und unterrichtlichen Monitorings ihre Funktion [...]. Gerade unter den aktuell erschwerten Bedingungen ist diese Funktion der differenzierten Beschreibung und Rückkoppelung an die Praxis umso wichtiger, da in vielen Bereichen Neuland betreten wird und noch nicht zuverlässig vorhergesagt werden kann, welche Auswirkungen auf das Lernen der Schüler\_innen damit einhergehen.“  
(Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 35)

„Es geht also neben dezidiertem Praxisforschung um Forschung, die sich primär unter einer anwendungsorientierten Perspektive verortet und damit den Fokus vor allem auf Wirkungen von Maßnahmen und Innovationen ‚unter typischen Realbedingungen‘ (Pant, 2012, S. 148) legt. Im Unterschied zur reinen Grundlagenforschung dürfen – wir folgen hier der Argumentation von Brüggemann und Bromme (2006) – bei anwendungsorientierten Fragestellungen auch gleichzeitig Elemente aus ‚unterschiedlichen Diskursen herangezogen werden, um dem jeweiligen Problem gerecht zu werden‘ (Brüggemann & Bromme, 2006, S. 115).“ (Heinrich, Klewin & Streblov, 2019, S. III)

Die Leser\*innen dieses Themenheftes erwartet demnach eine sehr breite Sammlung von quantitativ und qualitativ ausgerichteten empirischen Studien, rekonstruktiven Analysen, theoriegeleiteten Erörterungen und praxisnahen Erfahrungsberichten. Demnach soll es in diesem Themenheft darum gehen, sowohl den empirisch-wissenschaftlichen als auch den praxisnahen Diskurs zu ermöglichen, um so kritisch-konstruktive Reaktionen und Umgangsweisen mit der besonderen Situation im Schuljahr 2020/21 zu befördern.

## 2 Querschnittsthemen Digitalisierung und Didaktik

Die einzelnen Beiträge dieses Heftes eint zunächst das Querschnittsthema der Digitalisierung, das nicht gänzlich separat, innerhalb der einzelnen Texte jedoch immer wieder prominent verhandelt wird.

Grundsätzlich ist die Frage nach der Digitalisierung von Lehr-Lern-Prozessen (van Ackeren et al., 2019) nicht erst seit dem „Digitalpakt“ aktuell, mit dessen Verabschiedung 2019 die deutsche Bundesregierung fünf Milliarden Euro für die Digitalisierung von Schule und Unterricht bereitstellte: Dass schon ein Jahr später die Notwendigkeit einer digitalen Unterrichtskultur aufgrund der Corona-bedingten Schulschließungen dringlicher denn je erscheinen würde (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020; Huber et al., 2020), war beim Inkrafttreten des Digitalpakts kaum absehbar; vielmehr wurde damit auf die fundamentale Notwendigkeit reagiert, die Potenziale digitaler Lehr-Lern-Settings, die seit Jahrzehnten in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften diskutiert werden (Herzig, 2020), für den Unterricht nutzbar zu machen. Die genannte Befragung unter Berliner Lehrkräften legt nahe, dass die Pandemie besonders im Feld der Digitalisierung Möglichkeiten und Herausforderungen offengelegt hat, die ohne den Lockdown kaum zutage getreten wären:

*Ja, also mich persönlich, muss ich ganz ehrlich sagen, mich hat so ein bisschen überrascht, wie falsch ich doch immer dieses digitale Lernen eigentlich selber gesehen habe. Also für mich war digitales Lernen immer so das Zückerli auf dem guten Unterricht oben drauf. Also*



*wenn ich es denn endlich mal geschafft hätte, guten Unterricht zu machen, dann mache ich es auch noch digital, weil dann such ich irgendwie die Herausforderung oder so. Und mittlerweile muss ich sagen, sehe ich es eigentlich genau andersrum: Also ich habe so das Gefühl, man müsste eigentlich sozusagen dem Unterricht immer so eine digitale BASIS grundsätzlich geben, damit im Fall von Krankheit, Pandemie, man sozusagen auf sowas zurückgreifen kann. (LisdL\_04<sup>1</sup>, Absatz 5)*

Ein weiteres Querschnittsthema der nachfolgenden Beiträge betrifft das Feld der Didaktik, das in diesem Heft meist kombiniert mit medientechnischen Fragen verhandelt wird – schließlich kann eine Didaktik unter den besonderen Bedingungen der häuslichen Beschulung nicht denselben Prinzipien folgen, die für den Klassenraum gelten („*Aber jetzt klassisch: Einstieg, Erarbeitung (lacht), Transfer und so – nee, läuft natürlich nicht*“; LisdL\_12, Absatz 26). Stattdessen muss im Rahmen umfassender Schulschließungen nach didaktischen Prinzipien gefragt werden, die einerseits die fehlende soziale Nähe berücksichtigen und andererseits die didaktischen Potenziale nutzen, die das Lernen auf Distanz schafft (Eickelmann & Drossel, 2020). So sind Fragen zu Partizipation, Differenzierung und Diagnostik, zu Bewertung und Feedback, zu Motivation, Kooperation und Kompetenzentwicklung genauso zu erörtern wie solche zu kognitiver Aktivierung, Classroom-Management und konstruktiver Unterstützung. Dabei wurden während des Lockdowns mögliche Vorannahmen zu didaktischen Prozessen nicht immer bestätigt: Dass z.B. bestimmte Lerner\*innentypen sogar vom Distanzlernen profitieren, zeugt ebenso von der Notwendigkeit, didaktische Fragen aus neuen Perspektiven heraus zu stellen, wie von der dringend erforderlichen Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen. Darüber hinaus kommt vor allem dem Bereich der Kooperation eine neue Rolle zu, sowohl im Hinblick auf die Kooperation unter pädagogischen Fachkräften als auch in Bezug auf kooperative Lernformen für Schüler\*innen:

*Aber der AUSTAUSCH, ich glaub, dass der Austausch darüber oder sagen wir mal, wenn man jetzt glaubt, sozialer Konstruktivismus ist eine Grundlage von gutem Unterricht. Dann ist das echt schwer, das zu kreieren. Also so eine Irritation durch soziale Interaktion, durch Peer-Teaching, ne? Das, ähm, ist halt nicht so gut herzustellen per WhatsApp. So. Und ich glaube, dass das, also je nachdem, wie lange das jetzt so weitergeht, muss man da auch nochmal anders drüber reden, was wem eigentlich verloren geht im Bereich der Kompetenzen. (LisdL\_06, Absatz 76)*

Um jedoch die breiten Themenfelder der Digitalisierung und der Didaktik zu konkretisieren, muss zunächst eine übergeordnete Perspektive eingenommen werden, die daraufhin anhand einzelner Schwerpunkte (etwa Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und konkrete Lehrpraxis) aufgeschlüsselt und im Detail analysiert werden kann. Die Gliederung dieses Heftes folgt diesem Prinzip, wobei sich einzelne Themenbereiche naturgemäß überschneiden und nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Strukturiert ist das Themenheft in die im Folgenden kurz charakterisierten Bereiche „Überblicksstudien und -reflexionen“, „Bildungsbenachteiligung und -gerechtigkeit“ sowie „Schulorganisation & Home-School-Organisation“ und schließlich „Praxisbeispiele für den Umgang mit der Krise“.

<sup>1</sup> Die Abkürzung LisdL steht für „Lehrkraft in herausfordernder Lage“; insgesamt wurden für die Studie zwölf Lehrkräfte in sozial deprivierten und vier Lehrkräfte in besonders herausragenden Settings interviewt. Zum Aufbau und methodischen Vorgehen siehe den Beitrag von Frohn, S. 59–83 in diesem Heft.

### 3 Zu den einzelnen Beiträgen

#### 3.1 Überblicksstudien und -reflexionen

Mit dem Beitrag „Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen“ (S. 14–26) eröffnet Nina Kolleck das Themenheft aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, die Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung adressiert. So ist angesichts der Notwendigkeit von Erziehung einerseits (Erhalt der Gesellschaft) und der Unmöglichkeit von Erziehung andererseits (freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit) besonders in der Pandemie-situation das Potenzial des Widerspruchs darauf zu richten, Mündigkeit und Selbstentwicklung der Lernenden zu unterstützen, diese auf besondere gesellschaftliche Krisenperspektiven hinzuweisen und die Erfahrungen gemeinsam erlebbar zu machen. Zum Abschluss des Beitrags werden Handlungsoptionen formuliert, die das Distanzlernen im Sinne einer demokratischen, (trans)kulturellen Bildung – auch für eine nachhaltige Entwicklung – konturieren sollen: von digitaler Grundausstattung für schulbezogen Handelnde über fächerübergreifendes Lernen, Fokus auf Diversität und Transkulturalität bis hin zu umfassenden Allgemeinbildungsprozessen im Sinne Klafkis, um individuell und gemeinsam den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen der Pandemie zu begegnen.

Die darauffolgende, umfassende Überblicksstudie „COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ von Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm, Paula S. Günther, Nadine Schneider, Marius Schwander, Jane Pruitt und Julia Alexandra Schneider (S. 27–44) leistet eine Beschreibung und Einschätzung der Schulsituation während und nach der Schulschließung. Durchgeführt als Online-Umfrage vom 24. März bis Anfang April 2020 umfasst das Schul-Barometer eine Stichprobe für Deutschland, Österreich und der Schweiz von über 24.000 Personen. Mit dem Fokus auf Lehrkräfteprofessionalität und -kooperationen sowie auf Rahmenbedingungen von Digitalisierung und digitalen Lehr-Lern-Formen und auf konkrete Praxisbeispiele im Lehren und Lernen auf Distanz werden als Fazit Empfehlungen für die Praxis benannt. So wird z.B. für die Kompensation von Bildungsungerechtigkeiten und die stärkere Berücksichtigung motivationaler, volitionaler und vor allem emotionaler Aspekte des Lernens plädiert.

Im anschließenden Text „Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie“ von Kris-Stephen Besa, Anna Gensler, Johanna Gesang und Ernst Daniel Röhrig (S. 45–58) werden die Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie thematisiert. Auf Basis der Ergebnisse einer Onlinebefragung von 635 Eltern in Rheinland-Pfalz wird herausgestellt, wie das Belastungsempfinden der Eltern in der Zeit des Lockdowns ausgeprägt war und welche individuellen Faktoren dieses beeinflussen konnten. Darüber hinaus analysieren die Autor\*innen den Zusammenhang zwischen Belastungsempfinden und der Qualität der eingesetzten Materialien sowie der eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrenden. Als Fazit wird die Bedeutung von lehrkräfteseitigen Medienkompetenzen erörtert.

„Ungeachtet der besonderen Bedeutung der sogenannten Kernfächer für Individuum, Gesellschaft und Wirtschaft bedarf es gerade zur Thematisierung und Bewältigung der aktuellen Lage einer *umfassenden Allgemeinbildung*, die insbesondere auch Demokratiepädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Kulturelle Bildung umfasst.“  
(Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 23; Hervorh. i.O.)

### 3.2 Bildungsbenachteiligung und -gerechtigkeit

Die Pressestimmen in der Zeit des Lockdowns zeigten sich im April 2020 hinsichtlich der Auswirkungen der Schulschließungen ungewohnt einhellig: „Nachteile treffen diejenigen, die es ohnehin schwer haben“ (*ZEIT online*, 14. April), „Die Coronakrise fordert überfällige Antworten auf alte Ungerechtigkeiten“ (*Spiegel online*, 14. April), „Kinder ohne engagierte Lehrer oder Elternhaus werden abgehängt“ (*Tagesspiegel*, 19. April). Auch erste Ergebnisse aus der quantitativen Bildungsforschung zum Thema *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung* legten unmittelbar nahe, dass „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation [...] wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ seien (Huber et al., 2020, S. 7). Der zweite Abschnitt des Themenhefts widmet sich daher dem Thema der Auswirkungen des Distanzlernens auf die Klientel sozioökonomisch benachteiligter Schüler\*innen und überprüft die öffentlichkeitswirksamen Thesen aus verschiedenen Perspektiven: aus Perspektive von Lehrkräften (Frohn) und von Schüler\*innen (Unger, Krämer & Wacker).

„Infolge der durch die Corona-Krise bedingten Schulschließungen und der Verlagerung der Lernprozesse in die privaten Räume der Familie ist mit größeren Leistungsunterschieden zwischen den Schüler\_innen zu Beginn des neuen Schuljahres zu rechnen, allein schon, weil Kinder und Jugendliche unterschiedlich mit dieser Situation umgehen konnten. Verschärft werden können die Leistungsdifferenzen durch schwierige Lernbedingungen in den Familien, die mit sozialen Herkunftsmerkmalen und auch einem Leben mit Behinderungen konfundiert sind.“

(Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 36)

Im ersten Text dieses Themenabschnitts präsentiert Julia Frohn anhand der Studie „Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand“ (S. 59–83) Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. Der Beitrag basiert auf Interviews mit Berliner Lehrkräften in sozioökonomisch benachteiligten (N = 12) sowie in privilegierten Settings (N = 4) und leistet eine erste systematische Analyse der Dynamiken, die soziale Benachteiligungen im Distanzlernen verschärfen können. Die Kategorisierung der verschärfenden Faktoren erfolgt unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieus Kapitaltheorie. Nach einer Kontextualisierung der Aussagen von Lehrkräften aus sozialräumlich deprivierten Settings durch Ausführungen von Lehrkräften an besonders herausragenden Berliner Gymnasien werden anhand eines Fallbeispiels aus dem Interviewmaterial Handlungsoptionen aufgezeigt, die einer möglichen Verschärfung von Bildungsbenachteiligung entgegenwirken können. Besonders vor dem Impuls aus den Interviewdaten, dass Bildungsbenachteiligung durch die Pandemie nicht nur verschärft wird, sondern vor allem in all ihrer Brisanz sichtbar werden kann, wird abschließend der Sozialraum Schule ausblickhaft (neu) gedacht, um mögliche Wege aus der grundsätzlich bestehenden und sich verschärfenden Bildungsbenachteiligung aufzuzeigen.

Darauf folgt der Artikel „Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität“ von Valentin Unger, Yoka Krämer und Albrecht Wacker (S. 84–99). Grundlage des Beitrags bilden Daten aus zwei Studien in Nordrhein-Westfalen und Baden Württemberg, in denen zusammen N = 320 Schüler\*innen mithilfe eines Onlinetools zu ihrer Sicht auf den Fernunterricht befragt wurden. Aus Sicht der Lernenden ergaben sich Vorteile des Fernunterrichts vor allem aus einer zeitlichen Flexibilisierung der Schularbeit sowie aus neu geschaffenen Räumen für Ruhe und Konzentration im häuslichen Umfeld. Nachteile wurden demgegenüber im Hinblick auf mangelnde Kommunikationssituationen sowie ein Zuviel an Aufgaben erkannt. Während – entgegen der öffentlichen Diskussion – eine weitgehende Ausstattung mit Endgeräten festgestellt wurde, ergaben sich Indizien auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Störungen zuhause und dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen.

Ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen und ihrem Lernerfolg zeigte sich hingegen nicht. Grundsätzlich verweisen die Ergebnisse darauf, dass die Schüler\*innen den Fernunterricht als belastend erleben, da die subjektive Beanspruchung durch das Distanzlernen schwerer zu wiegen scheint als eine quantitativ geringere Arbeitsbelastung.

### 3.3 Schulorganisation & Home-School-Organisation

Den dritten Themenschwerpunkt eröffnet Anke Langner mit dem Text „Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter\*innen“ (S. 100–122). Darin werden die Sichtweisen auf Herausforderungen und Potenziale der Schulschließungen von Eltern und Lernbegleiter\*innen der Schulgemeinschaft des Schulversuchs „Universitätschule Dresden“ vorgestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Perspektiven der Eltern und Lernbegleiter\*innen wurden im Sinne eines gegenstandsorientierten Vorgehens in Anlehnung an die Grounded Theory in der Samplebildung und der Instrumentenentwicklung durch Leitfadeninterviews gewonnen und schließlich kodierend ausgewertet. Aus der Darstellung dieser Aussagen heraus werden sowohl Ableitungen für das Verhältnis von Digitalisierung und Lernbegleitung gezogen als auch Grundlagen für das Verhältnis von Lernen und Bildung in Schule bestimmt, die abschließend als Basis für die Formulierung von Thesen zur möglichen Neuausrichtung von Schule dienen: So wird ausblickhaft konstatiert, dass die Schule und ihre Lehrkräfte Verantwortung für den Bildungsprozess der Schüler\*innen übernehmen müssen und die Professionalisierung von Lehrer\*innen eine kontinuierliche Reflexion und ggf. Veränderung der vorherrschenden Praktiken impliziert. Wenn sich Bildungsgerechtigkeiten, unterstützt durch schulische Praktiken, verstärken, müssen die Möglichkeiten des Digitalen im Bildungsprozess bildungswissenschaftlich begleitet analysiert werden, um Schule und Bildung angesichts der Krisensituation weiterzuentwickeln.

Der darauffolgende Beitrag „Wir mussten uns erst einmal eingrooven“. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Home Schooling“ (S. 123–138) stammt von Johanna Gold, Sabine Kaiser, Ulrich Hartmann und Albert Wittbrock. Der Text basiert auf einer qualitativen Befragung von Eltern und Lehrkräften rund drei Wochen nach den Schulschließungen zu ihren Erfahrungen mit den verschiedenen Aufgaben im Distanzlernen. Dabei liegt der Fokus auf dem Einsatz von digitalen Medien und Konzepten als Instrumenten von Kommunikation und Lernunterstützung über die Distanz. Es wird aufgezeigt, welche Aspekte der Herausforderungen von Eltern und Lehrkräften thematisiert werden und wie der eigene Umgang mit diesen Herausforderungen dargestellt wird. Dabei wird deutlich, dass in der neuen Situation meist auf bekannte, eingeübte und bewährte Strukturen und Praktiken zurückgegriffen wird, wobei nach Wegen gesucht wird, wie diese Praktiken bestmöglich für die Herstellung persönlicher Interaktionen angewandt werden, um Beziehungen aufrechtzuerhalten und Schüler\*innen so gut wie möglich zu unterstützen.

Einen stärkeren Fokus auf die „Home-School-Organisation“ durch die Konzentration auf die Akteur\*innen in Schüler\*innenhaushalten legen Lara Gerhardts, Anna-Maria Kamin, Dorothee M. Meister, Lea Richter und Jeannine Teichert. Ihr Text „Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen“ (S. 139–154) widmet sich der Verschiebung von Aufgabenfeldern von Schule ins häusliche Umfeld. Durch die Distanz gewinnen hier, so die Autor\*innen, digitale Medien und damit Medien- und Selbstlernkompetenzen an Relevanz als Schlüsselqualifikationen zur Bewältigung des (heim-)schulischen Alltags. Der Beitrag zielt auf die Beantwortung der Frage, wie sich die Selbstlern- und Medienkompetenz von Schüler\*innen während der Corona-Pandemie im häuslichen Kontext weiterentwickelt haben. Dabei dienen Lerntagebücher und Telefoninterviews als Datensatz aus Eltern- und Schüler\*innenperspektive. Die Analyse legt nahe, dass verschiedene Faktoren das häusliche

Lernen erschweren, die auch in (fehlenden) Kompetenzen zur Selbstständigkeit und Eigenorganisation der Schüler\*innen begründet sind. Mit der Formulierung von Handlungsbedarfen werden Aufgabenfelder adressiert, die im Zuge der andauernden Krisensituationen zu bearbeiten sind.

Raphaela Porsch und Torsten Porsch untersuchen zum Abschluss dieses Themenabschnitts die Home-School-Organisation unter der Fragestellung „Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern?“ (S. 155–174). Auf Basis einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern wird hier der Fokus darauf gelegt, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben des Fernunterrichts durch das berufliche didaktische Wissen und die Arbeitssituation der Eltern erklärt werden können. Durch die Unterteilung der Eltern in vier berufliche Gruppen wird deutlich, dass insbesondere Eltern, die als Lehrkräfte tätig sind, sich weniger beansprucht fühlen und deutlich mehr Begeisterung dafür aufbringen, ihre Kinder zu Hause beim Lernen zu begleiten. Die Frage, wie Eltern-Lehrer\*innen-Beziehungen in Zukunft pädagogisch günstig für den Lernerfolg der Schüler\*innen ausgestaltet werden können, wird abschließend, auch anhand erweiterter hybrider Unterrichtskonzepte, diskutiert.

### 3.4 Praxisbeispiele für den Umgang mit der Krise

Neben der umfassenden wissenschaftlichen Analyse unterschiedlicher Implikationen des Distanzlernens liegt ein Ziel dieses Themenheftes in der Fokussierung von Praxiserfahrungen während des Distanzlernens. Die Beiträge in diesem Abschnitt entstammen unterschiedlichen Praxisfeldern und thematisieren die universitäre und die schulische Praxis im Lehren und Lernen auf Distanz.

Vincent Steinl und Wolfgang Vogelsaenger adressieren mit ihrem Beitrag „Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie“ (S. 175–192). Der Untertitel „Ein Praxisbericht“ verweist auf die Ausrichtung des Textes, der die Herausforderungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen erörtert. Auf Basis der konstruktivistischen Didaktik von Kersten Reich werden inklusionsorientierte didaktische Prämissen auf das Distanzlernen projiziert, und mithilfe aktueller Praxiserfahrungen werden entsprechende Handlungsoptionen aufgezeigt. Die These lautet dabei, dass die „alte“ Didaktik im Distanzlernen scheitern muss und dass Lehrkräfte, die auch vor der Coronapandemie konstruktivistische Lehr-Lern-Ansätze verfolgt haben, im Distanzlernen im Vorteil sind. Anhand verschiedener Praxisperspektiven – der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar, eines Seminars für Lehramtsstudent\*innen an der Universität Göttingen zum Thema „Beziehungen professionell gestalten“ sowie der Arbeit der Deutschen Schulakademie – werden Schlussfolgerungen für eine Didaktik gezogen, die auf die Herausforderungen des Distanzlernens reagiert. Der Beitrag endet mit dem Appell, alte Routinen zugunsten konstruktivistischer Ansätze zu überkommen, um die Themen Schule und Unterricht zukunftsorientiert zu bearbeiten und in der Praxis professionell und beziehungsorientiert zu reagieren.

Der Beitrag „Beherztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext. Antworten aus einem Workshopangebot zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie“ von Matthias Siebert (S. 193–206) greift schließlich ein Thema auf, das in den Bildungswissenschaften deutlich unterrepräsentiert ist: Mit Fokus auf das Phänomen der Berührung im schulischen Kontext sensibilisiert er für Fragen, die durch das Distanzlernen an Brisanz gewinnen, die aber auch den regulären schulischen Alltag betreffen. Basierend auf einem Workshop, der pädagogischen Fachkräften Handlungssicherheit für den Umgang mit Lernenden bieten soll, erörtert er die Rolle physischer Berührungen im Lehren und Lernen und zeigt die Notwendigkeit differenzierter Betrachtungen dieses Themas auf. Davon ausgehend, dass die Krise bereits vorhandene Unsicherheiten und Widersprüche im Umgang mit dem Thema Berührung noch

verschärfen kann, benennt Siebert Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung ohne körperliche Präsenz und zeigt perspektivisch pädagogische Interventionen gegen zukünftige Berührungängste auf, um der inhaltlichen Verknüpfung von „Nähe“ und „Bedrohung“ vorzubeugen.

#### 4 Ausblick: Konsequenzen für die Lehrer\*innen aus- und -fortbildung

Die im vorliegenden Themenheft dokumentierten Studien und Konzepte zeigen eindringlich, dass Lehrer\*innenbildung in Zeiten der Pandemie einmal mehr einer Verortung in einem breiten Allgemeinbildungskonzept bedarf (Frohn & Heinrich, 2019), um bei der Ausbildung der Akteur\*innen für die schulische Praxis nicht schon im Programm schulischer Bildung einem verkürzten Kompetenzverständnis zu erliegen, wie es in den letzten Jahren der Standardreform immer wieder kritisch diskutiert wurde (Heinrich, 2020). Die Logiken der Bestandsaufnahmen im System werden nur dann einer auf Bildungsgerechtigkeit zielenden Praxis gerecht werden, wenn sich in der Systemsteuerung die Logiken des Vermessens nicht verselbständigen (Heinrich 2021, im Druck).

Dies bedeutet, dass die Interpretation der zahlreichen empirischen Befunde, die derzeit generiert werden (Fickermann & Edelstein, 2020), u.E. immer rückgebunden bleiben muss an einen erweiterten – und gerade in Zeiten der Pandemie – nicht verkürzten Allgemeinbildungsbegriff (Heinrich & Störtländer, 2017).

Auch die Belege dafür, dass Lehramtsstudierende nur über eine vergleichsweise geringe ICT-Literacy verfügen (Herzig & Martin, 2018; Senkbeil, Ihme & Schöber, 2020), sich auch im Referendariat deutliche Defizite zeigen (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016) und nicht zuletzt ein großer Bedarf an Lehrer\*innenfortbildung in diesem Bereich (Eickelmann, 2019) besteht, machen das Desiderat phasenübergreifender Professionalisierungsstrategien deutlich.

Ein solches phasenübergreifendes Konzept verfolgt etwa das NRW-weite Com<sup>o</sup>In-Projekt zur Gestaltung von Digitalisierungsprozessen in Lehre und Studium. Der Verbund Com<sup>o</sup>In („Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung“; van Ackeren, Buhl, Eickelmann, Heinrich & Wolfswinkler, 2020) umfasst alle zwölf lehrerbildenden Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen und wird im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gefördert (FKZ: 01 JA 2033 A-L). Mit seinem phasenübergreifenden Zugriff auf die Governance des Lehreraus- und -fortbildungssystems soll dieser Verbund dem Auftrag der Kultusministerkonferenz an die Universitäten und das Fortbildungssystem nachkommen, für die „Absicherung des Kompetenzaufbaus der Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Medien, die während ihrer Ausbildung dazu keine Möglichkeit hatten [...]“, Sorge zu tragen (KMK, 2019, S. 29).

Neben den in der ICILS-2018-Studie (Eickelmann et al., 2019) erneut dokumentierten Defiziten in der ICT-Literacy gilt es hier, die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen nicht nur getrennt von der didaktischen Professionalisierung zu vermitteln, sondern dies in enger Verzahnung zu realisieren. Nur so kann auf die in der Pandemie deutlich werdenden „unerledigte[n] pädagogische[n] Hausaufgaben“ (Hoffmann, 2020, S. 95) reagiert werden, innerhalb derer sich die Notwendigkeit zur Gleichzeitigkeit von individueller Förderung (Hoffmann, 2020), Förderung des selbstregulierten Lernens (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020) und nicht-selektiver (Bremm & Racherbäumer, 2020) kognitiver Aktivierung (Klieme, 2020) zeigt. Wir hoffen, dass das vorliegende Themenheft zur schulischen Bildung in Zeiten der Pandemie mit seinen Befunden, Konzepten und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis einen Beitrag hierzu leisten kann.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Buhl, H., Eickelmann, B., Heinrich, M., & Wolfswinkler, G. (2020). Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice – Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des Com<sup>e</sup>In-Verbundvorhabens in Nordrhein-Westfalen. In K. Kaspar, M., Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinicke (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 321–326). Münster: Waxmann.
- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Bieber, G. (2019). Themenheft zum Schwerpunkt: Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – Die schulische Perspektive. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4). <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>
- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- 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, „*Langsam vermisste 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>
- Eickelmann, B. (2019). Lehrerfortbildung im Kontext der digitalen Transformation: Herausforderungen, Befunde und Perspektiven für eine zukunftsfähige Gestaltung des Bildungssystems. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 208–228). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland. Zugriff am 09.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1184476#vollanzeige>.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein, „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Eickelmann, B., Lorenz, R., & Endberg, M. (2016). Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 149–182). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Massek, C., & Labusch, A. (2019a). *ICILS 2018 #Nordrhein-Westfalen. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). Editorial. „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: Johanna Antony, Michael Becker-Mrotzek, Azalea Chapman, Martina Diedrich, Joanna Eger, Birgit Eickelmann, Felix Hanschmann, Klaus Hebborn, Martin Heinrich, Gülay Iscan-Pilic, Burkhard Jungkamp (Moderation), Dominik Leiss, Kai Maaz (Vorsitz), Ines Mühlens-Hackbarth, Miriam Pech, Christine Scheinkönig, Matthias Siebert, Ute Teichert, Lucia Wagner, Stephan Wassmuth, Birgit Werner, Anna Aleksandra Wojciechowicz, Michael Wrase. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 09.12.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7)
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardsreform. Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 547–560). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2021, im Druck). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseudoindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitingen & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Streblow, L. (2019). Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer\*innenbildung. Editorial zur ersten regulären Ausgabe der PraxisForschungLehrer\*innenBildung (PFLB) – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 1 (1), I–VI. <https://doi.org/10.4119/pflb-1544>
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von



- Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9)
- Herzig, B. (2020). Digitalisierung, Medienbildung und Medienkompetenz. Verhältnisbestimmungen und Implikationen für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Herzig, B., & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte. In J. Knopf, S. Ladel & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6)
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 95–101). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.05>
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. Zugriff am 09.12.2020. Verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx\\_p2waxmann\\_pi2%5bbuchnr%5d=4216&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5baction%5d=show](https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4216&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show).
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S.117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Bonn: KMK.
- Senkbeil, M., Ihme, J., & Schöber, C. (2020). Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art12d>

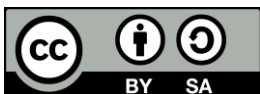
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Frohn, J., & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>

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>

# Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen?

**Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen  
Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Nina Kolleck<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Leipzig

\* Kontakt: Universität Leipzig,  
Institut für Politikwissenschaft,  
Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig  
nina.kolleck@uni-leipzig.de

**Zusammenfassung:** Als Konsequenz der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Schulschließungen in Deutschland fordern Expert\*innen aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung eine verstärkte Thematisierung von demokratischer und (trans)kultureller Bildung in Schulen sowie neue Strategien zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der vorliegende Beitrag wendet sich der Thematik zu und diskutiert die Relevanz der Vermittlung von Aspekten der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu Zeiten der globalen Pandemie sowie ein daraus resultierendes Dilemma: die Notwendigkeit von Erziehung einerseits (Erhalt der Gesellschaft) und die Unmöglichkeit von Erziehung andererseits (freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit).

**Schlagwörter:** politische Bildung, demokratische Bildung, (trans)kulturelle Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungsungleichheit, Covid-19-Pandemie



## 1 Einleitung

Als Konsequenz der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Schulschließungen in Deutschland fordern Expert\*innen aus der Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung eine verstärkte Thematisierung von demokratischer und (trans)kultureller Bildung in Schulen sowie neue Strategien zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). So argumentiert ein Expertengremium im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung für das Schuljahr 2020/21:

„Ungeachtet der besonderen Bedeutung der sogenannten Kernfächer für Individuum, Gesellschaft und Wirtschaft bedarf es gerade zur Thematisierung und Bewältigung der aktuellen Lage einer umfassenden Allgemeinbildung, die insbesondere auch Demokratiepädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Kulturelle Bildung umfasst“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 23).

Der vorliegende Beitrag wendet sich dem Desiderat zu und diskutiert aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive die Bedeutung der Covid-19-Pandemie für Themen der demokratischen und politischen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der (trans)kulturellen Bildung. Der erste Abschnitt betrachtet die Funktion von Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie. Darauf aufbauend wird im zweiten Abschnitt ein zentrales Dilemma diskutiert, „in dem pädagogische Reformkonzepte eines öffentlichen Schulwesens seitdem stehen“ (Heinrich, 2010, S. 13) und mit dem sich eine demokratische und politische Bildung, eine BNE und eine (trans)kulturelle Bildung im schulischen Unterricht unmittelbar konfrontiert sehen. Es handelt sich um das Dilemma der Notwendigkeit von Erziehung einerseits (Erhalt der Gesellschaft) und der Unmöglichkeit von Erziehung andererseits (freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit). Die Relevanz der Vermittlung von Aspekten der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE zu Zeiten der globalen Pandemie werden im dritten Abschnitt eruiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Handlungsoptionen für die pädagogische Praxis.

## 2 Funktion von Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie

Vor der Covid-19-Pandemie sah sich das deutsche Bildungssystem mit sich zunehmend radikalisierenden, demokratie-kritischen Bewegungen, gesellschaftlicher Polarisierung, Bildungsungleichheit und einer wachsenden Neigung zu Verschwörungsmethoden oder -ideologien konfrontiert. Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat diese Situation zusätzlich verstärkt (vgl. u.a. ADL, 2020a, 2020b; CST, 2020). Schulen stehen vor der Herausforderung, gerade auch in Zeiten der Pandemie Antworten auf diese Herausforderungen zu finden, um ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden. Auch wenn die Umsetzung von Themen und Fächern wie der BNE, der politischen, demokratischen, kulturellen sowie inter- und transkulturellen Bildung jedem Bundesland und teils jeder Kommune oder Schule selbst überlassen ist: In den letzten Jahren haben die Schulsysteme einiger deutscher Bundesländer auf die sich zuspitzenden gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert und Themen rund um BNE, politische Bildung sowie (trans)kulturelle Bildung mehr Aufmerksamkeit zugewendet. Diese Entwicklung ist dabei nicht allein in Deutschland zu beobachten. Vielmehr haben sich diverse Länder weltweit dazu entschlossen, die genannten Themen stärker in ihren Curricula zu berücksichtigen (vgl. u.a. Morris & Cogan, 2001). Dies trifft insbesondere für die Stärkung der Demokratie in Schulen sowie die Klimabildung zu.

Allerdings kehrte sich der Trend zumindest unmittelbar nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie plötzlich um: Mit der Schließung der Schulen mangelte es bald nicht nur an einer qualifizierten und strukturierten Instruktion mit festen Zeiten. Vielmehr wurde ebenfalls empfohlen, den (heimischen oder hybriden) Unterricht von nun an auf die so

genannten „Kernfächer“ zu reduzieren. Kernfächer sind zwar wichtig, dürfen aber nicht zulasten des gesellschaftlichen Auftrags der Schulen ausgelegt werden, Schüler\*innen zu mündigen Bürger\*innen, einer selbstständigen Urteilskraft und politischer Handlungsfähigkeit zu erziehen. Im Folgenden wird argumentiert, dass globale Krisen wie die Covid-19-Pandemie eine aktive Auseinandersetzung mit den skizzierten Themen im schulischen Unterricht unvermeidlich machen.

Denn nicht allein die politische und die demokratische Bildung – auch die BNE und Klimabildung sind in Ländern wie Deutschland sowie anderen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen keine freiwillige Angelegenheit mehr. Das im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedete Pariser Abkommen hebt Bildung zu Klima und Nachhaltigkeit als zentrale Maßnahme hervor, um die Verhinderung einer gefährlichen anthropogenen Störung des Klimasystems zu erreichen. „Action for Climate Empowerment“ – so wird BNE oder Klimabildung von den nationalen Verhandler\*innen in dem Abkommen bezeichnet, um die Befähigung der Individuen zum Handeln zu betonen. Die Fähigkeit, zwischen populären Mythen und harten Fakten in Bezug auf den Klimawandel zu unterscheiden, nimmt sogenannten Klimaskeptiker\*innen ihre Argumentationsgrundlage. „Action for Climate Empowerment“, also Bildungsinitiativen, die zum Handeln angesichts komplexer Fragen der Anpassung und der Minderung des Klimawandels befähigen, so die Annahme, machen die Gesellschaft resilienter – sowohl was klimatische Veränderungen angeht als auch in Bezug auf populistische Politiksurrogate (Kolleck, 2019). Die Aufgabe von Klimabildung ist es dabei nicht, als elitäres Diktum daherzukommen, sondern unter anderem gesellschaftliche Debatten anzuregen. Schulen haben die Möglichkeit, sämtliche Kinder und Jugendliche zu erreichen.

Dies gilt ebenfalls für die demokratische Bildung. Gerade im Zuge der Pandemie zeigt sich, wie soziale Ungleichheit und uninformierte Schüler\*innen Verschwörungsmythen oder -ideologien und rechte Propaganda befeuern können. Antisemitische, antimuslimische, rassistische und menschenfeindliche Stereotype erfahren Hochkonjunktur – unterstützt durch die sozialen Medien und Prominente, die auf Fragen und Ängste der allein gelassenen Kinder und Jugendlichen einfache Antworten anbieten und damit Gefühle der Unsicherheit zu minimieren versprechen (vgl. u.a. ADL, 2020a, 2020b; CST, 2020). In unsicheren Zeiten liefern Verschwörungsmythen einfache Erklärungen und schaffen Sicherheit durch Gefühle der kollektiven Abgrenzung (vgl. u.a. Becker, 2020). Zu Zeiten des fehlenden Unterrichts in der Schule ist eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Mythen notwendig, um Schüler\*innen vor Fake News und Verschwörungsideologien zu bewahren. Nicht zuletzt hat sich der Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen während der Pandemie zunehmend in den digitalen Raum verlagert. Die kulturelle und politische Bildung sowie die BNE stellen Zusammenhänge her und veranlassen eine Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit ihrer Rolle in der Welt sowie ihrer eigenen Persönlichkeit. Im Unterschied zu Verschwörungsmythen geht es dabei aber nicht um vermeintliche und nicht belegbare Thesen, sondern um die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Förderung der Herausbildung von Mündigkeit sowie persönlicher Selbstentfaltung. Damit sind die (trans)kulturelle und politische Bildung sowie die BNE komplexer als Verschwörungsmythen und setzen auf die Autonomie jedes Individuums. Verknüpft mit Elementen der Medienbildung können sie dazu beitragen, Desinformationen zu entlarven und Schüler\*innen vor Fake News und Verschwörungslogiken zu bewahren.

Relevant ist dabei jedoch nicht nur die mangelnde Thematisierung dieser Aspekte im nunmehr heimischen oder hybriden Unterricht. Kritisch ist auch der fehlende Sozialisationsort Schule, der Kindern und Jugendlichen vor Ausbruch der Krise einen Ort für die Einübung demokratischer Regeln und die Herausbildung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit unabhängig von Herkunft und Elternhaus bot. Die Covid-19-Pandemie verschärft demnach Probleme der sozialen Ungleichheit, Differenzierung und Inklusion.

Sich direkt nach dem Ausbruch der Pandemie auf die so genannten Kernfächer zu fokussieren, erscheint zunächst aufgrund der Relevanz dieser Fächer für Schulabschlüsse für Schüler\*innen und ihre Eltern plausibel und realistisch. Allerdings darf diese Situation nicht zum Dauerzustand werden. Sozialen Zusammenhalt zu stärken, wenn allein das Elternhaus über die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen entscheidet, erscheint unrealistisch. Schüler\*innen muss die Möglichkeit gegeben werden, ihre Sorgen und Fragen zu äußern und zu diskutieren. Professionell ausgebildete Lehrkräfte können Fake News und Verschwörungsideologien entkräften, indem sie diese gemeinsam mit den Schüler\*innen hinterfragen, Deutungsmuster entziffern und die Jugendlichen durch eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Themen, Werten und Emotionen darin fördern, die Komplexität der aktuellen Geschehnisse sowie Unsicherheiten erfahrbar zu machen.

Die Covid-19-Krise hat gesellschaftliche Unsicherheiten verstärkt – Unsicherheiten, für die in der Gesellschaft nach Lösungen gesucht wird. Dabei kommt dem Dilemma der Erziehung eine besondere Bedeutung zu. Dies soll im folgenden Abschnitt anhand eines Exkurses zum Dilemma der Erziehung illustriert werden.

### 3 *Exkurs: Das Dilemma der Erziehung*

In den letzten Jahren hat das Thema Erziehung eine wachsende öffentliche Wahrnehmung erfahren. Dies zeigt sich u.a. an der Vielzahl an Erziehungsratgebern, die jährlich erscheinen. Bemerkenswert ist, dass diese Ratgeber oft von einem sehr unterschiedlichen Verständnis von Erziehung ausgehen. Auch die Schlüsse, die sie ziehen, und die Empfehlungen, die sie bspw. Eltern geben, sind oft sehr unterschiedlich – teils sogar widersprüchlich.

Eine prominente Definition von Erziehung ist die von Brezinka (1990). Er versteht Erziehung als Handlungen, durch die

„Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1990, S. 95).

Erziehung wurde in der Vergangenheit häufig mit dem Begriff der Sozialisation gleichgesetzt. Mittlerweile gibt es den Konsens, dass Erziehung im Unterschied zu Sozialisation mit einer Intentionalität verbunden ist, d.h. mit einer Absicht der oder des Erziehenden. Diese Absicht oder Intentionalität basiert auf Werten und Normen. Der oder die Erziehende verfolgt das Ziel, spezifische Normen und Werte zu vermitteln – beispielsweise wenn sie als Eltern ihr Kind zu einem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen oder einem demokratischen Miteinander erziehen wollen oder auch dazu, Verantwortung zu übernehmen, indem es täglich den Müll runterbringt. Dabei gibt es jedoch unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Werte, die vermittelt werden sollen.

Die Vielzahl an Erziehungsratgebern, Erziehungsscoachs und Erziehungsberatungsstellen kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass das Thema „Erziehung“ mit einer gesellschaftlichen Verunsicherung einhergeht, dass Erziehung in unserer Gesellschaft an Selbstverständlichkeit verloren hat.

Die Covid-19-Pandemie hat Gefühle der Unsicherheit in unserer Gesellschaft zusätzlich verstärkt – Unsicherheiten, auf die zu reagieren auch die Pädagogik und Erziehung aufgefordert sind. Nicht zuletzt werden mit Erziehung viele unterschiedliche Hoffnungen verbunden. Dazu zählen einerseits bspw. die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse, die gesellschaftliche, politische und auch ökonomische Entwicklung, zugleich aber auch die gesellschaftliche Reproduktion oder die Kohäsion der Gesellschaft durch die Vermittlung einer gemeinsamen Wertebasis über verschiedene Milieus hinweg bzw.

die Integration verschiedener kultureller Milieus. Andererseits soll Erziehung zur individuellen Entwicklung und persönlichen Selbstentfaltung beitragen. Diese unterschiedlichen Ziele, die einerseits die Gesellschaft und andererseits das Individuum fokussieren, deuten auf einen Konflikt hin, ein Dilemma, „in dem pädagogische Reformkonzepte eines öffentlichen Schulwesens seitdem stehen“ (Heinrich, 2010, S. 13). Die zwei „Prämissen pädagogischer Vorstellungen“, das heißt, „ein aufs Individuum bezogener Fortschrittsoptimismus als Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik sowie ein gesellschaftlicher Fortschrittsoptimismus als Bedingung der Möglichkeit öffentlicher Bildung“ (Heinrich, 2010, S. 10), inhärieren ebenso Konzepte der Demokratie- und Umwelterziehung und damit auch die schulische Umsetzung oder die Didaktik der politischen und kulturellen Bildung sowie der BNE.

Gemein ist den hier skizzierten Vorstellungen von Erziehung die Annahme oder auch Beobachtung, dass Menschen auf Erziehung angewiesen sind, dass der Mensch sowohl Produkt von Erziehung als auch Produzent von Erziehung ist. Die Entwicklung des Menschen zum Menschen basiert dabei auf zwei Voraussetzungen: der „Lernfähigkeit und Erziehbarkeit, die erst die Möglichkeit des Lernens und Erziehens schafft“, sowie der „Lern- und Erziehungsbedürftigkeit, die die Notwendigkeit des Lernens und Erziehens voraussetzt“ (Drinck, 2010, S. 88).

Es ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Ziele und Erwartungen mit Erziehung verbunden werden. Diese unterschiedlichen Ziele beziehen sich einerseits auf das Individuum und andererseits auf die Gesellschaft. Sie markieren damit ein Dilemma, das eine Kernfrage der Erziehung abbildet: Ist das Subjekt der eigentliche Grund des Erziehungsgeschehens oder der Erhalt und die Reproduktion der Gesellschaft? Mit anderen Worten: Geht es um die Freiheit durch Erziehung oder die Abhängigkeit von Erziehung? Wie soll man Individualität und Selbstbestimmung erlangen, wenn man nicht mehr ist als das, was andere von einem erwarten? Verfehlt man die Idee vom Menschen, wenn die Selbstbestimmung nicht das Primat hat?

Zugespitzt formuliert ist das zentrale Dilemma der Erziehung, dass Erziehung einerseits unvermeidlich ist, zugleich aufgrund des Subjektivitätsanspruchs aber auch unmöglich.

Erziehen zu müssen basiert aus dieser Perspektive auf den Annahmen, dass Erziehung dem Erhalt der Gesellschaft diene und dass nur durch Erziehung eine Tradierung von Kultur, Technik, Handlungsorientierungen erfolge. Erziehung ermöglicht demnach die Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Werte und leistet eine gesellschaftliche Integration, vor allem auch bei sich auflösenden Milieus.

Nicht erziehen zu dürfen hingegen beruft sich auf die Annahme, dass die Reproduktion gesellschaftliche Entwicklung und Innovation hemme. Zudem dürfe nicht erzogen werden, wenn eine freie Entfaltung und Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit ermöglicht werden solle. Erziehung wird aus dieser Perspektive teils auch dargestellt als Zwang und Zumutung. Beeinflussung gilt als unzulässige Manipulation. Vielmehr solle das kindliche Subjekt Normen selbst setzen. Es geht demnach um das Eigenrecht des Kindes versus die gesellschaftlichen Ansprüche und Erziehungsnotwendigkeit.

In der Theorie der Schule finden sich zwei Versuche, das Dilemma aufzulösen, die jeweils auf den Gedanken zur Erziehung von Rousseau basieren (vgl. u.a. Heinrich, 2010). Der eine stammt von dem Philosophen, Pädagogen und Psychologen Johann Friedrich Herbart (vgl. u.a. Benner, 1993). Basierend auf der Annahme der Notwendigkeit von Erziehung stellte er sich die Frage, wie Erziehung zu rechtfertigen sei, ohne das Eigenrecht des Kindes zu brechen. Seine Lösung: Wir brauchen die künftige Zustimmung des Subjekts. Das Kind muss sich in der Zukunft zufrieden mit der erfolgten Erziehung zeigen. Doch was passiert, wenn die künftige Zustimmung nicht erfolgt, wenn das Kind die bereits erfolgte Erziehung nicht als positiv bewertet? Auf diese Frage konnte Herbart keine Antwort liefern.

Einen anderen Gedanken formulierte Friedrich Schleiermacher (vgl. u.a. Schurr, 1975). Im Unterschied zu Herbart plädierte er für die situative Zustimmung. Aus seiner Perspektive muss je nach Situation, Kontext und Individuum neu entschieden und neu gehandelt werden. Pädagog\*innen haben demnach die Aufgabe, ein Kind genau zu beobachten und ihm Angebote zu machen, um herauszufinden, wie das Kind bestmöglich in seiner Selbstentfaltung unterstützt werden kann. Vor jeder Situation muss neu überlegt werden, wie zu handeln ist, ohne das Eigenrecht des Kindes zu brechen. Schleiermacher stellte folglich das Eigenrecht des Kindes in den Mittelpunkt der Überlegungen. Durch Erziehungsprozesse sollte es nun auch gelingen, eine Gleichstellung zu sichern – auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus dieser Perspektive funktionieren Erziehungsprozesse nicht wie ein Trichter, der auf den Kopf gesetzt wird und in den Wissen geschüttet wird, das jedes Individuum gleich verinnerlicht. Jeder Mensch reagiert auf Erziehung auf seine oder ihre individuelle Art und Weise.

Die schulische Vermittlung oder Didaktik der politischen, demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE sind unmittelbar mit dem Dilemma der Erziehung verbunden. Denn auch hier geht es um die Frage: Wie ist mit dem Dilemma umzugehen? Wie sollte konkret gehandelt werden? Weder die politische und kulturelle Bildung noch die BNE können aus dieser Perspektive einheitliche Konzepte entwickeln, um gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Sie müssen sich dem Individuum in seiner biografischen wie situativen Einzigartigkeit zuwenden und zugleich den historischen und kulturellen Kontext mit einbeziehen.

Angesichts der aktuellen Pandemie stellt sich nun die Frage, ob die Reduzierung des Schulunterrichts auf die so genannten Kernfächer gerechtfertigt sein kann. Trotz der Relevanz der Kernfächer – ist die Schule nicht der Ort für die Diskussion der aktuellen Lage und der damit verbundenen künftigen Herausforderungen? Kommt dem Lernort Schule zu Zeiten der Covid-19-Pandemie nicht die Aufgabe zu, Schüler\*innen vor den Bedrohungen durch Verschwörungsmymen und -ideologien zu schützen? Weist nicht gerade die Pandemie darauf hin, wie wichtig es ist, auf künftige Herausforderungen bspw. im Kontext der Transnationalisierung, der internationalen Abhängigkeit oder des globalen Klimawandels vorzubereiten? Nicht zuletzt könnte uns die Klimaerwärmung zukünftig noch weitere Pandemien bescheren. Zudem zeigt sich gerade zu Zeiten der Pandemie die Relevanz der politischen Bildung und Demokratiebildung für den Schulunterricht. Der Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen hat sich in der Pandemie zunehmend in den digitalen Raum verlagert. Freizeitaktivitäten kann größtenteils nicht mehr nachgegangen werden, die Schulen werden geschlossen, und Eltern sind nicht anwesend, wenn sie in einem systemrelevanten Beruf oder im Home Office arbeiten – eine Situation, die ideal ist für Einflussnahmen rechter Propaganda sowie migrationsfeindlicher und antimuslimischer Haltungen. Es verwundert demnach nicht, dass die extremistische, verschwörungstheoretische und demokratiefeindliche Propaganda, teils von Prominenten unterstützt, auf eine große Aufmerksamkeit bei Kindern und Jugendlichen stößt (für exemplarische Beispiele vgl. u.a. Becker, 2020). Sie lenken von den Kernaufgaben der Erziehung ab: der Unterstützung der individuellen Selbstentfaltung, der Herausbildung mündiger Bürger\*innen sowie der Förderung sozialen Zusammenhalts – Aufgaben, denen sich die BNE, die Klimabildung sowie die politische, demokratische und trans(kulturelle) Bildung aktiv zuwenden, wie im folgenden Abschnitt argumentiert wird.

## 4 Chancen und Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der kulturellen, transkulturellen und interkulturellen Bildung in Zeiten einer Pandemie

### 4.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die BNE, die demokratische und kulturelle Bildung sowie die inter- und transkulturelle Bildung im Sinne globaler Verantwortung sowie Problemlösefähigkeit für internationale Konflikte und globale Schlüsselprobleme (Stichworte: Klimawandel, Armut, Kinderrechte) weisen Anknüpfungspunkte für die Adressierung dieser Phänomene im Schulunterricht auf.

So bezieht sich BNE auf die Befähigung von Menschen, Einflüsse des eigenen Handelns auf nachfolgende Generationen und Menschen in anderen Erdteilen analysieren, reflektieren und bewerten zu können (Kolleck, 2014). BNE geht demnach über die „klassische“ Umweltbildung hinaus, indem sie nicht allein ökologische, sondern ebenso soziale und ökonomische Dimensionen adressiert (Goritz, Kolleck & Jörgens, 2019). Auf diese Weise werden die Konzepte der inter- und transkulturellen Bildung und der BNE anschlussfähig, indem sie die Eingebundenheit in interdependente Gruppen, Kulturen und Wertschöpfungsketten fokussieren. Es können zudem Fragen der Globalisierung, der Situationen von Menschen in den verschiedenen Regionen der Erde sowie der globalen Gerechtigkeit thematisiert werden – Fragen, die zu Zeiten der Covid-19-Pandemie nochmals stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken bzw. rücken müssen.

Sowohl die demokratische und kulturelle, die trans- und interkulturelle Bildung als auch die BNE setzen voraus, dass es Kindern ermöglicht wird, sich in den Alltag und in die Problemlagen anderer Menschen, welche nicht ihrem direkten Umfeld angehören, hineinzusetzen. Dieser Perspektivwechsel bietet im Schulunterricht die Chance, die Zusammenhänge mit der Lebensrealität der Schüler\*innen erfahrbar zu machen und somit neue Erfahrungen und Eindrücke sowie kritische Reflexionen zu ermöglichen. Zugleich wird die Gefahr einer konzeptionellen Vermischung reformpädagogischer und technokratischer Motive (Bellmann, 2012) deutlich. Diese kann nicht mehr als Erziehungsprogramm betrachtet werden, falls „das mündige Subjekt als Zielvorstellung aller Erziehungs- und Bildungstheorien in diesen Überlegungen“ (Heinrich, 2015, S. 13–14) aus dem Blick gerät. Zumindest dort, wo ein Bild vom Menschen dominiert, der zu einem bestimmten Verhalten zu erziehen ist, wird der „Erziehungsbegriff missbräuchlich verwendet“. Ein bildungstheoretisch begründeter Erziehungsbegriff impliziert hingegen, dass „Erziehung zwar als notwendige, aber letzten Endes zu überwindende Voraussetzung von Mündigkeit, und damit Bildung erscheint“ (Heinrich, 2015, S. 14).

Für den Schulunterricht lässt sich dies anhand diverser transdisziplinärer didaktischer Methoden und Unterrichtseinheiten illustrieren, die konkret an die Orientierungen der Schüler\*innen anknüpfen und das Ziel der Herausbildung ihrer Mündigkeit verfolgen. Hierfür bieten sich gerade auch zu Zeiten der Pandemie Themen wie Globalisierung, Menschenrechte, Demokratie und globales Lernen an, die anhand konkreter Beispiele für die Schüler\*innen veranschaulicht und erlebbar gemacht werden und diese in ihrer individuellen Selbstentwicklung unterstützen können. Sie sollen ferner dazu beitragen, wechselseitige Abhängigkeiten (zwischen Menschen sowie zwischen Mensch und Umwelt) zu erkennen, medizinische, biologische, ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens und ihr Zusammenwirken zu erfahren, Sinn- und Wertorientierungen nachzuvollziehen und ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen sowie deren (globale und lokale) Konsequenzen zu schärfen.

Lehrkräfte, die einen Erziehungsbegriff wie den oben skizzierten verfolgen, wären nun daran interessiert, „sich selbst überflüssig zu machen, indem ihre Erziehungshandlungen das Gegenüber dazu befähigen, autonomes, d.h., selbstgesetzten Regeln folgendes Subjekt zu werden“ (Heinrich, 2015, S. 14).



## 4.2 Demokratische, politische und kulturelle Bildung

Die demokratische, die politische und die kulturelle Bildung verfolgen in der Regel das Ziel, Menschen aus diversen sozialen Lagen zu erreichen und die Entwicklung ihrer Mündigkeit zu unterstützen. Dies gelingt insbesondere über die Schulbildung, die sämtliche Kinder und Jugendliche adressiert. Mit politischer und auch mit kultureller Bildung sollen zudem die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen gefördert werden, u.a. um positiv auf Demokratisierungsprozesse einzuwirken (Fietz, 2009). Kultur fungiert als zentrales Moment, das durch partizipative Formate Prozesse der Bildung zur Mündigkeit, der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der individuellen Rolle in unserer Gesellschaft ermöglicht (Detjen, 2009). Das Dilemma der Erziehung manifestiert sich demnach ebenfalls in den Konzepten der demokratischen, politischen und kulturellen Bildung, mit denen einerseits die individuelle Mündigkeit und freie Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit und andererseits der Zusammenhalt der Gesellschaft gesichert werden sollen. Die Relevanz verlagerte sich gerade in den letzten Jahren zunehmend auf die gesellschaftliche Funktion.

Nicht zuletzt wurde als Reaktion auf die zunehmende Radikalisierung und Polarisierung bzw. den Zuwachs anti-demokratischer Bewegungen eine stärkere Berücksichtigung kultureller und demokratischer Bildung in Schulen gefordert. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf strukturschwache Regionen und ländliche Räume gelegt, die mittlerweile zu den Verlierern des Bildungssystems zählen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Die wiederholt festgestellten regionalen Disparitäten im deutschen Bildungssystem hatten schließlich auch zur Konsequenz, dass sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung verstärkt der Thematik zuwandte (vgl. Bender, Kolleck, Lambrecht & Heinrich, 2019; Kolleck & Büdel, 2020). So wurde bspw. eine Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ initiiert, in deren Rahmen verschiedene Aspekte kultureller Bildung in ländlichen Räumen verschiedener Regionen und Disziplinen erörtert werden. Damit wird sowohl das Forschungsfeld durch neue Erkenntnisse systematisch fortentwickelt als auch ein substanzieller Beitrag für die Praxis geleistet.<sup>1</sup>

Direkt nach Beginn der Förderrichtlinie Ende des Jahres 2019 scheint sich die Situation der kulturellen Bildung in Deutschland jedoch drastisch verschärft zu haben. Dies gilt sowohl für die Thematisierung kultureller Bildung als auch für die Kooperationen mit außerschulischen Bildungseinrichtungen. Nicht zuletzt sind letztere unmittelbar von der Krise betroffen und befinden sich seit Ausbruch der Pandemie in einer schwierigen wirtschaftlichen Lage.

„Dies gilt bereits jetzt vor allem für die nicht-staatlichen Einrichtungen und Unternehmen der Kultur- und Kreativwirtschaft wie u.a. Galerien, Kinos oder Buchhandlungen. Aber auch staatliche Einrichtungen trifft die Krise schwer. Es bleibt deshalb im Rahmen der Forschung der Förderrichtlinie zu beobachten, wie sich die unerwartete neue gesellschaftliche Situation auf den Bereich der Kulturellen Bildung auswirkt und welche Wirkung die angekündigten Notfallfonds von Bund und Ländern entfalten können“ (Kolleck & Büdel, 2020).

Dabei zeigen sich Chancen in interkulturellen, bildungsungleichen und ethnisch diversen Kontexten, die im nächsten Abschnitt anhand der inter- und transkulturellen Bildung mit aufgegriffen werden können.

---

<sup>1</sup> Vgl. die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ geförderten Projekte MetaKLuB (FKZ: 01JKL19MET) und PaKKT (FKZ: 01JKL1915A-B). Das Metavorhaben MetaKLuB wird an der Universität Leipzig durchgeführt (Projektleitung: Prof. Dr. Nina Kolleck). An dem Projekt PaKKT beteiligt sind die Universität Bielefeld (Projektleitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Saskia Bender, stellv. Projektleitung: Dr. Maike Lambrecht, Leitung der Community of Research: Prof. Dr. Martin Heinrich) und die Universität Leipzig (Projektleitung: Prof. Dr. Nina Kolleck).

### 4.3 Inter- und transkulturelle Bildung

Inhalte der inter- und transkulturellen Bildung sind einerseits traditionelle Konzepte interkultureller Bildung (u.a. Auernheimer, 1988), die Bereiche wie Menschenrechtspädagogik, Antirassistische Pädagogik oder Diversity-Pädagogik fokussieren und vor allem das Ziel verfolgen, Perspektiven von Minderheiten zu verstehen und aufzunehmen. Andererseits geht der Schulunterricht heute oft über ein „enges Verständnis“ von inter- und transkultureller Bildung hinaus. Im Mittelpunkt steht dann nicht mehr das „Lernen“ zwischen voneinander abgeschotteten Kulturen. Kultur ist aus dieser Perspektive keine starre Einheit oder eine hierarchische Ordnung, sondern manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen in einer funktional ausdifferenzierten, auf Wissen basierenden, medial vernetzten Gesellschaft (Lüddemann, 2010). Es wird deutlich, dass das oben skizzierte Dilemma auch diesen Konzepten inhärent ist, indem zum einen die individuelle Entfaltung, zum anderen aber die gesellschaftliche Kohärenz gefördert werden sollen. Zugleich wird mit den pädagogischen Konzepten der inter- und transkulturellen Bildung auf Entwicklungen reagiert, die sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene verortet sind und damit aktuelle Brüche und Ambivalenzen markieren.

Kulturen sind längst nicht mehr homogen und voneinander separiert, sondern sie durchdringen einander, sind durch Mischungen gekennzeichnet (Welsch, 2010). Es entsteht eine Durchmischung von Globalem und Lokalem, von Universellem und Partikularem und dadurch eine neue Form von kultureller und sozialer Komplexität, die sich in den verschiedenen Herkunftsn, Denkansätzen und Lebensweisen der Menschen zeigt und als Glocalismus (glocalism) bezeichnet wird (vgl. Robertson, 1992). Durch diese Verschränkungen und Interdependenzen unterschiedlicher kultureller Muster synthetisiert sich keine in sich geschlossene kulturelle Einheit, sondern eine facettenreiche kulturelle Mannigfaltigkeit der Lebensbedingungen (Krüger-Potratz, 2005; Gogolin, Georgi, Krüger-Potratz, Lengyel & Sandfuchs, 2018). So können interaktive Praktiken in den Blick genommen werden, die für die soziale und politische Handlungsfähigkeit von Schüler\*innen von Bedeutung sind. Sie erwerben interkulturelle Kompetenzen durch Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation – Kompetenzen, die sie nicht zuletzt im Zusammenhang mit ihrer eigenen (trans)kulturellen Identität entwickeln (Kurban & Tobin, 2009).

Einer kulturellen sowie inter- und transkulturellen Bildung geht es aus dieser Perspektive in Schulen demnach nicht allein um die gesellschaftliche Funktion von „Erziehung“ oder die Erziehung von Schüler\*innen zu mündigen „Bürger\*innen“. Vielmehr kann der Schulunterricht bei der Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation und ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Ausgehend von der Annahme, dass auch junge Kinder bereits ein Gespür für komplexe kulturelle, politische Zusammenhänge besitzen (u.a. Smith, Gollop & Taylor, 2008; van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar, 2007), geht es darum, diese Erfahrungen erlebbar zu machen.

Schulen im Einwanderungsland Deutschland bieten ein ideales Feld, die kulturelle, inter- und transkulturelle Bildung zu etablieren und als Querschnittsaufgabe durch Kooperation mit unterschiedlichen Fachdidaktiken zu realisieren. So können Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und jeglicher sozialen Lagen erreicht und sowohl auf die globalisierte Welt sowie künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet als auch in der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützt werden. Insbesondere der Hinweis auf künftige Herausforderungen bietet hierbei eine Verzahnungsmöglichkeit mit dem Konzept der Nachhaltigkeit und deren Relevanz für die Bewältigung von Pandemien.

Basierend auf den bisherigen Überlegungen des Beitrags wird im folgenden Fazit ein Ausblick auf mögliche Handlungsoptionen geworfen.

## 5 Fazit

Die Covid-19-Pandemie ist noch nicht besiegt und die weitere Entwicklung der Infektionen ungewiss. Wie kann also auf die skizzierten Herausforderungen reagiert und der verschärften Bildungsungleichheit begegnet werden? Wie können wir eine politische, demokratische und (trans)kulturelle Bildung, eine BNE und Klimabildung realisieren? Wie ist dabei mit dem Dilemma der Erziehung umzugehen? Im Folgenden werden auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen mögliche Handlungsoptionen vorgeschlagen. Diese Handlungsoptionen sind dabei unter Vorbehalt der weiteren Entwicklung der Infektionszahlen sowie der Bewertung der Gefährdungslage der im Bildungssystem Aktiven (vor allem der Kinder, Jugendlichen, Lehrkräfte und Eltern) zu verstehen.

- *Kein „Homeschooling“*: Von Kindern und Eltern mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu erwarten, von einem Tag auf den anderen Homeschooling zu realisieren, ist unrealistisch und verschärft die sozialen Problemlagen. Themen rund um BNE, politische und (trans)kulturelle Bildung, aber auch die so genannten Kernfächer müssen durch professionell ausgebildete Lehrkräfte realisiert werden – wenn es die Situation nicht anders zulässt: durch hybride Formen und einen systematischen Wechsel zwischen gewohntem Präsenz- und organisiertem Fernunterricht.
- *Digitalisierung*: Für die Vorbereitung hybrider oder online-gestützter Unterrichtsformate ist eine digitale Grundausstattung für Schulen, Lehrkräfte und Schüler\*innen notwendig, die nicht nur den (teils virtuellen) Unterricht garantiert, sondern Räume für ein demokratisches Miteinander bietet.
- *Fächerübergreifendes Lernen*: Nicht zuletzt zeigt gerade der Ausbruch der Pandemie, dass Fragen der Biologie, der Physik, der Mathematik und der Gesellschaftswissenschaften, aber auch konkret der BNE sowie der (trans)kulturellen und der politischen Bildung interdisziplinär betrachtet werden müssen. Die Neustrukturierung des schulischen Lernens zu Zeiten der Covid-19-Pandemie bietet die ideale Möglichkeit, Themen interdisziplinär aufzugreifen und eine Verknüpfung der bisher getrennten Schulfächer zu befördern.
- *Diversität*: Oft wird argumentiert, dass Themen wie politische und (trans)kulturelle Bildung sowie BNE in bildungsungleichen, interkulturellen bzw. diversen und auch sozial deprivierten Kontexten nicht angemessen adressiert werden können. Als Grund wird teils angeführt, dass die Themen in diversen Kontexten unbrauchbar seien und sich die mit den Themen verbundenen Fragen aufgrund ihrer Komplexität und Abstraktheit nicht eignen. Dem gegenüber stehen empirische Befunde zu den Interessen und Neigungen von Jugendlichen und Kindern (vgl. u.a. Kolleck & von Eller-Eberstein, 2019). In Studien konnte bereits gezeigt werden, dass eine Thematisierung der demokratischen, politischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der BNE im Schulunterricht die Schüler\*innen bei der Verarbeitung und Gestaltung ihrer aktuellen komplexen Lebenssituation unterstützen kann. Ausgehend von der Annahme, dass auch junge Kinder bereits ein Gespür und ein eigenes Interesse für komplexe kulturelle, politische Zusammenhänge besitzen (u.a. Smith et al., 2008; van Deth et al., 2007), geht es darum, diese Erfahrungen erlebbar zu machen. Auf diese Weise können Antworten auf das Dilemma der Erziehung gefunden werden: wenn die individuellen Interessen und Neigungen des Individuums sowie die freie Entwicklung von Persönlichkeiten im Mittelpunkt stehen, zugleich aber der Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen adressiert wird.
- *Transkulturalität*: Schulen im Einwanderungsland Deutschland bieten ein ideales Feld, Fragen der (trans)kulturellen, demokratischen und politischen Bildung sowie der BNE zu etablieren und als Querschnittsaufgabe durch Kooperation mit un-

terschiedlichen Fachdidaktiken zu realisieren. So können alle Kinder und Jugendlichen erreicht, anhand ihrer individuellen Interessen und Lebenssituationen angesprochen, auf diese Weise für den Schulunterricht begeistert und auf die globalisierte Welt sowie künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet werden. Dabei bieten sich diverse Verzahnungsmöglichkeiten mit dem Konzept der Nachhaltigkeit an.

- *Ländliche Räume*: Das Bildungssystem in Deutschland ist geprägt von regionalen Disparitäten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 2016). Dies zeigt sich auch anhand der in diesem Beitrag skizzierten Themen. Während bspw. kulturelle Bildung in strukturstarken Regionen in letzter Zeit zunehmend berücksichtigt wurde, wird das Thema in ländlichen und peripheren Regionen bisher noch stiefmütterlich behandelt (vgl. Bender et al., 2019). Diese Tendenz zeigt sich auch im Teilhabeatlas Deutschland 2019, der auf die unfaire Verteilung von Bildungschancen in strukturschwachen Regionen hinweist (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung & Wüstenrot-Stiftung, 2019). Bei der Bewältigung der aktuellen Krise dürfen diese Regionen nicht allein gelassen werden. Vielmehr sind die in Bildungssystem und Bildungspolitik Aktiven dazu aufgefordert, die Krise als Chance für die Bewältigung regionaler Disparitäten zu nutzen. Der Wohn- und Lebensort sollte anhand individueller Lebensentwürfe oder -entscheidungen gewählt werden können und darf nicht über die (individuelle und gesellschaftliche) Bildung entscheiden.
- *Umfassende Allgemeinbildungsprozesse*: In Anlehnung an Klafki geht es im Kern letztlich darum, Bildung nicht auf Erziehungsfragen zu reduzieren. Dies wird in Zeiten globaler Krisen nochmals verdeutlicht. Eine Auseinandersetzung mit dem Dilemma der Erziehung drängt dazu, die individuellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten von Subjekten zwar nicht aus den Augen zu verlieren, zugleich aber die gesamtgesellschaftlichen Schäden zu minimieren. Auch Bildung und Erziehung können sich der Verantwortung nicht entziehen, sondern müssen sich gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen stellen.

## Literatur und Internetquellen

- ADL (Anti-Defamation League). (2020a). *Coronavirus Crisis Elevates Antisemitic, Racist Tropes*. Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.adl.org/blog/coronavirus-crisis-elevates-antisemitic-racist-tropes>.
- ADL (Anti-Defamation League). (2020b). *Soros Conspiracy Theories and the Protests: A Gateway to Antisemitism*. Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.adl.org/blog/soros-conspiracy-theories-and-the-protests-a-gateway-to-antisemitism>.
- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, M.J. (2020). Antisemitismus im Internet. *APuZ*, 26–27, 48–53.
- Bellmann, J. (2012). „the very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 143–158.
- Bender, S., Kolleck N., Lambrecht M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer

- Teilhabe“ (PaKKT). *WE\_OS-Jahrbuch*, 2, 65–81. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3187](https://doi.org/10.4119/we_os-3187)
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa.
- Berlin- Institut für Bevölkerung und Entwicklung & Wüstenrot Stiftung. (2019). *Teilha-beatlas Deutschland: Ungleichwertige Lebensverhältnisse und wie die Menschen sie wahrnehmen*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.berlin-institut.org/publikationen/studien/teilhabeatlas-deutschland.html>.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vor-schläge* (5., verb. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- CST (Community Security Trust). (2020). *Coronavirus and the Plague of Antisemitism* (Research Briefing, London). Zugriff am 04.11.2020. Verfügbar unter: <https://cst.org.uk/publications/cst-publications>.
- Detjen, J. (2009). *Dossier Kulturelle Bildung – Politische und Kulturelle Bildung*. Zu-griff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kul-turelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung>.
- Drinck, B. (2010). Erziehung. In S. Jobst, B. Drinck & W. Hörner (Hrsg.), *Bildung, Er-ziehung, Sozialisation – Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. (2. Aufl.) (S. 73–135). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Fietz, Y. (2009). *Dossier Kulturelle Bildung – Partizipation durch Kultur*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59951/partizipation-durch-kultur>.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: [http://libra-ry.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf](http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf).
- Gogolin, I., Georgi, V., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goritz, A., Kolleck, N., & Jörgens, H. (2019). Education for Sustainable Development and Climate Change Education: The Potential of Social Network Analysis Based on Twitter Data. *Sustainability*, 11 (19). <https://doi.org/10.3390/su11195499>
- Heinrich, M. (2010). Émile in Johannesburg? Bildung für nachhaltige Entwicklung zwi-schen Ideologie und Utopie. *Umwelt & Bildung*, 4, 12–15.
- Heinrich, M. (2015). *BNE: Is the Medium the Message? Zur Transformation einer Bil-dungsidee im Rahmen der UNO-Dekaden-Politik*. Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen. Der Einsatz von Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (6), 159–177. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0579-1>
- Kolleck, N. (2019). The Emergence of a Global Innovation in Education. Diffusing Ed-ucation for Sustainable Development through Social Networks. *Environmental Ed-ucation Research*, 25 (11), 1635–1653. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675593>
- Kolleck, N., & Büdel, M. (2020). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 28.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kultu-relle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>.
- Kolleck, N., & von Eller-Eberstein, M. (2019). Chancen einer Politischen Bildung im Primärbereich. Kognitive Überforderung oder Befähigung zur Teilnahme an der Demokratie? *SchulVerwaltung spezial*, (3).

- Kolleck, N., & Yemini, M. (2020). A Natural Language Processing Analysis of Environment-Related Education Topics within Global Citizenship Education Scholarship Focused on Teachers. *Journal of Environmental Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1724853>
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kurban, F., & Tobin, J. (2009). ‘They Don't like Us’: Reflections of Turkish Children in a German Preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (1), 24–34. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.1.24>
- Lüddemann, S. (2010). *Kultur*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91952-2>
- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A Comparative Overview: Civic Education across Six Societies. *International Journal of Educational Research*, 35 (1), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00009-X)
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Schurr, J. (1975). *Schleiermachers Theorie der Erziehung: Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Smith, A., Gollop, M., & Taylor, N. (2008). New Zealand Children and Young People's Perspectives on Citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16 (2), 195–210. <https://doi.org/10.1163/157181808X301791>
- van Deth, J., Abendschön, S., Rathke, J., & Vollmar, M. (Hrsg.). (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413753.39>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kolleck, N. (2020). Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen? Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Praxis-Forschung/Lehrer\*innenBildung*, 2 (6), 14–26. <https://doi.org/10.4119/pflb-3914>

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>

## COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Stephan Gerhard Huber<sup>1,\*</sup>, Christoph Helm<sup>1</sup>,  
Paula S. Günther<sup>1</sup>, Nadine Schneider<sup>1</sup>, Marius Schwander<sup>1</sup>,  
Jane Pruitt<sup>1</sup> & Julia Alexandra Schneider<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Zug

\* Kontakt: IBB Pädagogische Hochschule Zug,

Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, Schweiz

stephan.huber@phzg.ch; Schul-Barometer@phzg.ch

www.Schul-Barometer.net

**Zusammenfassung:** Im Zuge der Corona-Pandemie wurden weltweit temporäre Schulschließungen vorgenommen. Wie funktioniert(e) Bildung in dieser Krise? Daten des Schul-Barometers von insgesamt 5.167 Mitarbeitenden an Schulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz ermöglichen einen Einblick in die Rahmenbedingungen von Digitalisierung während des Lehrens und Lernens in der Zeit der Schulschließung. Die Daten bestätigen den „digital divide“ in den Kompetenzen und Erfahrungen der Lehrkräfte. Lehrkräfte in Österreich und der Schweiz schätzen ihre digitalen Kompetenzen höher ein als deutsche Mitarbeitende. Die technische Ausstattung wird von Befragten aus Österreich und der Schweiz ebenfalls besser eingeschätzt als in Deutschland. Die Kooperation zwischen Mitarbeitenden der Schule selbst sowie mit Eltern und ein stärkerer Fokus auf die Beziehungsebene zu Schüler\*innen werden in Zeiten der Krise trotz und wegen der Distanz noch bedeutsamer für Lehren und Lernen. Perspektivisch können aus den Daten des Schul-Barometers Empfehlungen für die „Schule von morgen“ abgeleitet werden.

**Schlagwörter:** Schul-Barometer, Corona-Pandemie, Covid-19, Bildungsgerechtigkeit, benachteiligte Schüler\*innengruppen, Digitalisierung, Homeschooling, Kooperation, Eltern, Ländervergleich



## 1 Einleitung

Anfang 2020 löste die weltweite Corona-Pandemie auch in den deutschsprachigen Ländern eine gesellschaftliche Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche aus. Auch der Bildungsbereich war betroffen. Die Schulen wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab Mitte März 2020 geschlossen. Je nach Bundesland/Kanton wurde teils unterschiedlich vorgegangen, bspw. hinsichtlich Ferienregelungen, Formen der Schülerbetreuung und der Anwesenheit von schulischen Mitarbeitenden sowie hinsichtlich der Lehr-Lern-Arrangements. Diese für alle neue Situation führte rasch zu neuen Herausforderungen, vielen offenen Fragen und je nach Akteursgruppe zu unterschiedlichen Informationsbedürfnissen. Mit dem Ziel, diese Informationsbedürfnisse zumindest teilweise zu befriedigen, wurde das Schul-Barometer lanciert (Huber et al., 2020).

Ziel des Schul-Barometers ist die Beschreibung und Einschätzung der Schulsituation während und nach den coronabedingten Schulschließungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz aus Sicht verschiedener Personengruppen. Durch die empirische Beschreibung der Auswirkungen der Krisensituation auf Schule und Bildung soll im Sinne von „Responsible Science“ ein Beitrag zum Erfahrungsaustausch geleistet werden. Dazu greift die Forschung aktuelle gesellschaftliche Probleme auf und meldet die Ergebnisse an die Politik, Verwaltung und Praxis zurück. Damit sollen möglichst rasch handlungsrelevante Informationen für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung gestellt werden. Zu diesem Zweck wurden im Schul-Barometer unterschiedliche Themen, die vor dem Hintergrund verschiedener Forschungstraditionen und -diskurse als relevant für die aktuelle Situation gelten, untersucht. Für die unterschiedlichen Gruppen der Befragten (Schüler\*innen, Eltern, Schulleitungen, Mitarbeitende der Schule, Schulverwaltung/Schulaufsicht, Unterstützungssysteme) wurden angepasste Fragebögen mit geschlossenen und offenen Items entwickelt und eingesetzt. Neben der deutschsprachigen Version existieren ebenfalls Versionen in französischer und englischer, aber auch zum Beispiel in russischer Sprache. Das Schul-Barometer wurde vom 24. März bis 5. April 2020 als Online-Umfrage durchgeführt. Gegenwärtig umfasst das Schul-Barometer eine Stichprobe für Deutschland, Österreich und die Schweiz von über 24.000 Personen.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir die Perspektive der Mitarbeitenden und stellen quantitative und qualitative Befunde auf Basis geschlossener und offener Items vor. Wo es möglich ist, kontrastieren wir die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Aussagen von Schulleitungen, Schüler\*innen und Eltern. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie Bildung in dieser Krise aussah. Die Daten des Schul-Barometers erlauben uns, Rahmenbedingungen von Digitalisierung und digitalen Lehr-Lern-Formen während des Lehrens und Lernens (von) zuhause zu untersuchen. Perspektivisch können daraus Empfehlungen für die „Schule von morgen“ abgeleitet werden.

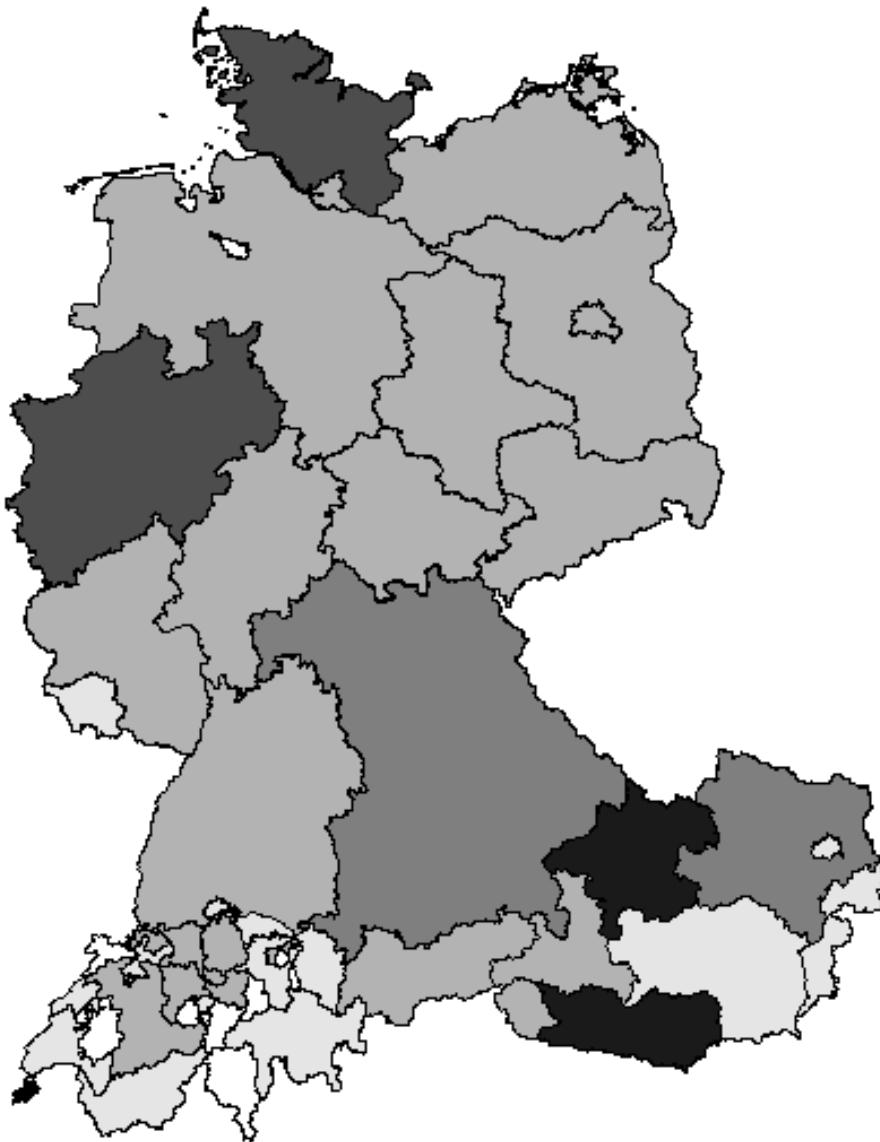
## 2 Beschreibung der Stichprobe

Die im Folgenden dargestellten Befunde basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunktes. Am Schul-Barometer nahmen zu diesem Messzeitpunkt 1 insgesamt 5.167<sup>1</sup> Mitarbeitende teil. 102 Mitarbeitende gaben an, im Kindergarten zu arbeiten, 1.590 in der Primarstufe, 1.322 in der Sekundarstufe I, 897 in der Sekundarstufe II, und 463 Mitarbeitende gaben an, in berufsbildenden Schulen zu arbeiten. Darüber hinaus gaben 4.704 Mitarbeitende an, in welchem Land sie arbeiten. Diesen Angaben zufolge arbeiten 617 Mitarbeitende in Deutschland, 671 in Österreich, 198 in der deutschsprachigen Schweiz und 3.218 in der französischsprachigen Schweiz. Abbildung 1 verdeutlicht,

<sup>1</sup> Die Zahl bezieht sich auf das N des ersten geschlossenen Items im Onlinefragebogen. Für die Daten der französischsprachigen Schweiz – insbesondere des Kantons Genf – liegen Informationen zum Geschlecht vor, wonach 73 Prozent weibliche Mitarbeitende sind.



dass sich die Stichprobe nicht repräsentativ bzgl. der Bundesländer und Kantone (die insbesondere in Deutschland und der Schweiz hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme variieren) verteilt. Je dunkler die Bundesländer und Kantone eingefärbt sind, desto stärker sind sie in der Stichprobe vertreten. Aufgrund der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe vermeiden wir im Folgenden den Ausdruck „Ländervergleich“ und verwenden stattdessen den Begriff des „Regionenvergleichs“, um zum Ausdruck zu bringen, dass die DACH-Länder jeweils nicht repräsentativ hinsichtlich der Verteilung der Bundesländer/Kantone durch die vorliegenden Daten abgebildet werden.



*Anmerkungen:* Die Graustufen wurden wie folgt eingeteilt: N = 0 (z.B. Fribourg); N bis 10 (z.B. Wien); N bis 50 (z.B. Niedersachsen); N bis 100 (z.B. Bayern); N bis 150 (z.B. Nordrhein-Westfalen); N größer 150 (z.B. Oberösterreich). Genf stellt mit 2.556 Mitarbeitenden den am stärksten vertretenen Kanton dar.

*Abbildung 1:* Verteilung der Stichprobe auf Bundesländer und Kantone (eigene Darstellung)

### 3 Annahmen zum Fernunterricht während COVID-19

Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie führten dazu, dass klassisches Lehren und Lernen durch Schulunterricht entfiel und durch andere Formen – u.a. mittels digitaler Medien – ersetzt wurde. In den ersten Wochen nach den Schulschließungen wurde zudem in vielen (Bundes-)Ländern/Kantonen von Bildungsbehörden und Bildungspolitik empfohlen, bereits unterrichteten Lernstoff zu wiederholen und von der Vermittlung neuer Inhalte abzusehen. Damit ist anzunehmen, dass in den meisten Fällen die lehrkraftzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z.B. Instruktionsphasen) deutlich in den Hintergrund traten, während die schüler\*innenzentrierten Anteile (z.B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachten. Entsprechend reduzierte sich auch die tägliche Lehrkraftunterstützung stark, und die Unterstützung der Eltern (und/oder der Geschwister) als „Ersatzlehrkraft“ gewann erheblich an Bedeutung. Somit zeigen sich deutliche Parallelen zu Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Hausaufgaben, weshalb für die Analyse des Lernens während der Pandemie insbesondere jene Modelle des Lehrens und Lernens in den Fokus rücken, die auch für die Beschreibung der Rolle der Elternunterstützung im lernprozess relevant sind. Hierzu wurden in der Literatur bereits unterschiedliche Modelle vorgestellt, diskutiert und empirisch analysiert (z.B. Hagenauer & Oberwimmer, 2019; Kohler, 2011; Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006).

Diesen Modellen entsprechend nimmt in häuslichen Settings der (soziale) Kontext stärkeren Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Lernprozessen als in schulischen Settings. Empirisch ist und wird in unzähligen Studien (etwa den kontinuierlich publizierten Large Scale Assessments der OECD) nachgewiesen, dass die sozioökonomische Herkunft der Lernenden (z.B. Bildungsnähe der Eltern) am stärksten den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflusst. Dies gilt insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, in denen die „Bildungsvererbung“ besonders hoch ausgeprägt ist. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Bildungsnähe des Elternhauses insbesondere auf die (lernförderliche) Bearbeitung von Hausaufgaben bzw. das außerunterrichtliche Lernen auswirkt (vgl. Hagenauer & Oberwimmer, 2019, für einen empirischen Nachweis). Mehrere Autor\*innen, bspw. Kohler (2011) und Hagenauer und Oberwimmer (2019), sehen daher in den häuslichen Ressourcen für die Hausaufgabenbearbeitung und im sozioökonomischen Status der Lernenden (bspw. Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) zentrale Kontextvariablen des Lernens durch Hausaufgaben. Eingebettet in den Kontext werden im „Homework“-Modell von Trautwein et al. (2006)

- (1) Merkmale der Lehrpersonen,
- (2) Merkmale der Lernumgebung (z.B. wahrgenommene Aspekte der Quantität und Qualität von Hausübungen),
- (3) Merkmale der Schüler\*innen (z.B. Selbstkonzept) und
- (4) Merkmale der Eltern (z.B. Quantität und Qualität der elterlichen Unterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung)

als Prädiktoren der Schüler\*innenleistung postuliert.

Im vorliegenden Beitrag berichten wir quantitative und qualitative Befunde zu zentralen Aspekten des Fernunterrichts aus der Perspektive der Mitarbeitenden. In Anlehnung an das „Homework“-Modell fokussieren wir Merkmale der *Lehrer\*innenprofessionalität* (Motivation, Kompetenz, Erfahrung mit digitalen Lehr-Lern-Formen), der *Rahmenbedingungen des Fernunterrichts* (technische Ausstattung für die Umsetzung digital unterstützter Lehr-Lern-Formen, Elternverhalten) und Aspekte der *Lehr-Lern-Praxis während der Schulschließungen* (z.B. Kontrolle von Lernaufgaben durch die Lehrpersonen, Lernfreude und -engagement der Schüler\*innen).

## 4 Lehrer\*innenprofessionalität im Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen

### 4.1 Quantitative Befunde

Das Schul-Barometer erfragte aus Perspektive der Mitarbeitenden mit fünf geschlossenen Items Aspekte der Lehrer\*innenprofessionalität. Konkret wurden Items zur Einschätzung der Motivation und Kompetenz im Kollegium für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen eingesetzt. Darüber hinaus wurde a) nach der Erfahrung mit digitalen Medien an der Schule gefragt, b) ob es den Mitarbeitenden leicht fällt, mit digitalen Medien in der aktuellen Situation Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten, und c) ob die plötzliche Schulschließung sie vor große Herausforderungen gestellt hat.

Rund die Hälfte der Mitarbeitenden (54 %<sup>2</sup>) schätzt das Kollegium *motiviert* für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen ein. Deutlich geringer ist die Einschätzung der *Kompetenz* des Kollegiums für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen: 41 Prozent stimmen zu, dass die Kompetenz für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen ausreiche. Auch gibt nur etwas mehr als ein Drittel der Mitarbeitenden (38 %) an, dass in ihrer Schule bereits seit längerer Zeit mit digitalen Medien gearbeitet wird. Entsprechend fällt es nur 29 Prozent der befragten Mitarbeitenden leicht, mit digitalen Medien Lehr-Lern-Arrangements/Lernprozesse zu gestalten, während drei Viertel (74 %) angeben, dass die Schulschließung sie bezüglich digitaler Lehr-Lern-Formen vor große Herausforderungen gestellt hat.

### 4.2 Qualitative Befunde

Die Antworten auf die offenen Items, die nach den Bedarfen, Herausforderungen und Errungenschaften der Mitarbeitenden und Schulleitungen in dieser besonderen Situation fragen, zeichnen ein ähnliches Bild, legen jedoch kleinere Unterschiede offen. Während die Motivation der Mitarbeitenden, sich mit digitalem Lernen auseinanderzusetzen, sowie deren Innovationskraft (SL, ID 607, v\_230), Strukturen und Methoden zu entwickeln, von großen Teilen der Schulleitungen, Personen aus dem Unterstützungssystem sowie den Schulverwaltungen und der Schulaufsicht als Erfolg bezeichnet werden, lobt lediglich ein sehr geringer Teil der Mitarbeitenden selbst die eigene Motivation, Eigenverantwortung und den Innovationswillen.

Hinsichtlich der digitalen Kompetenzen sind sich die Akteursgruppen einig: Nur ein sehr geringer Teil der Schulleitungen und Mitarbeitenden beschreibt die digitalen Vorkenntnisse des Kollegiums als wertvolle Ressource. Einige Mitarbeitende erklären, dass sie „zu wenig Erfahrung“ (MA, ID 162, v\_230) hätten und „viele Kolleg\*innen noch ahnungslos“ seien (MA, ID 714, v\_230). Konkret formuliert eine Schulleitung: „Wir stecken noch in den Kinderschuhen, was digitales Lernen betrifft“ (SL, ID 239, v\_231). Es herrsche „digitale Steinzeit“ (SL, ID 2830, v\_231). Auch gibt es Eltern, die in der mangelnden digitalen Kompetenz bzw. Motivation des pädagogischen Personals eine große Hürde für erfolgreiches Lernen zuhause sehen.

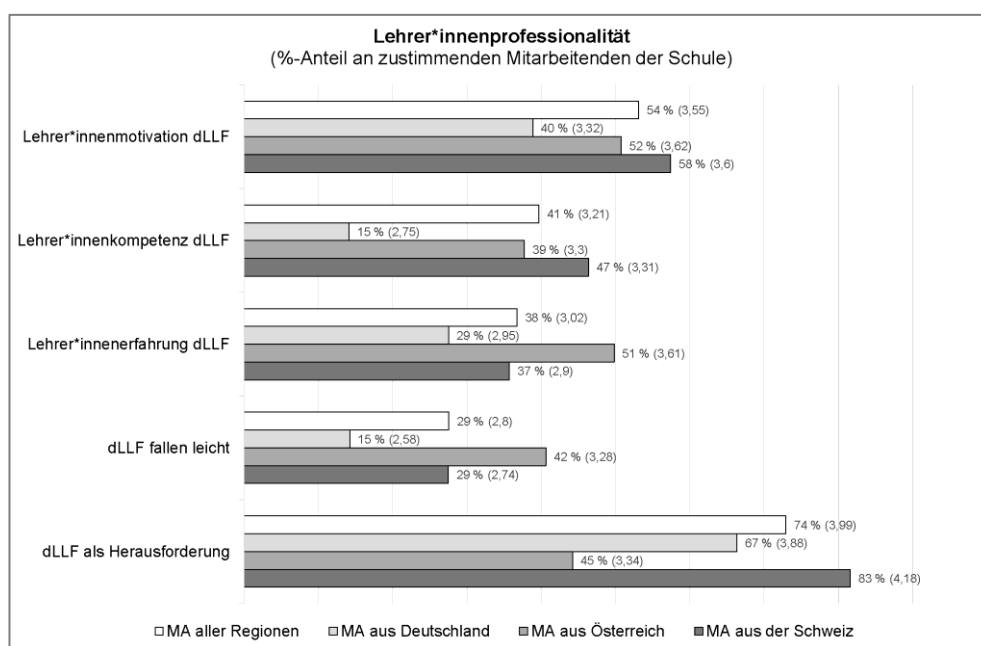
Die quantitativen und qualitativen Angaben bestätigen den „digital divide“ – eine Schulleitung konkretisiert, dass hinsichtlich digitaler Kompetenzen im Kollegium „massiv unterschiedliche Voraussetzungen“ (SL, ID 160, v\_231) bestünden. Diese würden laut einigen Mitarbeitenden zusätzlich verstärkt, da statt kollegialer Zusammenarbeit ein „Einzelkämpfertum“ (SL, ID 1596, v\_231) herrsche und der direkte persönliche Kontakt unter den Kolleg\*innen fehle. Besonders Schulleitungen benennen die Zusammenarbeit als große Herausforderung: „Wir haben kein Konzept, nichts Gemeinsames“ (SL, ID 285, v\_231).

---

<sup>2</sup> Alle Prozentangaben beziehen sich immer auf die beiden Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft zu“.

### 4.3 Regionenvergleich

Ein Blick auf den *Regionenvergleich* (vgl. Abb. 2) zeigt, dass für die Lehrer\*innenmotivation keine bedeutenden<sup>3</sup> Unterschiede feststellbar sind, auch wenn die Zustimmungsrate bei den Mitarbeitenden aus Deutschland bedeutend niedriger ist als jene bei den Mitarbeitenden in Österreich und der Schweiz. Dagegen schätzen die Mitarbeitenden aus Österreich und der Schweiz ihre Kompetenz im Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen bedeutend höher ein als die befragten Mitarbeitenden aus Deutschland ( $d_{DE\_AT} = .64$ ,  $d_{DE\_CH} = .60$ ). Die drei weiteren Aussagen zur Lehrer\*innenprofessionalität werden von den österreichischen Mitarbeitenden bedeutend positiver eingeschätzt als von ihren Kolleg\*innen aus Deutschland und der Schweiz ( $d_{DE\_AT} = .58$ ,  $d_{AT\_CH} = .59$ ;  $d_{DE\_AT} = .69$ ,  $d_{AT\_CH} = .49$ ;  $d_{DE\_AT} = .47$ ,  $d_{AT\_CH} = .82$ ).



Anmerkungen: dLLF = digitale Lehr-Lern-Formen. In der Klammer ist der Mittelwert des jeweiligen Items dargestellt.

Abbildung 2: Lehrer\*innenprofessionalität im Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen während der Schulschließungen (eigene Darstellung)

## 5 Lehrer\*innenkooperation im Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen

### 5.1 Quantitative Befunde

Die Mitarbeitenden der Schule wurden während der Schulschließungen gebeten, vier Aussagen zur Kooperation im Kollegium einzuschätzen. Die Aussagen beziehen sich auf a) die gegenseitige Unterstützung, b) den fachlichen Diskurs über die Strategie für den Schul- und Unterrichtsbetrieb während der Schulschließungen, c) die gemeinsame Erstellung von Unterlagen für digitale Lehr-Lern-Formen und d) die gemeinsame Arbeit an einem Konzept für die Schulentwicklung. Die Antwortverteilungen zeigen, dass dem Item „gegenseitige Unterstützung“ am stärksten (72 %) und dem Item „Konzept für die

<sup>3</sup> Die hier berichteten Regionenvergleiche erfolgen auf Basis von Cohens-d-Berechnungen. Statistische Signifikanztests (ANOVA-Tests) werden aufgrund ihrer hohen Stichprobensensitivität nicht berichtet. Aus diesem Grund verwenden wir im gesamten Text in der Ergebnisdarstellung das Adjektiv „bedeutend“ anstatt „signifikant“, um auf statistisch relevante Regionenunterschiede hinzuweisen. Als „bedeutend“ werden Unterschiede zwischen den Regionen eingestuft, wenn das absolute Cohens d über .4 liegt.

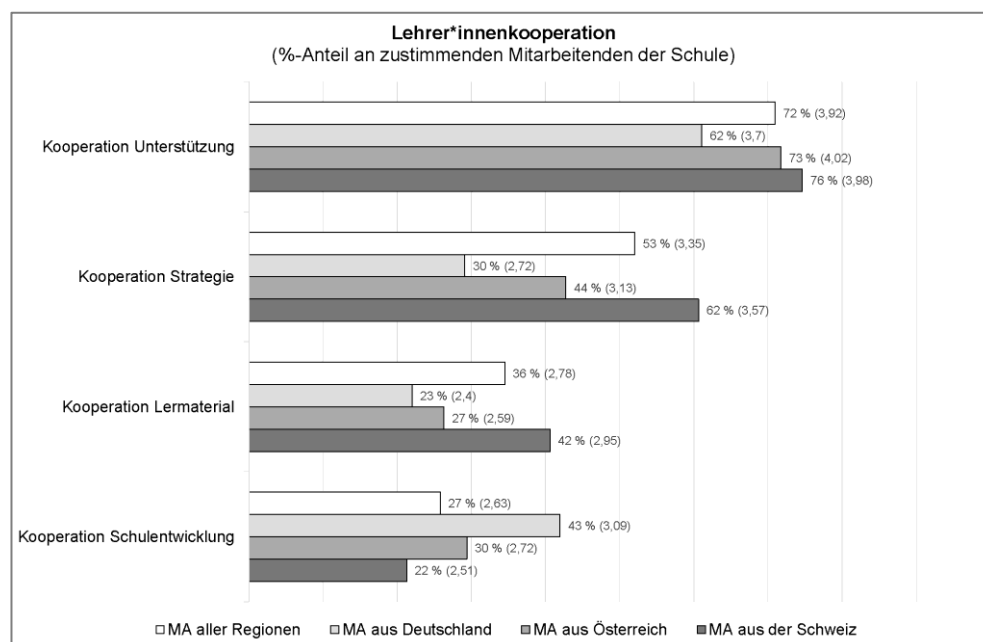
Schulentwicklung“ am geringsten (27 %) zugestimmt wird. Die Zustimmungsraten für die Kooperationsitems „fachlicher Diskurs“ (53 %) und „Erstellung von Unterlagen“ (36 %) liegen dazwischen.

## 5.2 Qualitative Befunde

Auch die Auswertung der offenen Items verdeutlicht, dass der Fokus der Kooperation eher auf der gegenseitigen (emotional-sozialen) Unterstützung im Kollegium beruht als auf Kooperation hinsichtlich fach- oder konzeptbezogener Themen. Der Wunsch nach Einheitlichkeit und gemeinsamem Vorgehen taucht bei den Mitarbeitenden allerdings häufig auf. Die zu große Diversität des Online-Angebots wird beispielsweise als Problem formuliert: Es gebe eine „*Flut von Möglichkeiten*“ (SL, ID 992, v\_231). Ein kleiner Teil findet besonders das Fehlen einer einheitlichen Lösung eines Online-Angebots auf Landesebene sehr problematisch (SL, ID 795, v\_231). Hier zeigt sich womöglich die Ursache eines Problems: Da sich die Mitarbeitenden der Schule vorrangig auf die kollegiale Kooperation konzentrierten, blieben das Erstellen schulweiter einheitlicher Konzepte und die Einigung auf konkrete, von allen genutzte Tools oder Websites zu Beginn des Fernunterrichts auf der Strecke.

## 5.3 Regionenvergleich

Während sich die von den Mitarbeitenden wahrgenommene gegenseitige Unterstützung im *Regionenvergleich* (vgl. Abb. 3) nicht bedeutend unterscheidet, stimmen die Schweizer Mitarbeitenden den Items zum fachlichen Diskurs und zur Erstellung von gemeinsamen Unterlagen für digitale Lehr-Lern-Formen bedeutend stärker zu als die Mitarbeitenden aus Österreich und Deutschland ( $d_{DE\_CH} = .72$ ,  $d_{AT\_CH} = .40$ ). Entgegen der anderen Kooperationsitems stimmen deutsche Mitarbeitende der Aussage „Im Kollegium arbeiten wir derzeit an Konzepten für die Schulentwicklung“ stärker zu als ihre österreichischen und Schweizer Kolleg\*innen, wobei lediglich der Unterschied zu den Schweizer Angaben bedeutend ist ( $d_{DE\_CH} = .46$ ).



*Anmerkung:* In der Klammer ist der Mittelwert des jeweiligen Items dargestellt.

**Abbildung 3:** Lehrkräftekooperation zum Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen während der Schulschließungen (eigene Darstellung)

## 6 Rahmenbedingungen des Fernunterrichts – technische Ausstattung und Unterstützung der Eltern

### 6.1 Quantitative Befunde

Das Schul-Barometer erfragte aus Perspektive der Mitarbeitenden mit sieben Items die technischen Ressourcen für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen an der Schule sowie jene der Schüler\*innen. Darüber hinaus erfragten die Items das Verhalten der Eltern.

Eine ausreichende *technische Ausstattung* an der eigenen Schule für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen sowie webbasierter Formate geben jeweils 37 Prozent der Mitarbeitenden an. Fast genauso viele (39 %) schätzen, dass die Schüler\*innen zu Hause genügend Möglichkeiten haben, um am Computer/Laptop/Tablet zu arbeiten.

Zum *Verhalten der Eltern* wurden die Mitarbeitenden gebeten einzuschätzen, ob a) die Eltern mit der Krisensituation gut umgehen, b) die Eltern ihre Schule unterstützen, c) die Eltern in der Krisensituation zu viel von den Mitarbeitenden erwarten und d) die Reaktionen in der Elternschaft insgesamt verständnisvoll waren. Den ersten beiden Aussagen zum guten Umgang der Eltern mit der Krise und zur Unterstützung der Eltern stimmen etwas mehr als die Hälfte (51 % bzw. 60 %) der Mitarbeitenden zu. Nur 15 Prozent der Mitarbeitenden geben an, dass die Eltern zu viel von ihnen in dieser Krisensituation erwarten würden, und etwa drei Viertel (77 %) der Mitarbeitenden nehmen die Reaktionen der Eltern als verständnisvoll wahr.

### 6.2 Qualitative Befunde

Zu einem sehr großen Teil monieren Mitarbeitende die unzureichende *technische Ausstattung* der Schulen und der Mitarbeitenden mit PCs, Laptops, Tablets, aber auch der Kinder und Familien zuhause. Schulen hätten z.B. lediglich „*drei veraltete Smartboards, die vor Jahren vom Schulverein angeschafft wurden*“ (MA, ID 868, v\_230), welche plötzlich zur wichtigsten Ressource würden. Auch die Ausstattung der Schüler\*innen mit digitalen Endgeräten wird oft als Problem angeführt: „*Fehlende Endgeräte bei den Kindern!!! Ich kann digitale Lernformen im Prinzip nur auf freiwilliger Basis anwenden, da 40 Prozent sie nicht nutzen können!*“ (SL, ID 1232, v\_231). Zudem werden starke Unterschiede zwischen einzelnen Schulformen deutlich, insbesondere hinsichtlich der technischen Ausstattung und Umsetzbarkeit digitaler Lehr-Lern-Formate. So geben Mitarbeitende aus Grundschulen und Förderschulen an, vor großen Herausforderungen zu stehen, wenn sie mit ihrer Schüler\*innenschaft digitale Lehr-Lern-Formate einsetzen wollen, wohingegen Lehrpersonen aus der Sekundarstufe erklären, dass die Schüler\*innenschaft bereits selbstständig oder/und erfahren im Umgang mit digitalen Endgeräten sei, und stellen die Umstellung auf digitalen Fernunterricht als weniger problematisch dar.

Das *Verhalten der Eltern* wird als weitere wichtige Rahmenbedingung des (erfolgreichen) Lernens zuhause gesehen. Manche Mitarbeitende erklären, dass ein bedeutendes Problem in der Vorbildfunktion der Eltern und einem nicht angepassten Rollenverständnis in dieser besonderen Situation liege. So werde der sinnvolle Gebrauch der digitalen Endgeräte auch von den Eltern nicht vorgelebt (SL, ID 1779, v\_231). Während der Schulschließungen ist von einer Verschiebung auszugehen, da die Unterstützung des Lernens durch Mitarbeitende abnimmt, während die der Eltern ansteigt.

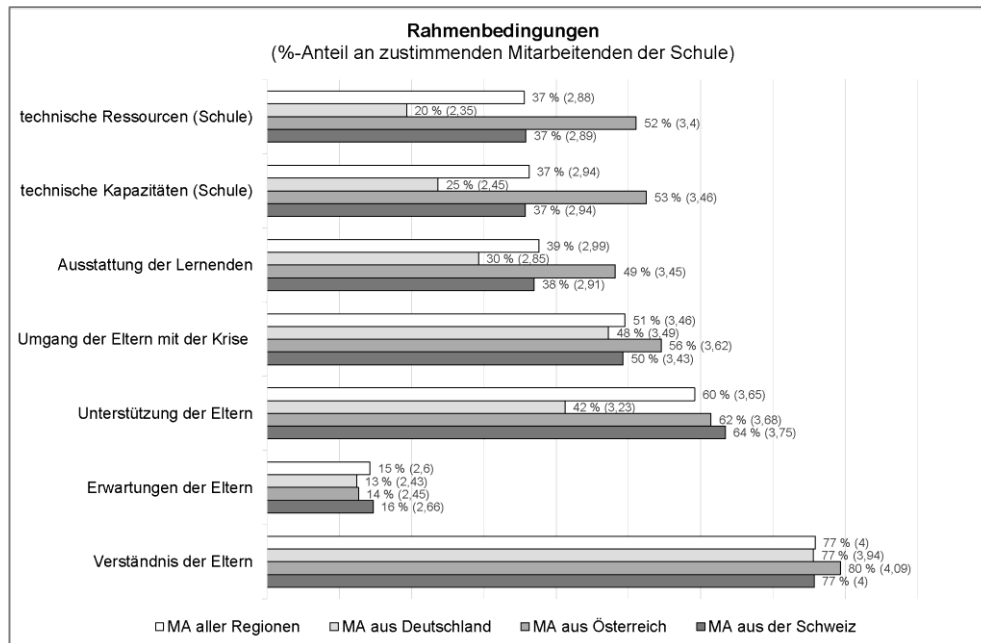
Weiter wird die Bedeutung der Zusammenarbeit für das Bearbeiten der aktuellen Herausforderungen in den qualitativen Aussagen unterstrichen. Es wird deutlich, dass es ohne ein Miteinander, in dem alle das gleiche Ziel verfolgen und sich unterstützen, nur schwer funktionieren kann. Um für alle Beteiligten das Beste aus dieser besonderen Situation zu machen, brauche es, so die Befragungsteilnehmenden, ein gegenseitiges Verständnis und eine gute Zusammenarbeit. Jedoch formulieren Mitarbeitende wie Eltern,

dass es Probleme im Kontakt zwischen ihnen gebe. Eine geringe Erreichbarkeit und erschwerte Austausch- und Kontaktmöglichkeiten mit den Mitarbeitenden sind in den Augen einiger Eltern bedeutend negative Konsequenzen der Schulschließungen – dies gilt wechselseitig. Es komme zu langen Wartezeiten, was Rückmeldungen beider Seiten anbelangt. Eltern monieren, dass Lernkontrollen kaum oder nicht stattfänden. Mitarbeitende bemängeln, dass Eltern sich nicht meldeten und ihre geforderte stärkere Unterstützung für das Lernen ihrer Kinder nicht ernst genug nähmen. Dabei lässt das breite Spektrum der offenen Angaben den Schluss zu, dass es starke individuelle Unterschiede im Vorgehen und Engagement der einzelnen Mitarbeitenden und Eltern gibt. Einige Mitarbeitende sowie Eltern berichten, dass zum Teil intensiver und enger kommuniziert werde, auch weil neue digitale Kommunikationskanäle die Kommunikation vereinfachten. Eltern berichten zu Beginn der Schulschließungen zudem von einer gesteigerten Wertschätzung für den Lehrberuf. Was das Lernen der Schüler\*innen betrifft, zeigt sich allerdings, dass viele Kinder auf sich allein gestellt sein dürften. Sie erarbeiten sich neue Inhalte selbst, teils allein ohne Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern – teils aber auch begleitet durch motivierte, digital gut aufgestellte Mitarbeitende sowie Eltern. Immer wieder berichten Eltern, dass sie Schwierigkeiten hätten, ihr(e) Kind(er) zu unterstützen, da ihnen die entsprechenden Kompetenzen und die Zeit fehlten. Der Mangel eines ruhigen Arbeitsumfeldes zuhause oder Familien- und Rollenkonflikte erschwerten das Lernen zuhause zusätzlich. Der familiäre Umgang mit der Krisensituation ist deutlich mit negativen Emotionen der Schüler\*innen korreliert (Huber & Helm, 2020b). Daher wird es mehr denn je wichtig, zu „[b]eachten, dass die zeitlichen, sprachlichen, intellektuellen und technischen Voraussetzungen in den Elternhäusern sehr unterschiedlich sind! Je mehr wir im Homeschooling von den Elternhäusern erwarten, desto größer wird die Schere am Ende sein“ (MA, ID 769, v\_108).

### 6.3 Regionenvergleich

Im *Regionenvergleich* (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite) zeigen sich bedeutende Unterschiede. So stimmen den drei Aussagen zur ausreichenden *technischen Ausstattung* (technische Ressourcen der Schule für Lehr-Lern-Formate, technische Kapazitäten der Schule für webbasierte Formate, technische Ausstattung der Schüler\*innen) die Mitarbeitenden aus Österreich bedeutend stärker zu als jene aus Deutschland und der Schweiz ( $d_{DE\_AT} = .51$  bis  $d_{DE\_AT} = .84$ ;  $d_{AT\_CH} = .41$  bis  $d_{AT\_CH} = .47$ ), wobei die Schweizer Mitarbeitenden die technische Ausstattung an der eigenen Schule bedeutend besser einschätzen als die Mitarbeitenden aus Deutschland ( $d_{DE\_CH} = .44$  bzw.  $d_{DE\_CH} = .39$ ).

Aus Sicht der Mitarbeitenden zeigen sich auch hinsichtlich der wahrgenommenen *Unterstützung der Eltern* bedeutende Unterschiede: Mitarbeitende aus Deutschland stimmen bedeutend seltener als österreichische und Schweizer Mitarbeitende der Aussage zu, dass die Eltern die Schule als Ganzes in dieser besonderen Zeit unterstützen ( $d_{DE\_AT} = .47$ ;  $d_{DE\_CH} = .63$ ).



*Anmerkung:* In der Klammer ist der Mittelwert des jeweiligen Items dargestellt.

*Abbildung 4:* Rahmenbedingungen des Fernunterrichts während der Schulschließungen (eigene Darstellung)

## 7 Lehr-Lern-Praxis im Fernunterricht

### 7.1 Quantitative Befunde

Um Hinweise auf die Lehr- und Lern-Praxis während der Schulschließungen zu erhalten, wurden die Mitarbeitenden gebeten, drei Items zum Angebot der Schule und drei Items zum Lernverhalten der Schüler\*innen einzuschätzen. Konkret erfassen die ersten drei Items a) das Ausmaß der Kontrolle der von den Schüler\*innen bearbeiteten Lern-/ Unterrichtsaufgaben durch die Lehrperson, b) den Anteil der Schüler\*innen, die einen Wochenplan mit der Schule abgesprochen haben, und c) den Anteil der Schüler\*innen, die mindestens wöchentlich ein individuelles Coaching mit der Klassenlehrperson/Vertrauensperson haben. Weitere drei Items erfassen, a) ob sich die Schüler\*innen auf die anderen Lernweisen/Lernmethoden (z.B. E-Learning) freuen, b) ob die Schüler\*innen zuhause aktiv an ihren Aufgaben arbeiten und c) ob es den Schüler\*innen gelingt, sich auf die anderen Lernweisen/Lernmethoden einzulassen.

Nur rund die Hälfte der Mitarbeitenden (55 %) gibt an, dass die von den Schüler\*innen bearbeiteten *Lern- und Unterrichtsaufgaben* von den Mitarbeitenden auch *kontrolliert* werden. Jeweils etwas mehr als ein Drittel der Mitarbeitenden (38 % und 34 %) führt an, dass die Schüler\*innen einen Wochenplan und ein individuelles, wöchentliches Coaching haben.

Das *Lernverhalten der Schüler\*innen* wird aus Sicht der Mitarbeitenden als nicht allzu optimistisch beschrieben. So schätzen nur 22 Prozent der Mitarbeitenden ein, dass die Schüler\*innen sich auf die anderen Lernmethoden, wie das E-Learning, freuen, und jeweils nicht einmal die Hälfte (45 % und 42 %) der Mitarbeitenden ist der Ansicht, dass die Schüler\*innen zuhause aktiv arbeiten und es ihnen gelingt, sich gut auf die anderen Lernmethoden einzulassen.



## 7.2 Qualitative Befunde

Das Schul-Barometer befragte neben den Mitarbeitenden der Schule auch Eltern und Schüler\*innen. Die Datenlage ermöglicht daher komparative Analysen der Befragungsgruppen, die bereits Einblicke in die verschiedenen Herausforderungen gewähren. Die vergleichenden Analysen erlauben, mögliche Gründe für die verschiedenen Herausforderungen und Belastungen zu identifizieren.

In den qualitativen Auswertungen wird deutlich, dass die *Kontrolle der Lern- und Unterrichtsaufgaben* von allen Akteursgruppen als Problem gesehen wird. Eltern und Schüler\*innen wünschen sich eine bessere Erreichbarkeit der Mitarbeitenden und benennen als großes Problem die erschwerten Austausch- und Kontaktmöglichkeiten. Dadurch komme es zur Überforderung aufgrund unklarer Aufgabenstellungen und fehlender Hilfestellungen. Mitarbeitende hingegen sehen eine große Belastung in der individuellen Kontrolle aller Aufgaben, die nicht mehr im Klassenverband für alle einmalig vorgenommen werden könne. Alle Akteursgruppen verbinden die Entgrenzung von Freizeit und Schule mit starkem Belastungsempfinden.

In Bezug auf das *Lernverhalten* zeichnen sich ebenfalls deutliche Differenzen in der Wahrnehmung der Akteursgruppen ab. Die Einschätzungen der Mitarbeitenden sind besonders im Vergleich zum breiten Spektrum der Schüler\*innenantworten interessant. Schüler\*innen nehmen die Schulschließungen sehr unterschiedlich wahr. So gibt ein großer Teil im Rahmen der offenen Angaben an, den Zuwachs an Autonomie und Selbstständigkeit beim Lernen zu schätzen, der durch den Fernunterricht hervorgerufen wurde. Die Schüler\*innen hätten sich ihren Tagesablauf selbstständig entsprechend ihres individuellen Lernrhythmus strukturiert und produktive Phasen effizienter genutzt (SuS, ID 4789, v\_464) oder sich mehr Zeit genommen, wo dies nötig gewesen sei (SuS, ID 3562, v\_464; SuS, ID 3946, v\_464). Ein anderer Teil der Schüler\*innen hingegen erlebt durch die Schulschließungen, wie von den Mitarbeitenden vermutet, einen Verlust des geregelten Tagesablaufs mit festen Strukturen. Dadurch komme es zu essenziellen Motivationschwierigkeiten, die in Kombination mit nicht ausreichender Selbstdisziplin dazu führten, dass Aufgaben bis zum Abgabetermin aufgeschoben würden und dann hoher Druck erlebt werde.

Des Weiteren geben einige Schüler\*innen an, dass sie sich im Fernunterricht besser konzentrieren könnten, weil sie zuhause eine ungestörtere und angenehmere Lernatmosphäre vorfinden und Ablenkungen durch Mitschüler\*innen ausblieben. Auf der anderen Seite werden aber von einem ähnlich großen Teil der Schüler\*innen die mangelnden Soft- und Hardwareressourcen, ein gestörteres Arbeitsumfeld als in der Schule und hohes Konfliktpotenzial in der Familie als negative Konsequenzen der Schulschließung angebracht (SuS, ID 1307, v\_463). Wie die Angaben der Schüler\*innen zeigen, arbeiten viele zudem gern mit digitalen oder onlinebasierten Medien. So habe man den Angaben der Schüler\*innen zufolge zum Beispiel mehr und zum Teil auch bessere Möglichkeiten, ein unmittelbares Feedback zu erhalten, kreativere Aufgabenstellungen zu bearbeiten und Recherchen zu tätigen. Für einige Schüler\*innen könnte das onlinebasierte Lernen zuhause daher auch in Zukunft eine zusätzliche, motivierende Abwechslung zum normalen Unterricht bieten, „*vor allem in den Sommermonaten, in denen man sich in den aufgeheizten Klassenräumen kaum konzentrieren kann*“ (SuS, ID 687, v\_474). Die Antworten der Eltern sehen sehr ähnliche Vor- und Nachteile des Fernunterrichts. Alle drei Akteursgruppen formulieren einheitlich die große Sorge um die Anschlussfähigkeit nach der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts. Konkret vermuten Mitarbeitende vergrößerte Unterschiede des Lernstandes innerhalb der einzelnen Klassen und Lerngruppen. Eltern und Kinder formulieren eher Ängste davor, den Anschluss verloren zu haben, vor großem Notendruck und vor vielen Prüfungen. Perspektivisch wird deutlich, dass ein noch stärkerer Fokus auf stabile Beziehungen zwischen Mitarbeitenden der Schule und Schüler\*innen gelegt werden muss. Aufgrund der großen interpersonellen Differenzen im Umgang mit Lernen und Lehren auf Distanz werden die Beziehungsebene und ein

besseres Verständnis der individuellen Herausforderungen der Schüler\*innen zum tragenden Pfeiler für gelingende Instruktion, Motivation und Rückmeldung. Das Lernen und Lehren auf Distanz fordert mehr emotionale Nähe.

### 7.3 Regionenvergleich

Im *Regionenvergleich* (Abb. 5) zeigt sich, dass bzgl. des *Wochenplans* für Schüler\*innen keine bedeutenden Unterschiede bestehen. Dagegen führen die österreichischen und Schweizer Mitarbeitenden bedeutend häufiger an, dass die Schüler\*innen wöchentliche, individuelle *Coachings* mit ihren Klassenlehrpersonen bzw. Vertrauenspersonen haben ( $d_{DE\_AT} = .57$ ;  $d_{DE\_CH} = .60$ ). Schließlich stimmen österreichische Mitarbeitende bedeutend häufiger als ihre Kolleg\*innen aus Deutschland und der Schweiz der Aussage zu, dass die *Lernaufgaben kontrolliert* werden ( $d_{DE\_AT} = 1.06$ ;  $d_{DE\_CH} = .81$ ).

Die Mitarbeitenden-Angaben zur *Lernfreude* der Schüler\*innen unterscheiden sich im *Regionenvergleich* nicht bedeutend. Das Lernengagement der Schüler\*innen und die Fähigkeit, sich auf das *Distance-Learning* bzw. *E-Learning einzulassen*, schätzen die Mitarbeitenden aus Österreich bedeutend höher ein als jene aus Deutschland und der Schweiz ( $d_{DE\_AT} = .86$  bzw.  $d_{DE\_CH} = .61$ ;  $d_{DE\_AT} = .91$  bzw.  $d_{DE\_CH} = .51$ ).

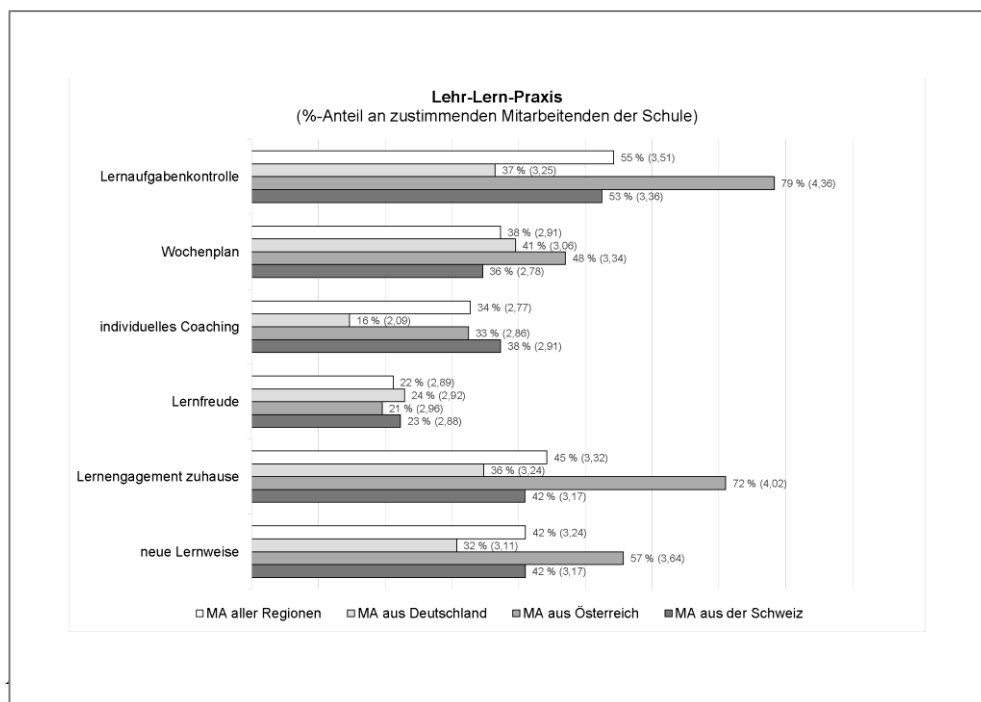


Abbildung 5: Lehr-Lern-Praxis des Fernunterrichts während der Schulschließungen (eigene Darstellung)

## 8 Empfehlungen für die Praxis

Die Corona-Pandemie stellt für alle Beteiligten im Bildungs- und Schulkontext eine sehr große Herausforderung dar. Die Krise bringt aber auch Chancen mit sich.<sup>4</sup> Für die Praxis, die Verwaltung und die Politik sowie für das Unterstützungssystem formulieren wir hier Überlegungen und ausgewählte Empfehlungen für den perspektivischen Umgang mit den Folgen der Schulschließungen insbesondere hinsichtlich digitaler und analoger Lehr-Lern-Formen. Zudem müssen weitere Entwicklungen in der Gesellschaft und insbesondere im Bildungskontext im derzeitigen Diskurs Berücksichtigung finden.

### *Gute Informationspolitik und Kommunikationsstrategie in der Krisensituation betreiben*

In einer Krise treten der dringende Wunsch und das Bedürfnis der Betroffenen nach möglichst umfassender, transparenter und aktueller Information zutage. Hier sind verantwortliche Akteure in einer hierarchischen Folge gefragt. Die Unbestimmtheit ist höher als sonst, der Handlungs- und damit der Entscheidungs- und Kommunikationsdruck auch. Ihnen fällt es jedoch nicht immer leicht, in einer solchen Situation den Überblick zu gewinnen und zu behalten, vorausschauend zu informieren, Hilfen und Empfehlungen anzubieten und dafür zu sorgen, dass alle abgestimmt, zielorientiert und effizient agieren. In Fällen von Nicht-Kommunikation wird Kritik sichtbar. Gute Informationspolitik bedeutet hier, so aktuell wie möglich und so umfassend wie nötig zu informieren. Dazu zählt aber auch, als Informierende\*r das eigene Lernen und die Handlungsprozesse in der Krise als Prozess anzunehmen und nach außen zu vertreten. Hier ist exemplarisch der Wunsch angeführt, dass Informationsschreiben an Eltern in verschiedenen Sprachen bereits als Vorlagen von der Schulaufsicht entwickelt werden, die dann schulspezifisch von Schulen (Schulleitungen und Klassenlehrer\*innen) gemäß dem jeweiligen Schulkontext angepasst werden können.

### *Ausgangsqualitäten vergegenwärtigen und daran anknüpfen*

Wir gehen davon aus, dass nicht alle Lehrkräfte oder gar ganze Schulen gleich belastet und gefordert sind in einer Krise. Unabhängig von individuellen persönlichen und institutionellen Bewältigungsstrategien scheinen die Ausgangsqualitäten (Kompetenzen und Erfahrungen in der Schulentwicklung und im Umgang mit Herausforderungen) einen Einfluss zu haben. Natürlich differieren auch Rahmenbedingungen und Anforderungssituationen, z.B. auch bei den Unterschieden, die sich bei den Schüler\*innen und ihren Familien zeigen.

Wir empfehlen, vor allem die Mitarbeitenden, die derzeit besonders gefordert sind, ebenso wie die Schulen, die besonders gefordert und mit stärkeren Herausforderungen konfrontiert sind, zu unterstützen. Hier ist im Rahmen von Responsible Leadership jede Führungsebene gefordert, nicht nur im eigenen Gestaltungsraum zu handeln, sondern auch übergeordneten Ebenen den jeweiligen Handlungsdruck und Unterstützungsbedarf anzuzeigen. Die Handlungskoordination im System spielt hier auch eine wichtige Rolle. Unterschieden in den Schulen ist mit unterschiedlichen, differenzierten und schulspezifischen Maßnahmen zu begegnen, z.B. hinsichtlich der sachlichen und personellen Ressourcierung.

### *Soziale, professionell-kollegiale Unterstützung anbieten und einholen*

Die in einer Krise an Schulen gelebte intensivere Kooperation, das gewachsene gegenseitige Verständnis mit erhöhten Graden an sozialer, professioneller gegenseitiger Unterstützung ist sicherlich sehr zielführend. An allen Schulen gilt es, dies fortzuführen und

<sup>4</sup> Auszug aus Huber et al. (2020) und Huber & Helm (2020a).

weiter auszubauen. Gesprächsanlässe, Austausch und kooperative Strukturen sind geeignet, pädagogische Entwicklungsprozesse zum Wohle der Kinder und Jugendlichen in gemeinsamer Abstimmung zwischen Lehrpersonen untereinander (Klassenlehrer\*innen und Fachlehrer\*innen, in Jahrgangsteams sowie in Fachschaften), zwischen Lehrkräften und Erzieher\*innen und Schulsozialarbeit und Lehrkräften und Eltern zu konzipieren, initiieren und umzusetzen (sowie zu evaluieren und dann optimiert fortzuführen). Aber auch in Bezug auf das Lernen selbst ist eine engere und substanzielle kollegiale Kooperation geeignet, um (digitale) Unterrichtsentwicklung voranzubringen, aber insbesondere auch, um abgehängte oder abhängende Schüler\*innen in Lernprozesse zu involvieren und sie zu aktivieren, sei es durch feste Schüler\*innengruppen, Lerntandems oder „Family Groups“, die nicht nur die kognitiven Aspekte im Sinne von individueller Lehr-Lern-Förderung fokussieren, sondern auch auf die motivationalen und emotionalen Bedürfnisse eingehen.

Der Kurzfristigkeit der Situation ist die Notwendigkeit immanent, schnell Entscheidungen zu treffen und anwendbare Konzepte zu entwerfen. Um weiterhin ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit zu gewähren, sind alle Akteure gefordert, damit schulische Arbeit, d.h. der Fernunterricht und die wahrscheinlich noch länger andauernde Kombination von Präsenz- und Fernunterricht, koordiniert und abgestimmt (neuen) professionellen Mindest- und Regelstandards entsprechen können. Aufgrund der Neuartigkeit der aktuellen Situation sind hier für bestimmte Fragen erst Abstimmungsleistungen erforderlich, damit koordiniertes und gemeinsames Handeln gelingt. Die Handlungskoordination im System ist auch hier gefordert. Im internationalen Vergleich sehen wir, dass manche Länder hier besondere Konzepte entwickelt haben. Über die Vernetzung von Schulen zum Know-how-Austausch ist aber v.a. auch eine arbeitsteilige Zusammenarbeit möglich bis hin zu zentraler Konzeptentwicklung, die schulspezifisch mit Anpassungen für den jeweiligen Schulkontext umgesetzt werden können.

#### *Auf die Kompensation von Bildungsungerechtigkeiten fokussieren*

In der Krise zeigen sich große Herausforderungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. „(Bildungs-)Verlierer\*innen“ sind in der aktuellen Situation, so ist zu befürchten, wahrscheinlich Schüler\*innen aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler\*innen stehen deshalb vor besonders großen Herausforderungen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen die individuellen und familiären Voraussetzungen ihrer Schüler\*innen noch besser kennen und beachten als im „normalen“ Unterricht und Schulbetrieb – ein wahrlich hoher Anspruch, zumal sich die Schüler\*innen mit geringeren Ressourcen und mit besonderen Belastungskonstellationen auf der Personen- und Familienebene nicht gleich über Klassen und Schulen verteilen. Neben der technischen Ausstattung (z.B. mit der staatlichen Vergabe von technischen Endgeräten wie Tablets oder Laptops an Schüler\*innen) würden vor allem eine stärkere Betreuung sozial benachteiligter Familien und die personenbezogene Lernbegleitung der Schüler\*innen helfen. Hier ist das gesamte System gefordert.

#### *Gerade in Krisen motivationale, soziale und vor allem emotionale Aspekte des Lernens stärker berücksichtigen*

Insgesamt scheint wichtig, dass Lehrpersonen die individuellen und familiären Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Schüler\*innen noch besser kennen und beachten als im „normalen“ Unterricht und Schulbetrieb. Dieses „neue Kennenlernen“ könnte einhergehen mit einer Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, die ganz bewusst motivationale und vor allem emotionale Aspekte miteinschließt.

Da darüber hinaus die Schüler\*innengruppe mit niedrigen häuslichen Ressourcen, die vermutlich insbesondere aus sozioökonomisch schlechter gestellten und bildungsfernen

Familien stammt, insbesondere aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs zurückbleibt, sind z.B. vorgelebte volitionale Fähigkeiten, Selbstorganisation und Aspirationsniveau, Erfolgserwartung und Selbstwirksamkeit bei der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen besonders in den Blick zu nehmen. Auch soziale Aspekte spielen eine Rolle; Schüler\*innen haben sich nach dem Austausch mit ihren Peers gesehnt. Sozialen Interaktionen mit den Lehrkräften und mit ihren Mitschüler\*innen über Live-Formate kommt ein besonderer Stellenwert bei einer Schulschließung zu.

### *Schule weiterentwickeln mit BIO-Strategie: bewahren, innovieren, optimieren*

Insbesondere für Schulleitungen und Schulkollegien ist die Organisation und Koordination dieser vielfältigen Ansprüche in den nächsten Monaten eine komplexe Aufgabe. Dazu gehört nicht zuletzt auch, die Themen „Digitaler Wandel“ und „Inklusion“ miteinander zu verbinden. Es gilt, in gemeinsamer schulinterner wie schulexterner Absprache durchdachte, an pädagogischen Zielen orientierte Strukturen und Prozesse zu entwickeln und umzusetzen, die letztlich das Lernen für jeden einzelnen und die Gemeinschaft in den Vordergrund stellen.

Bei jeder Person, bei jeder Gruppe (Fachschaft, Jahrgangsteam, Arbeitsgruppe), in jeder Schule gibt es Elemente, Praktiken, Strukturen, Prozesse, die sich bewährt haben; diese gilt es zu bewahren. Ebenso gibt es Elemente, Praktiken, Strukturen, Prozesse, die optimiert werden können, damit sie effizienter oder effektiver sind. Es gibt aber auch Elemente, Praktiken, Strukturen, Prozesse, die außerdem noch hilfreich wären und neu eingeführt werden oder gerade in der Krise eingeführt wurden, aufgrund von kreativen Leistungen einzelner oder von Gruppen oder als schulische Strategie. Wir gehen davon aus, dass es sich lohnt, sich im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements differenziert nach diesen drei Grundlogiken die jeweiligen Elemente, Praktiken, Strukturen, Prozesse bewusst zu machen und im Rahmen der Schulstrategie Ziele und Maßnahmen prioritär zu formulieren, damit Gewünschtes mit höherer Wahrscheinlichkeit eintritt und erreicht wird (Huber, 2019, 2020).

Je nach Entwicklungsstand der Schule sind bezüglich dieser Schulentwicklungsanstrengungen unterschiedliche Gewichtungen vorzunehmen. Eine in der Digitalisierung bereits sehr erfolgreiche Schule wird ihren Fokus in den Anstrengungen auf die Nachhaltigkeit und damit auf das Bewahren legen – und nur gut dosiert innovieren. Eine Schule, die noch am Anfang steht, wird einen Schwerpunkt auf Innovation setzen müssen. Unterschiedliche Gewichtungen führen dann zu unterschiedlichen Strategien.

Im Mittelpunkt dieses Qualitätsmanagements muss immer die Frage nach dem Nutzen stehen: Welchen Nutzen hat das, was wir tun, bzw. haben die Maßnahmen für die Förderung und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen? Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der Schulleitung, aber auch aller anderen Schulgestalter\*innen, in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich Handlungsmöglichkeiten auszuloten und Lösungen zu entwickeln – Bewährtes zu bewahren, die bisherige Praxis zu optimieren und zu innovieren. Es braucht dabei eine auf die jeweilige Schule zugeschnittene Strategie, damit die Maßnahmen nicht unverbunden und ohne gegenseitige Bezüge nebeneinanderstehen, sowie eine Balance, damit letztlich auch Machbarkeiten und Akzeptanz der Maßnahmen gewährleistet sind.

## Literatur und Internetquellen

- Hagenauer, G., & Oberwimmer, K. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenpraxis und Leseleistung: Ergebnisse aus PIRLS 2006, 2011 und 2016. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 221–237). Graz: Leykam.
- Huber, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung*, 14 (4), 13–16.
- Huber, S.G. (2020). Responsible Leaders entwickeln Schule in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 3–14). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster: Waxmann. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020a). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises – Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32 (2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020b). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein, „*Langsam vermissen ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (3), 203–218.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. Zugriff am 28.05.2020. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

## Anhang: Vollständige Itemtexte

Itemtext	Itemnamen in den Abbildungen
<i>Lehr-Lern-Praxis</i>	
Die Bearbeitung der Lern-/Unterrichtsaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler wird von uns kontrolliert.	Lernaufgabenkontrolle
Schülerinnen und Schüler haben einen Wochenplan mit der Schule abgesprochen.	Wochenplan
Schülerinnen und Schüler haben mindestens wöchentlich ein individuelles Coaching mit der Klassenlehrperson/Vertrauensperson.	individuelles Coaching
Die Schülerinnen und Schüler freuen sich auf die anderen Lernweisen/Lernmethoden (z.B. E-Learning).	Lernfreude
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aktiv zuhause an ihren Aufgaben.	Lernengagement zuhause
Den Schülerinnen und Schülern gelingt es gut, sich auf die anderen Lernweisen/Lernmethoden einzulassen.	neue Lernweise
<i>Rahmenbedingungen</i>	
Unsere Schule hat ausreichend Ressourcen für digitale Lehr-Lern-Formen.	technische Ressourcen (Schule)
Die technischen Kapazitäten an der Schule reichen für webbasierte Formate aus.	technische Kapazitäten (Schule)
Die Schülerinnen und Schüler haben zu Hause genügend Möglichkeiten am Computer/Laptop/Tablet zu arbeiten.	Ausstattung der Lernenden
Die Eltern gehen mit der Krisensituation gut um.	Umgang der Eltern mit der Krise
Die Eltern unterstützen die/unsere Schule.	Unterstützung der Eltern
Die Eltern erwarten zu viel von uns in dieser Situation.	Erwartungen der Eltern
Insgesamt waren die Reaktionen in der Elternschaft ...	Verständnis der Eltern
<i>Lehrer*innenprofessionalität</i>	
Das Kollegium ist motiviert für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen.	Lehrer*innenmotivation dLLF
Die Kollegien sind / Das Kollegium ist kompetent für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen.	Lehrer*innenkompetenz dLLF
Wir arbeiten seit längerer Zeit in der Schule mit digitalen Medien.	Lehrer*innenerfahrung dLLF
Uns fällt es leicht, mit digitalen Medien in der aktuellen Situation Lehr-Lern-Arrangements/Lernprozesse zu gestalten.	dLLF fallen leicht
Die plötzliche Schulschließung stellt uns bezüglich digitaler Lehr-Lern-Formen vor große Herausforderungen.	dLLF als Herausforderung
<i>Lehrer*innenkooperation</i>	
Im Kollegium gibt es eine hohe gegenseitige Unterstützung.	Kooperation Unterstützung
Im Kollegium gab es einen fachlichen Diskurs, um die richtige Strategie für den Schul- und Unterrichtsbetrieb der nächsten Wochen zu entwerfen.	Kooperation Strategie
Im Kollegium haben wir in der letzten Woche gemeinsam Unterlagen für digitale Lehr-Lern-Formen erstellt.	Kooperation Lernmaterial
Im Kollegium arbeiten wir derzeit an Konzepten für die Schulentwicklung.	Kooperation Schulentwicklung

*Anmerkungen:* Die Antwortoptionen lauten: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Huber, S.G., Helm, C., Günther, P.S., Schneider, N., Schwander, M., Pruitt, J., & Schneider, J.A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>

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>



# Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup>, Anna Gensler<sup>1</sup>,  
Johanna Gesang<sup>1</sup> & Ernst Daniel Röhrig<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

<sup>2</sup> Universität Trier

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
kbesa@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** Die Corona-Pandemie führt zu zahlreichen Herausforderungen für Lehrkräfte und Schüler\*innen. Die meist digital aufbereiteten Lernmaterialien sollten vor allem während des Lockdowns nur wenig Unterstützung seitens der Lehrkräfte erfordern und die Schüler\*innen größtenteils zum selbstständigen Arbeiten befähigen. Dies bedeutete daher für die Lehrkräfte, möglichst binnendifferenzierendes Material zu entwickeln und digital umzusetzen, was z.T. ganz neue Ansätze erforderte. Auch für Eltern ergab sich durch das Homeschooling eine neue Situation, da sie die Rolle der Lehrkräfte zumindest in Teilen mitübernehmen und ihre Kinder beim Lernen zu Hause unterstützen müssen. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass Eltern durch diese zusätzliche Aufgabe neben ihrer eigenen Berufstätigkeit sowie angesichts nicht immer passgenauer Lernmaterialien für ihre Kinder eine Mehrbelastung erfahren. Dieser Beitrag geht der Thematik des Homeschoolings und der digital zur Verfügung gestellten Materialien nach und greift auf Ergebnisse einer Onlinebefragung von 635 Eltern in Rheinland-Pfalz zurück, die während der Schulschließung durchgeführt wurde. Dabei wird zum einen untersucht, wie das Belastungsempfinden der Eltern in dieser Zeit ausgeprägt ist und welche individuellen Faktoren dieses beeinflussen. Zum anderen wird analysiert, wie das Belastungsempfinden mit der Qualität der bereitgestellten Materialien und der eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte zusammenhängt. Es zeigt sich, dass das Belastungserleben neben persönlichen Unterschieden auch durch die Gestaltung des Lehrmaterials beeinflusst wird.

**Schlagwörter:** Corona, Belastung, Differenzierung, digitale Medien



© 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>

## 1 Einleitung

Die coronabedingten Schulschließungen haben zu einem wochenlangen Ausfall des Präsenzunterrichts und damit zu einer Verlagerung der schulischen Lehr- und Lernprozesse in den häuslich-familiären Bereich geführt. In der Folge stellte die Beschulungssituation im häuslichen Umfeld, die sich durch Covid-19 in allen Bundesländern ergab, alle Beteiligten in der Schule vor neue Herausforderungen: Nicht nur mussten in den Kollegien unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Infrastruktur neue Wege des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt werden und zahlreiche organisatorische Fragen (etwa zu schulrechtlichen Angelegenheiten im Allgemeinen, vgl. Wrase, 2020, oder zum Umgang mit zentralen Abschlussprüfungen im Besonderen, vgl. hierzu Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) geklärt werden. Auch mussten Möglichkeiten identifiziert werden, um den Kontakt zur Schüler\*innenschaft nicht zu verlieren und in diesen besonderen Zeiten sogar zu stärken (Wacker, Unger & Rey, 2020); denn den Schüler\*innen wurde in einem hohen Maße selbstreguliertes Arbeiten abverlangt (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020), was in dieser Form aber nicht immer im Vorfeld eingeübt wurde oder zumindest bislang in einem deutlich geringeren Ausmaß erforderlich war, als dies zu Zeiten der Schulschließungen notwendig wurde (Huber & Helm, 2020). Zudem ist davon auszugehen, dass sonst eingesetzte differenzierende Maßnahmen, die der individuellen Förderung jedes und jeder Einzelnen dienen sollen, angesichts der Distanz zwischen Lehrkräften und Lernenden, aber auch angesichts wenig ausgeprägter digitaler Kompetenzen zurückstehen mussten, was für die Schüler\*innen problematisch sein könnte.

Doch neben den neuen, teils zeitintensiven Aufgaben, die sich für Lernende und Lehrende ergaben, sollte auch die Perspektive der Eltern nicht vernachlässigt werden, denn sie waren es, die bei der Bearbeitung von Aufgaben als erste Ansprechpersonen dienten bzw. dienen mussten. Dabei sind Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen anzunehmen: Zum einen führte der Lockdown dazu, dass Eltern entweder im Homeoffice arbeiteten und so sehr gut organisieren mussten, wann sie selbst arbeiten und wann sie das Unterrichten ihrer Kinder sowie deren weitere Betreuung einplanen konnten, zumal die elterliche Unterstützung bei der Bearbeitung der Hausaufgaben häufig mehr als eine Stunde täglich in Anspruch nahm (Sanders, Schäfer & van Ophuysen, 2020). Als gleichermaßen problematisch war die Situation in den Familien anzunehmen, in denen die Eltern nicht von zu Hause aus arbeiten konnten und die Kinder somit bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben zunächst auf sich allein gestellt waren. Zum anderen stellte auch die technische Ausstattung Familien vor große Herausforderungen, insbesondere dann, wenn mehrere Familienmitglieder gleichzeitig auf die Arbeit an einem PC angewiesen waren, aber nicht genügend Endgeräte zur Verfügung standen (forsa, 2020).

Es wird deutlich, dass Eltern während der Pandemie an vielen Stellen vermehrt und auch anders bei der schulischen Unterstützung ihrer Kinder gefordert sind, was sich auf die wahrgenommene Belastung auswirkt (Porsch & Porsch, 2020; Vodafone Stiftung Deutschland, 2020). Dabei sind einerseits individuelle Unterschiede im Belastungserleben anzunehmen, andererseits aber auch solche, die durch den Grad des professionellen Einsatzes digitaler Medien sowie der Qualität des verwendeten Materials begründet werden können. Vor dem Hintergrund der besonderen Situation, die sich für das alltägliche Leben jedes bzw. jeder Einzelnen durch die Pandemie ergibt, steht zudem die Wissenschaft vor der Herausforderung, die neue Belastungssituation mit bereits bekannten Modellen und Theorien erklärbar zu machen bei der gleichzeitigen Erkenntnis, dass dieses nur eingeschränkt möglich ist. Dies legt eine stärker explorative Ausrichtung bei der Erforschung von coronabedingten Faktoren nahe, sodass dieser Beitrag explorativ versucht, das Belastungserleben der Eltern zu ergründen, und erste Erklärungsmuster vorschlägt.

## 2 Coronabedingte Umstrukturierung des Unterrichts

Dass die Umstellung von Präsenzunterricht auf Lernen auf Distanz Probleme mit sich bringt, liegt zum einen u.a. daran, dass die umstrukturierten Lehr- und Lernkontexte zwar bekannten Konzepten wie dem Homeschooling oder dem Fernunterricht ähneln, sich jedoch gleichzeitig – bezogen auf viele Aspekte – maßgeblich unterscheiden. Zudem und besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass es sich bei der Organisation und Durchführung des Unterrichts während der Corona-Pandemie um eine in dieser Form in Deutschland noch nie da gewesene Situation handelt, für die weder organisatorische noch didaktische Konzeptualisierungen vorliegen, wenngleich Fernunterricht auch in Deutschland bekannt ist. Unter dem Begriff „Fernunterricht“ sieht das Fernunterrichtsschutzgesetz der Bundesregierung eine auf vertraglicher Grundlage geregelte und kostenpflichtige „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Auftraggeber den Lernerfolg überwachen“, vor (FernUSG § 1 Abs. 1).

„Homeschooling“ (auch „Home Education“ oder Privatunterricht) bezieht sich auf das nur in wenigen Ausnahmefällen in Deutschland erlaubte Beschulungskonzept, bei dem die Planung, Organisation und Durchführung des „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilten Unterricht[s], [...] von Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ wird (Ladenthin, 2018, S. 519). Hierbei handelt es sich demnach um Formen des Distanzlernens, die von den beteiligten Eltern und Erziehungsberechtigten (im Folgenden: Eltern) in der Regel auf freiwilliger Basis als Alternative zum Präsenzunterricht gewählt werden. Insofern deutet diese Beschreibung auf den ausschlaggebenden Unterschied zum Unterrichten und Lernen in Zeiten von Covid-19 hin: Das Prinzip der Freiwilligkeit war und ist bei der Umstellung der Unterrichtsformen während der Schulschließungen weder auf Seiten der Eltern und der Schüler\*innen noch für die Schulen und Lehrkräfte gegeben. Dennoch wird auch in diesen Fällen der Begriff des „Homeschoolings“ verwendet, der die Beschulung während der coronabedingten Schulschließungen meint (z.B. Lin-Klitzing & Kuper, 2020) und der häufig auch als Ursache für elterliches Belastungserleben angeführt wird (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2020). Meyer (2020) bietet eine den Umständen angepasste Arbeitsdefinition für das Konzept des Homeschoolings an:

„Homeschooling ist ein durch die Schule organisierter Fernunterricht, in dem das gemeinsame Arbeiten in der Klasse/im Lernverband zeitlich befristet aufgehoben und durch individualisierte Hausarbeit ersetzt wird. Sie wird in unterschiedlichem Umfang von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beaufsichtigt und von der Schule durch die Arbeit mit Bildungsservern und den Einsatz digitaler Medien unterstützt“ (Meyer, 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Unterrichten und Lernen während der Schulschließungen zwar Schnittmengen zu bekannten Konzepten aufweist, jedoch nach wie vor eine nur temporär eingeführte und gesteuerte Verlagerung des Präsenzunterrichts in die häusliche Umgebung darstellt und somit bedingt durch die Umstände auf keinen festen organisationalen, strukturellen und didaktischen Vorgaben beruht. Auf die Schwierigkeit der Zuordnung der Begrifflichkeiten sei in diesem Zusammenhang hingewiesen und der Unterricht unter Coronabedingungen in Anlehnung an die zuvor dargestellte Definition von Meyer (2020) weiter unter dem Begriff „Homeschooling“ thematisiert.

### 3 Pädagogisch-didaktische Ansprüche an das Homeschooling und Belastungserleben der Eltern

Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf das Homeschooling geht mit veränderten didaktischen und pädagogischen Ansprüchen auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern einher (Meyer, 2020). Während normalerweise die Erteilung von Hausaufgaben als Ergänzung zum schulischen Unterricht und damit zur weiterführenden Förderung und Förderung der Schüler\*innen dient, stellt das häusliche Arbeiten während der Aussetzung des Präsenzunterrichts die einzige Möglichkeit der Wissensvermittlung dar.

Hinsichtlich der Gestaltung von lernförderlichem Material für die Schüler\*innen gewinnt insbesondere der Einsatz von digitalen Medien an Bedeutung, was wiederum auf die Potenziale und die Notwendigkeit der erfolgreichen Implementation von Digitalisierungsprozessen im Schulkontext hinweist (Eickelmann & Gerick, 2020). Laut einer Studie von Eickelmann, Drossel und Heldt (2020) können Schulen, die bereits vor der Einführung des Homeschoolings Erfahrungen mit digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen gesammelt haben, von ihren Fortschritten im Bereich der Digitalisierung profitieren. Petko, Schmid, Pauli, Stebler und Reusser (2017) weisen darauf hin, dass digitale Medien ein „Werkzeug zur Personalisierung des Lernens“ sind und dazu beitragen, „die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern [...] besser zu berücksichtigen“ (Petko et al., 2017, S. 3).

Die damit einhergehende Anforderung an die Schüler\*innen, ihr Lernen stärker selbstgesteuert und selbstmotiviert zu gestalten, wird zwar auf der einen Seite als lernförderliches Potenzial und Chance digitalen Lernmaterials bewertet (Herzig & Grafe, 2007, S. 13); zum anderen stellt es jedoch nicht nur die Schüler\*innen und Lehrkräfte, sondern auch und gerade die Eltern zu Zeiten von Covid-19 vor besondere pädagogische und didaktische Herausforderungen. Die Übernahme von Aufgabenbereichen der Lehrkräfte kann mitunter besonders herausfordernd für Mütter und Väter nicht deutscher Herkunftssprache sein und geht Meyer (2020) zufolge allgemein mit einem erhöhten Respekt der Eltern gegenüber dem Lehrerberuf einher.

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) und die darin postulierten psychologischen Grundbedürfnisse der Kinder nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit können nach Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) drei Dimensionen abgeleitet werden, die Eltern bei der häuslichen Aufgabenbetreuung mit dem Ziel einer effektiven Lernunterstützung beachten sollten, nämlich Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle. Porsch und Porsch (2020) fassen darauf basierend und für die Situation des Homeschoolings in Zeiten der Schulschließungen zusammen, dass Eltern im Sinne der Ansprechbarkeit den Kindern Hilfestellungen anbieten sollen, aber nur dann, wenn sie diese benötigen und erfragen.

Dabei ergibt sich bereits die Schwierigkeit, die Selbsteinschätzung der Kinder und die Fremdeinschätzung der Eltern hinsichtlich des Unterstützungsbedarfes in einen Konsens zu bringen. Kontrolle kann als „negativer Gegenpol zu Autonomie-Unterstützung [als] Druck, Aufdringlichkeit und Dominanz der Eltern“ (Porsch & Porsch, 2020, S. 165) wahrgenommen werden, was negative Folgen für das kindliche Autonomie- und Kompetenzerleben haben kann. Hierbei kann das aus Sicht der Kinder aufgedrängte Unterstützungsverhalten der Eltern als ein Einmischen, eine Fehlerkorrektur und mangelndes Vertrauen in die Eigenständigkeit und Kompetenz empfunden werden. Hingegen gilt die elterliche Strukturierung als dritte Dimension der Betreuung für einen positiven Einfluss auf die Hausaufgabensituation (s.o.), wenn eine lernförderliche und störffreie Atmosphäre für die Kinder geschaffen wird, wobei zusätzlich eine zeitliche Struktur sowie Regeln den Tagesablauf erleichtern können (Porsch & Porsch, 2020, S. 165).

Ein lernförderliches Maß an Betreuung, Kontrolle und Unterstützung bei gleichzeitiger Balancehaltung zwischen elterlicher und (be-)lehrender Rolle kann zu einem erhöhten Belastungserleben der Eltern führen, das z.B. davon abhängt, in welchem Maße eine

Unterstützung durch die Schule erlebt wird, wie die Kompetenzeinschätzung der Eltern ausfällt und wie deren häusliche Situation aussieht. Bereits gezeigt werden konnte, dass sich nur etwa ein Drittel der Eltern in der Lage fühlen, ihre Kinder bei der Bearbeitung der schulischen Aufgaben zu unterstützen, was u.a. im Zeitmangel sowie der Schwierigkeiten, motiviert und geduldig zu bleiben, begründet liegt (Lochner, 2020). Auch die teils fehlende Motivation der Schüler\*innen trägt zu einer Belastung der Eltern bei (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020).

In den bisherigen empirischen Untersuchungen zum Belastungserleben der Eltern zu Zeiten der Corona-Pandemie wird zusammengefasst der Fokus vorwiegend auf eine problemorientierte Betrachtungsweise gelegt, indem verschiedene Faktoren erfragt werden, die sich belastend auf das elterliche Erleben auswirken. Gleichzeitig wird deutlich, dass insbesondere dem Einsatz und der Qualität der digitalen Lernmaterialien ein hoher Stellenwert für die erfolgreiche und autonomieunterstützende Beschulung der Kinder zu Zeiten der Schulschließungen beigemessen wird. Wie einleitend beschrieben, widmet sich die im weiteren Verlauf dargestellte Befragung daher einer eher ressourcenorientierteren Perspektive und prüft, inwiefern Faktoren wie die durch die Fremdeinschätzung der Eltern bewertete Qualität und das Maß an Individualisierung des eingesetzten digitalen Lehr- und Lernmaterials mit dem Belastungserleben von Eltern zusammenhängen.

Durch die Betreuung der häuslichen Aufgabebearbeitung während der Schulschließungen werden die Eltern zu (Mit-)Gestaltenden des Lehr- und Lernprozesses der Kinder, wobei ihnen – wie zuvor thematisiert – die Rolle der Lehrenden übertragen wird. Ergänzt wird diese neue Aufgabenverteilung durch das von den Lehrkräften bereitgestellte Material, das als (weiterer) Mediator und vermittelnde Instanz zwischen Lehrkraft und Schüler\*in fungierte. Dem Lehr- und Lernmaterial kommt damit eine entscheidende Bedeutung zu, womit ebenso der Anspruch an dessen Gestaltung durch die Lehrperson wächst. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere zur Zeit der Schulschließungen nicht alle Schüler\*innen gleichermaßen über die Unterstützung der Eltern bei der Aufgabebearbeitung sowie über alternative Mittel und Wege der Förderung verfügen, sodass sich das Kompetenzgefälle zwischen den Kindern über die Zeit der Corona-Pandemie noch vergrößert haben dürfte.

Umso bedeutsamer erscheint in diesem Zusammenhang die bewusste Gestaltung der eingesetzten Lernmaterialien, sodass diese möglichst vielen verschiedenen Ausgangslagen und Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen gerecht werden. Die Individualisierung des Unterrichtsmaterials wird vor dem Hintergrund eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität innerhalb der Schülerschaft diskutiert und stellt damit Bohl (2017) zufolge hohe Ansprüche an die Professionalität der Lehrenden. Ziel ist es, den Schüler\*innen durch individualisierte Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden

„[...] solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen in Hinblick auf Leistungsvermögen, Interessen usw. gut entsprechen, sie durch diese ‚Passung‘ zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotenziale [zu] motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen“ (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009, S. 344).

Durch den Einsatz von individuellen, an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen angepassten Materialien erfolgt eine Verschiebung der Verantwortung und Kontrolle des Lernprozesses auf die Schüler\*innen (Häcker, 2017), womit die Lehrenden zugleich weniger als Leitende und stärker als Begleitende des Prozesses agieren können. Diese Annahmen zur Wirkung individualisierter Lehr-Lernmethoden implizieren eine mögliche Entlastung der lehrenden Person, sodass daraus die Vermutung ableitbar ist, dass die Qualität und der Grad an Individualisierung des Lernmaterials zu einer Entlastung der Eltern zu Zeiten der Schulschließungen führen konnten.

Neben äußeren Einflüssen sind für das Belastungserleben auch persönliche Ressourcen und Rahmenbedingungen von hoher Relevanz, wie etwa die soziodemografischen

Voraussetzungen. Avemarie (2016) beschreibt kontextuelle Merkmale wie das Geschlecht, das Alter, die soziale Schicht und den Bildungsstatus der Eltern als entscheidende Ressourcen, die sich positiv auf das Belastungserleben der Befragten auswirken können. Darüber hinaus zeigen sich im Rahmen von Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit altersspezifische Unterschiede im Belastungserleben innerhalb verschiedener Gruppen, die nahelegen, dass das Belastungserleben mit zunehmendem Alter in vielen Bereichen tendenziell abnimmt (Richartz, Albert, Sallen & Hoffmann, 2009).

#### 4 Forschungsinteresse, Stichprobe und Forschungsdesign

Die hier präsentierte, exploratorisch angelegte Studie verfolgt das Ziel, zur Erweiterung der bisherigen Datenlage zum Belastungserleben von Eltern durch die coronabedingten Schulschließungen beizutragen. Dabei werden einerseits die personellen Voraussetzungen in den Blick genommen und andererseits Zusammenhänge zwischen der Belastung und den bereitgestellten Unterrichtsmaterialien betrachtet. Es wird mit Blick auf die oben geschilderte Forschungslage davon ausgegangen, dass

- (1) Unterschiede in der Belastung aufgrund von Alter der Eltern, deren Bildungsstand und der besuchten Schulform der Kinder vorliegen und
- (2) ein (positiver) Zusammenhang zwischen Qualität und Grad der Individualisierung des digitalen Lehr- und Lernmaterials – beziehungsweise der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Fähigkeit von Lehrkräften, solches zu gestalten – und dem Belastungserleben der Eltern besteht.

Im Rahmen der Studie wurden 635 Eltern von Schulkindern aus Rheinland-Pfalz befragt, die Auskunft über die Fähigkeiten der Lehrkräfte ihrer Kinder im Umgang mit digitalen Medien und das eigene Belastungserleben in Corona-Zeiten gaben. Die Online-Befragung fand in einem Zeitraum von vier Wochen während der Phase der vollständigen Schulschließungen in Rheinland-Pfalz statt; beworben wurde die Befragung über den Landeselternrat Rheinland-Pfalz. Von den Eltern konnten Daten zu mehreren Kindern angegeben werden. Dabei sollte für jedes Kind der Gesamteindruck der Lehrkräfte an der jeweiligen Schule beurteilt werden. Da in diesem Beitrag der Fokus auf dem elterlichen Belastungserleben liegt, wurden die Daten eines Elternteils nur einmal aufgenommen, um so mögliche Überschätzungen zu vermeiden. Die Angaben zu den Lehrkräften wurden dann jeweils für das erste Kind berücksichtigt.

Die Eltern, die teilgenommen haben, sind zum größten Teil weiblich (87,1 %) und haben mit einem Akademikeranteil von über 40 Prozent ein für Deutschland deutlich erhöhtes Bildungsniveau. Dieses mag an der Bewerbung der Befragung über den Newsletter des Landeselternrates in Rheinland-Pfalz liegen, der möglicherweise nicht alle Eltern des Bundeslandes erreichen konnte. 18,6 Prozent der Befragten sind vor 1970 geboren, 59,1 Prozent zwischen 1971 und 1980 und 20,5 Prozent 1981 oder später. Die Kinder gehen vor allem auf Gymnasien (52,4 %) und Grundschulen (28,3 %). Auf Haupt- und Realschulen sowie auf Integrierte Gesamtschulen entfallen lediglich 9,0 bzw. 6,0 Prozent.

Bei den eingesetzten Instrumenten handelt es sich um Eigenentwicklungen. Die verwendeten Skalen zeigten allesamt zufriedenstellende bis sehr gute Instrumentenqualität. Die Beantwortung erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu. Die Fremdeinschätzung der Medienkompetenz von Lehrkräften wurde mittels drei Items erfasst ( $\alpha=.92$ ; Bsp.-Item: „Die Lehrkräfte meines Kindes erlebe ich zumeist als sicher im Umgang mit neuen Medien“). Für die in der Zeit seit den Schulschließungen konzipierten Medien erfolgte eine Bewertung durch die Eltern über eine Skala zur Qualität der bereitgestellten Medienprodukte (3 Items,  $\alpha=.81$ ; Bsp.-Item: „Die digitalen Lernmaterialien, die wir derzeit erhalten, sind ansprechend auf-

bereitet“) sowie zum Grad der Individualisierung (4 Items,  $\alpha=.77$ ; Bsp.-Item: „Die digitalen Lernmaterialien berücksichtigen die individuellen Fähigkeiten meines Kindes“). Neben diesen Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte und Medien wurden Selbsteinschätzungen der Eltern eingefangen, die die aktuelle Belastungssituation durch das Home-schooling beziehungsweise die stark medial gestützte Lehre (5 Items,  $\alpha=.77$ ; Bsp.-Item: „Seit Beginn der Schulschließung fühle ich mich durch die Betreuung des schulischen Lernens überfordert“) erfassen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird ein Mittelwertvergleich über einfaktorielle Varianzanalysen samt dazugehöriger Post-Hoc-Tests durchgeführt, in denen mögliche soziodemographische Hintergründe, wie das Alter, der Bildungsabschluss sowie die besuchte Schulform des Kindes für das elterliche Belastungserleben beleuchtet werden. Des Weiteren wird über eine bivariate Korrelation geprüft, inwiefern es Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben und den weiteren erfassten Skalen gibt. Da es sich ausschließlich um metrisch skalierte Variablen handelt, wird zur Interpretation der Ergebnisse auf den Pearson-Korrelations-Koeffizienten zurückgegriffen.

## 5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der Varianzanalysen dargestellt werden, um gruppenbezogene Vergleiche zu ermöglichen und darüber gegebenenfalls Ursächlichkeiten für das Belastungserleben während der Zeit der Schulschließung zu identifizieren. Tabellarisch dargestellt werden jeweils nur die zugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen. Auf die komplette Abbildung der Post-Hoc-Tests wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, sodass hierüber an ausgewählten Stellen eine Beschreibung erfolgt.

Betrachtet man zunächst die Altersstruktur, so zeigt sich, dass vor allem jüngere Eltern ein erhöhtes Belastungserleben zeigen (vgl. Tab. 1).

*Tabelle 1:* Mittelwerte des Belastungserlebens nach Altersgruppen

<i>Geburtsjahrgang</i>	<i>Stichprobengröße</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
<i>Bis 1970</i>	118	3,02	1,12
<i>1971-1980</i>	375	3,36	,98
<i>Ab 1981</i>	130	3,52	,912
<i>Gesamt</i>	623	3,33	1,01

Die Varianzanalyse weist für die drei zusammengefassten Altersgruppen einen signifikanten Effekt aus ( $F(2, 629) = 8.30, p < .01$ ;  $1961-1970 < 1971-1980, 1981-1990$ ). Der Post-Hoc-Test zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen der Altersgruppe der vor 1970 geborenen und den jeweils beiden anderen Gruppen vorliegen, die auch unter den strengeren Annahmen der Bonferroni-Korrektur auf dem Ein-Prozent-Niveau signifikant ausfallen, während der Mittelwertunterschied zwischen der Gruppe 1971–1980 und den nach 1981 Geborenen auch beim LSD-Test nicht signifikant ist. Der Unterschied zwischen der ältesten und der jüngsten Gruppe erreicht dabei eine Effektstärke von  $d = .50$ , was einen mittleren Effekt in den Konventionen Cohens (1988) darstellt.

Schlüsselt man die Mittelwerte des Belastungserlebens unter Berücksichtigung des höchsten Bildungsabschlusses der Befragten auf (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite), so zeigen sich tendenziell vor allem Akademiker\*innen sowie Eltern mit Hochschulreife weniger stark belastet als Personen mit einem Haupt- oder Realschulabschluss oder einer Berufsausbildung (welche allerdings ein Abitur nicht zwingend ausschließt).

Tabelle 2: Mittelwerte des Belastungserlebens nach Bildungsabschluss

<i>Höchster Bildungsabschluss</i>	<i>Stichproben- größe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>
<i>Berufs- bzw. Mittlere Reife</i>	112	3,51	1,04
<i>Abitur</i>	157	3,23	1,06
<i>Abgeschlossene Berufsausbildung</i>	76	3,49	,93
<i>Abgeschlossenes Studium</i>	261	3,26	,99
<i>Gesamt</i>	606	3,33	1,01

Die Varianzanalyse wird auch für die Aufschlüsselung des Belastungserlebens nach Bildungsabschlüssen signifikant ( $F(3, 602) = 2,75, p = .042$ ; Mittlere Reife, Ausbildung > Abitur, Studium), liefert jedoch im Post-Hoc-Test unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede. Legt man den weniger konservativen LSD-Test zugrunde, so unterscheiden sich die Befragten mit abgeschlossenem Studium sowie diejenigen mit Abitur signifikant von der Gruppe mit Berufs- oder Mittlerer Reife. Die Unterschiede sind mit Effektstärken von  $d = .25$  bzw.  $d = .27$  jedoch eher gering.

Größere Unterschiede im Belastungserleben zeigen sich jedoch bei der Betrachtung der Schulform der Kinder. Hier sind es vor allem die Eltern von Kindern in der Haupt- oder Realschule, die ein hohes Belastungserleben äußern, während dieses an Grundschulen und Gymnasien eher niedrig ausfällt (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Mittelwerte des Belastungserlebens nach Schulform

<i>Schulform</i>	<i>Stichprobengröße</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>
<i>Grundschule</i>	180	3,32	,88
<i>Gymnasium</i>	333	3,22	1,07
<i>Haupt- oder Realschule</i>	60	3,74	,89
<i>Integrierte Gesamtschule</i>	38	3,49	,97
<i>Andere Schulformen</i>	11	3,40	1,12
<i>Gesamt</i>	622	3,32	1,01

Auch für Schulformen der Kinder zeigt die Varianzanalyse ein signifikantes Ergebnis ( $F(4, 617) = 3,84, p < .01$ ; HRe > G, Gym). Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen liefert der Post-Hoc-Test lediglich beim Vergleich von Eltern mit Kindern auf der Grundschule sowie dem Gymnasium mit solchen von Kindern, die eine Haupt- oder Realschule besuchen. Diese empfinden das höchste Belastungserleben durch die Betreuung des Lernens in der Corona-Situation, und die Unterschiede zeigen beim Vergleich mit den Gymnasialeltern einen mittleren Effekt von  $d = .50$



Die Fremdeinschätzungen der befragten Eltern hinsichtlich der Medienkompetenzen der Lehrkräfte, der Qualität und dem Maß an Individualisierung des während der Schulschließungen verwendeten Materials lassen sich anhand der Mittelwerte der einzelnen Skalen abbilden (siehe Tab. 4).

*Tabelle 4:* Mittelwerte der durch die Eltern eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte, der Qualität und des Maßes an Individualisierung

<i>Mittelwerte der Skalen der Elternbefragung</i>	<i>Stichproben- größe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
<i>MedKom</i>	848	3,17	1,16
<i>MedInd</i>	880	2,61	1,05
<i>MedQual</i>	868	3,50	1,05
<i>Austausch</i>	883	2,17	1,18

*Anmerkung:* MedKom = fremdeingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte; MedInd = Individualisierungsgrad der bereitgestellten Medien; MedQual = Qualität der der bereitgestellten Medien; Austausch = Austausch mit anderen Eltern über Schulthemen; \*\* =  $p < .01$ .

Die Medienkompetenzen der Lehrkräfte werden von den Befragten als etwas überdurchschnittlich eingeschätzt bei einem Mittelwert von 3,17, der knapp über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3 liegt. Die Individualisierung der Lehr- und Lernmaterialien durch die Lehrkräfte wird von den Eltern hingegen weniger gut bewertet ( $m = 2,61$ ). Gefragt nach der Einschätzung der allgemeinen Qualität der eingesetzten Medien zeigt sich eine überdurchschnittliche, eher gute Bewertung seitens der Befragten ( $m = 3,50$ ).

Als letzter Analyseschritt wurde geprüft, ob das Belastungserleben neben den individuellen Voraussetzungen auch mit der Betreuung des schulischen Lernens zu Hause, vor allem in Form der bereitgestellten digitalen Lernmaterialien, zusammenhängt. Die Korrelationsmatrix (vgl. Tab. 5) zeigt dabei zahlreiche kleine bis mittlere Zusammenhänge zwischen der Belastung und den bereitgestellten digitalen Medien mit signifikanter Korrelation zwischen  $r = .-10$  bis  $r = -.24$ .

*Tabelle 5:* Bivariate Korrelationsmatrix Elternbefragung

	<i>Belastung</i>	<i>MedKom</i>	<i>MedInd</i>	<i>MedQual</i>	<i>Austausch</i>
<i>Belastung</i>					
<i>MedKom</i>	-.10**				
<i>MedInd</i>	-.24**	.55**			
<i>MedQual</i>	-.22**	.65**	.64**		
<i>Austausch</i>	.33**	-.02	-.02	-.05	

*Anmerkung:* Belastung = Belastungserleben; MedKom = fremdeingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte; MedInd = Individualisierungsgrad der bereitgestellten Medien; MedQual = Qualität der der bereitgestellten Medien; Austausch = Austausch mit anderen Eltern über Schulthemen; \*\* =  $p < .01$ .

Ein höheres Belastungserleben ist dann gegeben, wenn die Eltern sowohl die Medienkompetenz als auch vor allem den Grad der Individualisierung der digitalen Arbeitsmaterialien für das Homeschooling als geringer einschätzen. Interessanterweise zeigen sich

jedoch auch deutliche Zusammenhänge zwischen der generellen, für die Situation vor Corona einzuschätzenden Medienkompetenz der Lehrkräfte, wie sie die Eltern wahrnehmen, und dem digitalen Arbeitsmaterial für das Homeschooling mit Korrelationskoeffizienten von  $r = .55$  beziehungsweise  $r = .65$ . Auch die Qualität der digitalen Arbeitsmaterialien hängt mit dem Grad der binnendifferenzierenden Gestaltung und damit der besseren individuellen Passung für die jeweiligen Schüler\*innen zusammen ( $r = .64$ ).

## 6 Diskussion

Die Ergebnisse konnten zeigen, dass sich die befragten Eltern tendenziell durch die Situation während der Schulschließung belastet fühlten. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass der Großteil der Befragten Frauen waren, sodass zu überlegen wäre, inwiefern sich durch die häufig berichtete Vielbelastung von Müttern (Bünning, Hipp & Munnes, 2020; Danzer, Danzer, Felfe de Ormeno, Spieß, Wiederhold & Wößmann, 2020; WSI, 2020) ähnliche Ergebnisse bei einer geschlechtsspezifisch ausgeglichenen Stichprobe ergeben hätten.

Auch zeigten die Ergebnisse, dass insbesondere jüngere Eltern ein höheres Belastungserleben aufweisen als ältere. Dies kann womöglich damit zusammenhängen, dass jüngere Personen noch nicht alle gewünschten beruflichen Ziele erreicht haben und sich auch noch eher in ungesicherten finanziellen Situationen (z.B. durch zeitlich befristete Verträge) befinden als ältere Personen. Daher wäre anzunehmen, dass etwa Sorgen um die berufliche Perspektive bei jüngeren Eltern zu zusätzlichen Belastungen führen könnten.

Ähnlich dürfte es Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen gehen, da hier die Ergebnisse zeigen konnten, dass insbesondere diese ein hohes Belastungserleben aufweisen. Hier ist anzunehmen, dass sich die finanzielle Situation durch Corona verschärft hat und so eine vermehrte Belastung wahrgenommen wird. Zudem ist davon auszugehen, dass Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen weniger Möglichkeiten haben, ihre Kinder beim Homeschooling inhaltlich zu unterstützen bzw. zusätzliche Fördermaßnahmen zu ergreifen (wie etwa webbasierte Nachhilfe oder auch Förderapps). Auch Eltern von Kindern an Real- und Hauptschulen zählten zu den besonders belasteten Personen.

Schließlich konnte ein Zusammenhang zwischen einer gering eingeschätzten Medienkompetenz und dem Grad der Individualisierung digitaler Arbeitsmaterialien für das Homeschooling einerseits und dem Belastungserleben der Eltern andererseits gefunden werden. Inwiefern hier eine Kausalbeziehung vorliegt, ist diskutabel: Einerseits könnte angenommen werden, dass schlechtere, weniger binnendifferenzierende Medienprodukte die Betreuung des Lernens durch die Eltern erschweren und somit zu einer höheren Belastung führen. Andererseits ist jedoch auch vorstellbar, dass gerade belastete Eltern kritischer auf das Arbeitsmaterial blicken bzw. durch die Belastung ein kritischerer Blick auf die Lehrkräfte und ihre Arbeit geworfen wird – hier zeigt sich ein Problem der reinen Nutzung von Fremdeinschätzungsinstrumenten im Querschnittsdesign. Grundsätzlich finden sich vor allem dann qualitativ hochwertige und stärker binnendifferenzierende Materialien, wenn die Eltern angeben, die jeweiligen Lehrkräfte auch schon vor Corona als besonders medienkompetent wahrgenommen zu haben. Zieht man mögliche retrospektive Verzerrungen des Elternurteils in Betracht, so kann dennoch festgehalten werden, dass medienbezogene Kompetenzen von Lehrkräften, die Qualität der Gestaltung von Unterrichtsmaterial und die eigene erlebte Belastung aus Elternperspektive Hand in Hand gehen.

Als limitierend ist weiterhin die bereits oben erwähnte Stichprobensammensetzung einer Gelegenheitsstichprobe hervorzuheben. Bei den befragten Eltern handelt es sich vorwiegend um Personen mit hohem Bildungsabschluss, die möglicherweise, wenn sie einen Elternrats-Newsletter abonnieren, auch verstärkt an Bildungsthemen interessiert sind. Hier müssten andere Wege gefunden werden, um möglichst eine heterogenere

Stichprobe ziehen zu können, etwa durch das gezielte Anschreiben von Eltern ganzer Klassen oder Jahrgänge verschiedener Schulformen. Zudem muss mit Blick auf die Ergebnisse einschränkend erwähnt werden, dass hierfür lediglich einfache Mittelwertvergleiche zwischen den jeweiligen Gruppen berichtet wurden. Des Weiteren bietet es sich an, die Fremdeinschätzungen der Eltern hinsichtlich der Fähigkeiten der Lehrkräfte durch ein objektiveres Maß oder im Sinne eines Multi-Informanten-Designs zumindest um Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu erweitern, um die oben geschilderten Probleme der Konfundierung der Fremdbewertung durch die Belastungssituation zu überprüfen. Für weitere Analysen, die über den hier dargestellten ersten exploratorischen Ansatz hinausgehen, sollten auch mögliche Interaktionseffekte mit einbezogen werden, um beispielsweise zu prüfen, welche Wechselwirkung zwischen dem Alter der Elternteile und der Schulform der Kinder für das Belastungserleben oder auch der Schulform des Kindes und dem Bildungsabschluss der Elternteile besteht. Aber auch die in dieser Studie nicht weiter berücksichtigten Geschwisterkinder sollten in weiteren Untersuchungen eine Rolle spielen, da hier durch die vermehrte Betreuung eine weitere Belastungsquelle zu vermuten ist.

## 7 Fazit und Ausblick

Die Studie konnte trotz ihrer Limitationen verdeutlichen, dass vor allem in Zeiten von Homeschooling individualisiertes Arbeitsmaterial hochgradig bedeutsam ist – in diesem Fall nicht für die Lernerfolge der Schüler\*innen (zur Umsetzung von Binnendifferenzierung an unterschiedlichen Schulformen in Rheinland-Pfalz vgl. Letzel & Otto, 2019), sondern auch mit Blick auf die Eltern, die neben ihrer eigenen Berufstätigkeit über einen längeren Zeitraum die Aufgaben von Lehrkräften übernehmen mussten. Auch die Kompetenz, mit digitalen Medien angemessen umzugehen, wurde – auch wenn sie kein neues Thema und seit vielen Jahren Gegenstand zahlreicher Fortbildungen ist (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 2018) – insbesondere während der Schulschließung noch einmal besonders bedeutsam für Schüler\*innen, Lehrkräfte, aber auch Eltern.

Dass dennoch die Medienkompetenz von Lehrkräften zumindest als nicht flächendeckend gut von Eltern eingeschätzt wird, führt zu der Frage, welche Maßnahmen darüber hinaus ergriffen werden oder welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, um dies zu ändern. Sicherlich wäre eine umfassende und funktionierende Medienausstattung in den Schulen ein notwendiger erster Schritt, doch vermutlich allein nicht ausreichend. Vielmehr muss bereits in der universitären Lehrer\*innenbildung angesetzt werden (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016), da hier noch große Bedarfe mit Blick auf die Medienkompetenz angehender Lehrkräfte herrschen (Gerick & Eickelmann, 2020) und auch groß angelegte Initiativen wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung diese Thematik bislang eher zurückhaltend behandelt haben (van Ackeren et al., 2019). Angesichts dieser geringen Beachtung digitaler Lehre im Studium und wenig besuchter (da selten angebotener) Seminare, die ihrerseits größtenteils nicht digital stattfinden, entsteht daher die Frage, woher die Studierenden lernen sollen, guten mediengestützten Unterricht anzubieten, wenn sie selbst einen solchen nicht erleben.

Aus einer solchen Perspektive betrachtet steigt die Verantwortung von Lehrkräften in diesen besonderen Zeiten umso mehr, da ihre Differenzierungs- und Medienkompetenzen nicht nur auf ihre Schüler\*innen wirken, sondern darüber hinaus sehr viel weitere Kreise ziehen können. Daher muss zukünftig stärker in den Blick genommen werden, wie sowohl die Medienkompetenzen als auch die Differenzierungskompetenzen in der universitären Lehrkräftebildung gestärkt werden können, um nicht nur qualitätsvollen Unterricht für jede\*n Schüler\*in zu gewährleisten, sondern damit darüber hinaus ohnehin belastete Eltern nicht zusätzlich herausgefordert werden.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., et al. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S., & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Avemarie, L.K. (2016). *Die sozial-emotionale Entwicklung sprachbehinderter Kinder unter Berücksichtigung des elterlichen Belastungserlebens und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz*. Dissertation. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bünning, M., Hipp, L., & Munnes, S. (2020). *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona. WZB Erlebnisbericht*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216101/1/Full-text-report-Buenning-et-al-Erwerbsarbeit-in-Zeiten-von-Corona-v1-20200415.pdf>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Danzer, A., Danzer, N., Felfe de Ormeno, C., Spieß, K., Wiederhold, S., & Wößmann, L. (2020). *Bildung ermöglichen. Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.wiwiss.fu-berlin.de/fachbereich/vwl/danzer/News/2020\\_05\\_04\\_Woessmann\\_et\\_al.pdf](https://www.wiwiss.fu-berlin.de/fachbereich/vwl/danzer/News/2020_05_04_Woessmann_et_al.pdf).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Recherchen\\_fuer\\_eine\\_Bestandsaufnahme\\_der\\_Lehrkraeftefortbildung\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Recherchen_fuer_eine_Bestandsaufnahme_der_Lehrkraeftefortbildung_in_Deutschland.pdf).
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology, 106* (1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. *Schulmanagement, 51* (3), 28–31.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Eickelmann, B., Lorenz, R., & Endberg, M. (2016). Die Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im

- Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Münster: Waxmann. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3540Volltext.pdf>.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- forsa. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial. Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Zugriff am 16.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles\\_2020/20-04-27\\_Schulentwicklung\\_Forsat.pdf](https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles_2020/20-04-27_Schulentwicklung_Forsat.pdf).
- Gerick, J., & Eickelmann, B. (2020). Lehrerbildung und Digitalisierung. Ein empirischer Blick auf der Grundlage der Studie ICILS 2018. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 87–106). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom.
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schulbarometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49)
- Letzel, V., & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis. Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 53 (4), 375–393. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00256-0>
- Lin-Klitzing, S., & Kuper, H. (2020). *Unterrichten digital. Bildungsoffensive statt „Homeschooling“!* Zugriff am 13.08.2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/06/16/homeschooling-fernunterricht-bildungsoffensive>.
- Lochner, B. (2020). *Thüringer Familien in Zeiten von Corona – Wohlbefinden der Kinder, Herausforderungen des Homeschooling & Unterstützungsbedarfe der Eltern. Erste Befunde*. Erfurt: Der Kinderschutzbund Landesverband Thüringen.
- Meyer, H. (2020). *Unterrichten digital. Didaktische Ansprüche an Homeschooling und Fernunterricht*. Zugriff am 13.08.2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling/>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Abitur und zentrale Prüfungen*. Zugriff am 18.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus\\_Abitur-und-Pruefungen/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus_Abitur-und-Pruefungen/index.html).

- Petko, D., Schmid, R., Pauli, C., Stebler, R., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Neue Potenziale zur Gestaltung schülerorientierter Lehr- und Lernumgebungen. *Journal für Schulentwicklung*, 21 (1), 31–39.
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Richartz, A., Albert, K., Sallen, J., & Hoffmann, K. (2009). Chronische Belastungen und persönliche Ziele in Leistungssport- und Bildungskarriere. *BISp-Jahrbuch*, 307–313.
- Sanders, A., Schäfer, L., & van Ophuysen, S. (2020). *Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familiäre Lernbegleitung in Zeiten von Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie (FamiLeb)“*. Eine online-Befragung von Eltern in Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 17.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag\\_van\\_ophuysen/erste\\_ergebnisse\\_famileb\\_final.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag_van_ophuysen/erste_ergebnisse_famileb_final.pdf).
- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58 (2), 1–37.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2020). *Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen*. Zugriff am 30.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-homeschooling-eltern/>.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 105–116). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>
- WSI (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung). (2020). *Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt. Policy Brief WSI*, 40 (5). Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_pb\\_40\\_2020.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_40_2020.pdf).

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Besa, K.-S., Gensler, A., Gesang, J., & Röhrig, E.D. (2020). Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 45–58. <https://doi.org/10.4119/pflb-3928>

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>

# Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand

## Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz

Julia Frohn<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Goethe-Universität Frankfurt am Main, Humboldt-Universität zu Berlin*

\* *Kontakt: frohn@soz.uni-frankfurt.de*

**Zusammenfassung:** Die Corona-Pandemie scheint, so der bisherige gesellschaftliche und wissenschaftliche Konsens, zur Verschärfung von Bildungsgleichheit beizutragen. Dabei ist bisher wenig darüber bekannt, wie die konkreten Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens bestehende Benachteiligungsmechanismen verstärken. Dieser Beitrag zielt auf die Beantwortung der Frage, wie Bildungsbenachteiligungen von Schüler\*innen in sozioökonomisch benachteiligter Lage durch die Pandemiesituation verschärft werden, um auf dieser Grundlage Impulse für beispielhaftes Lehrkräftehandeln zu geben. Zur Bearbeitung dieser Frage wurden Interviews mit Lehrkräften in sozioökonomisch benachteiligten (N = 12) sowie in privilegierten Settings (N = 4) geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Daten wurden unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieus Kapitaltheorie kategorisiert, um die empirischen Ergebnisse zu systematisieren und zu reflektieren. Abschließend werden anhand eines Fallbeispiels aus dem Interviewmaterial Handlungsoptionen aufgezeigt, die einer möglichen Verschärfung von Bildungsbenachteiligung entgegenwirken können.

**Schlagwörter:** soziale Benachteiligung, Bildungsgerechtigkeit, Corona-Pandemie, Distanzlernen, Lehrkräftebefragung



## 1 Einführung

Aufgrund der Ausbreitung des Corona-Virus wurden am 17. März 2020 die Schulen in Deutschland geschlossen. Lehrkräfte und Eltern wurden dazu aufgefordert, das Lehren und Lernen in den häuslichen Bereich zu verlagern. Schulunterricht fand fortan vornehmlich digital und auf Distanz statt. Bis Ende April 2020 und darüber hinaus hielt dieser ungewisse Zeitraum an und war von kollektiver Unsicherheit in Bezug auf die vielfältigen Herausforderungen der Schulschließungen geprägt. Dabei lag schnell auch ein Fokus auf der Schüler\*innenklientel sozioökonomisch benachteiligter Herkunft. Schon Anfang April veröffentlichte die Sektion Schulpädagogik der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine eindringliche Stellungnahme, in der es hieß: „Wir gehen davon aus, dass ungleiche Bildungschancen noch in unabsehbare[m] Ausmaß erheblich verschärft werden“ (DGfE, 2020, S. 2). Auch erste empirische Ergebnisse zum Thema *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung* unterstützten diese Annahmen durch die These, dass „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer‘ in der aktuellen Situation [...] wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ seien (Huber et al., 2020, S. 7) – eine Haltung, die auch im öffentlichen Mediendiskurs wiederklang (z.B. „Nachteile treffen diejenigen, die es ohnehin schwer haben“, *zeit online*, 14. April 2020).

So plausibel diese Thesen scheinen, so wenig ist im Detail über konkrete Erfahrungen im Lehr- und Lernalltag im Ausnahmezustand bzw. über die Auswirkungen dieses Alltags auf den Bildungserfolg von Schüler\*innengruppen bekannt. Die tatsächlichen Bedingungen und Konsequenzen des Lehrens und Lernens auf Distanz und deren mögliche Auswirkungen auf die strukturelle Benachteiligung von Schüler\*innen in herausfordernder Lage sind bis dato ungeklärt. Der Auszug aus einem Gespräch<sup>1</sup> mit einer Berliner Lehrkraft einer Schule in benachteiligter Lage liefert Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage:

*Ich habe eine Schülerin, die hat in den letzten Wochen sehr große Probleme gehabt, selbstständig zu arbeiten. [...] Sie lebt in einer Dreizimmerwohnung mit ihren beiden Elternteilen und ihren fünf Brüdern. [...] Sie hat kein eigenes Zimmer, sie hat keinen Computer zu Hause, sie hat auch kein Tablet zu Hause [...]. Alle anderen Optionen, an denen sie vorher gut lernen konnte – in der Schule, in der Bibliothek, im Mädchentreff [...] – waren geschlossen. Das heißt, sie konnte nur zu Hause sein, und sie hat wirklich gesagt: „Hören Sie, ich WILL das gerne aber es GEHT nicht. Ich hab keine Ruhe, ich hab keinen Raum für mich [...]. Ich schaff das nicht, konzentriert zu lernen, ich kann die Dinge, die Sie schicken, digital, nicht ausdrucken, am Handy ist unpraktisch“ und so.*

*Und das Ganze verstärkt sich dann auch noch, weil ich versuche sie dann natürlich zu unterstützen und sage: „Pass auf, wir wohnen an der gleichen Buslinie [...] und Du musst einfach sieben Stationen fahren, [...] ich drucke Dir die Sachen aus, ich bring Dir die, also an die Bushaltestelle, Du nimmst die mit und bearbeitest die dann zu Hause.“ Und dann kommen Ängste dazu: „Ich will aber nicht Busfahren, ich stecke mich an“, und so weiter und so fort.*

*Und dann ist sie halt in diesem komischen Gefühl gefangen, was ich auch kenne, wenn’s mir schlecht geht. Und kommt da nicht raus, so, weil dann igelt sie sich lieber zu Hause ein. Weil der Aufwand, erstmal zu dem Punkt zu kommen, an dem man ANFÄNGT zu lernen, ist schon so groß für sie, dass es schwierig ist.*

*Und ich glaube, dass das sehr viele Leute betrifft. Und selbst wenn dieses Mädchen jetzt ein iPad zu Hause hat, dann hat sie EINE Hürde weniger. Und das ist gut. Aber die anderen sind noch genauso da.*

<sup>1</sup> Die betreffende Lehrkraft ist eine von 16 Lehrkräften, die für diese Untersuchung während des Lockdowns interviewt wurden. Eine genaue Beschreibung der Stichprobe sowie des methodischen Vorgehens findet sich in Kapitel 3: Forschungsdesign.



*Also, das ist so das, was ich erlebt habe und das betrifft jetzt in meiner Klasse, würde ich sagen, von 26 Jugendlichen so oder so ähnlich ein Viertel. So. Und das ist auch das Viertel, was jetzt in den letzten Wochen sehr wenig lernen konnte, gelernt hat, und das sind nicht unbedingt die Leute, die in der Schule schlecht lernen. Sondern das sind die Leute, die diese Bedingungen zu Hause haben. Und das verschärft ganz enorm die Ungerechtigkeit, die Startvoraussetzungen, die die Leute haben, in Bezug auf ihre Abschlüsse, in Bezug auf die Perspektiven, die danach kommen. (LisdL\_11, 121–131)*

Der Auszug legt nahe, dass die zahlreichen Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens bestehende Bildungsungleichheiten vor allem in ihrer Kumulation zu verschärfen scheinen. Auch dieses Bild ist jedoch nur ein Ausschnitt der vielfältigen Dynamiken, die durch das Lernen auf Distanz hervorgerufen werden.

Aufgrund der bisher ausstehenden empirischen Belege für die (Re-)Produktion bildungsbezogener Ungleichheiten nimmt dieser Beitrag eine erste systematische Analyse dieser Dynamiken vor. Damit soll auch aus inklusionsorientierter Perspektive gefragt werden, welche Herausforderungen die Corona-Pandemie im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension „soziale Herkunft“ schafft.

Der Text zielt auf die Beantwortung der Frage, wie Bildungsbenachteiligungen von Schüler\*innen in sozialräumlich deprivierter Lage durch die Pandemiesituation verschärft werden, um auf dieser Grundlage Möglichkeiten für beispielhaftes Lehrkräftehandeln zu benennen.<sup>2</sup>

Dafür wird in Kapitel 2 ein knapper Überblick zu Pierre Bourdieus Kapitaltheorie (1983 i.d.F. von 2009) geliefert, die der nachfolgenden Systematisierung der Ergebnisse dienen soll.

Im Anschluss wird in Kapitel 3 das Forschungsdesign präsentiert, das auf dem qualitativen Ansatz von Expert\*innen-Interviews (N = 16) und deren inhaltsanalytischer Auswertung (vgl. Kuckartz, 2018) basiert.

Im Hauptteil (Kap. 4) werden Ergebnisse dieser Auswertung zur Beantwortung der Forschungsfrage präsentiert. Für die Analyse der Bedingungen und Konsequenzen des Distanzlernens werden die verschiedenen Kapitalarten nach Bourdieu als Systematisierungsprinzip zugrunde gelegt. Ein darauffolgendes Fallbeispiel verdeutlicht exemplarisch, inwieweit Lehrkräfte den Dynamiken sich reproduzierender Ungleichheit entgegenwirken können.

Als Fazit soll in Kapitel 5 auf Basis der empirischen Analyse der Sozialraum Schule ausblickhaft (neu) gedacht, werden, um mögliche Wege aus der grundsätzlich bestehenden und sich verschärfenden Bildungsbenachteiligung aufzuzeigen.

## 2 Pierre Bourdieus Kapitaltheorie als Erklärungsansatz und Systematisierungsprinzip für Bildungsbenachteiligung

Das „Erklärungspotenzial der bourdieuschen Überlegungen“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 105) birgt auch ein halbes Jahrhundert nach ihrer Erstveröffentlichung vielversprechende Ansätze, um soziale Ungleichheiten zu analysieren und damit komplexe Zusammenhänge abbildbar zu machen. In der Bildungsforschung folgt der Rückgriff auf Bourdieus Theorie unterschiedlichen Zielen: Während in der quantitativ angelegten empirischen Bildungsforschung, etwa im Rahmen der frühen PISA-Studien im deutschsprachigen Raum, das kulturelle Kapital – wenn auch theoretisch verkürzt (vgl. Kramer & Helsper, 2010) – operationalisiert wurde (z.B. Baumert & Schümer, 2002), erfüllen Bourdieus Abhandlungen z.B. in der sozialtheoretisch ausgerichteten Bildungsforschung eine eher theoretisch-konzeptionelle Rolle (ausführlich hierzu siehe z.B. Kramer &

<sup>2</sup> Anne Piezunka, Milena Peperkorn, Ellen Brodesser, Johanna Lau und Toni Simon gilt großer Dank für ihre Impulse zur Planung, Durchführung und Auswertung dieser Studie.

Helsper, 2010). Dabei wird oft auf die „Illusion der Chancengleichheit“,<sup>3</sup> wie sie bereits 1971 von Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron für das Frankreich der 1970er-Jahre proklamiert wurde, rekurriert. Zudem wird aktuell vermehrt Bourdieus Konstrukt des Habitus fokussiert (Bremm, 2020; Helsper, 2018; Kramer, Idel & Schierz, 2018; Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer, 2019), indem eine „Passungskrise“ aus einer habituellen Differenz zwischen Lehrkräfte-Milieu einerseits und Schüler\*innen-Milieu andererseits angenommen wird: So

„scheinen Lehrerinnen und Lehrer [...] über die Grenzen ihrer verschiedenartigen Habitusmuster hinweg weitgehend einig in ihrer Distanz und Distanzierung von den Kindern und Jugendlichen aus unteren Milieus, deren Haltungen und Gewohnheiten mit den Erwartungen von Schule oft nicht übereinstimmen“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 28).

In diesem Beitrag soll Bourdieus umfassende Arbeit im Hinblick auf die Kapitaltheorie fokussiert werden, da die unterschiedliche Kapitalverteilung in verschiedenen sozialen Milieus als mitverantwortlich für die Reproduktion von (sozialer) Ungleichheit gilt: „Kapital ist dabei jegliche Form angeeigneter ‚sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit‘ (Bourdieu 1983, S. 183). Sie ist eine Art Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ (Kramer, 2011, S. 41).

Im Wesentlichen benennt Bourdieu drei grundlegende Kapitalarten: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009), wobei alle Kapitalarten einer *potenziellen* ökonomischen Verwertbarkeit unterschiedlicher Sichtbarkeit folgen und durch die Möglichkeit der Transformation zwischen den Kapitalarten in unmittelbarer Beziehung zueinander stehen.

Das ökonomische Kapital ist dabei „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113) und bezeichnet materiellen Besitz in allen denkbaren Formen. Nachfolgend werden daher ausschließlich konkret ökonomisch begründete Kategorien dieser Kapitalart zugeordnet.

Das kulturelle Kapital erscheint als komplexestes Konstrukt, da es in drei Formen existieren kann, die wiederum einander beeinflussen bzw. sich wechselseitig bedingen:

„(1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, [...] wie man sie beim schulischen Titel sieht [...]“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113)

Für diese Studie wird das *inkorporierte kulturelle Kapital* in Anlehnung an jüngere Arbeiten dahingehend interpretiert, dass es „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form von dauerhaften Dispositionen [umfasst], die insbesondere durch die familiäre und schulische Sozialisation verinnerlicht werden“ (Rudolph, 2019, S. 97). Diese Lesart birgt größte Nähe zum bildungswissenschaftlich etablierten Kompetenzbegriff, der hier in einer weit gefassten Lesart genutzt wird und neben fachlich-kognitiven auch überfachliche – etwa sprachliche oder emotional-soziale – Kompetenzen beschreibt (vgl. Frohn & Heinrich, 2018). Das *objektivierte kulturelle Kapital* zielt wiederum nicht nur auf kulturelle Güter im Sinne von Büchern oder Instrumenten, wie von Bourdieu beschrieben, sondern betrifft, den digitalen Wegen des Lehrens und Lernens entsprechend, auch technische Güter und digitale Ausstattungsmerkmale. Auch das *institutionalisierte kulturelle Kapital* erfährt hier eine (Neu-)Interpretation dahingehend, dass nicht nur Abschlüsse

<sup>3</sup> Die Kernthese der Schrift zielt auf das Infragestellen von Schule als tatsächlichem Bildungsraum, da die Beibehaltung der sozialen Ordnung bzw. gesellschaftlicher Machtverhältnisse den eigentlichen Hauptzweck von Schule darstelle (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 222) – so würden statt der Ermöglichung von Bildung und Erfolg lediglich soziale Hierarchien reproduziert und Klassenprivilegien zementiert. Viel zitiert ist das Fazit, demzufolge „alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39).

und Bildungstitel als kapitalsteigernd gelten, sondern bereits die Nähe bzw. Ferne zur *Institution* Schule über das Vorhandensein dieser Kapitalsorte Aufschluss geben kann.

Das soziale Kapital, „das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 113), beschreibt schließlich das soziale Netz einer Person und dessen potenzielle – oft symbolische – Verwertbarkeit und wird hier in Anlehnung an Bourdieu auf den Sozialraum Schule angewandt, in dem sich einerseits die Beziehung zu den Eltern, andererseits die Beziehung zu den Lehrkräften verorten lässt.

Zusammengefasst ermöglicht die Kapitaltheorie die Darstellung und Analyse facettenreicher Problemlagen in sozialräumlich deprivierten Umgebungen, ohne eine vorrangig defizitorientierte Perspektive im Hinblick auf die beteiligten Akteur\*innen einzunehmen,<sup>4</sup> da eher die Dynamiken des Gesamtsystems anstelle einzelner Akteur\*innen fokussiert werden. So sollen Ungleichheitsfaktoren – gerade in ihrer Kumulation – darstellbar gemacht werden, da Bourdieus Theorie zufolge die Kapitalsorten untrennbar miteinander verbunden sind und sich in vielfältigen Alltagspraktiken reproduzieren.

### 3 Forschungsdesign

Mit dem Ziel der detaillierten Erörterung und Systematisierung möglicher Bedingungen und Ursachen von Bildungsbenachteiligung durch das Distanzlernen entstand das vorliegende Studiendesign, das als explorative Interviewstudie (N = 16) unter Berliner Lehrkräften die Auswirkungen der Schulschließungen aus Lehrkräfteperspektive untersucht. Die Interviews wurden im Zeitraum vom 13. bis zum 26. April 2020 durchgeführt und lagen damit in der Zeitspanne des vollständigen „Lockdowns“. Dabei wurden einerseits zwölf Lehrkräfte an neun Berliner Gemeinschaftsschulen und integrierten Sekundarschulen in sozial deprivierter Lage befragt, die am Berliner Bonus-Programm<sup>5</sup> (vgl. Böse, Neumann, Gesswein & Maaz, 2017) teilnehmen und deren Berlin-Pass-Quote bei mindestens 75 Prozent liegt. Methodisch bildet die hier anvisierte Zielgruppe demnach Lehrkräfte in stärkster sozialräumlicher Benachteiligung in der bundesrepublikanischen Hauptstadt ab. Zusätzlich wurde die Stichprobe um vier Lehrkräfte von vier besonders herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) erweitert, um die Aussagen der Lehrkräfte an Schulen in sozial deprivierter Lage zu kontextualisieren und ggf. zu kontrastieren. Die gesamte Gruppe setzte sich aus neun Frauen und sieben Männern zusammen, die im Schnitt seit 12,5 Jahren als Lehrkraft tätig sind. Zur Zeit des Lockdowns unterrichteten sie vornehmlich Klassen in der Sekundarstufe I (Klassen 7–10) mit der Ausnahme einer dritten Klasse und einiger weniger Oberstufenkurse. Die Anfrage bei den Schulen galt Personen, die – etwa durch die Rolle der Fachleitung oder didaktischen Leitung an einer Schule – als Expert\*innen im Feld des Lehrens und Lernens ausgewiesen sind.<sup>6</sup>

Geführt wurden die teilstrukturierten Interviews durch Videotelefonate; die Dauer der Gespräche betrug im Schnitt 47 Minuten. Dabei wurden anhand eines Leitfadens die

<sup>4</sup> Damit soll der problematischen Zuschreibung von „Schuld“ an den bildungsbenachteiligenden Dynamiken vorgebeugt werden, die die „Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg ideologisch verschleiert, wodurch soziales Privileg in ‚Begabung‘ und ‚individuelles Verdienst‘ umgedeutet werden kann (vgl. ebd. [Bourdieu & Passeron, 1971], S. 54)“ (Kramer, 2017, S. 189), während Misserfolg „dagegen nicht als sozial bestimmt, sondern als Ausdruck fehlender Leistungsfähigkeit, Begabung und Anstrengungsbereitschaft“ erschiene (ebd.).

<sup>5</sup> Der Berlin-Pass „Bildung und Teilhabe“ (BuT) ermöglicht Kindern und Jugendlichen mit soziökonomisch schwachem Hintergrund die beitragsfreie Teilnahme an eintägigen Ausflügen und Projekten der Schule sowie die Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf, Beförderung im Stadtraum und die Teilnahme am Schulmittagessen.

<sup>6</sup> Die Befragten hatten laut Selbstauskunft u.a. die Leitung der „Sozialen Gruppen“, ETEP(=Entwicklungs-therapie/Entwicklungspädagogik)-Koordination, Koordination der Schüler\*innenvertretung, Leitung der AG Medien, Sprachbildungskoordination, Fachleitung Deutsch, Mathematik, Biologie und Englisch, Fachbereichsleitung Naturwissenschaften und Fremdsprachen, Leitung Steuerungsgruppe sowie Führungsrollen in der erweiterten Schulleitungsebene inne.

Themen „Schule als Organisationsraum“, „Digitales Lehren und Lernen“, „Didaktik“ und „Bildungsbenachteiligung“ erörtert. Die Daten wurden anonymisiert nach Dresing und Pehl (2017) vereinfacht transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unter Nutzung des Programms MAXQDA ausgewertet. Die Kategorien wurden induktiv-deduktiv am Material gebildet.

Die Daten wurden mittels zweier zeitlich getrennter Codiervorgänge (T1/T2) analysiert und kategorisiert, wobei sich in der Gegenüberstellung zugeordneter Codes von vier Beispieltextran (= 25 % des Gesamtmaterials) eine Intracoderübereinstimmung von 0,93 (Cohens Kappa) ergab. Durch vorausgegangene Expert\*innendiskussionen mit vier Kolleg\*innen aus den Bildungswissenschaften war die inhaltliche Nähe zu Bourdieus Kapitaltheorie – etwa anhand ökonomischer und kultureller Kapitaldifferenzen zwischen den unterschiedlichen Klientelgruppen – offenbar geworden, sodass diese schließlich als Kategoriensystem für die Codierung der Daten zugrunde gelegt wurde. Zur Validierung der Kategorien wurde eine Gruppendiskussion mit den jeweils ersten Interviewpartner\*innen der unterschiedlichen Schularten („LisdL\_01“ und „LaG\_01“) durchgeführt. Sie schätzten die Kategorien insgesamt als angemessene Bündelung und Darstellung ihrer Erlebnisse ein, verwiesen aber auf die Notwendigkeit, die einzelnen Kategorien nicht isoliert, sondern als aufeinander bezogen und aufeinander einwirkend zu begreifen. Bei der Kategorienbildung wurden Informationen zu Akteur\*innen der Eltern- und Schüler\*innengeneration zusammengeführt, weshalb nachfolgend nicht kategorisch zwischen den Kapitalverhältnissen der Schüler\*innen und denen ihrer Eltern unterschieden wird. In der Darstellung der Kategorien steht zunächst das Interviewmaterial der Lehrkräfte in sozial deprivierter Lage im Vordergrund (LisdL\_01–LisdL\_12), um im Anschluss daran anhand exemplarischer Aussagen der Lehrkräfte am Gymnasium (LaG\_01–LaG\_04) die Beschreibungen zu kontextualisieren. Abschließend wird ein Fallbeispiel als Illustration für erfolgreiches Lehrkräftehandeln im Lernen auf Distanz präsentiert.

## 4 Analyse – Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand

### 4.1 Ökonomisches Kapital

Den befragten Lehrkräften zufolge verstärkte der Lockdown bestehende ökonomische Benachteiligungen, da die Sorgen um die finanzielle Situation der Familie sich negativ auf das Lernen auswirkten: *„Es sind ja nicht viele Familien mit einem finanziellen Puffer [...], also die Sorgen, die sind ganz groß da. Und die machen das Lernen auch nicht leichter“* (LisdL\_07, 85). Neben den monetären Ängsten wurde im Hinblick auf das ökonomische Kapital vor allem die Wohnsituation der Schüler\*innen seitens der Lehrkräfte thematisiert.

#### 4.1.1 Räumlichkeiten / Ruhe

Mit zahlreichen Nennungen ist diese Kategorie im Gesamtbild stark repräsentiert und umfasst neben Fragen der störungsarmen Lernumgebung (*„Habe ich auch einen ruhigen Raum in meiner Wohnsituation mit meiner Familie?“*, LisdL\_01, 67) auch Aspekte, die über die reine Lernatmosphäre hinausgehen und eher das psychosoziale Befinden betreffen (*„auf engem Raum mit irgendwie sechs bis zehn Menschen in Zwei-Zimmer-Wohnungen mit ganz anderen Herausforderungen, die wir wahrscheinlich so nicht haben“*, LisdL\_12, 16). Hier scheint die Pandemie neben der grundsätzlichen Herausforderung des Lockdowns insofern verstärkend zu wirken, als einerseits die Sorge vor einer möglichen Ansteckung die Situation verschärfen kann (*„Oder auch Familien, die kommen seit Wochen nicht raus, weil sie Angst haben und sind dann, ich weiß nicht, zu acht in einer Wohnung. So, und da ist Lernen nicht groß möglich“*, LisdL\_07, 104), andererseits erprobte Alternativräume während des Lockdowns ebenfalls geschlossen wurden, sodass bekannte Ausweichstrategien nicht genutzt werden konnten.

Schon in der Kategorie Räumlichkeiten / Ruhe zeigt sich exemplarisch die Ambivalenz des Lockdowns hinsichtlich unterschiedlicher Lerner\*innentypen, die vielfach von den Interviewpartner\*innen thematisiert wurde:

*Was ich spannend fand, war, dass eine Schülergruppe [...] von so ganz stillen Mädchen, die eigentlich sonst nie einen Ton sagen, die UNHEIMLICH eifrig dabei sind, sofort alles bearbeiten, zurückschicken, nachfragen. [...]. Die Mädchen haben dann auch gesagt, sie finden das viel besser und sie könnten sich besser konzentrieren, es wäre ruhiger und sie könnten dann direkt nachfragen. Also diese quasi Eins-zu-eins-Betreuung haben sie genossen oder genießen sie. (LisdL\_03, 21)*

Demnach werden entgegen der naheliegenden Hypothese des Platzmangels auch neue Möglichkeiten durch das Lernen zu Hause geschaffen („Da sitzt nicht die ganze Klasse jetzt zusammen, [so] dass sie dann auch weniger abgelenkt sind“, LisdL\_02, 78), was – auch im Hinblick auf die größere Flexibilität im Fernunterricht (vgl. auch die Beiträge von Porsch & Porsch, S. –, sowie Unger et al., S. 84–99, in diesem Heft) – eingehender zu erörtern ist, um didaktisch aussichtsreiche Praktiken zu entwickeln.

## 4.2 Kulturelles Kapital

### 4.2.1 Institutionalisiertes kulturelles Kapital

#### *Bewertung von Schule als bildende Institution*

Für viele der befragten Lehrkräfte spielte die Bewertung von Schule – insbesondere seitens der Elterngeneration – eine gravierende Rolle für oder gegen einen möglichen Lernerfolg während der Zeit der Schulschließung („Wird arbeiten für die Schule ernst genommen zu Hause?“, LisdL\_06, 134). Dies betrifft sowohl die Ebene der Kommunikation („verschiedentliche Eltern haben mir dann die Kinder herangereicht an den Hörer [...]: ‚Die Worte reichen mir jetzt mit Ihnen, wollen sie das Kind sprechen?‘“, LisdL\_01, 91) als auch die z.T. mangelnde Motivierung der Lernenden durch die Eltern („Also da gibt es keinerlei Druck – im Sinne von: ‚Von dann bis dann wird sich hingestellt und gelernt‘“, LisdL\_08, 116). Die Trennung vom Organisationsraum Schule einerseits und die (Eigen-)Verantwortung des Lernens andererseits, wie sie durch die vorübergehende Schulschließung entstand, erscheint dabei besonders herausfordernd:

*Also ich habe dann die angerufen, wo es wirklich schwierig war [...]. Also in einem Fall war es gerade ärgerlich, finde ich, weil es [...] eigentlich in die Richtung ging: ‚Nerv nicht‘. [...] also so von wegen: ‚Schule ist Schule in der Schule.‘ Also da ist mir noch einmal deutlich geworden, dass es auch eine Elternschaft gibt – wirklich nicht alle –, aber die hundertprozentig offensichtlich der Überzeugung sind, Schule hat etwas mit den Lehrern zu tun und damit habe ich als Elternteil nichts zu tun. Und wenn denen das eben nicht – aufgrund der schwierigen Situation im Moment nicht – gelingt, da Erfolg zu haben, dann ist das eben so. (LisdL\_03, 79–82; Hervorh. J.F.)*

Das ausführliche Zitat zeugt von einem – wenn auch reflektierten – Kontrast in der habituellen Passung im Hinblick auf die Erwartungshaltungen der beteiligten Akteur\*innen. Mit Fokus auf die Elterngeneration berichten die Lehrkräfte auch von Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme, die ebenfalls als Haltung zur Institution Schule zu interpretieren sind („Da sind die Eltern nicht erreichbar, die Nummer stimmt nicht mehr, Telefon wird ausgestöpselt. [...] Da hat man dieselben Probleme wie vorher“, LisdL\_04, 89). Hier wird auch die grundsätzliche Problematik angeschnitten, dass der Lockdown zwar verschärfend wirkte, jedoch die Faktoren der Benachteiligung fundamentaler Bestandteil gegebener Verhältnisse und Praktiken sind.

Noch komplexer wird das Passungsverhältnis, wenn auch die wahrgenommene Perspektive der Schüler\*innen einbezogen wird:

*[E]in Schüler ist eine ganze Zeit in eine TOTALverweigerung gegangen. Da weiß ich nicht, was ist da gerade die Ursache? Ist da gerade echt tierisch Stress zuhause? Weil, das gibt es*

*durchaus. Oder ist es gerade, weil er einfach keinen Bock hatte, drei Wochen zu arbeiten, so ungefähr? Aber ich vermute, also so wie er reagiert hat, kenne ich es eigentlich, also so wirklich impulsiv und meckernd und beschimpfend per WhatsApp, das kenne ich, wenn er unsicher ist und sehr/ also in einer Ecke irgendwo ist. [...]. Und es kann natürlich auch sein, dass der Druck, [als] ich irgendwann gesagt habe: „Ey, ich will mal was sehen“ (lacht) zu dieser Explosion geführt hat, oder einfach, weil auch ZU HAUSE gerade was schiefhängt. (LisdL\_07, 22–26)*

Hier wird nicht Schuldistanz im Allgemeinen als ursächlich für die Verweigerung des institutionalisierten Bildungsangebots erachtet; vielmehr vermischen sich auch unterschiedliche Kapitalsorten und ergeben ein Bild, das als nachlässige Haltung zur Institution Schule gelesen werden kann, wohl aber aus der Kumulation unterschiedlicher Faktoren – vergleichbar mit dem Eingangszitat – entsteht.

#### 4.2.2 Objektiviertes kulturelles Kapital

##### *Technische Ausstattung*

Die Frage nach der technischen Ausstattung der Schüler\*innen wurde in allen Interviews adressiert und bildet die am häufigsten bediente Kategorie. Dabei wurden zahlreiche, oft fehlende, Endgeräte benannt, die vom Laptop, Heimcomputer, Tablet, Drucker, Scanner bis zur (Computer-)Kamera rangierten. Unterschieden wurden dabei jedoch die verschiedenen Funktionen, die der technischen Ausstattung zukommen: vom grundsätzlichen Kontaktmedium („*Die brauchen Geräte, damit ich mit ihnen in Kontakt bleiben kann*“, LisdL\_12, 196) über Wege und Formen der Aufgabenbearbeitung („*Ich habe eine einzige, die was mit dem Computer getippt zurückschickt. Alle anderen haben dieses Medium nicht. [...] Da läuft das wirklich über Foto*“, LisdL\_07, 12) bis hin zu didaktischen Fragen („*Sie können nicht irgendetwas anstreichen auf dem Handy*“, LisdL\_02, 61; „*Ein E-Book auf dem Handy kann ich vergessen*“, LisdL\_07, 148). Konsens scheint im Hinblick auf die Nutzung von Smartphones zu bestehen („*Ein Handy haben eigentlich alle*“, LisdL\_11, 123), wobei in diesem Zusammenhang auch die grundsätzliche Hürde einer Internetverbindung adressiert wurde.

##### *Nicht-technische Materialien*

Neben der technischen Ausstattung spielen weiterhin klassischere Lernmedien eine Rolle, deren Fehlen im Lernen auf Distanz – auch in Verbindung mit der Nutzung digitaler Lern-Apps – problematisch erscheint. In Bezug auf eine App zur Förderung des Leseverstehens thematisiert eine Lehrkraft exemplarisch die grundsätzliche Schwierigkeit solcher Programme im Hinblick auf fehlende (Bildungs-)Güter:

*Das ist so ein Leseprojekt. Da finde ich, da ist das Problem, [...] dass es auch wieder ein Stück weit auf das Bildungsbürgertum zugeschnitten ist [...]. Also es geht davon aus, dass die Kinder sich selbst die Literatur besorgen oder dass du, wenn du das an einer [...] Schule machst, erst einmal als Lehrerin die Bücher zusammenstellst und die Kinder sich das dann aussuchen. Aber aus der Entfernung, wenn eben keine Literatur vorhanden ist, du es ihnen nicht in die Hand drücken kannst, ist das wieder schwierig. (LisdL\_03, 51)*

Darüber hinaus wird das Fehlen von adäquaten Arbeitsplätzen problematisiert („*Die haben teilweise keine Tische, die haben teilweise keine Bücherregale und so weiter – das ist auf jeden Fall ein Problem*“, LisdL\_04, 133), wobei hier im Hinblick auf den Nutzwert differenziert wird („*Ich weiß, dass man um den Küchentisch rum sitzt und arbeitet, oder auf dem Sofa sitzt. Und das finde ich jetzt auch nicht dramatisch, mache ich ja auch gerne. Aber dieses: Ist dann wirklich die Ruhe da?*“, LisdL\_07, 110).

### 4.2.3 Inkorporiertes kulturelles Kapital

Nach Aussagen der Lehrkräfte hatten vor allem die Fähigkeiten und Wissensbestände von sowohl Schüler\*innen als auch Eltern eine ausschlaggebende Wirkung auf den Lernerfolg bzw. -misserfolg während des Lockdowns. Übergeordnet ergibt sich anhand der Gespräche mit Lehrkräften in sozial deprivierter Lage der Eindruck oft schwächer ausgeprägter Kompetenzen der Schüler\*innen, der jedoch auch anhand zahlreicher Beispiele (etwa: „*Ich bin total beeindruckt von meiner Klasse*“, LisdL\_06, 9; „*Bei den Schülern, wie gesagt, da gab's ja auch Überraschungen, also positive*“, LisdL\_09, 179) konterkariert wurde.

Im Hinblick auf die familiären Hintergründe können die Gespräche dahingehend zusammengefasst werden, dass die Lehrkräfte den Eindruck fehlender Ressourcen seitens der Eltern hatten („*meistens KÖNNEN die Eltern gar nicht helfen*“, LisdL\_08, 117), die jedoch von der Kategorie „Bewertung von Schule als bildende Institution“ abzugrenzen sind. So wurden etwa Eltern beschrieben, „*die für ihre Kinder schon wollen, dass die einen besseren Schulabschluss machen, aber die einfach fachlich an ihre Grenzen stoßen. Wobei bei Klasse 10 stoße ich auch an meine Grenzen (lacht)*“ (LisdL\_09, 145).

#### *Fachkompetenz*

Laut der befragten Lehrkräfte erschwert die Pandemiesituation die Förderung von Fachkompetenzen der Schüler\*innen („*Die werden jetzt NOCH MEHR Vokabeln NICHT lernen*“, LisdL\_01, 139), die ohnehin als eher schwach ausgeprägt bewertet wurden. Hier spielt die räumliche Distanz eine gewichtige Rolle, da die Lernenden aus Perspektive der Gesprächspartner\*innen „*fachlich einfach alleine an ihre Grenzen stoßen*“ (LisdL\_09, 139):

*Also wenn wirklich das Verständnis nicht da ist, ist es ganz schwer, weil wir da eben im Unterricht mit unterschiedlichen Medien arbeiten, wenn man so will. Also es gibt die Tafel, da kann man etwas zeigen, dann kann man einen Film zeigen, dann kann man durch die Sprache/ also du stehst direkt daneben, du kannst sofort sehen bei demjenigen, an welchem Punkt er etwas falsch macht und so. Und ich habe den Eindruck, dass je jünger und je leistungsschwächer die Schüler sind, desto so mehr brauchen sie eigentlich wirklich diese DIREKTE Ansprache. (LisdL\_03, 70)*

Dabei kann Fachkompetenz – wie alle nachfolgend dargestellten Kompetenzarten – nicht als isolierter Faktor betrachtet werden, da grundsätzliche Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen bestehen, etwa im Hinblick auf die Fähigkeit, sich zu motivieren („*Was hilft mir das, wenn auf der anderen Seite die Bereitschaft einfach wirklich nicht da ist? Bereitschaft oder aber auch die Fähigkeit, weil das bedingt sich einander*“, LisdL\_02, 106).

#### *Motivation / Bereitschaft*

Das Feld der Lernmotivation und -bereitschaft lässt sich den Eindrücken der Lehrkräfte zufolge auch im Fernunterricht in extrinsische und intrinsische Motivation (vgl. z.B. Rheinberg, 2008) unterteilen. Extrinsische Motivation, die zum einen über den bindenden Charakter von Schule – auch in Form von Noten – und zum anderen durch positive Verstärkung geleistet wird, ist anhand der Interviewdaten über die Distanz noch schwieriger herzustellen als im Klassenraum:

*Durch dieses Home-Schooling gibt es halt nicht mehr diesen Zwangscharakter, den Schule ja notwendigerweise hat. Dass man halt in diesem Klassenraum sitzt und dann halt irgendwas machen muss. Dass man wenigstens irgendwie – weiß ich nicht – seinen Namen auf ein Blatt Papier schreibt oder dass man wenigstens irgendwas vorlesen muss oder und so weiter. Weil man halt irgendwie da ist. (LisdL\_04, 9)*

Gleichwohl scheinen die Schüler\*innen sich trotz fehlenden situativen Ansporns durch die Lehrkräfte auch selbst motivieren zu können:

*Das fehlt natürlich jetzt, ne, zu sagen: „Hey komm, das schaffst du auch noch so. Oder guck nochmal hierhin, oder guck nochmal dahin.“ Also diese kleinen Ermunterungen, die fehlen natürlich komplett. Ne? Dafür bin ich ganz erstaunt, wie das klappt. (LisdL\_07, 20)*

Dennoch variieren die Eindrücke intrinsischer Motivation, von „*alles in allem doch sehr wenig Motivation, sehr wenig Leistungsbereitschaft*“ (LisdL\_02, 10) bis hin zu „*also von 23 Schülern arbeiten wirklich 18 meiner Schüler top [...] und auch qualitativ sind ihre Arbeiten wirklich gut*“ (LisdL\_09, 5). Dass das Distanzlernen hier sowohl bekannte Umstände bestätigen als auch verschärfend wirken kann, legt die folgende Aussage nahe:

*Ich habe mir etwas überlegt so wie ein Ferientagebuch, wo jeden Tag zum bestimmten Thema etwas geschrieben werden sollte. [...] Und da war sofort die/ von ganz vielen die Antwort: Nö, mache ich nicht. Oder: Auf keinen Fall. Oder so etwas. Das breitet sich dann aus, so diese Meinung. Und dann kam auch überhaupt gar nichts. Und ich habe dann gedacht: Okay, es ist wirklich ein bisschen dröge und ich lasse mir etwas anderes einfallen. Und ich habe eine Daily Challenge für mich entdeckt, die selbst mir Spaß gemacht hätte, wo sie mit irgendwelchen Sachen im Haushalt: Finde etwas, klebe dein Gesicht an, mach sonst etwas, mache ein Video von irgendetwas – wie auch immer. Und das habe ich drei Tage gemacht und an diesen drei Tagen haben sich zwei beteiligt – zwei Schüler. [...] Und bei der vierten Challenge kam gar nichts mehr. [...] Ich habe es dann eingestellt und war sehr frustriert, weil ich gemerkt habe: So wie sie jetzt sind, so überhaupt nicht bereit, sich einmal einzubringen oder ihren inneren Schweinehund zu überwinden – da ging es um nichts, da ging es um keine Note oder so etwas, es ging eher ein bisschen, um die Langeweile zu Hause aufzubrechen – und mir war klar: Ich habe mit dieser Haltung IMMER zu tun. Nicht nur in der Corona-Zeit, sondern seit Jahren, seit ich dort arbeite und das ist schon eine ganze Weile. Und das hat mich persönlich sehr frustriert, weil ich gemerkt habe, es ist so eine Sisyphe-Arbeit, was mir vorher natürlich schon klar war, was jetzt aber noch viel deutlicher wurde. (LisdL\_02, 24–25)*

Die Frage der (fehlenden) Motivation scheint in dieser Fallbeschreibung eine wechselseitige zu sein, sodass sich zwischen Lerngruppe und Lehrkraft eine Dynamik der gegenseitigen Enttäuschung entwickeln konnte. Die wünschenswerte – beidseitige – Reflexion von Erwartungen im Hinblick auf z.B. inhaltliche Partizipation oder Anstrengungsbereitschaft kann nicht mehr geleistet werden; stattdessen treten die Differenzen durch die Pandemiesituation noch deutlicher zutage und manifestieren sich.

Im Gegenzug ist eine ähnliche Dynamik auch für Positivbeispiele im Bereich Motivation nachzuzeichnen, bei denen Erfahrungen aus der regulären Unterrichtszeit auch für das Distanzlernen Gültigkeit behalten („*Aber das hat echt gut funktioniert, so. Und deswegen, das meine ich, da war ich nicht überrascht, weil ich weiß, dass die toll sind. Aber ich fand's cool und ich fand's schön, dass die auch Bock hatten, zu Hause zu arbeiten*“, LisdL\_06, 65).

### *Selbstständigkeit*

Mit zahlreichen codierten Segmenten in allen zwölf LisdL-Dokumenten sticht die Kategorie Selbstständigkeit in der Auswertung hervor: einerseits, da die (fehlende) Selbstständigkeit der Schüler\*innen neue Ansätze im Lehren und Lernen erfordert, andererseits, da die Selbstständigkeit eine Schlüsselrolle in Fragen der Bildungsbenachteiligung zu spielen scheint („*Weil die Kinder selbstständiger endlich mal arbeiten MÜSSEN und dann machen sie es zum Teil auch – nicht alle, andere werden auch abgehängt*“, LisdL\_10, 7–8). Dabei sind die Funktion und die Praktiken des selbstorganisierten Lernens dahingehend kritisch zu hinterfragen, inwieweit allein die Erwartung an Schüler\*innen, selbstständig zu sein, einem milieuspezifischen Habitus folgt – und ob das Ideal des „selbstorganisierten Kindes“ nicht einem bildungsbürgerlichem Musterbild entspricht, das auf der Kehrseite zur Verschärfung von Ungleichheit beiträgt (Reichenbach, 2020).



In Fragen der Selbstständigkeit werden Lehrkräfte vor neue didaktische Herausforderungen gestellt, die neben der Strukturierung der Abläufe auch andere didaktische Bereiche, z.B. das Feld der Aufgabenaufbereitung, betrifft („*Und es hat mich negativ überrascht, auch nochmal wie schwer das vielen Leuten fällt, wenn ich denen jetzt eine Aufgabe gebe, dass die das wirklich nicht verstehen oder nicht gewohnt sind, die alleine auch zu knacken. Also so: Da steht ja eigentlich alles drin. Ich mache mir ja Gedanken, was ich da formuliere*“, LisdL\_11, 22). Hier wird der Kontakt als maßgebliche Gelingensbedingung identifiziert, um die Kompetenzen zu fördern, der jedoch auch über die Distanz möglich scheint („*Das ist im Prinzip eine Selbstorganisationskompetenz oder eine methodische Kompetenz da heranzugehen, die man den Kindern [...] auch beibringen könnte in einer Präsenzphase in irgendeiner Form*“, LisdL\_01, 144; „*Ich glaube, wir können sie im Moment Richtung Eigenständigkeit, Kooperation untereinander, da können sie was dazulernen, wenn wir da den Kontakt halten können*“, LisdL\_07, 127). Demnach werden auch im Lernen auf Distanz Anreize zur Veränderung erkannt, die mutmaßlich gerade für die Kategorie der Selbstständigkeit neue Potenziale bergen:

*Also das [...] läuft ganz gut, aber sie müssen es halt ganz schön alleine machen, ne? Also sie rufen dann mal an oder schicken eine Nachricht: „Seite XYZ, Aufgabe XYZ, ah, verstehe ich nicht.“ Dann schreibe ich zurück: „Was denn?“ (lacht). Und versuche sie da in eine Präzisierung zu kriegen. Manchmal, wenn ich mich nicht sofort melden kann, kommt dann: „Nein, doch schon verstanden.“ Also das ist ganz gut, weil, ich bin nicht ganz so schnell zu kriegen wie in der Schule. Und da müssen sie nochmal selber nachdenken.* (LisdL\_07, 16–17)

Auch hier ist die Grundlage der Veränderung eine reflektierte Bearbeitung der Problemlagen, da sonst die Resignation – auch aufseiten der Lehrkräfte – zu drohen scheint („*Sobald es ein bisschen eine Herausforderung war, wo man selbstständig einmal denken musste, wo man sich etwas erschließen musste, sehe ich absolut schwarz*“, LisdL\_02, 57). Zusammengefasst erscheint die Förderung der Kompetenz zum selbstständigen Arbeiten seitens der Schüler\*innen als Henne-Ei-Problem, also als Ziel eines Entwicklungsprozesses, der gleichermaßen Anleitung und Eigenverantwortung erfordert („*Aber selbstständig lernen zu können und das zu tun muss auch erlernt werden. Und wir sind eigentlich noch dabei, denen das beizubringen*“, LisdL\_01, 153). Die Balance herzustellen, erscheint jedoch vielversprechend. Huber und Helm kommen in ihrer Studie zum Lernen in der Pandemie zu dem Schluss: „*Je höher die Schüler\*innenselbstständigkeit, desto höher der Lernerfolg, der Lernaufwand sowie die positiven Emotionen und desto geringer die negativen Emotionen*“ (Huber & Helm, 2020, S. 50).

Umso positiver wirken Beispiele, die von steigender Eigenständigkeit der Schüler\*innen durch die ungewohnte Situation zeugen: von organisatorischen Aufgaben („*Wir haben einfach direkt am Tag eins sozusagen eine WhatsApp-Gruppe (..) organisieren LASSEN von den Schülern und uns einladen lassen*“, LisdL\_06, 56) über Impulse der Erfolgskontrolle („*Dass man nicht zu Hause hängt und alles selbst korrigiert und auch viel mehr abgeben an die Schüler. Das lernt man jetzt gerade, glaube ich*“, LisdL\_10, 49) bis hin zur Strukturierung der eigenen Lernbedingungen („*Ich hab [...] einen Schüler, das hat mich auch überrascht, [...] der steht jeden Morgen um acht Uhr auf, stellt sich einen Wecker, damit er rauskommt, und wartet, dass ich ihm die Aufgaben schicke*“, LisdL\_09, 91) oder der gegenseitigen Anleitung, etwa im Hinblick auf die Bedienung von Plattformen zur Videotelefonie („*Da haben die Mädels untereinander gechattet, mit Zoom. [...] Und daraufhin habe ich sie halt gebeten, diese Anleitung zu schreiben, weil ich das auch so geil fand, dass sie den Input [geben]*“, LisdL\_07, 71).

#### *Digitale Kompetenz und Medienkompetenz*

Wie oben darstellt, wird die Verfügbarkeit technischer Geräte als ausschlaggebend für Bildungsbeteiligung benannt, doch wird das Ausmaß der Problemlage erst im Zusammenhang mit den Fähigkeiten im Umgang mit diesen Geräten ersichtlich („*Es ist nicht*

*immer nur die technische Seite. Auch die kommt mit rein, ja, inwiefern man die Technik beherrschen kann“*, LisdL\_10, 99). Schon die ICILS-Studien 2013 und 2018 zeigen, „dass Schüler\*innen in Deutschland über eine sehr geringe computer- und informationsbezogene Kompetenz verfügen und dadurch das Potenzial zur individuellen Förderung durch digitale Medien nicht ausgeschöpft wird (Eickelmann et al., 2019)“ (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020, S. 137); „der Anteil der Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Familien [...] fiel dabei besonders hoch aus“ (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 247). Auch in den Interviews wurde bestätigt, dass die alltägliche Nutzung z.B. eines Smartphones, die eine gewisse digitale Kompetenz suggeriert, noch nicht zu bildungsrelevanten Tätigkeiten befähigt (*„Die haben zwar alle Smartphones, aber letztendlich, die wissen nicht, wie man Begriffe googelt, ganz schwierig irgendwie“*, LisdL\_08, 39).

Die Eindrücke der Lehrkräfte in Bezug auf die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler\*innen sind vielfältig. Sie beziehen sich u.a. auf Kommunikationsmedien (*„Also das war auch schon ein Lernprozess, überhaupt dass sie ihre Mailadressen kannten. Dann dass sie das abrufen können. Aber schon allein Mails selbst zu versenden ist in der siebten Klasse noch nicht, überhaupt nicht selbstverständlich“*, LisdL\_03, 14), auf Grundkenntnisse digitaler Abläufe (*„Und schaffen es deswegen auch nicht, auf einen Link zu klicken oder ihr Passwort nicht richtig einzugeben“*, LisdL\_12, 31), auf Aspekte der Sicherheit (*„irgendeine Sicherheitseinstellung an irgendeiner App-Einstellung oder Handyeinstellung, da scheitern sie schon wieder daran“*, LisdL\_01, 145) oder auf das Versenden separater Dateien (*„Also wenn es darum geht, einen Anhang anzuhängen, hört es [...] auch schon wieder auf“*, LisdL\_03, 60).

Besonders häufig wurde in Bezug auf digitale Kompetenzen der Eindruck hervorgebracht, dass die digitale Kompetenzförderung analog hätte erfolgen müssen (*„Und selbst wenn wir [...] übers Wochenende Laptops für alle gezaubert hätten, hätten wir sie ja gar nicht einweisen können“*, LisdL\_07, 60), wobei medientechnische Lehr-Lern-Konzepte, wie z.B. der „Lernraum Berlin“<sup>7</sup>, für Schüler\*innen und Lehrkräfte gleichermaßen Herausforderungen bergen (*„Das haben jetzt auch die Schüler gesagt, auch die älteren Schüler: ‚Es wäre gut gewesen, wenn wir eine Einführung bekommen hätten in die Lernplattform.‘ So, wo ich dann gesagt habe: ‚Ich habe sie selbst nicht bekommen (lacht)“*, LisdL\_03, 56). Dass hier eine Balance zwischen selbstständiger Erarbeitung und angeleiteter Kompetenzförderung vonnöten erscheint, legt die folgende Aussage zum „Lernraum Berlin“, der zudem mit Beginn des Lockdowns aufgrund der zahlreichen Zugriffe regelmäßig wegen Überlastung nicht aufrufbar war, nahe:

*Also zwei Probleme: Das eine ist, der stellvertretende Schulleiter, [...] der hatte immer gesagt: Naja, das System da ist zu kompliziert. Das brauchen wir nicht, das ist für unsere Schüler zu schwierig zu begreifen. So. Aufgrund dessen haben wir das auch nie sozusagen in Angriff genommen. Auf der anderen Seite habe ich es jetzt mal selber probiert mit diesem Lernraum – das ist auch tatsächlich irgendwie kompliziert, also da reinzukommen und da dann erstmal sich als Lehrer anzumelden [...]. Also es ist nicht wirklich benutzerfreundlich. Es wirkt irgendwie [...] also ein bisschen übersicher, so ein bisschen unübersichtlich. So dass also die Aussage des stellvertretenden Schulleiters durchaus stimmt, aber auch ein bisschen entmündigend ist. (LisdL 04, 46–47)*

Es kann kaum überraschen, dass das Fehlen inkorporierten kulturellen Kapitals in Form digitaler Kompetenzen gerade in Zeiten des Distanzlernens eine neue Brisanz entwickelt. Umso wichtiger erscheint es hier, keine vereinfachten Zusammenhänge zwischen dringlicher Notwendigkeit und tatsächlicher Kompetenzentwicklung zu ziehen (*„Ich finde manche Artikel, die ich lese, zu rosig. Nach dem Motto: Jetzt endlich erlangen die Schüler Medienkompetenz. Ist Quatsch. So eben nicht. Zumindest nicht automatisch“*, LisdL\_06, 152).

<sup>7</sup> Der „Lernraum Berlin“ ist als Angebot von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie eine kostenfrei nutzbare Lehr-Lern-Plattform für alle öffentlichen Schulen im Land Berlin.

Um hier Kompetenzförderung zu betreiben, ist neben dem Fokus auf digitale Prozesse auch ein Fokus auf die Nutzung medial aufbereiteter Inhalte in digitalen Kontexten zu richten, die zur Verschärfung von Bildungsungleichheit beitragen zu können („*Und Schüler von einer Kollegin, die sind Neuntklässler, die hatten einen Rechercheauftrag zum aktuellen Thema und zur Situation. Die waren dann bei Tagesspiegel.com*<sup>8</sup>. *Tagesspiegel.com hatte irgendwelche Fake-News verbreitet, wo die Kollegin natürlich sofort den Fehler erkannte. Und da kommen dann irgendwelche Fake-News, das schaffen die Schüler natürlich dann auch nicht*“, LisdL\_01, 148). Demnach erscheint eine direkte Verknüpfung der Förderung digitaler Kompetenz mit dem Ziel einer demokratischen und (trans-)kulturellen Bildung (vgl. Beitrag von Nina Kolleck in diesem Heft) dringend vonnöten.

### *Sprachliche Kompetenz*

Dass die Kategorie der sprachlichen Kompetenz in den Gesprächen – vergleichsweise – wenig thematisiert wurde, überrascht angesichts der Bedeutung sprachlicher Kompetenz für den Bildungserfolg, sowohl im Hinblick auf Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache als auch aus sprachbildender Sicht. Hier benannten die Lehrkräfte verschiedene Bereiche, die zur Benachteiligung führen: So wurde Sprachkompetenz aufseiten der Eltern als wesentlich für Aspekte der Organisation beschrieben („*Also mit manchen kann ich auch nicht sprechen am Telefon, weil sie ja kein Wort Deutsch verstehen, ne?*“, LisdL\_12, 261) sowie des Unterstützungspotenzials („*Und wenn natürlich die Eltern schlechtes Deutsch sprechen oder so, dann ist da sowieso schon seit der Grundschule kein Helfen mehr möglich. Das ist, glaube ich, ein Problem*“, LisdL\_04, 135). In Bezug auf die Schüler\*innen-Kompetenzen wurden eher bildungssprachliche Fragen thematisiert, die im Zuge des Distanzlernens an Bedeutung gewinnen:

*Ich habe zum Beispiel gestern für Geschichte nach einem kurzen Video gesucht zum Thema, was wir gerade behandelt haben. [...] Und ich bin fast wahnsinnig geworden, weil ich keinen Film wirklich gefunden habe, wo ich gedacht habe: ‚Da ist jetzt nicht die Hälfte der Sachen drinnen, Querverweise oder Zusammenhänge, von denen ich weiß, dass unsere Schüler damit nichts anfangen können, keine Begriffe, die sie nicht kennen.‘ Ich kann aber in der Klasse stoppen und sagen: Drei-Felder-Wirtschaft ist das und das. Das kann ich nicht einmal eben in einer Erklärungsschrift/ Da kenne ich sie einfach zu gut. Das sind so Grenzen, an die man stößt. (LisdL\_02, 88)*

Problematisch erscheint es, wenn Schüler\*innen „*Erklärungen NUR durch das gelesene Wort empfangen*“ (LisdL\_03, 71), was auch Auswirkungen auf das Feld der Aufgabenstellung impliziert („*Die Schüler verstehen auch die einfachsten Aufgaben nicht. Da steht in deutscher Sprache: Finde für die zwei deutschen angegebenen Wörter das eine englische Wort, das passt. [...] Und das hat niemand verstanden [...]. Das hat keiner richtig. Und das steht in Deutsch da, nicht in Englisch*“, LisdL\_01, 122).

### *Emotional-soziale Kompetenz*

In der Kategorie emotional-soziale Kompetenz wurde eine Verstärkung durch die Distanz vor allem im Hinblick auf besonders gefährdete Schüler\*innen befürchtet:

*Das fängt an bei den Gesprächsregeln und Klassenregeln, die es bei uns natürlich auch gibt [...] und die sehr wichtig sind und an denen wir jeden Tag arbeiten müssen. Das fehlt ihnen jetzt. Eine Meinung zu formulieren, die Meinung des anderen anhören, die möglicherweise zu akzeptieren oder zumindest als solche stehen zu lassen, als berechtigte Meinungsäußerung. Eine Aufgabe zu erledigen mit anderen oder mal alleine und da gewisse Ausdauer zu trainieren. All diese Dinge, die so ein bisschen über das reine Lesen, Schreiben, Rechnen noch hinausgehen. (LisdL\_05, 75)*

<sup>8</sup> Die Berliner Zeitung *der Tagesspiegel* tritt im Internet unter der Domain [tagesspiegel.de](http://tagesspiegel.de) auf.

Dabei wird der Sozialraum Schule auch als Auffangbecken bzw. Ventil für auffälliges Verhalten begriffen, der im Lockdown nicht mehr zur Verfügung steht und damit neue Herausforderungen schafft („*Wir haben ja auch Schüler, die sind tatsächlich verhaltensgestört. Die sind natürlich zu Hause jetzt dem Ganzen ausgeliefert, also die können auch jetzt sozusagen nichts abbauen*“, LisdL\_04, 113). Durch die Distanz kann die ausgleichende Funktion der Peers nicht mehr geleistet werden, insofern als Klassenkamerad\*innen im Alltag sozial-emotionalen Bedürfnissen nachkommen können, die im Fernunterricht zwangsläufig unerfüllt bleiben:

*Ich glaube, viele sind emotional gerade sehr unausgeglichen, weil eben so diese Zuwendung der Freunde nicht mehr stattfindet. Die Jungs bei uns in der achten Klasse, die befummeln sich ja permanent gegenseitig, ja? (lacht). Ist ja so! Weil sie irgendwas ausleben müssen, was sie zu Hause nicht ... ne? Wo sie zu Hause immer in ihre Schranken gewiesen werden. Ich glaube, das kommt gerade sehr kurz. Diese Emotionalität unter Freunden.* (LisdL\_10, 129)

Hier können dennoch auch über die Entfernung Lehrkräfte eine Balance herstellen („*Ich mache jeden Tag bestimmt eine Stunde Telefonseelsorge, ne? Weil die so unter Druck sind, mit vielen Kindern in einem Haus, oder in einer Wohnung, mit vielen Erkrankten natürlich auch*“, LisdL\_07, 88), wobei eine enge Bindung zwischen Lehrenden und Lernenden als maßgeblich für die Ausgleichfunktion erscheint („*Und ICH glaube, dass es so gut funktioniert, weil wir vorher so viel zwischenmenschliche Arbeit geleistet haben und von der profitieren wir jetzt*“, LisdL\_06, 122; vgl. auch den nachfolgenden Abschnitt zum sozialen Kapital).

Fasst man die hier gruppierten Kompetenzarten zusammen, ergibt sich ein gemischtes Bild, das der eingangs dargestellten, im öffentlichen und bildungswissenschaftlichen Diskurs konsensuell formulierten Ausweglosigkeit auch positive Schlaglichter entgegenzusetzen hat. Dennoch lässt sich auch eine mögliche tiefergehende Wirkung fehlender Kompetenzen nachzeichnen, die langfristige Auswirkungen auf das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit im Sinne eines Teufelskreises (vgl. auch Bremm & Racherbäumer, 2020) implizieren kann:

*Und ich glaube auch, das hat insofern Konsequenzen, dass sie im Moment, glaube ich, sehr an ihre Grenzen geführt werden. Also sie kriegen halt im Moment sehr, sehr stark präsentiert, was sie alles NICHT können. Also sie sehen ja z.B., das sind Aufgaben in der vierten Klasse, und sehen: Das kann ich nicht. Ich mache die Aufgabe dreimal hintereinander und es wird mir nach wie vor angezeigt, es ist falsch. Oder sie sehen [...] diesen Lehrfilm und sie merken, sie verstehen nicht, was dort gesprochen wird. Sie merken natürlich, dass dieser Film gemacht ist, in einer Sprache für kleine Kinder und sie sind drei, vier Jahre älter. Also von daher, das ist letztendlich eine permanente Abstrafung, die da im Moment passiert.* (LisdL\_03, 121)

### 4.3 Soziales Kapital

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt [...] sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch vom Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu, 1983 i.d.F. von 2009, S. 119).

Wird diese These auf die (Bildungs-)Klientel sozial benachteiligter Schüler\*innen übertragen, wird nicht nur das häufige Fehlen dieser Kapitalart offenbar – vielmehr kann in einer defizitorientierten Betrachtungsweise z.B. die Zuordnung zu einer Familie eher als Negativfolie wirken, die aufgrund der vermeintlich großen Differenz Benachteiligung noch zusätzlich fördern kann. In den Befragungen konnten zwei prominente Bezugsgruppen ausgemacht werden, die in Subkategorien Aufschluss über Bildungsmöglich-

keiten und -benachteiligungen anhand des sozialen Kapitals bzw. anhand sozialer Zugehörigkeiten geben können: das Elternhaus und das schulische Netzwerk der Lernenden in Form von Pädagog\*innen.

#### 4.3.1 Elternhaus

In Bezug auf das soziale Umfeld der Schüler\*innen stellte sich vor allem das Elternhaus als wirkungsmächtige Instanz heraus. Wie oben beschrieben, gehen zunächst Implikationen für das ökonomische und kulturelle Kapital aus dem Material hervor („*Aber entsprechend gibt es ja einfach verschiedene Maße der Benachteiligung. Also einmal die: Wie viel Raum haben die [...], wie viel Ruhe haben die zu Hause? Haben die einen Arbeitsplatz zu Hause? [...] Das ist jetzt alles, ohne dass die Eltern irgendeine Kompetenz haben. Und dazu kommt noch: Sind das Eltern mit einem Abitur oder ohne deutschen Schulabschluss? Oder ohne irgendeinen Schulabschluss?*“, LisdL\_06, 132), die jedoch nur unzureichend Auskunft über das soziale Gefüge geben können. Nachfolgend werden daher die Subkategorien „Unterstützung“ sowie „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“ beschrieben, die aus den Interviewdaten abgeleitet und der Subkategorie „Elternhaus“ zugeordnet werden konnten.

##### *Unterstützung*

Eine häufig genannte Kategorie zielt auf das – oft fehlende – elterliche Engagement während der Zeit der Schulschließungen („*Die einen haben Hilfe zu Hause, die anderen nicht*“, LisdL\_10, 98). Als ursächlich wurden dabei z.B. Anforderungen an die Eltern benannt, die aus unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen entstammen, was wenig Zeit für Lernhilfen lässt. Der Tenor zielte jedoch eher auf eine mangelnde Bereitschaft zur Unterstützung:

*Bei unserer Klientel ist es so, das kann man, ohne übermäßig zu pauschalisieren, schon sagen, dass da grundsätzlich strukturell die Unterstützung des Elternhauses fehlt. Das ist unsere größte Baustelle. Und das vertieft sich natürlich unter diesen Umständen ganz gewaltig. Wo soll die Unterstützung zuhause herkommen? Die Eltern haben schon im Normalbetrieb über lange Zeit eigentlich dokumentiert, dass sie kaum bereit sind, ihre Kinder da zu unterstützen. (LisdL\_05, 63)*

Die Gegenbeispiele verweisen auf engagierte Eltern („*Die dann eher so sagen: Ach, cool, und wie kann man sie jetzt noch unterstützen, was kann ICH tun? [...] da weiß man, das läuft*“, LisdL\_12, 133), was eine Vielfalt an Herangehensweisen – bei gleichzeitiger Beschränkung auf einzelne Elternbeispiele – suggeriert („*Und da sind auch welche, die ganz rege dabei sind, also so zwei drei sind das. [...] Oder ich habe mit einer Gruppe dann auch [...] geskyppt, wo das dann die Eltern auch eingerichtet haben [...]. Aber das/ Also ich habe wirklich so die ganze Bandbreite, würde ich sagen*“, LisdL\_03, 87).

##### *Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder*

Neben der vielgestaltig beantworteten Frage der Unterstützung eröffnete der Lockdown neue Herausforderungen für Familien, die die Kapazitäten der Schüler\*innen zusätzlich beanspruchten. Vor allem die Betreuung jüngerer Geschwisterkinder wurde vielfach thematisiert („*Vorhin bei meiner Zoom-Konferenz war permanent der kleine Bruder neben dem Mädchen, weil sie einfach auf ihn aufpassen musste*“, LisdL\_10, 100). Auch Arbeiten im Haushalt wurden seitens der Lehrkräfte beschrieben, wobei das soziale Gefüge in der Familie z.T. insbesondere die Benachteiligung von Schülerinnen zu fördern schien („*gerade bei den Mädchen, ehrlich gesagt, die müssen gerade krass viel zu Hause helfen*“, LisdL\_06, 110). Über die reine, gesamtgesellschaftlich sehr viel häufiger auf Mädchen und Frauen übertragene „Care“-Arbeit (Coffey et al., 2020) sind hier noch zusätzliche Benachteiligungsfaktoren auszumachen:

*Also, ich stelle gerade fest, und ich glaube, das ist tatsächlich jetzt spezifisch für den Bildungshintergrund meiner Schüler, auch für den Sozialraum, in dem meine Schüler da sind: dass tatsächlich die Mädchen nochmal mehr jetzt unter diesen Bestimmungen leiden als die Jungen. Also, es ist tatsächlich so, dass mir jetzt mehrfach aus mehreren auch Jahrgangsstufen usw. jetzt zurückgemeldet worden ist – und ich es auch selber so erlebt habe: Den Mädchen wird teilweise völlig verboten rauszugehen. [...] Da gibt es welche, die sind seit vier Wochen/ haben die tatsächlich jetzt schon wirklich nicht mehr das Haus verlassen. Während die Jungen, also, mitgehen dürfen zum Einkaufen, die Jungen dürfen dann zu irgendeinem Zeitpunkt rausgehen auf den Sportplatz und so weiter. Aber die Mädchen [...] kommen da nicht mehr raus. Also, das ist tatsächlich eine KRASSE Ungleichheit [...]. Also, ich meine, es war schon immer so, dass da die Mädchen teilweise abends nicht rausgehen durften oder nach der Schule nicht rausgehen durften und so weiter, das gab es immer schon. Aber dass die jetzt so überhaupt GAR nicht mehr rausgehen durften [...], DAS hat nochmal zugenommen. (LisdL\_04, 110)*

Zusätzlich wären weitere Konfliktfelder aufzuführen, von psychischen Krankheitsbildern („Achso, und dann gibt es natürlich auch öfter als man das, glaube ich, auch in anderen Sozialräumen findet, glaube ich, tatsächlich Kinder psychisch kranker Eltern. [...] Das ist dann natürlich auch nochmal problematisch, wenn man dann die ganze Zeit dann zu Hause sitzt“, LisdL 04, 116) bis hin zu Konflikten und häuslicher Gewalt („Ich glaube auch, dass es auf jeden Fall Fälle gibt von häuslicher Gewalt, auch jetzt schon, auch schon nach der ersten Woche gab es das hundertprozentig schon“, LisdL\_04, 115).

Der Ort der Schule wurde dabei als Ausgleichsraum beschrieben, in dem Schüler\*innen das soziale Gefüge verlassen und Raum für die eigenen Bedürfnisse schaffen können:

*Und zusätzlich ist – das ist zwar traurig – aber ich glaube, für viele ist diese Zeit in der Schule eine totale Entspannung auf eine Art. Weil sie da IHREN Raum haben und da geht es nur um sie und ihre Klasse vielleicht. Aber sie müssen da mal sich nicht um Geschwister kümmern und nicht mit den Problemen der Eltern [...] auseinandersetzen. Und das ist auch bei uns spezifisch. (LisdL\_12, 238)*

#### 4.3.2 Sozialraum Schule – Lehrkräftebeziehungen als soziales Kapital

Die Integrationsfunktion von Schule sucht über persönliche Beziehungen in einem Werte- und Normenrahmen Schüler\*innen individuell zu unterstützen und zu fördern, was ein Spannungsverhältnis bzw. eine Antinomie zwischen Nähe und Distanz (vgl. Helsper, 2006, S. 24f.) schafft: „Diese Spannung wurzelt darin, dass die Verberuflichung pädagogisches Handeln aus der affektiven und einzigartigen Beziehung der Eltern-Kind-Intimität herauslöst“ (Helsper, 2006, S. 25). Zur Reflexion ungleicher Bildungschancen im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung kann die These aufgestellt werden, dass die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Sozialraum Schule eine Art soziale Kapitalanlage darstellen können, von der benachteiligte Schüler\*innen profitieren können: „Aus lerntheoretischer Perspektive stellen positive Beziehungen eine zentrale Voraussetzung für individuelle Entwicklung dar“, wobei auch „Anerkennung bzw. die wertschätzende Bestätigung durch Dritte eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung eines positiven Selbstverhältnisses“ bilden (Bremm, 2020, S. 107f.; vgl. auch Racherbäumer, 2017). Im gesamten Sozialraum Schule, dem in den Interviews eine enorme Ausgleichsfunktion zugeschrieben wurde, wirken dabei verschiedene Beziehungsgefüge – auch zwischen den Schüler\*innen (s.o.) – zusammen. Da sich während der Schulschließung die sozialen Kontakte radikal reduzierten, steht abschließend die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden, die in der Zeit der Schulschließung anderen Mustern folgen musste, im Fokus:

*Der schulische Bereich im weiteren Sinne ist natürlich der Rest der Arbeit, den wir machen. Also im Grunde semi-familiären Verhältnisse, die die Schüler bei uns finden. Kann man*

*schon auch mit so einer Art Ersatzfamilie vergleichen. [...] Und ich denke, dass ihnen das abgeht (LisdL 05, 72).*

#### *Lernen für die Lehrkraft*

Die Kategorie „Lernen für die Lehrkraft“ unterscheidet sich von der Kategorie „Selbstständigkeit“ dahingehend, dass es nicht um eine mangelhaft ausgeprägte Kompetenz der Schüler\*innen, sondern um ein explizites Lernen *für* die Pädagog\*innen geht, das in den Gesprächen beschrieben wurde. Die so eröffnete soziale Dimension gibt Einblicke in das mögliche Lernverhalten sozial benachteiligter Schüler\*innen, das auf Verbindlichkeit im Sinne einer tatsächlichen Bindung beruht (*„Also wenn dann, lernen sie NUR für den Lehrer, die lernen nicht für sich selbst, um sich weiterzubilden“*, LisdL\_08, 126):

*Und es gibt zum Beispiel Leute, auch in meiner Klasse, die lernen dann entweder, damit ich endlich ruhig bin und sie nicht mehr von mir genervt werden; oder auch, um mir zu zeigen, also um eine Anerkennung von mir zu bekommen als Lehrperson. [...] Also, ich glaube, diese Funktion ... Wie soll ich sagen, also eine Verbindlichkeit über Person herzustellen, das war auch viel schwieriger als sonst. (LisdL\_11, 144)*

Dass dieses Zugehörigkeitsgefühl auch von den Lehrkräften geteilt wird, wird durch zahlreiche Gesprächsauszüge deutlich (z.B. *„Es fehlt halt die persönliche Komponente, ne? So zu den Schülern“*, LisdL\_06, 105; *„Oh ja! Und endlich sehen wir uns mal wieder!“*, LisdL\_10, 137). Für viele Befragte erscheint der soziale Umgang als eine zentrale Gelingensbedingung guten Unterrichts, sodass die Distanz zusätzliche Herausforderungen in ohnehin problematischen Rahmenbedingungen schafft (*„Und gerade diese Beziehungsarbeit in Zeiten von Corona zu leisten, ist halt viel, viel schwieriger, und das ist eigentlich, würde ich sagen, die Quintessenz der ganzen Chose. Also das ist die Grundlage für unsere Arbeit, und wenn wir die nicht haben, können wir das vergessen“*, LisdL\_11, 150). Aus didaktischer Perspektive liegt hier der Fokus auf konstruktiver Unterstützung, Feedback, Wertschätzung und Ermutigung.

#### 4.4 Kontextualisierung: Lernen in sozial benachteiligter Lage vs. Lernen in privilegierten Settings

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass viele der beschriebenen Bedingungen – vom Fehlen technischer Ausstattung, nicht-technischer Materialien, von Räumlichkeiten und Ruhe bis hin zu Kompetenzen und sozialen Zugehörigkeiten von Schüler\*innen und Eltern – vor allem in sozialräumlich deprivierten Settings auftreten und durch das Distanzlernen verschärft werden. Zur Kontextualisierung dieser Analyse wurden vier Gespräche mit Lehrkräften an herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) geführt. Ohne die methodologischen Voraussetzungen für eine umfassende Kontrastierung zu erfüllen (zwölf vs. vier Interviews je Gruppe), sollen hier Kontrastimpulse gesetzt werden, um die mögliche Übertragbarkeit der Analyseergebnisse zu erörtern.

Vor allem im Hinblick auf das ökonomische Kapital deuten sich Differenzen an (*„Was die ganze finanzielle Problematik angeht, die gibt es bei uns eigentlich auch nicht, also nur sehr, sehr wenige, also es ist sehr behütet“*, LaG\_04, 18), während die Aussagen zum kulturellen Kapital ein komplexeres Bild nachzeichnen: Einerseits ist seitens der Gymnasiallehrkräfte kaum von fehlendem kulturellem Kapital die Rede (*„Wir haben aber auch eine Luxusklientel, bei uns hängen die Oberen-zwei-Prozent-Kinder herum, die ausgesiebt sind. [...] Deswegen können die das sehr gut alleine machen – sogar meine Sechstklässler und meine Fünftklässler, die kriegen das hin, die freuen sich“*, LaG\_04, 17–19). Schulbildung wird nach Angaben der Lehrkräfte sowohl eltern- als auch schüler\*innenseitig als wesentlich erachtet, was sich auch in den Erreichbarkeiten widerspiegelt (*„aber das klappt bei uns halt hervorragend mit den E-Mails [...] Und die Aufgaben haben eigentlich auch alle erreicht“*, LaG\_02, 50). Andererseits tun sich neue,

ebenfalls milieuspezifische Problemfelder auf, etwa im Hinblick auf die Beanspruchung der Lehrpersonen durch die Eltern („*Es gibt ein paar übereifrige Eltern, die auch ständig irgendwelche Videokonferenzen fordern, mit 30 Schülern halt auch*“, LaG\_01, 25) oder in Bezug auf die erschwerte Kontaktaufnahme, die nicht durch mangelnde Unterstützung, sondern durch verstärkte Kontrolle entstehen kann („*Bei dem Beispiel mit der einen Schülerin ist es auch so, da habe ich keine Adresse, keine E-Mailadresse von ihr, sondern nur von der Mutter und die ist ein totaler Kontrollfreak und herrscht irgendwie so krass über das Kind. Da komme ich nicht so richtig an die Schülerin heran*“, LaG\_01, 95). Hinsichtlich des objektivierten kulturellen Kapitals werden wenige Probleme erkannt („*Bei uns ist die Erfahrung, dass die meisten Schüler die Möglichkeit haben mit einem Computer zu arbeiten*“, LaG\_01, 27); dennoch zeigen gegenläufige Aussagen, dass nicht alle Schüler\*innen mit den technischen Notwendigkeiten ausgestattet sind. Das Engagement einer Lehrkraft, für drei Schüler\*innen mit Anspruch auf das Bildungs- und Teilhabepaket<sup>9</sup> „*gebrauchte [...] Laptops von Kollegen organisiert*“ (LaG\_04, 89) zu haben, zeugt auch von unterschiedlichen Praktiken im homogenen Gymnasialumfeld.

Hinsichtlich der Kompetenzen wird deutlich, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte Fachkompetenzen ebenso voraussetzen („*Diese kognitiven und Lerneffekte, was das Akademische angeht, da sehe ich nicht so große Probleme*“, LaG\_03, 140) wie die Motivation von Schüler\*innen und Eltern („*Bis hin zu Leuten, wo die Kinder mir geschickt haben, wir brauchen noch mehr Aufgaben, sie haben nicht genug*“, LaG\_03, 19; „*Die meisten Eltern sind auch hinterher, dass die Schüler auch arbeiten. Da mache ich mir wenig Sorgen*“, LaG\_01, 92). Dabei spielt vermutlich die – wohl auch über die fachliche Kompetenz ausgebaute – Selbstständigkeit der Schüler\*innen eine ebenso große Rolle wie die elterliche Unterstützung:

*Es funktioniert besser als gedacht, was aber wahrscheinlich auch an einer extrem leistungsfähigen Klientel liegt beziehungsweise die diese Leistung erbringen können. Das sieht man bei meinen Kindern in der siebten Klasse, an den Aufgaben, die ich denen schicke. Das sind alles für die neue Sachen, von denen sie Sachen ableiten müssen. Das funktioniert erstaunlich gut. Aber ich vermute, dass es daran liegt, dass man Eltern dahinter hat, die das Ganze unterstützen können. (LaG\_04, 63)*

Dennoch wurden auch Schüler\*innen beschrieben, „*die leistungsmäßig sowieso schon schwierig dastehen*“ (LaG\_01, 9); auch hinsichtlich der Eltern wurden mangelnde Kompetenzen, z.B. im Hinblick auf Kommunikation, adressiert, die das Distanzlernen noch erschweren („*Nächster Schritt wäre anzurufen. Aber es könnte sein, dass ich die Mutter dran habe und die versteht mich wieder nicht. Und dann entstehen Missverständnisse*“, LaG\_01, 36). Daher wurde auch im gymnasialen Umfeld der Sozialraum Schule, der für die Lernenden als Ort des gemeinsamen Lernens und der gemeinsamen Erfahrung definiert wird, als wesentliche fehlende Komponente ausgewiesen:

*Ich glaube halt einfach und das habe ich auch so verstanden, was den Schülern halt einfach fehlt und was es ihnen irgendwie schwer macht, ist halt einfach der soziale Aspekt. Ja, denen fehlt der Lehrer da vorne, der sie anleitet, der mal lustig ist und den sie fragen können, wo man auch Dinge in einen anderen Kontext setzen kann, wo man nochmal kurz erklären kann oder so ja, wo auch andere Schüler das bereichern. Das fehlt denen total. (LaG\_02, 147–149)*

Und doch wird dem Distanzlernen aus gymnasialer Perspektive mehr Potenzial zugesprochen:

*Man kann da [bei Videokommunikationsplattformen; J.F.], glaube ich, relativ normalen Unterricht machen, dann wenn das dann einmal läuft. Stelle ich mir zumindest so vor, ja, ob das da mit dreißig Leuten wie in einer Klasse so gut funktioniert, ist dann nochmal eine*

<sup>9</sup> Siehe Fußnote 3.



*andere Frage, aber ich könnte mir das vorstellen, ne, dass, wenn man das gewohnt [ist] und die Schüler das gewohnt sind, dass das dann ganz gut funktionieren könnte. (LaG\_03, 67)*

Zusammengefasst können zahlreiche Impulse der Lehrkräfte am Gymnasium als Habituspassung im oben beschriebenen Sinn gedeutet werden („*Wir leben ja eigentlich in so einer heilen Welt*“, LaG\_02, 164), wobei sich die Lehrkräfte der bildungsprivilegierten Klientel bewusst scheinen („*Also bei uns an der Schule, das ist ja schon irgendwie so eine ganz andere Klientel. Ich glaube, an so einer Brennpunktschule da hast du noch ganz andere Probleme, und wenn du dann noch vier erreichst, dann bist du wahrscheinlich froh*“, LaG\_02, 224).

Entsprechende Gesprächsauszüge kontextualisieren die Interviewdaten aus sozial-räumlich deprivierter Lage dahingehend, dass die oben beschriebenen Hürden in anderen Kontexten weniger stark thematisiert werden – sie zeigen aber auch, dass gewisse Problemzuschreibungen keinesfalls nur auf „failing schools“ oder sozialräumlich benachteiligte Schüler\*innen zutreffen und dass auch übergreifende und sogar gymnasialspezifische Barrieren und Hürden bestehen, die das Lernen erschweren. Deutlich wird anhand der Impulse der Gymnasiallehrkräfte dennoch, dass trotz der beschriebenen Parallelen vor allem Unterschiede im sozialen Kapitel bestehen:

*Aber wir haben wahrscheinlich einfach klientelbedingt/ also [Ort anonymisiert], da wohnen relativ viele sehr gut betuchte oder sehr wohlhabende Leute, die haben meistens Zeit und Geld für ihre Kinder, das macht sich bemerkbar. [...] Deswegen ist es vielleicht auch völlig egal, wie du sie beschulst, weil die das zu Hause das sowieso ausgleichen. (LaG\_04, 124)*

Der Rolle der Lehrkraft wird demnach insgesamt weniger Wirkungspotenzial bzw. Wirkungsnotwendigkeit zugesprochen, was sich mit einer These von Kramer und Helsper (2010) zur kulturellen Passung und Bildungsungleichheit deckt:

„So können etwa Kinder der (akademischen) Oberklasse-Milieus ihre milieuspezifischen Handlungsbefähigungen in Form eines überlegenen Hintergrundwissens gewinnbringend in schulischen Erfolg umsetzen und damit ‚im Ganzen [eine] äußerst erfolgreiche und beinahe zwanglos wirkende Verknüpfung von familialen und schulischen Bildungsstrategien‘ (ebd., S. 38) realisieren.“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 107).

Die explorative und damit begrenzte Bestätigung dieser These führt zu der Frage, welche Handlungsoptionen für Lehrkräfte in benachteiligter Lage zur Bereitstellung von Bildungsangeboten bestehen. Nachfolgend soll daher ein Fallbeispiel als „Best Practice Example“ aufzeigen, welche Praktiken zur Förderung benachteiligter Schüler\*innen vielversprechend erscheinen.

#### 4.5 Handlungsoptionen für Lehrkräfte – Habitusreflexion und Best Practice Example

Unter den Befragten Lehrkräften, die sich zu großen Teilen als besonders reflektiert und unterstützungsstark präsentierten, fiel eine Lehrkraft als regelrecht beispielhaft in ihrem Handeln in der Krisensituation auf. Nachfolgend sollen die Praktiken von „LisdL\_12“ im Umgang mit den beschriebenen Hürden dargestellt werden, um daraus Perspektiven für das Lehren und Lernen im Ausnahmezustand in benachteiligter Lage abzuleiten.

Als Ausgangspunkt des exemplarischen Lehrkräftehandelns ist eine Reflexion der unterschiedlichen Lebensbedingungen zu statuieren („*die Bedingungen, unter denen sie gerade leben und lernen müssen, sind für die meisten so katastrophal, dass ich weiß, dass da nicht so viel geht*“, 15), woraus die Notwendigkeit zum Handeln abgeleitet wurde: „*Bei mir persönlich war es so, dass ich wusste, es wird nicht funktionieren, ich muss für meine Klasse irgendwas finden. Und dann habe ich angefangen mit der freien Wirtschaft zu kommunizieren. [...] Und da wurde ich dann eingeladen zu so einem Call: Was braucht Ihr jetzt wirklich? Und ich hab es geschafft für – also um es jetzt abzukürzen*

– für meine Klasse für jeden einzelnen ein Tablet zu bekommen“ (18–19). Die ursprüngliche ökonomische Hürde wurde darüber hinaus durch persönliches Engagement und die damit einhergehende Verbindlichkeit („Wir sind dann zu zweit mit dem Fahrrad durch Berlin sieben Stunden gefahren und haben die ausgeliefert“, 24) überwunden; das eigene Tablet für jede\*n Schüler\*in schaffte zudem buchstäblich Frei-Räume: „Aber grundsätzlich tatsächlich bei den krassesten Kandidaten im Sinne von meinem Wissen über das häusliche Umfeld, bringt das SO viel. Die gehen auch manchmal auf den Balkon oder ins Badezimmer, um irgendwie mal kurz einen ruhigen Ort zu haben, weil sie dabei sein wollen und so“ (92–93).

Für die didaktische Arbeit zur Kompetenzförderung sowie zur konstruktiven Unterstützung wurde Videotelefonie als maßgeblich ausgewiesen („und das ist DER Unterschied“, 25); der reflektierte Umgang mit der didaktischen Ausnahmesituation („Aber jetzt klassisch: Einstieg, Erarbeitung [lacht], Transfer und so – nee, läuft natürlich nicht“, 88) ermöglichte eine Übertragung z.B. des alltäglichen Classroom-Managements auf die Distanzsituation. Auch thematisch wurden Bezüge zur Pandemie hergestellt, um spielerisch kognitiv zu aktivieren:

*Wir haben so eine Beginnstunde [...], die gibt es sonst auch immer, jeden Morgen 40 Minuten, da geht es um Beziehungen und Organisation. Machen immer die Klassenlehrer und [...] ich meditiere erst jeden Morgen mit ihnen, dann machen wir Stimmungsbarometer und dann alles Organisatorische für den Tag. Und das habe ich jetzt auch per Zoom einfach eingeführt. [...] Und dann: „Was geht so ab zu Hause und was ist gerade mit der Corona-Krise, was gibt es für Neuerungen?“ Und [...] ich hab mich mit meiner Maske vor sie hingestellt und hab gefragt: „Warum hab’ ich die jetzt auf?“ Einfach so spielerisch, und das läuft gut. Und danach machen wir immer Fachunterricht. (76–84)*

Zur Überwindung motivationaler Hürden wurden neben grundsätzlicher Transparenz („Also es ist wie immer [...] total wichtig ihnen transparent zu machen, was ich erwarte und wie wir damit umgehen. Auch Konsequenzen aufzuzeigen“, 113) partizipative Aufgabenformen bestimmt, die auch zur kognitiven Aktivierung beitragen – etwa die Erstellung einer Kochanleitung per Video mit eigenem YouTube-Kanal oder „sowas wie ein Brief an sich selbst in 20 Jahren: Wie ging es mir in der Corona-Zeit?“ (122). Der Einbezug der Schüler\*innen in sowohl inhaltliche als auch methodische Entscheidungen erstreckte sich auch auf das Feld der Diagnose, das mithilfe eines Online-Diagnose-Tests eines Schulbuchverlags bedient wurde:

*Da wurden dann individuelle Fördermaterialien erstellt, was echt cool ist, weil dann für jeden Schüler einzeln gesagt wurde, in welchen Bereichen sie schon fit sind und wo noch nicht und dann dementsprechend Materialien [erstellt wurden]. [...] Und als sie das verstanden haben, also was Diagnose bedeutet, das ist ja auch erstmal schwer in dem Alter, haben wir das Gefühl, sie verstehen: Ah ja, ganz cool, jetzt hab ich den Bereich, den kann ich ja jetzt schon besser. Und sie werden dann auch einen Nachtest machen, das heißt, das ist auch wieder sehr klar und sehr transparent. (125–127)*

Die gemeinsame Erkundung neuer Möglichkeiten durch Technik eröffnete wiederum digitale Kompetenzen, Selbstständigkeit und Neugierde („Aber so langsam werden sie natürlich kreativ, also fangen auch an, beim Bildschirm selber zu malen oder schalten sich an, aber ihr Video aus, tun so, als wenn sie da wären [lacht]“, 91). Differenzierte Gespräche mit Schüler\*innen förderten emotional-soziale Kompetenz, schafften Verbindlichkeit und Unterstützung („Also ich hab der gesamten Klasse [...] auch in den Einzelgesprächen immer wieder gesagt: [...] jeder ist anders, und jeder braucht mehr oder weniger Zeit, und ich glaube, das ist total wichtig: Dass sie verstehen, dass sie dann nicht die Loser der Nation sind, weil das passiert zwangsläufig, ne?“ (149–150). Ferner erschien diese Art von Verbindlichkeit als „wichtig, damit sie auch wissen, [...] welchen Stellenwert Bildung hat“ (212).

Die so fortgeführte und z.T. neu geschaffene konstruktive Unterstützung zum Ausgleich fehlenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals kann laut Lehrkraft nur durch erhöhtes Engagement und kleinschrittige Beziehungsarbeit erreicht werden:

*Man muss total flexibel sein und individuell reagieren und irgendwie auch kreativ werden und schauen, wie kann man sie motivieren und bei der Stange halten? Und nochmal: Ich glaube, Beziehung, Beziehung, Beziehung. Also das ist wirklich so DER Schlüssel zu allem, egal, was man da treiben und ausprobieren will. Und dazu gehört für mich zusätzlich auch eben dieses ganze Struktur-Geben und den Rahmen [...] – dass sie irgendwie eine Art von Normalität haben. [...] Also man braucht überdurchschnittliches Engagement [...], es reicht natürlich nicht nur, Tablets oder Laptops ihnen hinzustellen. Und ich meine, auch da wieder: Ich hatte jetzt schon zwei, die hatten WLAN von den Nachbarn, jetzt haben sie keins mehr. Dann bin ich letzte Woche zu Aldi gefahren und hab da ihnen so Prepaid-Karten gekauft. Auch da muss man ja irgendwie flexibel sein und machen. Oder muss man nicht – aber ich glaube, nur so kommt man halt voran. Dass man nicht bei jedem neuen Problem wieder sagt: Es funktioniert eh nicht. (181–193)*

Deutlich wird dennoch, dass dieses herausragende Engagement naturgemäß nicht vorausgesetzt werden darf bzw. von Dauer sein kann:

*Ich leide gerade eher darunter, dass ich nie Feierabend ha... mache. Also, habe, ja, vielleicht schon, aber es mir nicht nehme. Und das ist, also, in Rücksprache mit Kollegen, die ich auch für sehr kompetent halte und cool finde, ist es ja auch die Frage: Was KANN man von uns verlangen, auf Dauer? (194)*

Diese Frage gilt es – auch im Hinblick auf etwaige zusätzliche Unterstützungsangebote – zu beantworten, um langfristig Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lehren und Lernen im Ausnahmezustand ermöglichen. Da die momentanen schulorganisatorischen und schulpolitischen Rahmenbedingungen aufgrund mangelnder Ressourcen ein derart engagiertes Lehrkräftehandeln weder fördern noch dauerhaft zu etablieren vermögen, sind Strategien vonnöten, um zumindest Teilaspekte dieser Praktiken umzusetzen. Übertragbar – da durch Ausbildung zu fördern (vgl. z.B. Guardiera, Podlich & Reimer, 2018) und im Alltag umzusetzen – erscheint auf Basis des Fallbeispiels vor allem die außergewöhnliche Reflexionskompetenz hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrkraft auf der einen und der Schüler\*innen auf der anderen Seite. Die fortlaufende Diagnose der Rahmenbedingungen, um darauf aufbauend Lernangebote zu schaffen, erscheint als zielführendes Mittel, um etwaige Hürden auszugleichen und passgenaue Angebote zu unterbreiten. Neben Reflexion wirken auch andere inklusionsorientierte Prozessmerkmale wie Partizipation und Kommunikation (Frohn, Brodesser, Moser & Pech, 2019) als förderliche Handlungsoptionen, um gerade in der Heterogenitätsdimension „soziale Herkunft“ durch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 2007) Kompetenzförderung auch über die Distanz anzuregen. Dabei können auch Tiefenstrukturmerkmale guten Unterrichts – kognitive Aktivierung, Klassenführung, konstruktive Unterstützung – im Fernunterricht durch entsprechende didaktische Bemühungen bedient werden. Vor allem die konstruktive Unterstützung im Sinne gehaltvollen Feedbacks und wertschätzenden Umgangs über die Distanz erscheint dabei als maßgebliche Gelingensbedingung. Abschließend zeigt das Fallbeispiel, dass die Bereitstellung technischer Endgeräte zwar kein Allheilmittel ist, dass die umfassende technische Ausstattung aber doch Grundvoraussetzung für einen didaktisch versierten und lernförderlichen Unterricht ist. Die dafür benötigte lückenlose Bereitstellung technischer Geräte würde auch Lehrkräfte in der ohnehin stark beanspruchenden Situation entlasten, um Ressourcen für die Planung und Durchführung von Distanzlernen zu schaffen.

## 5 Fazit und Ausblick

Die eingangs zusammengetragenen Thesen zur Verstärkung bestehender Benachteiligungsmechanismen können anhand des Interviewmaterials gestützt werden. Den Lehrkräften in sozial deprivierter Lage zufolge mangelte es ihren Schüler\*innen an Ressourcen in allen drei maßgeblichen Kapitalarten nach Bourdieu, wobei Einzelimpulse diese Annahmen auch durch Positivbeispiele widerlegen konnten.

Mit Blick auf das ökonomische Kapital wurden sowohl grundsätzlich zur Verfügung stehende finanzielle Mittel als auch die Wohnsituation im Hinblick auf Räumlichkeiten und Ruhe als Hürden für den Lernerfolg sozial benachteiligter Schüler\*innen adressiert. Das kulturelle Kapital, das die Mehrzahl der Kategorien aus dem Interviewmaterial abbildete, wurde anhand der Kategorien „Bewertung von Schule als bildende Instanz“, „Technische Ausstattung“, „Nicht-technische (Bildungs-)Materialien“, „Fachkompetenz“, „Digitale Kompetenz“, „Sprachliche Kompetenz“, „Motivation / Bereitschaft“, „Emotional-soziale Kompetenz“ sowie „Selbstständigkeit“ als mitursächlich für die wachsende Bildungsbenachteiligung in der Pandemiesituation ausgewiesen. Gerade die letztgenannte Kategorie ist dabei als besonders ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheiten über die Distanz hervorzuheben. Daher erscheint es besonders vielversprechend, zukünftig der Frage nachzugehen, wie die Selbstständigkeit der Schüler\*innen sowohl im Schulunterricht als auch über die Distanz zu fördern ist. Das soziale Kapital, das über die Beziehungen im Elternhaus („Unterstützung“, „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“) und über den Sozialraum Schule („Lehrkräftebeziehungen“, „Lernen für die Lehrkraft“) Auskunft geben konnte, gilt es ebenfalls zu stärken. Anzunehmen ist anhand des hier vorgestellten Materials, dass die sozialen Netze und Dynamiken, die der Lernort Schule bereithält und fördert, einen maßgeblichen (positiven) Einfluss auf Prozesse zur Überwindung sozialer Ungleichheit haben können und damit ins Zentrum der Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – sowohl in der Schule als auch über die Distanz – gerückt werden sollten.

Alles in allem zeichnete sich die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte durch starkes Engagement aus, wohl auch, da der Aufruf zur Interviewteilnahme auf Expert\*innen im Lehren und Lernen zielte. Die in diesem Fall damit einhergehende Zugewandtheit und die überdurchschnittliche Reflexionsfähigkeit der Befragten zeigen auch, dass nicht alle bekannten Dynamiken in der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit anhand des Interviewmaterials bestätigt wurden. So erscheint z.B. die Gefahr einer sich verschärfenden Habitusdifferenz angesichts der Datenanalyse zwar gegeben, doch kann dieser Differenz durch große Reflexionsleistungen entgegengewirkt werden. Wieder muss auf die besondere Stichprobe und den explorativen Charakter der Studie verwiesen werden, doch können der reflektierte Umgang mit Unterschieden im Lehrkräfte- und Schüler\*innenhabitus und daraus abgeleitete Praktiken als positives Signal für zukünftige Settings interpretiert und ebenfalls als tiefergehend analysebedürftig ausgewiesen werden. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass auch diese Reflexionsleistungen auf Kosten ohnehin knapper Ressourcen erbracht werden und dass es daher grundsätzlicher, *struktureller* Änderungen bedarf – auch im Hinblick auf Strukturen sowohl der Schulträger als auch der Lehreraus- und Fortbildung.

Dennoch könnte mit Blick auf die Positivbeispiele die momentane Krise, die entsprechend der Ergebnisanalyse dieser Befragung Bildungsbenachteiligung durchaus verschärft, auch als Initiation von neuen Impulsen für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit verstanden werden. So zeigte sich z.B., dass Schüler\*innen neue Formen der Selbstständigkeit entwickeln können und auch Lehrkräfte kreative Wege finden, um das Lernen auf Distanz wider die bekannten Hürden zu ermöglichen. Dabei konnten auch neue Denkmuster im Hinblick auf z.B. digitalen Unterricht ausgemacht werden (*„Also ich habe so das Gefühl, man müsste eigentlich sozusagen dem Unterricht immer so eine*

*digitale BASIS grundsätzlich geben, damit im Fall von Krankheit, Pandemie man sozusagen auf sowas zurückgreifen kann*“, LisdL\_04, 19), die für die zukünftige Entwicklung von Schule und Unterricht wesentlich erscheinen.

Dies ist umso nötiger, als die Interviewdaten vermehrt die Ansicht aufweisen, dass die aktuelle Problemlage weniger als verschärfende Ausnahmesituation, sondern vielmehr als Regel begriffen werden muss: „*Es klingt ein bisschen wie: Eine Ungleichheit von Bildungszugang oder von Möglichkeiten und so, das würde gerade noch ein bisschen verschärft. Ich sehe es eher so, dass jetzt noch krasser zum Vorschein kommt, wo die Schwerpunkte sind, wo die Knackpunkte sind*“ (LisdL\_02, 107). Demnach muss es – auch krisenunabhängig – zukünftig verstärkt darum gehen, „*dass die Ungleichheiten, die jetzt endlich mal gesehen werden*“ (LisdL\_07, 165), ausgeglichen werden können. Dass die Bereitstellung von technischen Gerätschaften bei versiertem Umgang damit hier einen gewichtigen Beitrag zu leisten vermag, konnte z.B. das Fallbeispiel eindrücklich zeigen. Gleichzeitig kann, wie das Material suggeriert, eine detaillierte Reflexion der schüler\*innenseitigen Rahmenbedingungen des Lernens seitens der Lehrkräfte dazu beitragen, Kapitaldefizite zu diagnostizieren und ausgleichen zu helfen – etwa durch konstruktive Unterstützung, regelmäßiges Feedback und wertschätzende Kommunikation.

Abschließend erscheint die allseitig vorgebrachte Betonung des Sozialraums Schule als grundlegende Voraussetzung für individuelles und gemeinsames Lernen und als fundamental für die (zukünftige) Gestaltung von Schule und Unterricht: „*Man sieht, wie wichtig die Institution Schule ist gerade – nicht nur auf Bildungsebene, sondern auch im sozialen Bereich*“ (LaG\_01, 124). Dies birgt die Herausforderung, die unterschiedlichen Funktionen von Schule und Unterricht dahingehend zu überprüfen, über welche Kanäle welche Funktionen bestmöglich erfüllt können: Während z.B. die fachliche Förderung von Schüler\*innen mittels entsprechender digitaler Medien und Materialien sowie differenzierter Instruktionen ggf. auch über die Distanz geleistet werden kann, können z.B. kooperative Lernformen oder stabile Peer-Beziehungen vor allem am gemeinsamen Standort gefördert werden. Hier ist zu erörtern, wie man Schule und Unterricht anhand der gesammelten Erfahrungen während des Lockdowns (neu) denken kann, sodass den unterschiedlichen Zielen der Schulbildung anhand unterschiedlicher Ansätze und Formen nachgekommen werden kann.

## Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 — Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11042-2_6)
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 179–203). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983 i.d.F. von 2009). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In H. Solga, J.J.W. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 111–125). Frankfurt: Campus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks

- & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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 vermisste 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>
- Coffey, C., Espinoza Revollo, P., Harvey, R., Lawson, M., Parvez Butt, A., Piaget, K., Sarosi, D., & Thekkudan, J. (2020). *Time to Care. Unpaid and Underpaid Care Work and the Global Inequality Crisis*. Zugriff am 29.10.2020. Verfügbar unter: [https://www.oxfam.de/system/files/2020\\_oxfam\\_ungleichheit\\_studie\\_englisch\\_time-to-care.pdf](https://www.oxfam.de/system/files/2020_oxfam_ungleichheit_studie_englisch_time-to-care.pdf). <https://doi.org/10.21201/2020.5419>
- DGFfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Schulpädagogik). (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik. Zugriff am 29.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 231–248). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_14)
- Helsper, W. (2006). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Bd. 1; 7., durchges. u. aktual. Aufl.) (S. 15–34). Opladen: Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2)
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6)
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der*

- Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93068-8>
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10)
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–126). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6)
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S., & Schierz, M. (2018). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitiuis & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2020). Homeschooling, Distant Learning und das selbstorganisierte Kind. *Merkur*, 74 (855), 31–40.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>
- van Ackeren, I., Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>

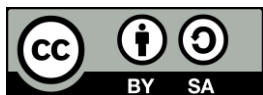
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>

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>

## Unterricht während der Corona-Pandemie

### Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität

Valentin Unger<sup>1</sup>, Yoka Krämer<sup>2</sup> & Albrecht Wacker<sup>3,\*</sup>

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Heidelberg

<sup>2</sup> Universität zu Köln

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

\* Kontakt: Albrecht Wacker,

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,

Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

**Zusammenfassung:** Im März 2020 wurden infolge der Corona-Pandemie die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland geschlossen, und die Beschulung wurde als „Fernunterricht“ fortgeführt. In diesem Beitrag werden die Daten aus zwei Studien (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) zusammengeführt, in denen zusammen  $N = 320$  Schüler\*innen zu ihrer Sicht auf den Fernunterricht befragt wurden. Die Ergebnisse aus beiden Studien benennen verschiedene Vor- und Nachteile des Fernunterrichts und verweisen – trotz einiger Diskrepanzen zwischen den Studien – insgesamt auf eine teils (zu) hohe Varianz in den Kommunikationswegen sowie eine hohe Belastung der Schüler\*innen im Fernunterricht. Entgegen der öffentlichen Diskussion ergeben sich aus den Datensätzen beider Studien Hinweise darauf, dass mehrheitlich eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten vorhanden ist. Aus den Daten der NRW-Studie lassen sich zudem erste vorsichtige Hinweise auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen und dem Erfolg des Fernunterrichts ableiten, die weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung im Fernunterricht generieren.

**Schlagwörter:** Corona-Pandemie, Schulschließungen, Fernunterricht, Schüler\*innenbefragung, digitale Ausstattung, Bildungsungerechtigkeit





## 1 Einleitung

Mit einer noch im Februar nicht zu erahnenen Dynamik der Corona-Krise wurden Mitte März alle Schulen der Bundesrepublik Deutschland geschlossen und die Schüler\*innen – mit Ausnahme von wenigen Notregelungen – in das häusliche Lernen, den sogenannten „Fernunterricht“ (zur Wahl des Begriffes vgl. Fickermann & Edelstein, 2020), entlassen – ein in der Bundesrepublik bis dato noch nie dagewesener Schritt. Nach den Pfingstferien wurde der Schulbetrieb unter den gebotenen Hygienebedingungen teilweise wieder aufgenommen, wobei einzelne Schulen bzw. Klassen aufgrund der lokalen Gefährdungslage temporär wieder zum Fernunterricht übergehen mussten. Auch wenn das neue Schuljahr 2020/21 bereits wieder im Regelbetrieb unter Pandemiebedingungen gestartet ist, bleibt zu vermuten, dass der Fernunterricht zu großen Teilen schulische Realität bleibt, wie dies durch aktuelle Schulschließungen zu Beginn des neuen Schuljahrs 2020/21 oder vielfach klassenweise verfügte Quarantäne ersichtlich wird.

Erfreulicherweise liegen mittlerweile aus wissenschaftlicher Sicht erste Befunde vor, die hauptsächlich die Perspektive von Lehrpersonen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigten fokussieren (vgl. u.a. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2020; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2020; Wildemann & Hosenfeld, in Vorbereitung). Untersuchungen, die ergänzend die Schüler\*innensicht aufgreifen, sind dagegen noch kaum vorhanden und stellen ein Desiderat dar. Im Beitrag werden die Erkenntnisse aus zwei unabhängig entstandenen Studien berichtet, in denen sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen Schüler\*innen zu ihren Einschätzungen über den Fernunterricht befragt wurden. Es zeigen sich darin zahlreiche übereinstimmende Ergebnisse, welche die bisherige eingeschränkte Befundlage zum Fernunterricht aus der Schüler\*innenperspektive zu erweitern und substantiieren vermögen.

## 2 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Ende Januar 2020 trat in Deutschland die erste Infektion mit dem damals neuartigen Coronavirus (SARS-CoV-2) auf, und kurz darauf wurde die Infektionsgefahr durch das Virus von der World Health Organization (WHO) zu einer pandemischen Notlage erklärt (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa, 2020). Infolgedessen beschlossen die Kultusminister\*innen bzw. Senator\*innen der Länder am 13. März 2020, alle Schulen der Bundesrepublik innerhalb einer Woche zu schließen (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020). Um die gesellschaftliche Bildungsfunktion (vgl. Hummrich, 2020) sowie die Schulpflicht aufrechtzuerhalten, wurde der Schulunterricht von diesem Zeitpunkt an als „Fernunterricht“ fortgeführt. Konkrete Umsetzungsempfehlungen vonseiten der Administrationen für den Fernunterricht lagen nicht vor, und die Unterrichtskonzepte mussten von den Schulleitungen und Lehrpersonen unter erheblichem zeitlichen Druck selbst entwickelt werden (vgl. Unger, Wacker & Rey, 2020). Auch für die Schüler\*innen, deren Perspektive auf den Fernunterricht in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, war die Situation mit beträchtlichen Neuerungen und Herausforderungen verbunden.

*Fernunterricht* bedeutet in juristischer Perspektive, dass sich Lehrkraft und Lernende an unterschiedlichen Orten befinden und in Interaktion miteinander stehen. Der Begriff ist diesbezüglich rechtlich definiert als die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Fernunterrichtsschutzgesetz § 1, Abs. 1; vgl. die Diskussion bei Porsch & Porsch, 2020). Dies trifft auf die Situation des Lockdowns im Frühjahr 2020 nur eingeschränkt zu; auch der Begriff des Homeschooling, das in Deutschland nicht, oder nur mit wenigen Ausnahmen erlaubt ist, kennzeichnet nur unzureichend die Situation. Ungeachtet dessen verwenden

wir in diesem Beitrag den Begriff des Fernunterrichts und verweisen auf die in der Literatur schon umfangreich geführte Begriffsdiskussion (z.B. Fickermann & Edelstein, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Schratz, 2020, u.a.m.).

Für die weiteren Ausführungen ist die Unterscheidung zwischen synchronem und asynchronem Fernunterricht bedeutsam: *Asynchroner Fernunterricht* liegt dann vor, wenn die Bereitstellung von Aufgaben und Materialien und der eigentliche Lernprozess zeitlich entkoppelt sind, bspw. durch Mailverkehr oder in der Einstellung von Lernmaterialien auf digitalen Plattformen; *synchrone Interaktionen* dagegen, zu denen bspw. Videochats oder Telefonate, gehören, sind zeitlich nicht entkoppelt.

In den Medien wurde dem neuen Fernunterricht eine bemerkenswert große Aufmerksamkeit zuteil. Vielfach standen zunächst Fragen der Durchführung des Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven (Lehrpersonen, Schüler\*innen, Eltern) im Mittelpunkt, die anfänglich auch mit Wirkhoffnungen verbunden waren. Zudem wurde schon früh die Frage der mit dem Fernunterricht einhergehenden Bildungsbenachteiligung für bestimmte Schüler\*innengruppen diskutiert. An dieser Berichterstattung sowie den erhofften Chancen und Befürchtungen setzen die Fragen des vorliegenden Beitrags an, aus deren Beantwortung erste empirische Anhaltspunkte für die Diskussion, aber auch weitere Fragen und Forschungsdesiderate resultieren.

Welche *Wirkhoffnungen* und Befürchtungen wurden mit dem neuen Fernunterricht verbunden? Als eine Wirkhoffnung des asynchronen Fernunterrichts wurde die zeitlich flexiblere Gestaltung des Lernens, bei der die Schüler\*innen nicht mehr dem Rhythmus der schulischen Organisation unterworfen sind, vorgebracht. Gerade sie stellte eine schon länger bestehende Forderung im Rahmen zunehmender Individualisierungsbestrebungen dar. Auch die Wirkhoffnung, der Fernunterricht werde die in Deutschland anzutreffende rückständige Digitalisierung befördern, war ein in der Diskussion vielfach anzutreffendes Argument (vgl. Hummrich, 2020, S. 2). *Befürchtungen* dagegen bezogen sich vor allem auf die Verstärkung sozialer Ungleichheiten zwischen Schüler\*innen aus soziokulturell besserstehenden Elternhäusern (mit eigenem Zimmer, der erforderlichen digitalen Infrastruktur sowie einem ausgeprägten Unterstützungssystem durch die Erziehungsberechtigten) und Schüler\*innen, die auf solche unterstützenden Ressourcen nicht zurückgreifen können.

Die erste Wirkhoffnung, die oft nur indirekt in den Medien aufschien, lag also in der *Flexibilisierung des Lernens*, die als Bestandteil einer angestrebten zunehmenden Individualisierung begriffen wurde. Individualisierende Unterrichtskonzepte wurden in den letzten Jahren als eine Antwort auf die zunehmende Leistungsheterogenität in Schulklassen gesehen, denen mit der Reform zahlreicher Sekundarschularten und der damit anvisierten Entkopplung von Schulart und Schulabschluss nochmals größere Bedeutung zukam. Individualisierter Unterricht, dessen Definitionsprobleme hier nicht im Vordergrund stehen sollen, ist durch verschiedene Ausprägungen gekennzeichnet, von denen ein wichtiges Merkmal die zeitliche Flexibilisierung des Lernens für schnellere und langsamere Schüler\*innen darstellt. Mit ihr sind sowohl Unterschiede in der Zeitdauer, die diese auf den Lerngegenstand verwenden, als auch persönliche Präferenzen in der Gestaltung des Tagesablaufs verbunden. Befunde aus der Hausaufgabenforschung verweisen hier beispielsweise auf längere Bearbeitungszeiten bei Fächern, in denen Schüler\*innen schwächere Leistungen zeigen (vgl. Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Im Hinblick auf den Fernunterricht wurden teilweise sehr optimistische Wirkhoffnungen zur Flexibilisierung geäußert, wie dieses Beispiel eines Schulleiters illustriert: „Ich behaupte, dass viele Schüler in den vergangenen Wochen zu Hause mehr gelernt haben als vorher in ihren Klassen. Weil sie nicht mehr so durchgetaktet waren und ungestört in ihrem eigenen Rhythmus arbeiten konnten“ (Dern, 2020, S. 33).

Die zweite Wirkhoffnung fokussierte Fragen der *Digitalisierung*, die bislang zumeist die schulische Infrastruktur und die digitalen Kompetenzen von Schüler\*innen in den

Blick nahm, weniger deren häusliche Ausstattung. Nicht zuletzt durch die Befunde internationaler Studien wurde die Digitalisierung in deutschen Schulen immer wieder als unzureichend im Vergleich zu anderen Ländern angesehen. Die Ergebnisse der ICILS-2018-Studie zeigten, dass weniger als ein Viertel der deutschen Achtklässler\*innen (nach deren eigenen Angaben) mindestens einmal in der Woche digitale Medien für schulbezogene Zwecke nutzten (vgl. Schaumburg, Gerick, Eickelmann & Labusch, 2019; Eickelmann, 2020). Der entsprechende Anteil der Schüler\*innen, für die das Lernen mit digitalen Medien einen festen Bestandteil des Unterrichtsalltags bildete, lag lediglich bei 4,4 Prozent (vgl. Eickelmann, 2020, S. 7). Diese ernüchternden Befunde begründen die Wirkhoffnung einer quantitativ und qualitativ stärkeren Digitalisierung der Schule und des Unterrichts. Sie setzt vor jeder didaktischen und pädagogischen Umsetzung an den Schulen zunächst eine funktionierende digitale Infrastruktur in den Familien und eine adäquate häusliche Ausstattung der Schüler\*innen voraus (vgl. Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020). Im internationalen Vergleich liegt die Ausstattung deutscher Familien im oberen Mittelfeld; dennoch verweisen Studien auf knapp 28 Prozent der Haushalte, die hier Mängel aufweisen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020). Mittlerweile verfügen die allermeisten Haushalte mit Kindern in Deutschland über einen Internetanschluss und mindestens einen stationären oder mobilen PC; dies reicht aber in der aktuellen Situation häufig nicht aus (vgl. Köller et al., 2020), weil gerade Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern schnell an ihre digitalen Kapazitätsgrenzen stoßen – insbesondere, wenn auch noch die Eltern in Heimarbeit auf einen Computer angewiesen sind. Vor diesem Hintergrund wurden geäußerte Wirkhoffnungen zur Digitalisierung verständlich, die sowohl die bessere Ausstattung mit Geräten durch die Bildungsadministration als auch darauf gegründete Konzepte zur Umsetzung implizieren – dies auch im Hinblick auf die Kompetenzen der Lehrpersonen und die entsprechende Bereitstellung der Lerntools vonseiten der Einzelschulen und ihrer Träger.

Gegenüber diesen Wirkhoffnungen stellten Fragen der *Bildungsbenachteiligung* eine vielfach geäußerte Befürchtung zum Fernunterricht dar, die in den Bildungswissenschaften bereits seit vielen Jahrzehnten diskutiert werden. Stand hierbei zunächst das prominente „katholische Arbeitermädchen“ in seiner vierfachen Benachteiligung (Geschlecht, Konfession, Arbeiterkind, ländlicher Raum) im Vordergrund (vgl. Dahrendorf, 1966; Peisert, 1967), so richteten die internationalen Vergleichsstudien ab etwa 2000 den Blick vor allem auf schichtspezifische Benachteiligungen und ebenso auf regionale Disparitäten sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Die Studien hoben nicht nur eine geringere Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus soziokulturell benachteiligten Schichten hervor, sondern verwiesen auch auf die damit einhergehenden geringeren Bildungserfolge. Bildungschancen hängen in Deutschland, so der langjährige Kernbefund, zu einem großen Teil vom sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\*innen ab (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012; Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019).

Mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Digitalisierung wird heute ergänzend auch eine Benachteiligung diskutiert, die aus unterschiedlichen Zugängen zu digitalen Medien und fehlenden Kompetenzen im Umgang mit ihnen resultiert (vgl. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Gerade diesen Problematiken kam während der Corona-Pandemie eine besondere Aufmerksamkeit zu, und die Frage, „wie stark die aktuelle Situation die soziale Ungleichheit der Schüler und Familien verschärft“ (Füller & Spiewak, 2020, S. 27), wurde vielfach im Zusammenhang mit dem neuen Fernunterricht erörtert. Aktuell wird die Frage auch politisch von den höchsten Instanzen aufgegriffen und diskutiert, wie zentrale Mittel des Bundes, mit denen Geräte und erforderliche Hardware der Schüler\*innen und Lehrer\*innen gefördert werden sollen, innerhalb der föderativen Struktur eingesetzt werden können.

Die ICILS-2018-Studie verwies hierzu auf Bildungsdisparitäten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, die zuungunsten der Lernenden aus sozioökono-

misch weniger privilegierten Familien ausfielen (vgl. Eickelmann, 2020, S. 8). Nennenswerte Unterschiede zwischen Schüler\*innen privilegierter Schulen und benachteiligter Schulen sind jedoch vor allem in Bezug auf die Ausstattung, zum Beispiel mit PC oder Laptop, festzustellen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 205). Im Hinblick auf den Fernunterricht war so zu vermuten, dass Unterschiede vorhanden sind, und dies sowohl bezogen auf die Verfügbarkeit von lerngeeigneten Endgeräten als auch in Bezug auf ihre Nutzung (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020), welche die vorhandene soziale Ungleichheit verschärfen (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 45).

In den hier dargestellten Befragungen wurden ergänzend weitere Aspekte aufgegriffen, denen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Bedeutung zukommt: die Arbeitszeit der Schüler\*innen, das Rückmeldeverhalten der Lehrpersonen sowie die Kommunikationswege zwischen Schule und Schüler\*innen. So gilt die *tatsächliche Lernzeit*, die nur schwer zu erheben ist, als ebenso evidenter Prädiktor für den Lernerfolg (vgl. Helmke, 2012, S. 79) wie das *Feedback* der Lehrpersonen an die Schüler\*innen, welches auch den Lernprozess positiv beeinflussen kann (vgl. z.B. Hattie, 2013). Überdies erschien es relevant, die *Kommunikationswege* zwischen Schule und Schüler\*innen zu erfassen.

### 3 Forschungsfragen

Begründet aus den Wirkhoffnungen und Befürchtungen ergeben sich die folgenden sechs Fragen zur Perspektive der Lernenden während der Pandemie:

*Forschungsfrage 1:* Wie viel Zeit verwenden die Schüler\*innen auf das Lernen im Fernunterricht?

*Forschungsfrage 2:* Über welche Wege kommunizieren die Schüler\*innen im Fernunterricht mit ihren Lehrpersonen, und welches Feedback erhalten sie zu ihren Aufgaben?

*Forschungsfrage 3:* Welche Vorteile bietet der Fernunterricht gegenüber dem regulären schulischen Präsenzunterricht aus Sicht der Schüler\*innen?

*Forschungsfrage 4:* Welche Nachteile ergeben sich durch den Fernunterricht gegenüber dem regulären schulischen Präsenzunterricht aus Sicht der Schüler\*innen?

*Forschungsfrage 5:* Welche digitale Infrastruktur steht für die Schüler\*innen zur Verfügung? Besteht ein Zusammenhang zwischen der technischen Ausstattung der Haushalte, aus denen die Schüler\*innen kommen, und dem Gelingen des Fernunterrichts?

*Forschungsfrage 6:* Gibt es aus Sicht der Schüler\*innen einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\*innen und dem Gelingen des Fernunterrichts?

Gerade zu dieser letzten vielfach diskutierten Frage liegen bislang keine empirisch gewonnenen Ergebnisse vor.

### 4 Methode

Zur Beantwortung der Fragen wurden Daten aus zwei unabhängigen Studien herangezogen, die für diesen Beitrag zusammengeführt wurden. Eine Studie wurde in Baden-Württemberg (Unger, Wacker & Rey, 2020; Wacker, Unger & Rey, 2020; im Folgenden: BW-Studie), die andere in Nordrhein-Westfalen (Krämer, 2020 – unveröffentlichte Masterthesis; im Folgenden: NRW-Studie) durchgeführt. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus den beiden Studien inhaltlich dargestellt. Weitere Informationen zu den erhobenen Skalen, deskriptive Statistiken sowie vertiefte Befunde können bei den Autor\*innen angefragt werden.

#### 4.1 Stichprobe

Über beide Studien hinweg konnten insgesamt  $N = 320$  Schüler\*innen befragt werden. Die beiden Datensätze enthalten Schüler\*inneneinschätzungen, die von der 1. bis zur 13. Klassenstufe und bis in das Berufsschulwesen hineinreichen. Von dem Gesamt- $N$  entfallen  $n = 169$  Schüler\*innen auf die BW-Studie und  $n = 151$  Schüler\*innen auf die NRW-Studie.

In der BW-Studie konnten Schüler\*innen aller baden-württembergischen Schulformen befragt werden. In der deutlichen Mehrzahl handelte es sich dabei um ältere Schüler\*innen – insbesondere aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Im Mittel waren die Befragten 15.5 ( $SD = 3.6$ ) Jahre alt. Die Proband\*innen der NRW-Studie wurden an einer Gesamtschule rekrutiert. Es konnten  $n = 151$  Schüler\*innen der Klassenstufen 5, 8, 11 und 12 befragt werden. Hierbei wurden vor allem Schüler\*innen aus der Unter- und Mittelstufe befragt; es nahmen 62 Fünftklässler\*innen und 59 Achtklässler\*innen teil. In beiden Studien war die Geschlechterverteilung ausgewogen: 54.5 Prozent der Schüler\*innen der BW-Studie und 53 Prozent der Teilnehmer\*innen der NRW-Studie waren weiblich (s. Tab. 1).

*Tabelle 1:* Soziodemographische Angaben der befragten Schüler\*innen

Studie	Schulart	N	Geschlecht		Alter		Klassenstufe	
			% weiblich		M	SD	M	SD
BW	GS	16	25.0		8.6	1.2	2.9	1.1
	(W)RS, GMS	23	52.2		13.9	1.6	7.9	1.7
	GYM/BG	91	58.2		16.6	2.1	10.5	1.8
	BS	11	90.0		21.4	2.5	–*	–*
	Sonst/NA	28	–		–	–	–	–
NRW	GES	151	53.0		NA	NA	7.5	2.5
<b>Total</b>		320	53.8					

*Anmerkung:* GS = Grundschule, (W)RS = (Werk-)Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule, GYM = Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, BS = Berufliches Schulwesen, Sonst = Sonstiges, NA = Nicht angegeben, GES = Gesamtschule.  
\* Für die Berufsschülerinnen und -schüler konnten keine Klassenstufen ausgegeben werden.

#### 4.2 Design und Auswertung der Daten

Die Befragung in Baden-Württemberg erfolgte in den Osterferien 2020 nach dem ersten Block des Fernunterrichts. Die Antworten der Schüler\*innen auf die zumeist offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch, sowohl qualitativ bezüglich ihrer Breite und Tiefe als auch quantitativ hinsichtlich ihrer Häufigkeit, ausgewertet. Anschließend wurden übergreifende Bedeutungseinheiten mittels Häufigkeitsanalysen generiert (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 147–153). Nicht eindeutige Statements wurden von den Autoren in gemeinsamer kommunikativer Validierung zugeordnet (vgl. Wacker et al., 2020).

In der NRW-Studie wurden vor der Entwicklung des Fragebogens mit drei Schüler\*innen qualitative narrative Interviews (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011; Mayring, 2002) durchgeführt, deren Erkenntnisse die bereits bekannten relevanten Aspekte der Fernbeschulung aus anderen Studien und theoretischen Überlegungen ergänzten, um daraus den Fragebogen für die quantitative Erhebung zu entwickeln. Die Einschätzungen der Schüler\*innen wurden in der Befragung neben wenigen offenen Fragen hauptsächlich über geschlossene und halboffene Fragen erhoben. Um den Erfolg des Fernunterrichts bestimmen und darauf einwirkende Faktoren identifizieren zu können,

wurden verschiedene Konstrukte erhoben, deren Operationalisierung nachfolgend erläutert wird. Der subjektiv empfundene *Lernerfolg* im Fernunterricht wurde über insgesamt fünf Fragen untersucht, welche die Schüler\*innen einschätzen sollten (Wie hast du zuhause gelernt im Vergleich zum Lernen in der Schule? Wie hast du die Aufgaben verstanden, die du von deinen Lehrerinnen und Lehrern bekommen hast? Hast du das Gefühl, dass du gut vorbereitet bist auf den normalen Unterricht? Hast du dich zuhause mehr angestrengt für die Schule als normal? Hast du zuhause konzentrierter gearbeitet als in der Schule?). Der *sozioökonomische Hintergrund* der Schüler\*innen wurde über die Berufe der Eltern operationalisiert und mithilfe der internationalen Indizes ISCO-88 und HISEI (Highest international socio-economic index of occupational status) analysiert. Ausgewertet wurden die Daten der NRW-Studie mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 26 (IBM Corp., 2017). Dabei wurden die vielfältigen abgefragten Aspekte und etwaigen Herausforderungen der Fernbeschulung (wie beispielsweise die technische Ausstattung der Haushalte oder auch die Nutzung verschiedener Kommunikationswege mit Lehrpersonen) stets auf ihren Zusammenhang zum subjektiv empfundenen Lernerfolg und zum sozioökonomischen Status hin durch (Rang-)Korrelationsanalysen und eine abschließende Regressionsanalyse untersucht.

In beiden Studien wurde digital über das Onlinetool *SoSci Survey* (Leiner, 2019) erhoben; zudem wurden – dies ebenfalls in beiden Studien – einige Schüler\*innen auch zuhause befragt bzw. im Fall der NRW-Studie auch in den ersten Tagen des wieder stattfindenden Präsenzunterrichts in der Schule über eine analoge Version des Fragebogens. Ziel dessen sollte sein, möglichst viele Schüler\*innen, unabhängig von ihrer technischen Ausstattung, zu erreichen. Dies ist – um diese Limitation vorweg zu greifen – nicht abschließend gelungen und muss bei der Interpretation der Ergebnisse dieses Beitrags stets mitgedacht werden.

Da beide Studien, unabhängig von den unterschiedlichen Designs, weitgehend auf dieselben Sachverhalte zielten und vielfache Überschneidungen in den anvisierten Fragen zum Schüler\*innenlernen aufweisen, ist von besonderem Interesse, inwiefern die Befunde, die nachfolgend berichtet werden, sich entsprechen oder unterscheiden.

## 5 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Beitrags wurden anhand der Daten aus den beiden dargestellten Studien generiert und die Datensätze, wenn dies möglich war, teilweise integriert. Bei Darstellungen aus einem der beiden Datensätze wird jeweils benannt, aus welcher Studie diese stammen. Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen berichtet.

### 5.1 Zur Arbeitszeit im Fernunterricht

Die befragten Schüler\*innen der BW-Studie schätzten ihre Arbeitszeit im Fernunterricht im Mittel geringer ein als im regulären Präsenzunterricht. Die meisten Schüler\*innen gaben an, etwa ein bis zwei Stunden pro Tag etwas für die Schule zu machen (36 %). Insgesamt 21 Prozent berichteten von zwei bis drei, 33 Prozent drei bis mehr als fünf und knapp 10 Prozent weniger als einer Stunde Arbeitszeit pro Tag (vgl. Unger et al., 2020). Demgegenüber gaben nur 32 Prozent der Schüler\*innen, die in der NRW-Studie befragt wurden, an, im Fernunterricht weniger für die Schule gearbeitet zu haben als im regulären Präsenzunterricht (vgl. Krämer, 2020).

In der NRW-Studie gaben 70 Prozent der Schüler\*innen an, sich im Fernunterricht mehr für die Schule angestrengt zu haben als im regulären Präsenzunterricht. Allerdings berichtete mehr als die Hälfte der befragten Schüler\*innen, im Corona-bedingten Fernunterricht (eher) schlechter gelernt zu haben als im Präsenzunterricht.

## 5.2 Zu Kommunikationswegen und Feedbackverfahren

In beiden Studien wurden die Schüler\*innen dazu befragt, wie sie im Fernunterricht Aufgaben von der Schule bekamen und diese wieder an die jeweiligen Lehrpersonen schicken konnten. In der BW-Studie zeigte sich, dass zur Kommunikation vorrangig der Kontakt über E-Mails genutzt wurde (s. Abb. 1). Demgegenüber zeigte sich in der NRW-Studie der diskrepante Befund, dass hauptsächlich über eine Lernplattform kommuniziert wurde, was durch eine diesbezügliche schulinterne Absprache begründet werden kann. Mails stehen hier an zweiter Stelle der Kommunikationswege. In beiden Studien wird die hohe Varianz der Kommunikationswege deutlich (vgl. Krämer, 2020; Unger et al., 2020; Wacker et al., 2020).

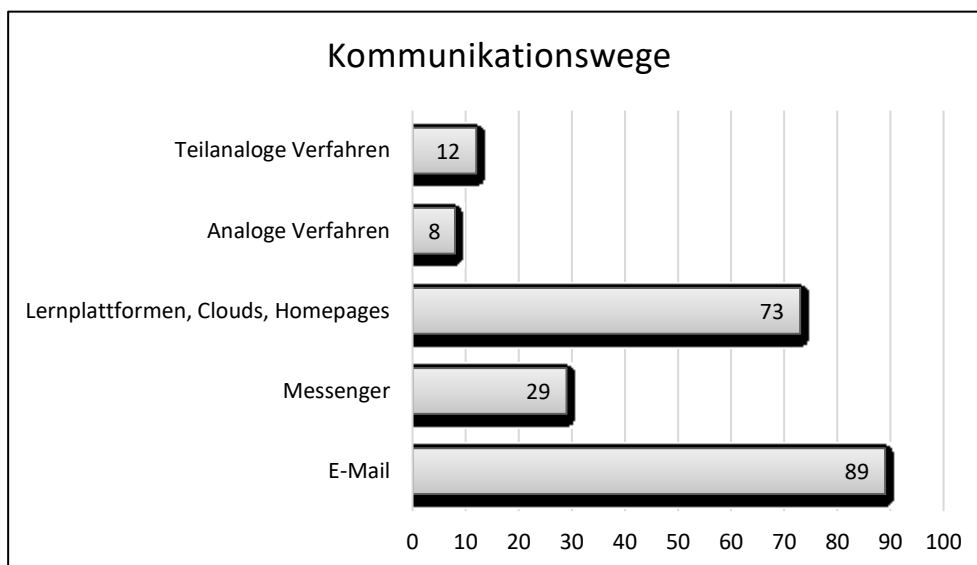


Abbildung 1: Von den Schüler\*innen in der BW-Studie berichtete Kommunikationswege zwischen Schule und Schüler\*innen im Fernunterricht. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

In der NRW-Studie wird deutlich, dass die Aufgaben am häufigsten in Form eines Fotos oder eines Scans an die Lehrpersonen zurückgeschickt wurden. Am zweithäufigsten wurden die Aufgaben als digitaler Text übermittelt. Dass Aufgaben in der Schule abgegeben wurden, findet sich in den Antworten nur relativ selten (vgl. Krämer, 2020).

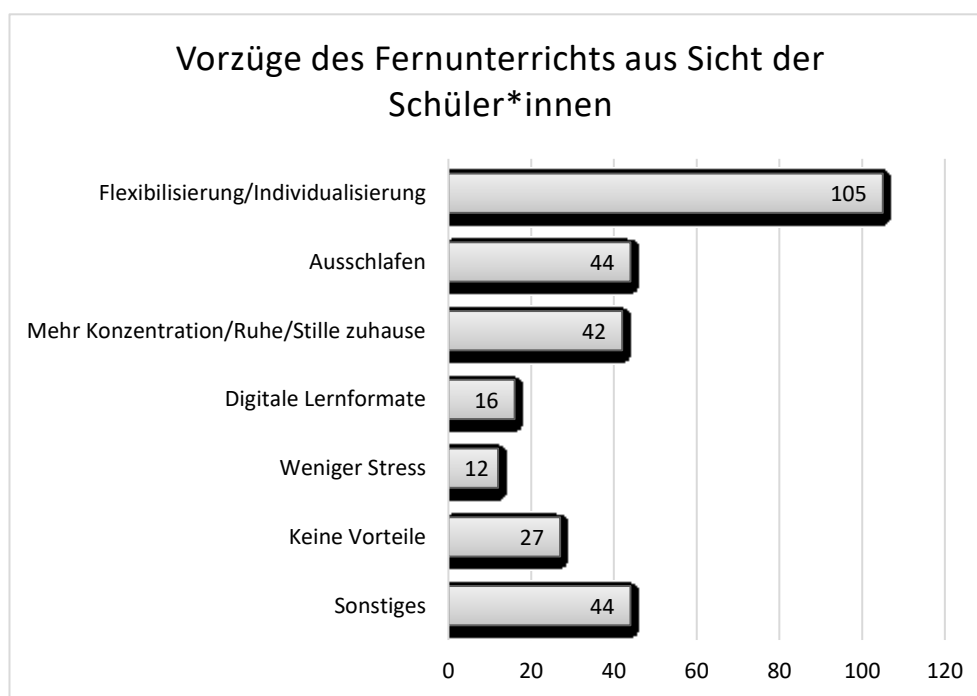
In der BW-Studie gaben die meisten der Schüler\*innen an, ihre übermittelten Aufgaben nur teilweise korrigiert bekommen zu haben (55 %). Beispielsweise berichteten verschiedene Schüler\*innen, dass nur die Aufgaben aus bestimmten Fächern korrigiert wurden. Knapp 22 Prozent antworteten, dass ihre Aufgaben meistens korrigiert wurden, wohingegen 23 Prozent der Schüler\*innen angaben, dass ihre Aufgaben selten oder nie von der Lehrkraft korrigiert wurden. So gaben in der NRW-Studie 42 Prozent der befragten Schüler\*innen an, dass sie ihre Aufgaben – beispielsweise im Rahmen von Online-Tests – selbst online korrigierten. Ein fehlendes Feedback durch die Lehrkraft ist somit nicht zwangsläufig mit einer mangelnden Kontrolle der Aufgaben verbunden und nicht gleichzusetzen (Wacker et al., 2020). Die Daten der NRW-Studie geben Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Feedback einen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler\*innen bewirkt: Hier zeigte sich der Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Feedback nur dann signifikant, wenn die Rückmeldung von den Lernenden als hilfreich bewertet wurde ( $r = .20, p \leq .05$ ; vgl. Krämer, 2020).

In der NRW-Studie gaben 83 Prozent der Schüler\*innen an, nur selten oder nie einen – im Rahmen des Möglichen – persönlichen Kontakt über Videokonferenz erhalten zu

haben. Ebenso viele Proband\*innen gaben an, nur selten oder nie per Telefon mit ihren Lehrpersonen in Kontakt getreten zu sein. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der BW-Studie, in welcher der Wunsch nach Videokonferenzen bzw. Erklärvideos als eine Hauptforderung der Lernenden zum Fernunterricht herausgearbeitet werden konnte (vgl. Wacker et al., 2020). Insgesamt beschreiben die Schüler\*innen der NRW-Studie aber, dass sie sich im Mittel (eher) gut von ihrer Lehrkraft im Fernunterricht betreut gefühlt hatten. Nichtsdestotrotz empfanden 27 Prozent der Schüler\*innen die Betreuung als (eher) schlecht, was jedoch nicht signifikant mit dem Lernerfolg der Schüler\*innen korreliert (vgl. Krämer, 2020).

### 5.3 Zu Vorzügen des Fernunterrichts aus Schülersicht

In beiden Studien wurden die Schüler\*innen nach den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts infolge der Corona-Pandemie befragt. Abbildung 2 verdeutlicht eine positive Bewertung des flexiblen und individualisierten Arbeitens im Fernunterricht durch die meisten Schüler\*innen. In 44 Nennungen wurde auch das mit der Flexibilisierung verbundene Ausschlafen im Fernunterricht positiv bewertet. Weitere 42 Nennungen verwiesen darauf, dass einige Schüler\*innen zuhause mehr Ruhe empfinden und sich hier besser konzentrieren können. 27 Mal wurde explizit erwähnt, dass der Fernunterricht keinerlei Vorteile gegenüber dem regulären Präsenzunterricht bietet, was begründet mit den vielen Nennungen hervorzuheben ist.

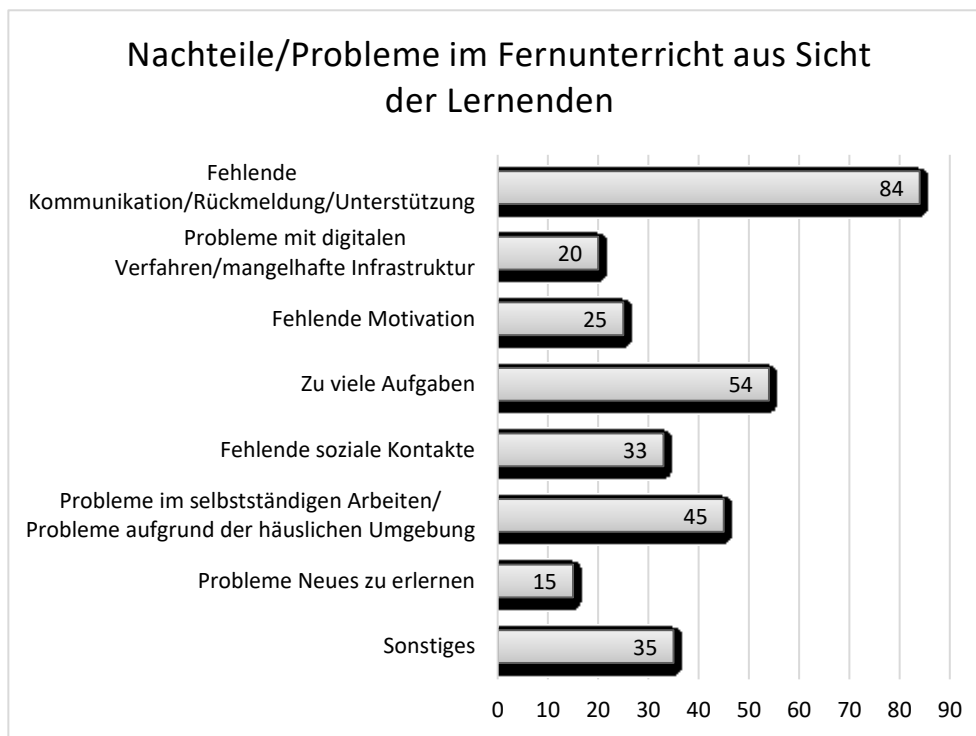


*Abbildung 2:* Von den Schüler\*innen in der BW- und der NRW-Studie berichtete Vorteile des Fernunterrichts. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

Auf die Frage zu den Nachteilen und Problemen des Fernunterrichts bemängelten die meisten Schüler\*innen eine unzureichende Kommunikationssituation im Fernunterricht (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite). In 54 weiteren Nennungen beklagten die Schüler\*innen eine zu hohe Aufgabenlast im digitalen Lernen. Häufig wurden auch Probleme beim selbstständigen Arbeiten benannt, wozu auch Probleme aufgrund der häuslichen Umgebung gerechnet wurden (45 Nennungen). Die zahlreichen Nennungen in der Kategorie



„Sonstiges“ lassen darauf schließen, dass die Probleme und Nachteile deutlich breiter und vielschichtiger sind, als es die Kategorien erahnen lassen. So subsumiert die Kategorie zahlreiche Nennungen, die nicht trennscharf in eine der eindeutigen Kategorien eingeordnet werden konnten.



*Abbildung 3:* Von den Schüler\*innen in der BW- und der NRW-Studie berichtete Nachteile und Probleme des Fernunterrichts. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

### 5.5 Zur Ausstattung der Schüler\*innen mit digitalen Geräten

Anhand der fünften Forschungsfrage sollten Indizien identifiziert werden, mit denen die Frage beantwortet werden kann, ob der Erfolg des Fernunterrichts mit der technischen Ausstattung der Schüler\*innen zusammenhängt.

In der NRW-Studie berichteten 17 Prozent der befragten Schüler\*innen technische Probleme mit den von den Lehrpersonen eingesetzten Programmen. Dieser Befund wird durch die BW-Studie bestärkt, in der mehr Schüler\*innen Probleme auf der Nutzungsebene als auf der Ausstattungsebene benannten (vgl. Unger et al., 2020; Wacker et al., 2020).

In der NRW-Studie konnte erhoben werden, dass 148 von 150 Schüler\*innen<sup>1</sup> Zugang zu einem Smartphone haben. Das Smartphone wird auch als häufigstes Gerät zur Aufgabenbearbeitung benannt (59 %). Insgesamt 80 Prozent der Schüler\*innen gaben außerdem an, bei Bedarf Zugang zu einem Laptop oder Computer zu haben. Bei 55 Prozent der Schüler\*innen stehen Tablets zur Verfügung. Andere bzw. mehr Geräte wünschten sich 23 Prozent der befragten Schüler\*innen. Dieser Wunsch nach anderen Geräten korreliert signifikant negativ mit der subjektiven Bewertung des Lernens zuhause ( $r = -.19$ ,  $p \leq .05$ ). Insgesamt sieben Prozent der Schüler\*innen gaben weiter an, wenig bis keinen Zugang zu internetfähigen technischen Endgeräten – abgesehen von Smartphones – und Bedarf an mehr technischen Endgeräten zu haben. Diese 7 Prozent können als Schüler\*innen mit besonderem Bedarf an technischen Geräten bezeichnet werden. Der relativ

<sup>1</sup> Von einer Schülerin bzw. einem Schüler liegen keine Angaben hierzu vor.

niedrige Anteil bestätigt die Befunde der BW-Studie. Hier wurden Probleme in der privaten digitalen Infrastruktur insgesamt lediglich drei Mal genannt (vgl. Wacker et al., 2020). Der besondere Bedarf an technischer Ausstattung korreliert negativ mit dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen ( $r = -.21, p \leq .05$ ). Zwischen dem besonderen Bedarf an technischer Ausstattung und dem subjektiv eingeschätzten Lernerfolg zuhause zeigt sich in der Studie hingegen kein signifikanter Zusammenhang. Alle Schüler\*innen, die in der NRW-Studie befragt wurden, gaben an, zuhause über einen WLAN-Zugang zu verfügen. Immerhin 90 Prozent der Befragten antworteten, dass die Verbindungsqualität ausreichend war, um beispielsweise Erklärvideos zu streamen (vgl. Krämer, 2020). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der BW-Studie, in denen lediglich in drei Nennungen Probleme mit einer mangelhaften Internetverbindung beklagt wurden (vgl. Wacker et al., 2020).

## 5.6 Hinweise auf den Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Lernerfolg

Frage 6 zielte auf den Zusammenhang des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler\*innen mit dem (subjektiv eingeschätzten) Gelingen des Fernunterrichts. Diese Frage wurde ausschließlich anhand der Daten der NRW-Studie beantwortet. In der Studie gaben lediglich 4 Prozent der befragten Schüler\*innen an, keinen eigenen Ort zu haben, um am Fernunterricht teilzunehmen. Insgesamt 83 Prozent antworteten, sich zuhause gut konzentrieren zu können. Auf der anderen Seite gaben immerhin 18 Prozent an, im Fernunterricht meist oder immer unterbrochen bzw. gestört zu werden. Eine Korrelationsanalyse verweist auf eine negative Korrelation zwischen der Häufigkeit der Störungen zuhause mit dem sozioökonomischen Status ( $r = -.24, p \leq .05$ ): Je niedriger der sozioökonomische Status der Familie, desto wahrscheinlicher sind Störungen im Fernunterricht. Dieser Befund kann als Hinweis interpretiert werden, dass der Erfolg im Fernunterricht mit dem sozioökonomischen Status korreliert. Dem ist Folgendes entgegenzuhalten: Die Anzahl der Störungen korreliert nicht signifikant mit der Tatsache, ob die Schüler\*innen zuhause konzentrierter arbeiten konnten als in der Schule. Auch das Verständnis der Aufgaben im Fernunterricht korreliert nicht signifikant mit dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen.

In einer Regressionsanalyse klärte keiner der geprüften häuslichen Faktoren den Lernerfolg signifikant auf. Der sozioökonomische Status der Lernenden hatte, entgegen den vielfach geäußerten Befürchtungen, nach den hier vorliegenden Daten daher einen geringen bis keinen Einfluss auf das subjektive Empfinden bezüglich des Lernerfolgs während der Fernbeschulung. Demgegenüber klärten die schulischen Faktoren des Aufgabenpensums und der Wunsch nach einem Überblick über die anstehenden Aufgaben den Lernerfolg signifikant auf. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schule als Institution durch Absprachen bezüglich einheitlicher Aufgabenstellungen dazu beitragen kann, dass Schüler\*innen das Lernen zuhause als erfolgreich bewerten (vgl. Krämer, 2020). Denkbar wären hier Wochenpläne mit konkreten Fristen. Selbstverständlich stellt dieser Befund nur ein Indiz aus den vorliegenden NRW-Daten dar, das der weiteren Forschung bedarf und verschiedenen Limitationen unterworfen ist.

## 6 Diskussion

Im Beitrag wurden die Ergebnisse von zwei Schüler\*innenbefragungen aus unterschiedlichen Bundesländern zum Fernunterricht berichtet. Die erste Befragung wurde in Baden-Württemberg mit offenen Fragen durchgeführt und enthält Schüler\*inneneinschätzungen ( $N = 169$ ) aus allen Schularten des Bundeslandes (Grundschule, Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium und Schulen des beruflichen Schulwesens) und allen Klassenstufen (1 bis 13 zuzüglich Berufsschulklassen). Ihr wurde eine

zweite Befragung aus Nordrhein-Westfalen gegenübergestellt, in der Schüler\*innen einer Schule ( $N = 151$ ) überwiegend mit quantitativen Methoden befragt wurden. Beide Untersuchungen fragten nach der Arbeitszeit der Lernenden, den Kommunikationsverfahren von der Schule in die Familien, der digitalen Ausstattung der Schüler\*innen sowie nach den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts aus ihrer Sicht. Der Datensatz aus Nordrhein-Westfalen griff darüber hinaus auch die gesellschaftlich viel diskutierte Frage der Bildungsbenachteiligung von Schüler\*innen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Schichten auf.

Wenngleich in der BW-Studie eine hauptsächliche Kommunikation über E-Mails ersichtlich wurde und in der NRW-Studie (nur eine Schule) vorrangig eine Lernplattform genutzt wurde, konturieren beide Studien eine gewisse Unübersichtlichkeit in den digitalen Verfahren von der Schule in die Familien und zurück. Rückmeldungen erfolgen gebrochen; die Studie aus NRW vermochte diesbezüglich auch auf ein hohes Maß an Korrekturen durch die Schüler\*innen selbst hinzuweisen, die sich, so kann vermutet werden, über die Möglichkeiten der vorhandenen Lernplattform begründen.

Beide Datensätze zeigen übereinstimmende Vorteile des Fernunterrichts aus der Sicht der Lernenden auf: Zu ihnen gehören vor allem die zeitliche Flexibilisierung der individuellen Arbeit und die darin enthaltene Möglichkeit des Ausschlafens. Der Datensatz aus NRW verweist ergänzend auf Aspekte der Ruhe und Konzentration, die beim häuslichen Lernen mehr gegeben sind als beim schulischen Lernen. Auch hinsichtlich der Nachteile sind Übereinstimmungen aufzufinden, zu denen vor allem die mit dem Fernunterricht gegebene mangelnde Kommunikationssituation sowie ein Zuviel an Aufgaben zählen.

Entgegen der öffentlichen Diskussion ergeben sich aus den Datensätzen beider Studien Hinweise darauf, dass mehrheitlich eine Ausstattung mit Endgeräten, insofern ein Smartphone hierzu gerechnet wird, vorhanden ist. Fragen der Bildungsbenachteiligung sozioökonomisch schlechter gestellter Schüler\*innen wurden im NRW-Datensatz aufgegriffen. Hier ergaben sich Indizien auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Störungen zuhause und dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen. Ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler\*innen und ihrem subjektiv empfundenen Lernerfolg zeigte sich hingegen nicht.

Bemerkenswert sind die Übereinstimmungen der Schüler\*innenurteile aus beiden Datensätzen zu ihrer digitalen Ausstattung und den Kommunikationsverfahren und ebenfalls zu Vor- und Nachteilen, die die Lernenden zum Fernunterricht konstatieren. Sie vermögen bisher gezogene Befunde zu erhärten und zu substantiieren (Fickermann & Edelstein, 2020). Zur Frage der Bildungsbenachteiligung durch den Fernunterricht berichtet der NRW-Datensatz allererste Hinweise, die jedoch in ihrer Generalisierbarkeit deutlich eingeschränkt sind und unbedingt der weiteren Forschung bedürfen.

Über diese Übereinstimmungen hinaus sind auch beträchtliche Diskrepanzen in den Befunden der beiden Studien aufzufinden. So wurde in der BW-Studie beispielsweise der Kontakt über E-Mails als hauptsächlicher Kommunikationsweg zwischen Schule und Lernenden benannt, wohingegen von den Schüler\*innen in der NRW-Studie vorrangig die Kommunikation über eine Lernplattform angegeben wurde. Zudem zeigte sich eine Diskrepanz zwischen den Studien in der von den Schüler\*innen berichteten Arbeitszeit. So gaben, im Gegensatz zur NRW-Studie, in der BW-Studie deutlich mehr Schüler\*innen an, im Fernunterricht weniger für die Schule zu arbeiten als im regulären Präsenzunterricht. Ein Grund für diese Diskrepanzen lässt sich sicherlich darin finden, dass die NRW-Studie auf eine Schule fokussierte, wohingegen in der BW-Studie Schüler\*innen sehr unterschiedlicher Schulen befragt wurden, was ein breiteres Bild über den Fernunterricht zeichnet. Auch die unterschiedlichen Altersspannen in den Studien und eine mögliche höhere Aquiszenz in den Antworten der NRW-Studie könnten zu den Diskrepanzen beigetragen haben. Die Befunde sind dennoch gut in den aktuellen Forschungs-

stand zur Arbeitszeit während der Pandemie einzuordnen: Eine neue Studie des Ifo-Instituts, in der Eltern befragt wurden, berichtet von einer Verringerung der schulischen Aktivitäten von 7.4 Stunden pro Tag vor der Corona-Pandemie auf 3.6 Stunden während des Fernunterrichts (vgl. Hartung, 2020, S. 25); eine Studie der Deutschen Telekom Stiftung weist 3.5 Stunden aus bei 136 Minuten Varianz (vgl. Deutsche Telekom Stiftung, 2020, S. 13). Wenngleich die schulischen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen nicht mit Lernen gleichgesetzt werden können, ergeben sich in der Gegenüberstellung von Elternsicht und Schüler\*innensicht Anhaltspunkte für weitgehend realistische Angaben der befragten Proband\*innen.

Die Vielzahl an Nennungen der negativen Aspekte des Fernunterrichts und die Tatsache, dass im Fernunterricht trotz höherer Konzentration schlechter gelernt wird, verweisen darauf, dass die Schüler\*innen den Fernunterricht als belastend erleben. Trotz der quantitativ niedrigeren Arbeitszeit im Vergleich zum regulären Präsenzunterricht scheint die subjektive Beanspruchung im Fernunterricht höher zu sein. Dieser Befund wird dadurch gestützt, dass die Schüler\*innenantworten zu den unterschiedlichen Ebenen des Fernunterrichts eine hohe Varianz aufweisen, was auf eine große Unübersichtlichkeit schließen lässt. Beispielsweise existieren vielfältige Kommunikationswege – teils auch innerhalb einer Schule –, und das Feedback durch die Lehrpersonen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die in den Daten enthaltenen Forderungen der befragten Schüler\*innen zeigen auch, dass diese weniger Varianz in den digitalen Wegen und eine bessere Organisation des Fernunterrichts wünschen (vgl. Wacker et al., 2020).

Beide Studien sind Einschränkungen unterworfen, die eine Generalisierbarkeit nicht oder nur äußerst eingeschränkt zulassen. Bei Online-Befragungen von Ad-hoc-Stichproben kann nicht systematisch gesteuert werden, wer an ihnen teilnimmt, sodass bestimmte soziale Gruppen verzerrt im Vergleich zur Grundgesamtheit abgebildet werden (Fickermann & Edelstein, 2020). Dies trifft sicher auf die BW-Studie zu, die, wie berichtet, einen Überhang an älteren Schüler\*innen, die ein Gymnasium besuchen, aufweist. Die Daten aus NRW resultieren lediglich aus einer Schule und sind durch diesen Sachverhalt limitiert. Zudem beruhen alle Daten auf Selbstauskünften der Schüler\*innen, was bei der Lektüre stets mitbedacht werden soll.

Dennoch vermögen die Befunde unseres Erachtens Hinweise für weitere Untersuchungen zu geben. Entgegen den Erwartungen aus der öffentlichen und politischen Diskussion zeigt sich der Anteil derer, die sich andere Geräte zur Aufgabebearbeitung gewünscht hätten und tatsächlich unzureichend ausgestattet waren, als gering. Es kann angenommen werden, dass den Schüler\*innen ihr Smartphone – über das fast alle Schüler\*innen verfügen – zur Aufgabenerfüllung im Fernunterricht ausreichte. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Anschaffung technischer Geräte alleine noch keinen Erfolg im Fernunterricht zu garantieren vermag, wie dies in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion vielfach herausgestellt wurde.

Auch zeigte sich in der NRW-Studie, wenngleich dies nur als ein Hinweis gelten kann, für Schüler\*innen mit besonderem Bedarf an technischer Ausstattung – denen tendenziell eher ein niedriger sozioökonomischer Status zugeschrieben werden kann – keine signifikante Korrelation mit dem selbst eingeschätzten Lernerfolg. Interessanterweise waren es hauptsächlich die schulischen Faktoren, die hier den Lernerfolg der Schüler\*innen zu erklären vermochten, nicht die häuslichen Faktoren. Aus den genannten Gründen ergeben sich verhaltene Hinweise darauf, dass für einen gelingenden Fernunterricht weniger die häuslichen Faktoren als vielmehr funktionierende Fernunterrichtskonzepte vonseiten der Schule – in denen die Ressourcen der Schüler\*innen berücksichtigt wurden und werden – entscheidend sind. Ihnen sollte in künftigen Forschungen verstärkt Aufmerksamkeit zukommen.

Auch wenn sich die (vielfach geäußerte) Befürchtung einer sich verschärfenden Bildungsbenachteiligung durch den pandemiebedingten Fernunterricht theoretisch begründen lässt, ergeben die Befunde der vorliegenden Studien hierzu keine Hinweise. Ein

möglicher Grund kann darin liegen, dass die Lehrpersonen ihre Fernunterrichtskonzepte vermutlich adaptiv auf die Hintergründe und Ausstattungen ihrer Schüler\*innen angepasst hatten. Möglicherweise wurden dort, wo auf andere Hardware nicht zurückgegriffen werden konnte, vorrangig Aufgaben gewählt, deren Ergebnisse per Smartphone, über das die meisten Schüler\*innen verfügen, zurückgeschickt werden konnten. Darüber hinaus zeigte sich in den Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausstattung sowie dem Lernerfolg der Schüler\*innen. Dies vermag evtl. einen Hinweis darauf zu geben, warum der Anteil der Schüler\*innen, die den Wunsch nach mehr oder anderen technischen Geräten äußerten, relativ gering ist. Zur Beantwortung der Frage, ob die technische Ausstattung der Lernenden im Zusammenhang mit ihrem Lernerfolg steht und wie dieser Zusammenhang beschaffen ist, sind weitere Forschungen erforderlich, die eine mögliche Adaptivität der Unterrichtsgestaltung auf die vorfindliche Situation aufgreifen.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, N. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (Bd. 3). Opladen: Barbara Budrich.
- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- 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 vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dern, C. (2020, 25.06.). Im Interview „Frei wie nie“. *Die Zeit*, 33.
- Deutsche Telekom Stiftung (2020). *„Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus der Perspektive der Schüler/-innen und Eltern*. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/schule-zu-hause-deutschland>.
- Eickelmann, B. (2020). Wie der Blick in die Zahlen für den Blick nach vorne hilft. Perspektiven aus der Studie ICILS 2018 in der Zeit der Corona-Krise und darüber hinaus. *Lehren & Lernen*, 46 (4), 6–10. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter: <https://nekar-verlag.de/media/pdf/e5/d8/7e/11-2020-04G.pdf>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Füller, C., & Spiewak, M. (2020, 16.04.). Hausaufgabe. *Die Zeit*, 27.
- Hartung, M.J. (2020, 06.08.). Bereit für die Schüler? *Die Zeit*, 25f.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer (1. Nachdruck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hummrich, M. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/2020\\_Stellungnahme\\_Schulpaedagogik\\_Schule\\_Zuhause.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf).
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 163–174). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Krämer, Y. (2020). *Digitale Fernbeschulung während der Corona-Pandemie 2020 – Eine empirische Studie zu den Bedürfnissen von Lernenden im Kontext sozialer Heterogenität*. Unveröffentlichte Masterthesis im Fach Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln.
- Leiner, D.J. (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06)*. Computer-Software. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.sosicurvey.de/>.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schüler/innen im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler/innen im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 241–270). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2020). Ver-rückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Sondierungen zwischen Fernunterricht und Homeschooling. *Lehren & Lernen*, 46 (5), 34–38. Zugriff am 26.09.2020. Verfügbar unter: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf>.
- Trautwein, U., Lüdtke O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Unger, V., Wacker, A., & Rey, T. (2020). „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt!“ Befunde einer explorativen Schülerbefragung zum Fernunterricht. *Lehren & Lernen*, 46 (5), 28–33. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf>.

- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- WHO-Regionalbüro für Europa. (2020). *Ausbruch der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19>.
- Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (in Vorbereitung). *Corona: Elternbefragung zu Home-schooling*. Koblenz-Landau: Universität.

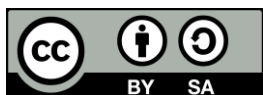
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Unger, V., Krämer, Y., & Wacker, A. (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 84–99. <https://doi.org/10.4119/pflb-3907>

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>

# Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter\*innen

Anke Langner<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Dresden

\* Kontakt: Technische Universität Dresden,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Weberplatz 5, 01219 Dresden

E-Mail: [anke.langner@tu-dresden.de](mailto:anke.langner@tu-dresden.de)

**Zusammenfassung:** Das Lernen während des Lockdowns stellt für Schüler\*innen, Eltern und Lehrer\*innen eine Herausforderung dar. Anhand von Interviews mit Lernbegleiter\*innen und Eltern, die zur Schulgemeinschaft des Schulversuchs „Universitätsschule Dresden“ gehören, werden Herausforderungen, aber auch Ressourcen dieser Schulschließungen skizziert. Dies ist der Ausgangspunkt, um das Verhältnis von Digitalisierung und Bildungsprozessen näher zu betrachten, wie auch, um die Umsetzungsmöglichkeiten durch den bzw. die Lehrer\*in eines begleiteten und kooperativen Lernprozesses zu untersuchen. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden notwendige Ableitungen für den schulischen Bildungsprozess diskutiert.

**Schlagwörter:** Schulversuch Universitätsschule Dresden, Elternperspektive, Lernen unter Pandemiebedingungen, Lehrer\*innenperspektive, digital gestütztes Lernen, Kooperation, Bildungsgerechtigkeit





In dem vorliegenden Artikel wird die Perspektive von Eltern auf die Veränderung von schulischer Begleitung im Lernen ihrer Kinder seit den durch Corona bedingten Schulschließungen und einem sogenannten Lockdown<sup>1</sup> (Mitte März 2020) charakterisiert und ins Verhältnis gesetzt zur Perspektive der Lernbegleiter\*innen (i.e. Lehrkräfte und Erzieher\*innen der Versuchsschule Dresden) und deren Möglichkeiten des Handelns in dieser Zeit. Aus den jeweiligen Perspektiven werden Ableitungen für das Verhältnis von Digitalisierung und Lernbegleitung gezogen. Ferner wird aus den Betrachtungen heraus auch Grundlegendes für das Verhältnis von Lernen und Bildung in Schule bestimmt. Die Perspektiven der Eltern und Lernbegleiter\*innen wurden im Sinne eines gegenstandsorientierten Vorgehens in Anlehnung an die Grounded Theory in der Samplebildung und der Instrumentenentwicklung durch Leitfadenterviews gewonnen und schließlich kodierend ausgewertet.

## 1 Einleitung

Mit dem Schuljahr 2019/20 startete die Universitätsschule Dresden – ein 15-jähriger, durch die KMK bestätigter Schulversuch, der durch die Technische Universität konzipiert und beantragt wurde. Erziehungswissenschaftler\*innen der TU Dresden begleiten den Aufbau des Schulversuchs konzeptionell und evaluieren den Umsetzungsprozess. Die Universitätsschule besteht aus einer Grund- und einer Oberschule; aktuell befindet sie sich im Aufbau. Sie startete mit ca. 80 Schüler\*innen jeweils im ersten und im fünften Jahrgang sowie ca. 25 Schüler\*innen jeweils im zweiten und dritten Jahrgang. In dem Schulversuch wird Schulorganisation explizit von den individuellen Entwicklungswegen der Schüler\*innen aus gedacht; dafür bedient sich der Schulversuch u.a. einer parallel zu entwickelnden Software, die Lern- und Schulmanagement miteinander verknüpft. Im Schulversuch wird von einem digital gestützten Lernen gesprochen; u.a. wird damit betont, dass das Digitale nur ein Werkzeug für die Begleitung des Lernprozesses sein und nicht das Lernen und auch nicht den dafür notwendigen sozialen Austausch ersetzen kann. Entwicklung vollzieht sich unter Bezugnahme auf die Kulturhistorische Theorie (vgl. Vygotskij, 2002) in erster Linie über den Dialog mit anderen; folglich hat Kooperation im Lernen einen hohen Stellenwert in diesem Schulversuch und ist u.E. nur durch Lernsettings, wie sie das Projektlernen ermöglicht, umzusetzen. Dementsprechend ist der gesamte Schulalltag auf das Lernen in Projekten ausgerichtet (vgl. Langner & Heß, 2020a).

Diesen Schulversuch überraschte nach lediglich sieben Monaten Praxis die durch Corona bedingte Schulschließung. Wie reagiert ein noch sehr fragiles Gebilde, wie dieser Schulversuch, auf eine solche Situation? Dieser Schulversuch musste und muss neue schulische Strukturen etablieren, die innerhalb dieser ersten sieben Monate häufigen Anpassungen unterworfen waren; die schulische Praxis dieses Schulversuchs kann noch nicht als erfahren und gesichert beschrieben werden. Zugleich liegt die Frage nahe, ob der dezidiert digital gestützte Zuschnitt des Schulversuchs eine andere Ausgangssituation für die Begleitung der Schüler\*innen in der Phase der Schulschließung schafft und wie diese durch den Schulversuch genutzt wird. Zudem entstanden Fragen zur Neu- und Umgestaltung der Schule aufgrund COVID-19-bedingter schulorganisatorischer Veränderungen (u.a. Hygieneregeln). Der Schulversuch entwickelte ein Konzept, das Projektlernen weiterhin als Kern des pädagogischen Alltags definierte, die Belastung der Lernbegleiter\*innen nicht überstrapazierte und dennoch für Familien Entspannung schaffte – das Rotationsmodell (siehe Tab. 1 auf der folgenden Seite). Dieses Modell forderte alle

---

<sup>1</sup> Der Lockdown beschreibt eine Ausgangssperre. Im März 2020 implizierte er zur Eindämmung der Pandemie durch COVID 19 u.a. die Schulschließungen bis auf Weiteres. Nahezu alle öffentlichen Einrichtungen, insofern sie nicht der grundlegenden oder der medizinischen Versorgung dienen, waren geschlossen, und die gesamte Bevölkerung war neben Kontaktsperren aufgefordert, sich so wenig wie möglich im öffentlichen Raum zu bewegen.

Akteur\*innen der Schule aufs Neue heraus (vgl. Langner & Heß, 2020b), woraus die Frage erwuchs: Wie konnten sich Schüler\*innen, Lernbegleiter\*innen und Eltern mit dieser Situation arrangieren und wie haben sie diese Zeit erlebt?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden zehn leitfadengestützte Interviews (vgl. Flick, 2007) geführt: vier mit Lernbegleiter\*innen<sup>2</sup> und sechs mit Eltern, deren Kinder in dem Schulversuch Universitätsschule Dresden lernen. In den Interviews wurden die Eltern zu ihrer Lebenssituation seit dem Lockdown, zum Entwicklungsprozess ihres Kindes sowie zur pädagogischen Begleitung durch die Schule befragt. Die Lernbegleiter\*innen wurden zu ihren Erfahrungen bei der Begleitung der Schüler\*innen im Lockdown und bei der darauffolgenden teilweisen Wiedereröffnung der Schule befragt. Es wurden die Eltern aller Schüler\*innen der Universitätsschule angefragt, ob sie für ein Interview zur Verfügung stehen. Die positiven Rückmeldungen wurden dann kategorisiert hinsichtlich des Kriteriums „Eltern von Oberschüler\*innen“ und „Eltern von Grundschüler\*innen“. In einem zweiten Schritt wurde kontrastiert nach dem Kriterium, nach welchem Modell ihre Kinder nach der Wiedereröffnung beschult wurden (vgl. Langner & Heß, 2020b) und wann die Eltern innerhalb von 14 Tagen ein Interview ermöglichen konnten.

*Tabelle 1:* Rotationsmodell für die Schulwiedereröffnung nach dem Lockdown

<b>Dauer-Home-schooling</b>	<b>Klassischer Schulbesuch</b>	<b>Wechselmodell – Einzel-Home-schooling</b>	<b>Wechselmodell – Gruppen-Home-schooling</b>
Schüler*innen, für die die Eltern entschieden hatten, dass sie wie im Lockdown vollumfänglich zu Hause lernten	Schüler*innen, die an allen Werktagen vollumfänglich in der Schule begleitet wurden	Schüler*innen, die innerhalb von zehn Werktagen fünf Tage zu Hause lernten und fünf Tage in der Schule vor Ort waren	Schüler*innen, die innerhalb von 10 Werktagen fünf Tage zu Hause in kleinen, gleichbleibenden Gruppen lernten und fünf Tage in der Schule vor Ort waren

Eine weitere Kontrastierung bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen wäre wünschenswert gewesen, war jedoch im Setting von Freiwilligkeit und wenig Zeit für die Datenerhebung kaum umsetzbar. Die Kontrastierung verweist darauf, dass die methodische Grundlage dieser Studie die Grounded Theory ist. Soweit es möglich war, war die Stichprobenauswahl geprägt durch das theoretische Sampling (vgl. Glaser & Strauss, 2008). Es kann entsprechend des Vorgehens der Grounded Theory von einer erreichten theoretischen Sättigung für das in diesem Beitrag Dargelegte gesprochen werden. Gemäß des Kodierparadigmas (ebd.) wurden alle im Folgenden dargestellten Ergebnisse über mehrere Stufen des Kodierens (selektives und axiales Vergleichen) gewonnen. Die im Text zu findenden Interviewzitate wurden anonymisiert.

Die Interviews wurden von einer wissenschaftlichen Hilfskraft durchgeführt und waren im Schnitt ca. 30 Minuten lang. Ein Teil der Interviews wurde Face-to-Face, in der Regel im familiären Umfeld, durchgeführt (ein Interview wurde mit einer Mutter in der Schule durchgeführt); ein Interview mit einem Elternteil wurde digital vollzogen, wie auch alle vier Interviews mit den Lernbegleiter\*innen digital erfolgten.

<sup>2</sup> Die Lehrer\*innen und Erzieher\*innen an der Universitätsschule heißen Lernbegleiter\*innen; zum einen wird damit ihre Rolle deutlicher unterstrichen – sie sind Personen die das Lernen der Schüler\*innen begleiten und unterstützen, zum anderen soll die Wertigkeit zwischen den beiden Professionen damit minimiert werden.

## 2 Perspektiven auf die veränderte Schulsituation

Die Situation des Lockdowns und die dann anschließende veränderte Öffnung der Schule werden im Folgenden zum einen aus der Sicht von Eltern und zum anderen aus der Sicht von Lernbegleiter\*innen dargestellt.<sup>3</sup>

### 2.1 Erfahrungen und Erwartungen der Eltern an schulische Begleitung in dieser Zeit

Die Erfahrungen und Erwartungen der Eltern werden im Folgenden bezogen auf zwei zentrale Aspekte in den Interviews beschrieben: a) das familiäre Erleben des Lockdowns und des erneuten Schulstarts und b) das Erleben der eigenen Co-Lehrer\*innenschaft in dieser Phase.

#### 2.1.1 Das familiäre Erleben des Lockdowns

Die befragten Eltern beschreiben die Situation der Schulschließung, und damit die vollumfängliche Betreuung und Beschulung ihres Kindes neben einer Vielzahl von anderen Aufgaben, als eine Herausforderung. Die Begleitung ihrer Kinder war für alle anstrengend und auch deutlich stressiger als bisherige Situationen der Betreuung. Auch wenn einige Eltern dieser Situation etwas Positives abgewinnen konnten, so trifft für alle befragten Eltern die Formulierung einer Mutter zu: „*Wir haben uns arrangiert*“. Diese Formulierung kann durchaus wörtlich verstanden werden; nach Aussagen der Eltern sind ganz individuelle Arrangements entstanden, bedingt durch die jeweilige Arbeitssituation der Eltern und die jeweilige familiäre Situation (hier spielt auch das Alter der Kinder eine Rolle), wie eine Mutter konstatiert: „[...] *hinten raus hätte das keinen Tag länger so gehen dürfen, weil, ich glaube, da sind wir dann schon an unsere Grenzen auch gekommen*“ (Interview Frau Bittner). Die befragten Eltern berichten, dass eine starke Last für sie in der Sorge lag, dass sie dieser Situation nicht gerecht werden könnten. Eine Mutter formuliert in diesem Kontext: „*Das hat uns sowohl physisch als auch psychisch sehr mitgenommen*.“ (Interview Frau Opitz) Das Erleben des Lockdowns durch die Familien kann nicht pauschalisiert werden. Bei einigen Eltern war diese Situation im Besonderen von Existenzängsten und bei anderen wieder von der Sorge um die eigene Gesundheit aufgrund von chronischer Krankheit gekennzeichnet. Nicht nur Ängste stellten eine Überforderung dar, sondern auch das neu erlebte eigene Arbeitsleben – wenn a) die Arbeit trotz des Lockdowns in Präsenz beim Arbeitgeber weiterlief und dies kaum mit einer kontinuierlichen Betreuung des eigenen Kindes vereinbar war oder wenn b) das eigene Arbeitsleben ebenfalls komplett digitalisiert wurde und damit vielfach auch Mehrarbeit bedeutete. Bei der letzteren Variante berichteten die betroffenen Eltern jedoch von dem Vorteil, dass sie die Arbeitszeit in die Nachtstunden verlegen konnten. Aus den Interviews mit den Eltern wird zudem deutlich, dass sie sich zum Teil mit dem Eintreten in den Lockdown bewusst für das Unterstützungssystem „erweiterte Familie“ entschieden haben; dies wird vor allem von Alleinerziehenden berichtet. Für die Befragten war das Wissen, dass es Familie – Großeltern, Tanten und Onkel – gäbe, eine Erleichterung, mit der Situation einen Umgang zu finden, auch wenn es außer Frage stand, die Familienangehörigen tatsächlich aufzusuchen. Allein das Wissen darum gab jedoch Sicherheit: So wird von Familien, die eben nicht um dieses mögliche Unterstützungssystem wussten, die Situation als belastend bestimmt.

---

<sup>3</sup> Die Namen der Interviewten sind alle anonymisiert.

### 2.1.2 Eltern als Co-Lehrer\*innen in der Zeit der Schulschließung

Diese aufgezeigten differenten – durch die Familien zu bearbeitenden und zu managen – Herausforderungen sind nicht nur beengend oder hemmend, sondern sie eröffnen für die Eltern auch einen Möglichkeitsraum für die Lernbegleitung ihrer eigenen Kinder. Alle Eltern hatten den Anspruch – dies wird in den Antworten der befragten Eltern sehr deutlich –, ihre Kinder gut durch diese Zeit zu begleiten; dies impliziert, das Lernen der Kinder wie eine Lehrkraft zu unterstützen, mit den Kindern zu lernen oder ihnen die besten Möglichkeiten für das Lernen zu geben. Die praktische Umsetzung dieses Anspruchs stellt die Eltern vor einen Rollenkonflikt, den ein befragter Vater sehr deutlich formuliert *„Das heißt also, man spielt sich auf als Lehrer, aber man ist doch trotzdem bloß der Vater.“* (Interview Herr Klemm)

*Also natürlich, das klassische, wahrscheinlich was jeder Elternteil kennt, ist, dass es als Eltern immer deutlich schwerer ist, ein Kind zu motivieren. Der Ausredenfaktor ist bei uns wahrscheinlich zehn hoch, ja, das ist immer so ein Thema. Und da entstehen auch Situationen, wo es dann manchmal doch mal etwas lauter wurde, wo man gesagt hat, du, wir haben hier jetzt nicht acht Wochen Freizeit, sondern Homeschooling. Und wir haben auch für uns gemerkt, dass wir Aufgaben unterschiedlich gut vermitteln können. Also, meine Frau kann wesentlich besser, sage ich mal, beim Lesen, Schreiben vermitteln, hat da eindeutig mehr Geduld wie ich. Im mathematischen Bereich kriege ich es einfach besser hin. Und da haben wir uns auch einfach reingeteilt.* (Interview Familie Zacher)

Die Eltern sind und werden während der Schulschließung nicht nur durch den eigenen Anspruch, sondern auch durch das Agieren der Lehrer\*innen in die Rolle des/der Co-Lehrer\*innen, förmlich ungefragt, gedrängt. Auch für die Schüler\*innen erfolgt dieser Prozess scheinbar zwangsläufig. Aus der Befragung wird deutlich, dass in den Jahrgängen eins und zwei für alle Beteiligten das Co-Lehrer\*innenprinzip noch gut zu funktionieren scheint, so die Einschätzung der Eltern mit den jüngeren Schulkindern: *„Gut, als Lehrer? Es war in Ordnung. Ich glaube, ich bin auch so akzeptiert worden als Lehrer.“* (Interview Frau Vogel). Im Gegensatz dazu steht die Einschätzung einer Mutter mit einer Schülerin aus dem Jahrgang fünf: *„Unsere Tochter machte uns deutlich, dass wir von einem Pädagogen ganz weit entfernt sind.“* (Interview Frau Opitz). Ein Vater formuliert: *„Also zu sehen, dem Kind fehlt hier einiges und ich muss jetzt in meiner Rolle als Eltern auch noch irgendwie eine Lehrerrolle einnehmen, was aber in der Wahrnehmung des Kindes nicht funktioniert.“* (Interview Herr Klemm). Unabhängig vom Alter der Schüler\*innen sind die Eltern vor allem als Motivator\*innen und Strukturgeber\*innen gefordert; dies machen alle befragten Eltern sehr deutlich. Sie beschreiben, dass sie einen „Deal“ oder eine Verabredung mit ihrem Kind finden und dafür sorgen mussten, dass klare immer wiederkehrende Strukturen den Alltag ihres Kindes bestimmen. An dieser Stelle formulieren Eltern, die ihre Arbeit in Präsenz vollziehen mussten, dass eben dieses für sie unmöglich war und sie ihre Kinder im Feierabend am Abend dann mit Schularbeiten „quälen“ mussten, was sie sehr belastet hat.

In den Beschreibungen der Eltern war die durch den Lockdown vollzogene Verlagerung der schulischen Aufgaben in das häusliche Umfeld eine große Herausforderung – nicht zuletzt, weil die Schüler\*innen bisher keine Aufgaben der Schule im häuslichen Umfeld lösen mussten, denn es gibt im Schulversuch keine Hausaufgaben (vgl. Langner & Heß, 2020a); zum anderen mussten sich die Lernformate im Verhältnis zu den bisherigen verändern.

*Der Unterricht also war teilweise ein bisschen schwierig, weil die Kinder natürlich so im Ferienmodus waren. Also, die haben jeden Morgen ihre Stunde was gemacht, aber so richtig, ja, ist wahrscheinlich auch das Alter nicht so, dass sie sagen, wir wollen jetzt unbedingt ganz viel machen, aber es war okay. Also sie haben ihre Stunde was gemacht und dann und beziehungsweise/ Oder Projekte, die wir so hatten, dass man eben auch rausgegangen ist oder irgendwas, das ging ganz gut* (Interview Frau Vogel).

Das häusliche Umfeld impliziert bei den Kindern dieses Schulversuchs einmal mehr kein Lernen nach Auftrag durch eine\*n Lernbegleiter\*in; zudem fehlten ihnen bei dieser Art des Lernens die sonst anwesenden Schulfreund\*innen. Die strukturellen Bedingungen, die das bisherige Lernen im Schulversuch charakterisierten, waren nicht mehr gegeben; also gab es für die Schüler\*innen auch häufig keinen Grund zu lernen – im Sinne einer Erfüllung von vorgegebenen Aufgaben. Dies stellt die Eltern vor kaum bewältigbare Herausforderungen: Sie können keine Peers ersetzen, aber sie müssen folglich einmal mehr dafür sorgen, dass ein Motiv für das Lernen entsteht, was sonst getragen wird durch den sozialen Austausch und die kooperativen Prozesse zwischen den Schüler\*innen (siehe hierzu das Konzept des Schulversuchs bei Langner & Heß, 2020a): *„Eltern als Motivator, ganz schwierig – es gibt ja keine Gruppendynamik und nichts. Und das macht schon/ also das nimmt enorm viel Energie in Anspruch. So. Das ist also sozusagen die Situation, wenn man sich auf das Kind konzentriert“* (Interview Herr Klemm).

Sehr positiv heben die Eltern hervor, dass es zu jedem Zeitpunkt einen klaren, transparenten Informationsfluss und keine Kommunikationsunterbrechungen gab. Dies kam ihrer Ansicht nach aber nicht ihrem Wunsch nach mehr steuernder Begleitung im „Unterrichten“ mit ihren Kindern nach. Es kann resümiert werden, dass die befragten Eltern aufgrund der Verantwortung für die Entwicklung ihres Kindes eine Art Lehrerrolle übernahmen. Sie fühlten sich gezwungen, den „Ausfall der Schule“ zu kompensieren und damit den Bildungsauftrag von Schule zu erfüllen. Fast alle befragten Eltern betonen, dass ihr Kind in der Zeit etwas gelernt habe. Bei den Schulanfänger\*innen wird resümiert, dass das Rechnen besser geworden sei und auch das Schreiben sicherer wurde; bei den älteren Schüler\*innen wird auch festgehalten, es sei ein ganzer Hefter von Aufgaben erfüllt worden. *„Also ich hatte nie das Gefühl, dass das jetzt eine Defizitzeit war oder so“*, und: *„Ja, irgendwie muss man ja auch einen gewissen Lernerfolg sehen.“* (Frau Heller) Die Eltern waren sehr unsicher in der ihnen neu aufgezwungenen Praxis; ihr nachvollziehbarer Wunsch nach mehr steuernder Begleitung durch Lernbegleiter\*innen musste jedoch unerfüllt bleiben, wie im Folgenden die Perspektive der Lernbegleiter\*innen aufzeigen wird.

## 2.2 Perspektive der Lernbegleiter\*innen

Die Perspektive der Lehrer\*innen auf die Lernbegleitung ihrer Schüler\*innen hat sich während der Schulschließung phasenweise gewandelt. Mit der Schließung war von den Lernbegleiter\*innen gefordert, einen Übergang zu schaffen. Die Lernbegleiter\*innen waren konfrontiert damit zu überlegen, wie ein vollständiges digitales Lernen aussehen kann. Sie überführten in dieser ersten Phase vor allem das Lernen in Werkstätten (ein weiteres Format des Lernens im Schulversuch; siehe Langner & Heß, 2020a) ins Digitale. Nach dieser Übergangsphase folgte das „Sich-neu-Entdecken“ – die Lernbegleiter\*innen stellten in dieser zweiten Phase ihr bisheriges Handeln und dessen Wirkung für die Schüler\*innen stark in Frage. Dies gab ihnen den Raum, ihre Rolle und ihre Aufgabe neu zu denken und so von ihrem bisherigen Handeln abzurücken (der Schulversuch war zu dem Zeitpunkt neun Monate alt). Die Wandlung in dieser zweiten Phase zielte darauf, die Perspektive der Schüler\*innen noch deutlicher in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns zu stellen. Dieses Neu-Entdecken musste in einer veränderten dritten Phase durchgehalten werden, als die Schule wieder teilweise öffnete. Folglich war die z.T. neu gewonnene Haltung der Lernbegleiter\*innen mit dem Aufbau von schulischen Strukturen zu koppeln.

### 2.2.1 Der Übergang in die vollumfängliche digitale Begleitung des Lernens der Schüler\*innen

Es war ein förmlich kopfloses In-die-neue-Situation-Fallen, wie es die Lernbegleiter\*innen beschreiben. Innerhalb von drei Tagen, in denen sich die Schulschließung abzeichnete, mussten bisherige Strukturen in eine vollumfängliche digitale Begleitung der Schüler\*innen transformiert werden. In den ersten Tagen der Schulschließung, in denen die Eltern sich noch zu orientieren versuchten oder z.T. zunächst handlungsunfähig waren mit ihren Kindern, baute die Schule Strukturen auf, die in der derzeitigen Situation als funktional erschienen: *„Also ich denke, die erste Herausforderung war ja, und lag in der Kurzfristigkeit, was für alle nicht vorhersehbar war. Dass das dann so kurzfristig doch dazu kommt, Eltern zu informieren und trotzdem, sage ich mal, einen geregelten Umgang mit Kindern und Eltern weiterzuführen.“* (Interview Frau Seiler) Dies in Handlungsprozesse zu transformieren, fiel einer Reihe von Lernbegleiter\*innen und auch Eltern in diesem Schulversuch aufgrund der bisherigen digital gestützten Strukturen relativ leicht. *„Okay. Also im Hinblick auf die Schüler war es so, dass wir erst mal schnell umschalten mussten, Aufgaben erstellen. Dadurch, dass wir das aber vorher ja schon digital gemacht haben, war das jetzt nicht so schwierig. Man hat halt nur noch mal geguckt, was kann man jetzt noch mal rausschicken und so“* (Interview Frau Michel). Zugleich erscheint die scheinbar nahtlose Fortführung der Praktiken als unreflektiertes, teilweise aus einer Überforderung entstandenes Handeln. So beschreibt eine Lernbegleiterin, dass für sie zunächst das unmittelbare Reagieren im Vordergrund stand. Damit konnte sie auch vor sich rechtfertigen, dass sie Unmengen von Arbeitsblättern an die Schüler\*innen weiterreichte (vgl. Interview Frau Jäckel) – eine Art zu arbeiten, die an der Universitätschule eigentlich nur bei unumgänglichen notwendigen Vertiefungen in dieser Weise erfolgt. Zugleich wurde versucht, an den von den Schüler\*innen angefangenen Projekten (siehe das Konzept bei Langner & Heß, 2020a) festzuhalten. Die Lernbegleiter\*innen kamen mit dem Versuch, die bisherige Projektarbeit im Digitalen einfach weiterzuführen, an ihre Grenzen und wurden teilweise unzufrieden mit ihrer vermeintlichen Wirksamkeit bei den Schüler\*innen. Dies erzwang förmlich eine Veränderung oder einen Wandel der Perspektive.

### 2.2.2 Das „Neu-Entdecken“

*„Und ich habe versucht, da am Anfang noch irgendwie anzuknüpfen an das, was vorne weg gelaufen ist. Hatte dann aber eigentlich relativ schnell gemerkt, dass das nicht viel Sinn macht, aufgrund der ganzen Voraussetzungen, die einfach nicht gegeben sind, wenn Kinder zu Hause sind“* (Interview Frau Jäckel). Die Rückmeldungen der Schüler\*innen waren nicht mehr einzuordnen, und die Lernbegleiter\*innen erfuhren, was das Fehlen des sozialen Austausches für Folgen im Hinblick auf die pädagogische Begleitung hatte: *„Also die größte Herausforderung war natürlich, dass der persönliche Kontakt zur Gruppe komplett fehlte.“* (Interview Herr Diedrich) Die Lernbegleiter\*innen begannen zu diesem Zeitpunkt zu überdenken, wie sie in dieser Zeit die Schüler\*innen wirksam begleiten könnten und was der Inhalt einer solchen Begleitung sein sollte:

*[...] ich war da halt irgendwo positiv herausgefordert, muss ich sagen, weil ich halt gedacht habe: „Okay, ich gehe ein Stück weit weg von diesen ganzen Lernplaninhalten und ich möchte da jetzt auch nicht irgendwie Druck oder Stress aufbauen.“ Und sagen eben: „Wir müssen jetzt unbedingt bis zum Ende des Schuljahres alles abgehakt haben“, sondern „Wie kann ich tatsächlich die Kinder dort abholen, wo sie gerade sind? Wie geht es denen mit Corona und was kann man daraus irgendwie machen?“ Und da habe ich ja dann versucht, Aufgabenstellungen zu finden, die irgendwie an ihre Lebenswirklichkeit anknüpft. [...] Und da auch ganz viel von den Kindern halt einfach anzunehmen, was haben die gerade für Ideen? Und mit denen zusammenzuarbeiten.* (Interview Frau Jäckel)

Den Lernbegleiter\*innen wurde deutlich, wie schwer einigen der Schüler\*innen das notwendige selbstgesteuerte Lernen fallen muss und wie wichtig es sein kann, unterschiedlich Aufgabenformate zu nutzen. Aus den Rückmeldungen von Eltern entnahmen sie die Notwendigkeit, den Druck auch bei der Bereitstellung von Arbeitsmaterialien für die Schüler\*innen unbedingt „herauszunehmen“ und Eltern dahingehend zu beraten, dass sie stärker sich ergebende Situationen für Lernangebote nutzen sollten, als Arbeitsblätter abzuarbeiten.

*[Wir haben] [d]en Kindern verschiedene Möglichkeiten auch gegeben, wo sie auch mal kreativ tätig sein konnten. Oder irgendwelche Dinge, die ein bisschen fernab von de[n], ich sage jetzt mal, normalen schulischen Aufgaben waren, wahrnehmen konnten. Wenn sie das wollten und wenn sie dazu Lust hatten. Ja und so gab es dazu eine Rückmeldung und man war ständig in Kontakt. Also ich erinnere mich da an solche Sachen wie: „Gestalte oder male einen Regenbogen und hänge ihn in dein Zimmerfenster.“ Und dann kamen ganz viele Fotos von den Kindern, die das gemacht haben, und haben halt stolz ihre Bilder präsentiert. (Interview Frau Seiler)*

Das Neu-Entdecken war folglich nicht einseitig, sondern forderte auch die Eltern, Lernen und Entwicklungsmöglichkeiten neu zu denken. Das Angebot wurde von den Eltern sehr different genutzt, nicht zuletzt aufgrund der genannten unterschiedlichen familiären Möglichkeiten. Solche beschriebenen kreativen Aufgaben zu stellen, war notwendig – das wird aus allen Interviews mit den Lernbegleiter\*innen deutlich –, weil keine angemessene Einschätzung des Lernstands der Schüler\*innen möglich war und auch die individuellen Lernumgebungen der Schüler\*innen durch die Lernbegleiter\*innen nicht beurteilt werden konnten.

In dieser Phase wurde die Elternarbeit folglich noch bedeutsamer – die Eltern suchten nach den Lernbegleiter\*innen als Begleiter\*innen bei der Unterrichtung ihrer Kinder; vor allem in der Grundschule forderten Eltern diese Unterstützung sehr deutlich ein.

*Mit einigen hatte ich doch einen sehr engen Kontakt noch, die haben sehr häufig einfach Rückmeldungen auch geschickt. Da kam auch von den Eltern einfach Rückmeldung, das Kind hat jetzt die und die Aufgabe versucht und nicht geschafft und da ist mir das aufgefallen. Und so ist man in Kontakt geblieben. Da wurden Nachrichten hin- und hergeschickt. Und dann habe ich auch Tipps gegeben: „Probieren Sie mal die Aufgabe. Wie klappt das? Okay. Dann setzen wir woanders an.“ (Interview Herr Diedrich)*

In dieser Phase wurde aber auch deutlich, zu welchen Kindern und Elternhäusern der Kontakt abgebrochen war, und so war es auch eine zentrale Aufgabe,

*auf Eltern zuzugehen und auch den ersten Schritt zu machen. Und nicht zu warten, bis mein Gegenüber irgendwann mal kommt und sich bei mir meldet und sagt: ‚Hier‘ – ich sage es jetzt mal ganz platt – ‚hier, Herr Lehrer, ich brauche was von Ihnen‘, sondern eigentlich ist das meine Aufgabe. Ich [...] habe eine Verantwortung für die Kinder und für ihr Lernen und auch für ihr Wohlbefinden. (Interview Frau Seiler)*

Das Neu-Entdecken – die noch stärkere Verschiebung der Schwerpunktsetzung von der fachlichen zur individuellen Perspektive bei der Begleitung der Schüler\*innen – zeigt sich in der wachsenden Bedeutung des Feedbacks in dieser Phase, wie es die Eltern eingefordert haben (siehe oben). Das Feedback konnte zu diesem Zeitpunkt keine Rückmeldung über den Lern- und Entwicklungsprozess sein: „Da weiß ich nicht, wie die das erledigt haben, auf welchem Niveau das erledigt wurde. Was das Kind wirklich da gelernt hat oder ob es das schon konnte.“ (Interview Herr Diedrich) – Lernbegleiter\*innen können keine belastbaren Aussagen zum Lernstand der Schüler\*innen in dieser Situation treffen.

### 2.2.3 Die Rückkehr

Die Allgemeine Verordnung machte es dem Schulversuch bereits Mitte Mai möglich, wieder Schüler\*innen in der Schule vor Ort zu begleiten. Die Kriterien für die Konzeptionierung der „Wiedereröffnung des Schulversuchs“ waren:

- allen Schüler\*innen wieder ein kooperatives Lernen zu ermöglichen,
- Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf diesen im höchstmöglichen Maße zukommen zu lassen,
- zugleich die Last auf die Lernbegleiter\*innen bewältigbar zu halten wie auch
- ein Infektionsrisiko für alle so gering wie möglich zu halten.

Aus diesen Prämissen entstand ein Modell (vgl. Langner & Heß, 2020b), das bis zum Ende des Schuljahrs (Juli 2020) durchgeführt wurde. Das Rotationsmodell ermöglichte, miteinander in kleinen Gruppen zu arbeiten und auf individuelle Situationen eingehen zu können. Pädagogisch verunmöglichte es, dass die Kinder in ihre alten Stammgruppen zurückkehren konnten, so dass sie folglich teilweise auch durch andere Lernbegleiter\*innen begleitet werden mussten.<sup>4</sup> *„Also ich denke, das Bewegendste war einfach, dass es die Gruppen, so wie es die gab, mit dem Wiedereinstieg in den Schulbetrieb so nicht mehr gab. Und das war schon für alle eigentlich ein Neubeginn. Ich hatte es so ein bisschen gefühlt wie: Wir machen noch mal eine Einschulung, alles wird neu.“* (Interview Frau Seiler) Die Rückkehr mit dem Ziel, das Konzept des Schulversuchs weiter zu leben und nicht in Frontalsituationen des Deutsch- und Mathematikunterrichts (wie es die Empfehlung der Leopoldina vorsah) zurückzukehren, war eine Herausforderung. Zugleich konnte jedoch das Konzept des Schulversuchs weiterentwickelt werden. In den gebildeten Kleingruppen mit punktueller wissenschaftlicher Begleitung war so auch eine umfassende Reflexion der Projektarbeit möglich; oder wie es ein Lernbegleiter beschreibt: *„[Wir] können damit auch mal testen, was ist möglich überhaupt an Projektarbeit und was nicht?“* (Interview Herr Dietrich)<sup>5</sup>

Die Rückkehr zum gemeinsamen Lernen vor Ort war für alle wichtig *„[...] natürlich auch erst mal wieder in einer Gruppe zu sein. Also man hat gemerkt, dass die total happy waren, erst mal wieder so eine soziale Bezugsgruppe zu haben. Und da einen Ankerpunkt zu haben, wo ich jeden Tag hinkomme, und die Leute zu sehen und mit denen sprechen zu können.“* (Interview Frau Jäckel) In den Interviews mit den befragten Lernbegleiter\*innen wird deutlich, dass sie durch die Schulöffnung und das damit verbundene Rotationsmodell Kindern wieder eine Struktur fürs Lernen geben konnten. Neben der reinen Verteilung des Materials war es nun wieder möglich, es gemeinsam in vielfältiger Form zu teilen. Nie wurde in dem Schulversuch in Frage gestellt, dass die pädagogische Beziehungsarbeit eine der tragenden Säulen für das Gelingen des Lernens aller Schüler\*innen ist; nach der Erfahrung der ausschließlichen digitalen Begleitung der Schüler\*innen wurde jedoch die Bedeutsamkeit des Sozialen einmal mehr hervorgehoben. Dem wird in der Weiterentwicklung des Schulversuchs konzeptionell Rechnung getragen.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Für manche Schüler\*innen war es eine Herausforderung; positiv wirkte sich aus, dass dieser Schulversuch bis zur Schulschließung eine Schulkultur im Sinne eines offenen Schulhauses etablieren konnte, wo alle Kinder miteinander lernen können und auch jede\*r Lernbegleiter\*in ein\*e Ansprechpartner\*in ist.

<sup>5</sup> Diese Ergebnisse werden in einem gesonderten Artikel zur Entwicklung der Projektarbeit an der Universitätsschule dargelegt.

<sup>6</sup> Wie dies erfolgen soll, wird in einem späteren Artikel dargelegt.



### 3 Grenzen des Digitalen im Lernprozess

Der Schulversuch nutzt seit dem Start des Schuljahres eine Schulmanagementsoftware, die für den Schulversuch systematisch zu einer Schul- und Lernmanagementsoftware umgebaut wird. Folglich waren die befragten Eltern eine digitale Kommunikation bereits gewöhnt, und die Schüler\*innen des Jahrgangs drei und fünf waren im Umgang mit ihrem Lernportal und im Gebrauch des Laptops geübt. Die Software ist – wie der Schulversuch – in einem Entwicklungsprozess; dies ist für die Schulgemeinschaft nicht immer einfach:

*Und ich muss sagen, das, was wir dort erlebt haben, war die grandiose Umsetzung an der Unischule im Vergleich zu, ich nenne es mal liebevoll, EDV zu Fuß an der klassischen Grundschule. Also, es waren zwei völlig unterschiedliche Vorgehensweisen. Also, wir haben natürlich zum einen dieses, auch, wenn da viele Eltern immer schimpfen, ich finde es sehr gut, das Portal, dass wir einfach diese Kommunikationsplattform haben. Sprich, wir haben alle Informationen relativ zeitnah bekommen und wir haben sie stichhaltig bekommen. (Interview mit Herrn Zacher)*

Zeitnahe Informationen bedeuten in der Phase der Schließung der Schule eine hohe Informationsdichte und zum Teil auch relativ schnell wechselnde Informationen,<sup>7</sup> was teilweise durch Eltern auch als Belastung charakterisiert wurde. Das Portal ermöglicht nicht nur einen regelmäßigen und intensiven Informationsaustausch, sondern darüber werden auch die Arbeitsaufträge der Schüler\*innen von Seiten der Lernbegleiter\*innen und auch anderer Schüler\*innen er- und bearbeitet.

Über das Digitale konnten folglich Aufgaben vergeben und Rückmeldungen erzeugt werden, aber die Lernbegleiter\*innen konnten damit weder die Lebenssituation der Schüler\*innen einschätzen noch den aktuellen Lern- und Entwicklungsprozess wirklich begutachten. Dazu bedarf es nach Einschätzung der Lernbegleiter\*innen Interaktion in der realen Welt. Die digitale Kommunikation konnte den sozialen Austausch nicht ersetzen. Dies beschreiben fast alle befragten Eltern hinsichtlich der durchgeführten Videokonferenzen, in denen Stammgruppentreffen und Morgenkreise stattfanden oder gemeinsam experimentiert wurde, wie auch Konsultationen mit Fachlehrer\*innen erfolgten. Durchgängig wird berichtet, dass es für die Lernenden eher schwierig war, für diese Formate der gemeinsamen Kommunikation das Digitale als Medium für sich zu gewinnen. So wurde die Videokonferenz vor allem dafür genutzt, die Mitschüler\*innen einfach mal zu sehen. Gemeinsame Lernprozesse und auch eine gemeinsame Kommunikation im Hinblick auf Projekte gestalteten sich schwierig und waren kaum möglich. Ein Vater beschrieb es so: „[...] am Ende ist das eine Unterhaltung, aber kein Unterricht oder kein Informationsaustausch in dem Sinne gewesen“ (Interview Herr Klemm). Neben individuellen Vorlieben und auch den eigenen Interessen, mit anderen zu sprechen, gab es immer auch organisatorische Probleme, mit den Kindern zu einer Tageszeit genau für eine solche Konferenz „bereit zu sein“. Die Lernbegleiter\*innen boten immer gleiche Zeiten für den virtuellen Austausch an, die jedoch nicht immer passfähig zur aktuellen realen Welt waren, wie die befragten Eltern berichteten.

Schüler\*innen in dem Medium Videokonferenz in Gruppenprozessen zu begleiten, beschreiben die befragten Lernbegleiter\*innen als eine Unmöglichkeit, und den Lernbegleiter\*innen war bewusst, dass eine Reihe von Kindern in diesem Format „untergingen“. Um individuelle Probleme zu klären, boten sich Gespräche über Videokonferenzschaltung ab dem Jahrgang fünf an, wobei durch die Lernbegleiter\*innen deutlich gemacht wurde, dass dies aufgrund begrenzter Ressourcen aufseiten der Lernbegleiter\*innen nicht für alle Schüler\*innen realisierbar war.

<sup>7</sup> Die Nutzung des Portals ermöglicht den Lernbegleiter\*innen und der Schulleitung, Information direkt weiterzugeben; sie impliziert aber zugleich auf der Seite der Eltern auch, zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort mit diesen Informationen über die schulische Situation der Kinder informiert zu werden. Damit müssen Eltern einen Umgang finden.

Mit Blick auf die Digitalisierung der Schule muss neben den Aspekten des lernunterstützenden Einsatzes und der Grenzen dieses Medium im Lernprozess auch die Frage gestellt werden, wer die Unterstützung für die Funktionalität der Technik gewährleistet. An dieser Stelle muss konstatiert werden, dass es in dem Schulversuch nur einen niedrigen Supportlevel für die Laptops von Seiten des Schulträgers gibt – in der Phase des Lockdowns gar keinen. Der rudimentäre Support der digitalen Werkzeuge belastet den Einsatz des Digitalen sehr stark. In der Phase des Lockdowns konnten die Schüler\*innen, die bereits den „Laptopführerschein“ in der Schule erworben hatten, den personalisierten Laptop mit nach Hause nehmen; dies hat in einem beschränkten Maße den Zugang zu Lehr- und Lerninhalten gesichert.<sup>8</sup> Den möglicherweise notwendigen technischen Support mussten die Eltern selbst übernehmen.

#### 4 Lernen und Bildung in und durch Schule verändern

Das bisher Dargelegte weist bereits darauf hin, dass die Zeit seit dem Lockdown aus Sicht der Eltern und auch aus Sicht der Lernbegleiter\*innen zum einen der Bestätigung diene, dass ein Schulversuch, der digital gestütztes Lernen vollumfänglich begleitet, unbedingt benötigt wird. Zum anderen ermöglichte diese besondere Zeit, dass die bisherige schulorganisatorische und pädagogische Arbeit wie unter einem Brennglas erschien und ein stärkeres Umdenken hinsichtlich der Begleitung der individuellen Entwicklungswege der Schüler\*innen bei den Lernbegleiter\*innen initiiert wurde. Dementsprechend kam es in mehrfacher Hinsicht zu organisatorischen und pädagogischen Veränderungen in dem Schulversuch:

- Die Wiedereröffnung der Schule war nur unter virologischen Auflagen möglich; damit mussten bestimmte Teile des Konzeptes des Schulversuchs verändert werden.
- Diese Auflagen wie auch die Zeit des Lockdowns haben die Umsetzung von Individualisierung in kooperativen Prozessen in einen neuen Kontext gestellt (z.B. Kontakt auf Abstand, nicht mehr gruppenübergreifende Face-to-Face-Kooperation, Kooperation nur über digitale Kommunikationswege).
- Ein Leben unter Bedingungen einer Pandemie hat einmal mehr stärker danach fragen lassen, was eine Bildungseinrichtung wie Schule leisten soll und kann und
- wie sie es leisten kann: Welche Art von Lernarrangements braucht man in der Schule?
- Diese Überlegungen und die Zeit des Lockdowns waren eine starke Triebkraft, Schulentwicklung in dem Schulversuch deutlich dynamischer als geplant zu vollziehen.

Im Sinne des Begriffsverständnisses der Kulturhistorischen Theorie könnten COVID-19 und dessen Auswirkungen auf Schule als Krise (vgl. Vygotskij, 2002) der Schule bezeichnet werden. Veränderungen in der Umgebung haben auf Schule gewirkt und fordern eine Reaktion, die im besten Fall zu einer Umorganisation der Schule führen kann. Bei dem Schulversuch kann durchaus von einer produktiven Wendung der schwierigen Situation für die Lernbegleitung von Schüler\*innen gesprochen werden, wie im Folgenden für die Schulorganisation, für Veränderungen von Lernformen zur Umsetzung von Individualität und Kooperation wie auch hinsichtlich einer stärkeren Ausrichtung auf pädagogische Beziehungsarbeit und Schulentwicklung gezeigt wird.

---

<sup>8</sup> Bis zum Lockdown war es durch den Schulträger untersagt, die Geräte mit nach Hause zu nehmen. Leider wurde bei der Funktionalität auch wenig auf Kinderhände geachtet (z.B. sind Steckverbindungen der Anschlüsse nicht sehr robust).

#### 4.1 Strukturveränderungen nach dem Lockdown

Die pandemiebedingte Schulschließung fordert den Organisationsraum Schule heraus, die Strukturierung schulischer Abläufe neu zu denken, um zugunsten der Entwicklung ihrer Schüler\*innen flexibler reagieren zu können. Aufgrund der bisherigen Strukturierung von Schule – in der Regel ausgehend von der Realisierung von Unterricht (vgl. Kuper, 2002) – ist sie m.E. eine eher schwerfällige Organisation, wenn es darum gehen muss, auf äußere veränderte Anforderungen zu reagieren. Dies hat die sich sehr schnell vollziehende Schulschließung auch im Rahmen des Schulversuchs nochmals unterstrichen. Dieser war u.a. mit dem Anspruch gestartet, schneller auf äußere Veränderung wie auch auf Veränderungen im Entwicklungsprozess der Schüler\*innen reagieren zu können, auch weil er nicht von der Unterrichtsumsetzung und dessen Erfüllung her gedacht ist. Unterstützt wird die höhere Anpassungsfähigkeit an die individuellen Entwicklungen durch die Etablierung der Schul- und Lernmanagementsoftware (vgl. Langner & Heß, 2020a). Ein solches digitales Werkzeug kann jedoch nur unterstützen, wenn konzeptionelle Prämissen durch die Schule gesetzt werden und strukturelle Merkmale für die Organisation abgeleitet werden, auf deren Basis dann Organisationsmodelle des schulischen Alltags gedacht werden.

Dafür steht in dem Schulversuch die Entwicklung des Rotationsmodells für die Wiedereröffnung der Schule nach der COVID-19-bedingten Schulschließung. Das Modell wurde entwickelt, um den pädagogischen Kern – das Projektlernen – auch unter den neuen Bedingungen vollziehen zu können. Mit dem Rotationsmodell wurde zu Gunsten der Projektarbeit die Fachlichkeit nicht vernachlässigt, aber sie wurde als nachgeordnet bestimmt. Für die Eltern bedeutet die Umsetzung dieses Rotationsmodells zum einen, dass ihre Kinder für einen bestimmten Zeitanteil mehrfach in der Woche oder sogar täglich in der Schule gelernt haben. „Wichtig ist mir, dass meine Tochter wieder ‚betreut‘ wird und ihre sozialen Kontakte pflegen kann.“ (Interview Frau Opitz), und: „[...] auch für das Kind war es natürlich so, der erste Tag in der Schule, die war wie ausgewechselt. Das hat so gefehlt, dieses, ich gehe früh in die Schule und ich sehe Freunde“ (Interview Frau Bittner). Zugleich entlässt es vor allem die Eltern der Oberschule noch nicht in Gänze aus der Verantwortung als „Co-Lehrer\*innen“, da die Schüler\*innen nur für einen begrenzten Zeitabschnitt – in keiner Weise im Umfang eines gebundenen Ganztages – in der Schule durch Lernbegleiter\*innen unterstützt werden. Für den fünften Jahrgang bedeutet dies, dass diese Schüler\*innen auch, nachdem sie die Schule verlassen haben, noch ihre Präsenz in Videokonferenzen zeigen müssen. Diese Videokonferenzen sollen die notwendige Fachlichkeit absichern, denn hier treffen sich die Schüler\*innen fachbezogen mit Lernbegleiter\*innen. Das Ziel des Rotationsmodells war es – trotz fester Gruppen (aufgrund der Hygieneregeln) –, das Lernen in Projekten mit allen Schüler\*innen und auch begleitet durch die notwendige Fachlichkeit zu ermöglichen. Dies ist nur digital gestützt möglich und erfordert, alle Prozesse und Termine sowohl analog als auch digital im Blick zu haben.

Eine zweite Strukturveränderung und Herausforderung für einen kontinuierlichen pädagogisch begleiteten Lernprozess stellt die Umsetzung des Gruppen-Homeschooling dar, welches bedeutet, dass kleine Gruppen von fünf bis sechs Kindern wechselnd in der Schule und im häuslichen Umfeld gemeinsam lernen. In der Grundschule hat dieses Modell sich sehr gut bewährt. Neben der Organisation der wechselnden familiären Umfelder bei der Betreuung musste durch die Schule bewerkstelligt werden, das Lernen und gemeinsame Arbeiten an den Projekten der Schüler\*innen für die Eltern an fünf Werktagen zu strukturieren. Die Ergebnisse dieses besonderen Lernrhythmus sind überwältigend (z.B. hat Jahrgang 1/2 ein Stop-Motion zur menschlichen Verdauung gedreht), wie auch die Intensität des sozialen Lernens in dieser Zeit.

## 4.2 Individualisierung und Kooperation ermöglichen

In der Phase des Lockdowns war keine individuelle Begleitung durch die Lernbegleiter\*innen möglich; die Schüler\*innen mussten ihren Bedarf klar formulieren, wie eine Lernbegleiterin berichtet: „*Also ich konnte die Kinder immer dann, wenn sie sich an mich gewendet haben, genauso individuell begleiten, wie ich es eben hier tue. Voraussetzung war aber, dass sie eine Mail geschickt haben.*“ (Interview Frau Michel) Die Hürden, um an Unterstützung der Lernbegleiter\*innen zu gelangen, waren damit hoch, auch wenn alle Schüler\*innen über die Fähigkeit verfügten, eine E-Mail zu schreiben. Daher muss konstatiert werden: „*[V]iele Kinder sind da ein bisschen verloren gegangen, jetzt was den persönlichen Kontakt angeht. Das war die größte Herausforderung.*“ (Interview Herr Dietrich) „*[D]a konnten wir, glaube ich, nicht allen gerecht werden.*“ (Interview Frau Jäckel)

Das Individuelle kam nicht nur in der Unterstützung in Form von Lernmaterialauswahl zu kurz, sondern auch beim Feedback an die Schüler\*innen: „*Man muss rein theoretisch siebzig Kindern eine schriftliche Rückmeldung geben und das überschreitet halt bei weitem die Grenzen des Machbaren. Obwohl ich weiß, dass das sehr, sehr wichtig ist, weil das ja wichtige Prozesse sind und das ist unglaublich herausfordernd nach wie vor. Und da sehe ich selber, dass ich das halt einfach nicht schaffe.*“ (Interview Frau Jäckel)

Die Grenzen der individuellen Begleitung sind auch dadurch gesteckt, dass die Lernbegleiter\*innen weder die Lebenssituation der Schüler\*innen (u.a. Schratz, 2009; Schratz & Westfall-Greiter, 2010) noch den Lernprozess einschätzen konnten: Mit wieviel Hilfe ist das ihnen von den Schüler\*innen oder Eltern übergebene Material entstanden? Wie geht es den Schüler\*innen emotional – bestehen belastende Familiensituationen? Es gibt darauf keine Antworten, und sie wären so bedeutsam, um die Schüler\*innen individuell zu begleiten (vgl. Langner & Jugel, 2019). Die Lernbegleiter\*innen geben Aufgaben an Schüler\*innen in eine für sie schwer verstehbare und vorstellbare Lebens- und Lernsituation hinein. Diese Unsicherheit verlangt eine starke Differenzierung der Aufgabeninhalte und -formate, um individuellen Anschluss zu gewährleisten (vgl. Dlugosch, 2014). „*Das heißt, wir haben da einige Kinder oder ich habe da einige Kinder ganz klar in eine Überforderung, in eine Unterforderung geschickt und konnte es aber nicht steuern auf die Distanz. Das kann man nur im Eins-zu-eins-Kontakt oder mit sehr engem Elternkontakt machen.*“ (Interview Herr Dietrich) Das pädagogische Angebot in einer Phase der kompletten Schulschließung wird zu einem Zufallstreffer – zumindest für Lehrer\*innen, die sich als Begleiter\*innen für jede\*n einzelne\*n Schüler\*in im Lernprozess verstehen und entsprechende individuelle Lernumgebungen bereitstellen wollen. Stellenweise gelang die Unterstützung der Lernbegleiter\*innen durch die Eltern, indem diese dezidiert Rückmeldungen über die Entwicklungs- und Lebenssituation an die Lernbegleiter\*innen gaben. Dies half den Lernbegleiter\*innen, die Chance auf mehr als einen Zufallstreffer bei ihrem Angebot zu erhöhen.

Das kooperative Moment in der Projektarbeit war in der Zeit des Lockdowns nicht entsprechend des Konzeptes (vgl. Feuser, 2011) umsetzbar. Schaut man sich die von Schüler\*innen geschriebenen Geschichten aus dieser Zeit an, wird das Fehlen dieses Aspekts im Lernprozess besonders sichtbar. Kooperation über das Internet funktionierte nicht in der gewohnten Form; auch Projekte gemeinsam zu entwickeln, fiel sehr schwer. Es wurden durch die Lernbegleiter\*innen neue Lernformate entwickelt, weil der Ruf der Schüler\*innen nach ihren Mitschüler\*innen deutlich vernehmbar war – ein Padlet zur Corona-Challenge wurde entwickelt, damit die Schüler\*innen gemeinsam Gedanken, Erfahrungen und auch Ängste teilen konnten. Die Schüler\*innen haben dies sehr gut angenommen – sie waren nach Einschätzung der Lernbegleiter\*innen motiviert durch das, was andere geschrieben oder fotografiert haben. Die Schüler\*innen haben sich über das Format gegenseitig Rückmeldung gegeben, und aus dieser anderen Art der Kommu-

nikation entstanden langsam wieder gemeinsame Projektideen, die dann durch die Wiedereröffnung der Schule Realität werden konnten. Die Ideen waren vor allem durch Themen gekennzeichnet, die die Schüler\*innen vermissten – z.B. ihren Hobbies nachzugehen. So betrafen die ersten Projekte u.a. Fußballspielen oder Musikmachen.

Kooperation bedeutet auch, sich begegnen zu können, um Anerkennung zu erfahren und um Dialog zu ermöglichen (vgl. Feuser, 2013); vor allem in der Oberschule (Jahrgang fünf) ist dies aufgrund der geltenden Verordnungen eigentlich nicht möglich. Wenn miteinander gedacht und entwickelt oder gebaut wird, dann kann dies für Schüler\*innen nur schwer aus einer Entfernung von anderthalb Metern erfolgen. Lernen bedeutet, gemeinsam zu teilen (vgl. Manske, 2004). Das ist nicht immer aus der Ferne möglich; daher muss beim Lernen unter COVID-19-Bedingungen von einem erschwerten Lernen gesprochen werden.

#### 4.3 Lernarrangements gestalten – „Also insgesamt halt einfach weniger ist mehr tatsächlich“

Der Schulversuch hat sich das Ziel gesetzt, individuelle Entwicklungsprozesse in kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen. Alle Lernbegleiter\*innen haben sich sehr bewusst für eben diesen Schulversuch und das Konzept – keinen Unterricht, sondern unterschiedliche Lernsettings, der Projektarbeit entlehnt, in der Schule zu etablieren – entschieden. Der Lockdown und die damit verbundenen begrenzten Möglichkeiten, die Lernsituation der Schüler\*innen zu verstehen, sowie die unzufriedenen Rückmeldungen der Schüler\*innen gaben den befragten Lernbegleiter\*innen einen Anstoß, über das eigene Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen nachzudenken.

Alle Lernbegleiter\*innen fordern für sich, dass sich die pädagogische Unterstützung noch stärker zum Kern ihres Handelns entwickeln muss. Die Wissensvermittlung rückt in den Hintergrund; in den Vordergrund schieben sich die Verhandlung sozialer Prozesse und das Bemühen, ein\*e kontinuierliche\*r vertraute\*r Ansprechpartner\*in für die Schüler\*innen zu sein. Letzteres gewinnt bei Wiedereröffnung der Oberschule vor allem an Bedeutung, weil der bisherige Wechsel der Fachlichkeit in der Oberschule zu Gunsten einer Kontinuität der Lernbegleitung und der stetigen Begleitung in der Projektarbeit mit dem aktuellen Rotationsmodell aufgegeben wurde.<sup>9</sup> Auch in der Grundschule wurde der bzw. die stetige vertraute Begleiter\*in umso wichtiger, da auch hier in einem anderen Modell wiedereröffnet wurde und dies zu neuen sozialen Gruppen führte und eben dies die Kinder sehr herausforderte:

*Das ist für die Kinder aber eine wichtige Herausforderung, muss man so sagen. Weil da findet so viel soziales Lernen statt, jedes Mal in einer Gruppe sich neu einbringen, sich neu zusammenfügen. Das Wichtige ist aber, was ich da auch den Eltern immer sage: Während dieses Prozesses ist inhaltlich bei einigen nicht viel möglich, weil die so sehr mit der Gruppe beschäftigt sind. Wenn ich denen irgendwelche Aufgaben gebe, die haben die gerade gar nicht im Kopf, die beschäftigen sich damit nicht, weil die haben gerade einen Streit mit ihrem Nachbarn (Interview Herr Dietrich).*

Aus dieser Art der Begleitung, sowohl in der Phase des Lockdowns als auch in dem aktuell bestehenden pädagogischen Begleitprozess, erwuchs für die Lernbegleiter\*innen einmal mehr die Notwendigkeit der Herstellung des Lebensweltbezugs im Sinne des Verständnisses von Klafki (1985):

*Ich mache unterschiedliche Aufgabenstellungen und versuche, eigentlich die Unterschiedlichkeit, die da zu Hause vorherrscht, irgendwo mit aufzufangen. Und das fand ich echt gut und ich habe mich halt auch echt davon verabschiedet, dass irgendwie da jetzt großartig ein Bildungsprozess laufen muss, der jetzt tatsächlich was mit dem Fach Deutsch zu tun hat. Weil ich einfach davon ausgegangen bin, die lernen so viele andere Sachen, irgendwie jetzt*

<sup>9</sup> Die Wiedereröffnung der Schule musste aufgrund der pandemiebedingt geltenden Allgemeinverfügungen mit einem neuen Modell des Lernens erfolgen.

*aufeinander Rücksicht nehmen und dieses große Stichwort Solidarität* (Interview Frau Jäckel).

#### 4.4 Schulentwicklung für den Schulversuch wurde möglich – „Und mehr Schule vom Kind aus zu denken und zu überlegen“

Der Fokus der pädagogischen Arbeit veränderte sich und spiegelte sich als solcher auch in Schulentwicklungsprozessen wider. Darüber hinaus setzte der Lockdown für die Lernbegleiter\*innen trotz einer kontinuierlichen und intensiven digitalen Begleitung der Schüler\*innen auch Ressourcen frei. Er ermöglichte den Lernbegleiter\*innen mehr zusammenhängende Zeit für konzeptionelle Aspekte der Schulentwicklungsarbeit: *„Ansonsten haben wir ja sehr viele Aufgaben gehabt für die Zeit und ich habe also das als sehr angenehm empfunden, mal für Schulentwicklung und Kompetenzraster, Unterrichtsmaterial erstellen und so weiter, hintereinander weg arbeiten zu können, mehrere Stunden am Stück. Das haben wir sonst nie.“* (Interview Frau Michel) So wurden in dieser Phase die Lernpfade für das selbstgesteuerte Lernen der Schüler\*innen weitgehend fertiggestellt; in der Folge wurde der Schulversuch bis zum neunten Schuljahr von der Notengebung befreit.

Die besondere Situation der Wiedereröffnung der Schule und die damit verbundene Möglichkeit der Kleingruppenarbeit ermöglichten dem Schulversuch ein abgesichertes Austesten von pädagogisch-didaktischem Handeln mit ausgewählten Schüler\*innen, wie Herr Dietrich beschreibt:

*Wir haben jetzt in jedem Schritt, in jedem Projekt, was wir durchgeführt haben, andere Sachen erst mal gemacht, den Ablauf anders vollzogen. Weil wir beim ersten Mal gemerkt haben, es klappt gar nicht so auf die Art. Es war zu frei. Beim zweiten Mal haben wir es dann strukturierter gemacht und jetzt beim dritten Mal hatten wir einen richtigen Wochenplan für die Kinder. Und der hat funktioniert, an dem konnten sie gut arbeiten. Und das würde ich jetzt auch zukünftig so durchziehen [...].*

Durch die intensive Zusammenarbeit mit der Universität konnte kontinuierlich über den Prozess reflektiert werden, und Erfahrungen konnten so analysiert werden, dass die Ergebnisse in eine neue konzeptionelle Aufstellung der Projektarbeit des Schulversuchs münden.

## 5 Fazit und Ausblick

Diese Pandemie mit all ihren Folgen verdeutlicht einmal mehr die aktuellen Schwierigkeiten des Schul- und Bildungssystems. Ob diese Schwierigkeiten im Sinne einer Krise (vgl. Vygotskij, 2002) zu einer Umorganisation oder Neuausrichtung von Schule führen können, wird die nächste Zeit zeigen. Die Chance könnte nicht größer sein als zum aktuellen Zeitpunkt. Der Schulversuch bietet die Möglichkeit, genauer hinzuschauen und zu verstehen, wie institutionell geprägte Bildungsprozesse sich vollziehen. Zugleich ist er eingerichtet worden, damit Erkenntnisse aus dem Schulversuch in die schulische Praxis überführt werden. Ein erster Schritt für diesen Transfer ist die Kontextualisierung der Erkenntnisse in der aktuellen schulischen Praxis. Dies soll in diesem Abschnitt erfolgen, indem auf der Basis der Auswertung der Interviews vier ausgewählte Aspekte, in denen sich die Herausforderungen für Schule und Bildung durch die COVID-19-Folgen zeigen, skizziert und diskutiert werden:

- Die Schule (Lehrer\*innen) muss Verantwortung für den Bildungsprozess der Schüler\*innen übernehmen.
- Die Professionalisierung von Lehrer\*innen impliziert eine kontinuierliche Reflexion und ggf. Veränderung der vorherrschenden Praktiken.

- Die Bildungsungerechtigkeit verstärkt sich, unterstützt durch schulische Praktiken.
- Die Möglichkeiten des Digitalen im Bildungsprozess müssen bildungswissenschaftlich begleitet und analysiert werden.

### 5.1 Die Schule (Lehrer\*innen) muss Verantwortung für den Bildungsprozess der Schüler\*innen übernehmen.

Der Schulversuch ist so konzipiert, dass er deutlich stärker als andere Schulen versucht, den individuellen Entwicklungsprozess aller Schüler\*innen zum Kern des pädagogischen Handelns und der Schulorganisation werden zu lassen. Damit verbunden sind Leitlinien, die implizieren, dass der bzw. die Lernbegleiter\*in den Lernprozess der Schüler\*innen verstehend begleitet, sich für das Gelingen dieses Lern- und Entwicklungsprozesses zuständig und verantwortlich sieht. Das wissen und schätzen die Eltern an dem Schulversuch, und zugleich war der Schulversuch erst sieben Monate alt, als diese Schule im Zuge des Lockdowns geschlossen wurde. Dies könnte erklären, warum in allen Interviews der Eltern die Angst, das eigene Kind könnte ein Defizit in der Wissensaneignung durch den Lockdown und die Zeit danach davontragen, der in Folge nicht mehr alle Bildungswege für das eigene Kind zulässt, durchklingt. Die befragten Eltern, die sich mit der Zeit des Lockdowns gut arrangieren konnten, konnten diese Zukunftsängste deutlich stärker relativieren als die Eltern, für die die Zeit des Lockdowns eine Herausforderung darstellte. Dies erklärt auch, wie in den Interviews mit den Eltern deutlich wurde, dass es im Fall des Schulversuchs weniger die Lernbegleiter\*innen, sondern vor allem auch die Eltern selbst waren, die Druck auf das Lernen ihres Kindes ausgeübt haben. Dieser wurde dann gestützt durch die Vielzahl von Arbeitsblättern, die am Anfang durch die Lernbegleiter\*innen zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt wurden. Dies haben die Schüler\*innen den Lernbegleiter\*innen auch widergespiegelt:

*Da sowohl in der Aufgabenkonzeption, also jetzt vom Umfang und von der Schwierigkeit her. Es kommt alles irgendwie noch mal wieder. Es ist jetzt noch keine Chance verloren und da halt einfach den Druck rauszunehmen und auch das den Kindern widerzuspiegeln. Also ich merke, dass die ganz, ganz große Ängste haben, irgendwie was zu verpassen oder nicht gelernt zu haben. Oder dass das irgendwann noch mal alles auf sie negativ zurückfällt, was jetzt gerade eben passiert. (Interview Frau Jäckel)*

Dies ist möglicherweise in diesem Schulversuch anders als in anderen Schulen, in denen z.B. nach dem Lockdown direkt Klausuren geschrieben wurden. Die Schule als Institution hat die Aufgabe, Schüler\*innen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten. Dies impliziert, die Verantwortung für die Entwicklung der Schüler\*innen (wieder) zu tragen.<sup>10</sup> Die Abgabe der Verantwortung für den Entwicklungsprozess der Schüler\*innen durch die Lehrer\*innen in der Institution Schule und zugleich das Sich-verantwortlich-Fühlen der Eltern stehen in einem Wechselverhältnis, was unter dem Lockdown expliziter wurde. Im Diskurs zur schulischen Inklusion wurde das Verantwortungsgefühl für den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler\*innen seitens der Lehrer\*innen von kanadischen Autor\*innen (u.a. Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010) als ein bedingender Faktor für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung formuliert. Bisher wurde dieses Element nur punktuell in Diskussionen um Einstellungen (u.a. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014) und Beliefs (Langner, 2015) zumindest im Kontext des inklusiven Unterrichts aufgegriffen; im Diskurs um Kompetenzen von Lehrer\*innen wird dies häufig nicht berücksichtigt, obwohl das Sich-zuständig-Fühlen eine Dimension des Kompetenzbegriffs ist (Klieme & Hartig, 2007).

<sup>10</sup> „Verantwortung“ wurde über die Interviews als Begriff eingeführt. Er wird hier vor allem im Sinne eines Sich-zuständig-Fühlens für die Begleitung des Lern- und Entwicklungsweges jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin verstanden, wie von Langner (2015) dargelegt. Siehe dazu auch Jordan, Glenn & McGhie-Richmond (2010).

## 5.2 Die Professionalisierung von Lehrer\*innen impliziert eine kontinuierliche Reflexion und ggf. Veränderung der vorherrschenden Praktiken.

Im Schulversuch wurde mit der veränderten Bezeichnung des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin anstelle des Lehrers bzw. der Lehrerin von Anfang an auf ein verändertes Selbstverständnis und eine veränderte Rolle im Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler\*innen rekurriert. Dennoch zeigen die Interviews, dass diese Veränderung in der Begleitung der Schüler\*innen nur bedingt unterstützt; vielmehr muss sich das eigene Selbstverständnis – wer bin ich als Lernbegleiter\*in und was sind meine Aufgaben – wandeln, wie es Frau Jäckel beschrieben hat. Das pädagogische Handeln unter den Bedingungen und Folgen eines Lockdowns müssen einmal mehr deutlich stärker soziale Aushandlungsprozesse begleiten und den Schüler\*innen Vertrautheit, Sicherheit und Struktur geben, so das Resümee der befragten Lernbegleiter\*innen. Zugleich versuchen die Lernbegleiter\*innen, mit den Schüler\*innen stärker als vor dem Lockdown Methoden zu erarbeiten, die den Schüler\*innen beim eigenständigen Vollzug der Lernprozesse helfen.

Die Professionalisierung der Lernbegleiter\*innen ist nicht nur durch das kritische Infragestellen des eigenen Handelns, wie im Professionalisierungsdiskurs bereits mehrfach betont (u.a. Heinrich, 2011; Terhart, 2005), in dieser Zeit gekennzeichnet, sondern auch durch ständige Veränderungen. Lernbegleiter\*innen müssen loslassen – bisherige etablierte Strukturen, die Sicherheit gegeben haben, verwerfen und sich auf die Krise des eigenen Handelns einlassen: „*Wir alle sind total überbelastet und überfordert in so einer Situation*“ (Interview Frau Jäckel). Dies sich einzugestehen und die Krise anzunehmen, wird Professionalisierung, wie es Oevermann (1996) beschreibt, ermöglichen und verdeutlichen einmal mehr, dass eine Krise der Initiator von Veränderungen des pädagogischen Handelns sein kann. Denn nur mit ihr und durch sie werden die notwendigen Veränderungsprozesse im pädagogischen Handeln möglich, „*und man entdeckt da so neue Sachen und es macht eigentlich echt viel Spaß. [...] Und da war ich sehr gestärkt selber und habe eigentlich auch wirklich jetzt nicht irgendwie gedacht, die Kinder leiden drunter oder auch die Eltern.*“ (Interview Frau Jäckel) Der Mut, Neues zu versuchen, führt im Fall der befragten Lernbegleiter\*innen zur Überarbeitung bestehender Lernarrangements (vgl. Rolf, 2013) und zur Schulentwicklung (vgl., ebd.).

## 5.3 Die Bildungsgerechtigkeit verstärkt sich, unterstützt durch schulische Praktiken.

Lernbegleiter\*innen und auch Eltern verweisen in den Interviews sehr deutlich darauf, dass das Handeln der Eltern in einer solchen Zeit die Begleitung der Lernprozesse bestimmt. Aus den Interviews mit den Eltern wird deutlich, wie nah sie an der Entwicklung ihres Kindes waren und wie häufig sie sich an der Grenze zur Hilflosigkeit fühlten. Zugleich formulieren viele der befragten Eltern, dass sie seit dem Lockdown viel Zeit in die Unterstützung ihre Kinder investiert haben und sich nicht vorstellen mögen, wie das für andere Familien ist, die dies nicht leisten konnten. Ähnlich schätzen es die Lernbegleiter\*innen ein: Bei den Kindern mit elterlicher Unterstützung war es eine andere Situation als in den Familien, wo sogar der Kontakt völlig abgebrochen ist. Es kristallisiert sich sehr deutlich heraus, dass dort, wo die Eltern einen zeitlich flexiblen Job haben und/oder im Homeoffice arbeiten konnten, die Kinder im Vorteil waren, da sie aktiv begleitet werden konnten. „*Und ich weiß, es gibt Eltern, die waren die ganze Zeit arbeiten, die haben ihre Kinder einfach zu Hause geparkt. Und es gibt Eltern, die haben diese Zeit als eine Riesenchance genutzt, mit ihren Kindern ganz viel Zeit zu verbringen. Und die sah qualitativ auch sehr unterschiedlich aus.*“ (Interview Herr Dietrich)

Die Eltern und ihre Möglichkeiten wurden in den letzten Monaten als entscheidender Einflussfaktor für Entwicklungsprozesse von Schüler\*innen benannt – sowohl positiv,



für Schüler\*innen, die unterstützt wurden, als auch im negativen Sinne, für Schüler\*innen, die aus unterschiedlichsten Gründen durch Eltern nicht unterstützt werden (vgl. Doepke & Zilibotti, 2019) oder auch keine unterstützende Lernatmosphäre zu Hause erfahren konnten (vgl. Geis-Thöne, 2020). Die Anforderung an die Schüler\*innen bestand während des Lockdowns vor allem in der selbstständigen Erledigung von Aufgaben. Dies meistern Kinder aus einem akademischen Haus leichter als Kinder aus einem nicht-akademisch geprägten Haushalt (vgl. McGovern, 2016; Milner, 2014). Eine durch die Schüler\*innen im Schulversuch formulierte Herausforderung war, z.T. keine Möglichkeit zu haben, mit jemanden über die eigenen Sorgen und Nöte zu sprechen. Auch hier wurde deutlich, dass diese Möglichkeiten bei Schüler\*innen aus soziökonomisch benachteiligten Lebenssituationen rarer waren als bei Kindern in nicht benachteiligten Lebenslagen.

Nach den Berichten der Lernbegleiter\*innen des Schulversuchs waren sie sich dieser Problematik bewusst, und zugleich sahen sie für sich nur sehr begrenzte Möglichkeiten, unter den Bedingungen des Lockdowns im Sinne der Schüler\*innen zu agieren. Nicht der Zugang zu technischen Hilfsmitteln – was im Fall des Schulversuchs unproblematisch war – war der einflussreiche Katalysator von Bildungsungerechtigkeit, sondern der „mangelnde Zugang“ der Lernbegleiter\*innen zu den Schüler\*innen. Und selbst wenn ein Kontakt bestand, war es häufig nicht möglich, den Schüler\*innen mit ihren individuellen Lernsituationen gerecht zu werden, weil die Lernbegleiter\*innen die Lebenssituation der Kinder nur erahnen konnten. Mit diesen reduzierten Informationen waren Lernausgangslagen nicht angemessen bestimmbar, wie es alle befragten Lernbegleiter\*innen formulierten. Die Situation der Schüler\*innen nicht realistisch einzuschätzen, birgt für die Lernbegleiter\*innen die Gefahr, Bildungsungerechtigkeit durch pädagogisches Handeln noch zu verstärken.

*Also es gibt einfach Kinder, die brauchen da jemanden direkt neben sich und die können auch einfach so selbständig da nicht arbeiten. [...] Und da frage ich mich halt im Nachhinein dann auch echt, also was kann man da noch irgendwie an der Kompetenzentwicklung dann tatsächlich beobachten? Weil das verschwindet halt einfach, so krass wie die Kinder zu Hause da unterstützt wurden oder halt nicht (Interview Frau Jäckel).*

Nach dem Lockdown änderte sich diese Situation langsam, denn die Lern- und Lebensbedingungen der Schüler\*innen werden für Lernbegleiter\*innen Tag für Tag wieder besser einschätzbar – es bleibt jedoch ein Prozess.

#### 5.4 Die Möglichkeiten des Digitalen im Bildungsprozess müssen bildungswissenschaftlich begleitet und analysiert werden.

Sowohl die Stimmen von Lernbegleiter\*innen und Eltern als auch die Rückmeldungen der Schüler\*innen legen zusammenfassend nahe, dass sich im Feld der digitalen Bildung mehr Fragen hinsichtlich der pädagogischen Begleitung stellen, als bisher Antworten aus der Bildungswissenschaft gegeben werden können:

- Welche Kompetenzen zur Gestaltung des Lernprozesses benötigen Schüler\*innen, wenn dieser Lernprozess digital gestützt sehr stark selbstgesteuert sein muss/ist?
- Wie kann ein Feedback durch Lernbegleiter\*innen sehr zeitnah sein und zugleich den Lernprozess weiter lenken?
- Wie können Interaktion und Kommunikation mit dem Digitalen im gemeinsamen Bildungsprozess realisiert werden?
- Warum ist das gemeinsam geteilte Denken scheinbar digital nicht möglich?
- Welche Elemente im Lernen sind durch das digital gestützte gut abbildbar?
- Warum bedarf es – zumindest punktuell – der Präsenz, um miteinander zu kooperieren?

Diese hier aufgeführten und durch das vorliegende Datenmaterial aufgeworfenen Fragen können mit den Daten nicht beantwortet werden. Folglich kann das Ziel der folgenden Ausführungen nicht sein, die Fragen zu beantworten; vielmehr soll das damit skizzierte Forschungsdesiderat deutlicher herausgearbeitet werden.

Der Schulversuch ist nicht damit gestartet, dass Lernprozesse allein über das Digitale abgebildet werden, Lernbegleiter\*innen nur noch Lernmaterialien downloaden, Rückgaben der Schüler\*innen beurteilen und Feedback geben. In diesem Sinne war der Schulversuch nie auf ein Lernen allein über die Lernmanagementsoftware ausgerichtet – wie es die Zeit der Schulschließung einforderte. Das Lernen in dem Schulversuch setzt auf Selbststeuerung und Eigenverantwortung; diese bedarf aber der Entwicklung – die bei vielen Schüler\*innen des dritten und fünften Jahrgangs nur in Ansätzen in den ersten sieben Monaten des Schuljahrs angebahnt werden konnte. Ein solches Lernen benötigen die Schüler\*innen in einem Lockdown m.E. jedoch vollumfänglich. Denn sie müssen für sich das zu bearbeitende Lernmaterial strukturieren. Übernimmt dies die Lehrkraft, besteht eine hohe Gefahr, den Lernprozess für die Schüler\*innen nicht adäquat zu strukturieren, da die Lehrkraft die Lernausgangs- und die Lernsituation nur ausschnitthaft kennt. Den Arbeitsprozess sehr stark selbst zu strukturieren und sich selbst Wissen anzueignen, wird nur einer sehr begrenzten Schüler\*innenschaft gut gelingen können, da Schule die dafür notwendigen Kompetenzen und die Methoden für einen solchen Arbeits- und Lernprozess in der Regel nicht ausreichend fördert bzw. vermittelt. Dem Dresdner Schulversuch ist es auf Grund der Kürze der Zeit in Ansätzen gelungen, diese Methoden zu vermitteln.

In allen Interviews wird die Freude, sich wieder in Präsenz sehen zu können und Lernprozesse mit Präsenzphasen zu koppeln, von allen schulischen Akteuren sehr deutlich formuliert. Warum gelingt es einer Schule, die dem Digitalen gegenüber sehr offen und positiv eingestellt ist, nicht, das Digitale so zu gestalten, dass es der Präsenz sehr ähnlich wird?

Warum funktionieren Videokonferenzen als Stammgruppentreffen nicht mit Schüler\*innen? Nimmt man die ersten Ergebnisse und Empfehlungen zum „Zoom Fatigue“<sup>11</sup> von unterschiedlichen Autor\*innengruppen<sup>12</sup> wahr, dann werden Schüler\*innen mit diesem Format in mehrfacher Hinsicht überfordert: Die Kommunikation ist aus technischen Gründen erschwert, sodass deutlich mehr Aufmerksamkeit gefordert ist, um Ton- und Bildqualität zu kompensieren. Die Kommunikationsumgebung – einige in der Gruppe haben ihr Mikro an und es sind Fremdgeräusche zu hören – lenkt ab und erfordert eine stärkere Konzentration und Fokussierung von Lehrenden und Lernenden. Schüler\*innen sind folglich in diesen Situationen gefordert, Aufmerksamkeit zu teilen und zu entscheiden, worauf sie ihren Fokus legen; dies kann sehr anstrengend für Schüler\*innen sein. Hinzu kommt der Bildschirm: Die Schüler\*innen sehen sich die gesamte Zeit selbst, was ebenfalls ablenkend wirken kann. In klassischen Kommunikationen sehen wir uns selbst nicht ständig wie im Spiegel. Zudem strengt es an, die ganze Zeit in die Kamera zu schauen, die keinen direkten Blickwechsel ermöglicht – es ist technisch folglich nicht möglich, auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren (vgl. Skalar, 2020).

Für die Schüler\*innen relevant könnte zudem sein, dass es für die Lernbegleiter\*innen schwieriger ist, in dem virtuellen Umfeld zeitgleich auf Fragen reagieren zu können. Im realen Lernraum stehen dafür teilweise organisatorische Elemente zur Verfügung: Ich kann mich z.B. „anstellen“. Diese Elemente sind elektronisch so nicht nutzbar, und deren Fehlen kann zu unterschiedlich verteilten Aufmerksamkeiten führen, womit zurückhaltendere Kinder regelrecht verschwinden können, wie eine\*r der Lernbegleiter\*innen es

---

<sup>11</sup> Gemeint ist eine Form der Ermüdung aufgrund einer dauerhaften Nutzung des Digitalen, was in der Schule sicher so nicht auftritt; aber dennoch wird an dem Dargelegten sehr gut deutlich, inwiefern die Schüler\*innen gefordert sind.

<sup>12</sup> Vgl. <https://hbr.org/2020/04/how-to-combat-zoom-fatigue>; <https://t2informatik.de/wissen-kompakt/zoom-fatigue/>.

beschreibt. Über die Videokonferenz kann nur ein sehr stark begrenzter sozialer Austausch stattfinden; dies wird immer wieder betont. Beziehung zu anderen Menschen zu schaffen über das Virtuelle, erfordert mehr Kognition und Sprachlichkeit (vgl. ebd.).

In der pädagogischen Arbeit in der Grundschule kommen häufig Fokussierungshilfen in haptischer Form oder auch durch körperliche Zuwendung zum Einsatz. Diese sind im Virtuellen nicht einsetzbar und aktuell auch nicht in diesem Medium ersetzbar. Diese Hilfen im realen Lernraum werden von Kinder deutlicher und als handlungsauffordernd wahrgenommen. Im Virtuellen ist die/der andere nicht nur haptisch nicht wahrnehmbar, sondern häufig auch nur in Ausschnitten sichtbar – die Ganzheitlichkeit fehlt. Damit wird auch die nonverbale Kommunikation beschränkt, möglicherweise ein wichtiges Element im Kommunikationsprozess zwischen Pädagog\*innen und Schüler\*innen. Im Kommunikations- und Interaktionsprozess im Rahmen des Lernens geht es nicht nur um den Austausch von Informationen und Wissen, sondern um das gemeinsame Teilen von Erfahrungen und Emotionen (vgl. Herz, 2014). Dies hebt möglicherweise die Relevanz von pädagogischen Prozessen in Schule, die die Beziehungsarbeit (vgl. Hüther, 2013) unterstützen, einmal mehr hervor.

Warum ist es so schwierig, Kooperation zu leben über das Digitale? In der virtuellen Umgebung können sich Kooperationsprozesse nicht aus dem geteilten Miteinander speisen und situationsspezifisch entstehen, sondern sie müssen geplant und strukturiert werden. Damit kann dem sich entwickelnden Interaktionsprozess von Schüler\*innen nicht entsprochen werden. Mit diesem Vorgehen steigt die Gefahr, dass auf der Seite des Individuums die notwendigerweise für den Lernprozess so bedeutsame Sinnhaftigkeit verloren geht (vgl. Vygotskij, 2002).

Lernprozessbegleitung nur über das Digitale ist nach Einschätzung aller Lernbegleiter\*innen nur in sehr begrenztem Maße möglich. Die Lernbegleiter\*innen können den für sie sichtbaren Ausschnitt (aus der Lernumgebung der Schüler\*innen) nur bedingt interpretieren und kontextualisieren und auf dessen Basis den Lernprozess des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin einschätzen. Möglicherweise gäbe es hier andere Möglichkeiten für die Lernbegleiter\*innen, jedoch bestehen bisher keine Erfahrungen hinsichtlich der Einschätzung von Schüler\*innenperformanz über das Digitale, die man zu Grunde legen könnte.

Der Raum als dritter Pädagoge (vgl. Kahl, 2004) fehlt bei diesem virtuellen Lernen. Welche Wirksamkeit und welche Rolle er im Lernprozess je nach Jahrgang spielt, ist bisher nicht untersucht worden. In der Differenz des Virtuellen und des Realen wird die Bedeutsamkeit des Raums umso deutlicher: Experimente können nicht haptisch erfahren werden; der Sprechstein im Morgenkreis kann nicht wirklich haptisch von einem Kind zum anderen Kind wandern. Auch bei Reflexionsprozessen auf Basis der individuellen Positionierung im Raum spielt die eigene Wahrnehmung – auch in Relation zu den anderen – eine wichtige Rolle. D.h., das Kind nimmt sich als Teil der Gruppe wahr und teilt (erfahrbar) seine bzw. ihre Einschätzung. Die haptischen und raumorientierenden Elemente dienen so der zentralen Interiorisation im Lernprozess und gehen im Virtuellen verloren (vgl. Galperin, 1992a, 1992b; Giest & Lompscher, 2006).

Es steht außer Frage: Das Digitale kann ein Hilfsmittel im Bildungsprozess sein und muss als Werkzeug einen Platz im Bildungsprozess von Schüler\*innen finden, damit diese verantwortungsvoll und selbstbestimmt mit der virtuellen Welt umgehen können. Wenn jedoch Lernprozesse stärker über das Digitale gestützt vollzogen werden sollen, müssen Schüler\*innen nicht nur Medienkompetenzen erwerben, sondern deutlich stärker methodisch darin befähigt werden, selbstgesteuert lernen zu können (vgl. Ramdass & Zimmerman, 2011). Im pädagogischen Prozess muss ein ständiges Abwägen dessen stattfinden, welche Lernprozesse analog und welche digital gestützt erfolgen sollen; nur dann wird das Digitale die individuellen Entwicklungswege unterstützen können und nicht einengen. Diese Einschätzung muss durch Lehrer\*innen erfolgen, was digitale und methodische Grundkenntnisse erfordert und z.B. durch Fortbildungen erwirkt werden

kann. Digitalisierung im Bildungsprozess kann nicht bedeuten – und dies hat auch der Lockdown in diesem Schulversuch gezeigt –, analoge Prozesse und Strukturen lediglich im Digitalen abzubilden. In diesem Sinne muss mit der Einführung des Digitalen immer eine Umstrukturierung erfolgen. Bezogen auf Schule umfasst dies die Organisationsentwicklung, die Professionalisierung und die Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff, 2013), damit der Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler\*innen nicht zu einem maschinellen Erfüllungsprozess wird.

## Literatur und Internetquellen

- Dlugosch, A. (2014). Diagnostik im Kontext der Vielfalt. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung* (S. 119–132). Linz: Trauner.
- Doepke, M., & Zilibotti, F. (2019). *Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691184210>
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Rowohlt Enzyklopädie). Reinbek: Rowohlt.
- Galperin, P.I. (1992a). The Problem of Activity in Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 37–59. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300437>
- Galperin, P.I. (1992b). Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 60–80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- Geis-Thöne, W. (2020). Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. Ergebnisse einer Auswertung des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). *IW-Report*, (15).
- Giest, H., & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (2., korr. Aufl.). Bern: Huber.
- Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7) (S. 89–101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herz, B. (2014). Emotion und Persönlichkeit. In G. Feuser; B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotionen und Persönlichkeit* (S. 17–27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hüther, G. (2013). Bewusstsein, Lernen und Handeln. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 43–70). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The Relationship of Inclusive Teaching Practices to Teachers' Beliefs about Disability and Ability, and about Their Roles as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Kahl, R. (2004). Raum & Zeit. *Pädagogik*, 56 (7–8), 96.

- Klafki, W. (1985). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S. 43–81). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Sonderheft) (S. 11–32). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2)
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zu Inklusion. *schulpädagogik heute*, 5 (10), 1–14.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 856–876.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09455-3>
- Langner, A., & Heß, M. (2020a). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE\_OS-Jahrbuch*, 3 (Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS), hrsg. von M. Heinrich & G. Klewin), 11–36. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3340](https://doi.org/10.4119/we_os-3340)
- Langner, A., & Heß, M. (2020b). Der konzeptionelle Kern des Schulversuchs „Universitätsschule Dresden“ im Corona-Test. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (1), 83–96. <https://doi.org/10.4119/pflb-3609>
- Langner, A., & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 133–150). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_6)
- Manske, C. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim & Basel: Beltz Sonderpädagogik.
- McGovern, M. (2016, 02.09.). Homework Is for Rich Kids. Homework Is All about What a Student’s Home Life Is “Supposed to” Look like. *Huffington Post online*. Zugriff am 12.10.2020. Verfügbar unter: [www.huffingtonpost.com](http://www.huffingtonpost.com).
- Milner, R. (2014, 13.11.). Not All Students Have Access to Homework Help. *New York Times online*. Zugriff am 12.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/11/12/should-parents-help-their-children-with-homework/not-all-students-have-access-to-homework-help>.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalisierung* (S. 70–183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B.J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12 (46–47), 16–21.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Skalar, J. (2020). “Zoom Fatigue” Is Taxing the Brain. Here’s Why That Happens. Zugriff am 12.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.nationalgeographic.com/science/2020/04/coronavirus-zoom-fatigue-is-taxing-the-brain-here-is-why-that-happens/>.

- Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81 (1), 79–97. <https://doi.org/10.30965/25890581-081-01-90000010>
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim & Basel: Beltz.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Langner, A. (2020). Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter\*innen. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 100–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3861>

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>

## „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<sup>1,\*</sup>, Sabine Kaiser<sup>1,\*</sup>,  
Ulrich Hartmann<sup>2,\*\*</sup> & Albert Wittbrock<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

<sup>2</sup> 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 Learning<sup>1</sup> mit Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und Konzepte befragte.<sup>2</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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"> <li>• Wie habt Ihr die (ersten drei) Wochen des Homeschoolings erlebt?</li> <li>• Wie habt Ihr die digitale Kommunikation von Seiten der Lehrenden und der Schule mit Euch und den Kindern und Jugendlichen erlebt?</li> <li>• Wie habt Ihr die digitalen Lernangebote für die Schüler*innen erlebt?</li> <li>• Wie habt Ihr den Umgang Eurer Kinder mit den digitalen Lernangeboten erlebt?</li> <li>• Wenn es „analoges“ Arbeitsmaterial gab, wie habt Ihr den Umgang damit erlebt?</li> </ul> <p><i>Fragen an die Lehrkräfte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bereiche von Austausch mit Schüler*innen sind Dir besonders wichtig?</li> <li>• Mit welchen Mitteln hältst Du Kontakt zu Deinen Schüler*innen? Welche Erfahrungen hast Du damit gemacht?</li> <li>• Auf welche Art lässt Du Deinen Schüler*innen Lernmaterialien und Lernunterstützung zukommen?</li> <li>• Was sind für Dich Gütekriterien bei der Auswahl digitaler Formate oder Kommunikationskanäle?</li> <li>• Was stellt Dich vor Probleme/Herausforderungen? Welche Bedenken hast Du dabei?</li> </ul>
---

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,<sup>3</sup> 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-

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> 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*“<sup>5</sup>. 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*“.

<sup>5</sup> 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 Anton<sup>6</sup> 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.

<sup>6</sup> 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, Anton<sup>7</sup> – 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 –

---

<sup>7</sup> 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](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-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhoehen/?pdf=15657>.
- FernUSG (Fernunterrichtsschutzgesetz)*. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/\\_1.html](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](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](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](http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf).

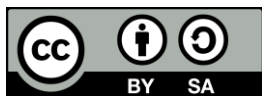
## Beitragsinformationen

### 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>

# Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen

Lara Gerhardts<sup>1</sup>, Anna-Maria Kamin<sup>2,\*</sup>, Dorothee M. Meister<sup>1</sup>,  
Lea Richter<sup>2</sup> & Jeannine Teichert<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Paderborn

<sup>2</sup> Universität Bielefeld

\*Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
anna-maria.kamin@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern sehen sich durch die pandemiebedingten schulischen Veränderungen vor neue Herausforderungen gestellt: Gesamte Klassenverbände müssen (plötzlich) im Homeschooling unterrichtet werden. Das bedeutet für Lehrkräfte und Schüler\*innen eine Umstrukturierung und ein Neudenken des Unterrichts und für Eltern eine erhebliche Mehrbelastung bei der Koordination des Familienalltags. Im Homeschooling verlagern sich Aufgaben, die traditionell der Schule zugeschrieben werden, auf das häusliche Lernumfeld. Zudem werden digitale Medien verstärkt für die Bearbeitung schulischer Aufgaben genutzt. Unter den aktuellen Bedingungen stellen die beiden Kompetenzbereiche Medien- und Selbstlernkompetenz für Schüler\*innen deshalb wichtige Schlüsselqualifikationen zur Bewältigung des schulischen Alltags dar. Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich die Selbstlern- und Medienkompetenz von Schüler\*innen während der Corona-Pandemie im häuslichen Kontext weiterentwickelt haben. Mittels eines kontaktlosen Erhebungsverfahrens, das Lerntagebücher und telefonische Interviews umfasste, wurde die Sicht von Schüler\*innen und ihren Eltern erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene Faktoren das häusliche Lernen erschweren. Das Homeschooling erfordert weitreichende Selbstständigkeit und Eigenorganisation der Schüler\*innen, um den schulischen Alltag strukturieren und bewältigen zu können. Es werden wichtige Handlungsbedarfe festgehalten, die die Relevanz einer Anpassung der Rahmenbedingungen an die Häuslichkeit verdeutlichen.

**Schlagwörter:** Homeschooling, Medienkompetenz, Selbstlernkompetenz, Familienalltag, Schlüsselqualifikation



## 1 Einleitung – Homeschooling in Zeiten der Corona-Pandemie

Seit den Schulschließungen im März 2020 steht der Begriff *Homeschooling* – alternativ auch *Home Education*, *Hausunterricht* oder *Heimunterricht* – im Mittelpunkt politischer und gesellschaftlicher Debatten. Damit wird auf einen Bildungsansatz referiert, bei dem Schüler\*innen statt in der Schule im häuslichen Umfeld lernen, um sich auf einen formalen Schulabschluss vorzubereiten. Zu betonen ist, dass sich die Homeschooling-Situation während der Corona-Pandemie von Homeschooling im klassischen Sinne grundlegend unterscheidet.

Bei den herkömmlichen Formen handelt es sich um außerschulischen Unterricht, der entweder durch Hauslehrer\*innen (vgl. Spiegler, 2012, S. 56) oder durch die Eltern erteilt wird. In Flächenländern wie Australien und Kanada ist Homeschooling aufgrund langer Schulwege recht verbreitet (vgl. Green, 2006). In Deutschland hingegen werden entsprechende Genehmigungen nur in Ausnahmefällen erteilt (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 23). Gesetzlich geregeltes Homeschooling – mit speziellen Lehr-Lernmaterialien und geschultem Personal – findet zum Beispiel im Falle besonderer familiärer Wohnverhältnisse (wie bei Zirkus-, Schausteller- oder Binnenschifferfamilien) statt (vgl. Keil, Schubert & Selke, 2009) oder auch bei Kindern mit schweren Erkrankungen und/oder Behinderungen (vgl. Maxwell, Doughty, Slater, Forrester & Rhodes, 2020). Gesicherte Zahlen hinsichtlich der in Deutschland lebenden *Homeschooler* liegen nicht vor. Schätzungen auf Basis vorhandener Netzwerke und Gruppen gehen von 500 bis 800 Kindern und Jugendlichen aus, die bereits vor den pandemiebedingten Schulschließungen über längere Zeit im häuslichen Umfeld unterrichtet wurden (vgl. Spiegler, 2012, S. 57).

Im Gegensatz dazu bedeutet Homeschooling während der Pandemie nicht die Beschulung einzelner Schüler\*innen bzw. sehr kleiner Gruppen, sondern die Organisation und Durchführung kontaktlosen Lernens für gesamte Klassenverbände. Anders als bei einigen etablierten Formen des Homeschoolings ist auch die Rolle der familialen Bezugspersonen nicht klar definiert: So ist zu konstatieren, dass Eltern sich additiv zu ihren sonstigen beruflichen und privaten Verpflichtungen darum kümmern mussten, die häuslichen Lernprozesse ihrer Kinder – irgendwie – zu begleiten. Diese zusätzlichen Anforderungen zu bewältigen, erwies sich für viele Familien als äußerst schwierig (vgl. Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020). Eine Gemeinsamkeit von Homeschooling in der Zeit der Corona-Pandemie und klassischen Formen des Homeschoolings besteht lediglich hinsichtlich der physischen Abwesenheit der Schüler\*innen vom Lernort Schule (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 23). Der Begriff *Homeschooling* ist daher in der (erziehungswissenschaftlichen) Fachliteratur nicht unumstritten. Teils werden alternative Konzepte wie *Distanzlernen* bzw. *Distance Learning* (vgl. z.B. Baberi, Grünberger & Schmölz, 2020) oder auch *Fernunterricht* verwendet (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, die sogar mit Anführungsstrichen arbeiten, um die Andersartigkeit des pandemiebedingten „Fernunterrichts“ gegenüber regulären, gesetzlich geregelten Formen zu markieren). In unserem Beitrag halten wir am Begriff des Homeschoolings fest, da insbesondere der Aspekt der Häuslichkeit in den Fokus gerückt und das häusliche Lernen im Zusammenspiel mit Schule, (digitaler) Lernumwelt und Familie betrachtet werden soll.

Im Folgenden gehen wir zunächst auf einige spezifische Anforderungen flächendeckenden Homeschoolings an Schule und Familien ein (Kap. 2). Anschließend erläutern wir unseren empirischen Zugang zum Feld (Kap. 3) und stellen erste Ergebnisse unserer Untersuchung vor (Kap. 4). Unter Einbeziehung theoretischer Überlegungen stellen wir dann Aspekte von Selbstlernkompetenzen und Medienkompetenzen zur Diskussion (Kap. 5), bevor wir im Fazit Handlungsempfehlungen für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz mit digitalen Medien ableiten (Kap. 6).



## 2 Anforderungen von Homeschooling an Schule und Familie – zum Stellenwert von Selbstlern- und Medienkompetenz

Mit der Verlagerung des schulischen Lernens in das häusliche Umfeld sind Lehrkräfte, Eltern und Schüler\*innen vermehrt gefordert: So stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, bisherige Lehr-Lernformen zu adaptieren, damit ein Lernen auf Distanz überhaupt möglich wird. Ebenso ist die Organisation des Familienlebens im Hinblick auf das häusliche Lernen der Kinder anzupassen; und die Schüler\*innen selbst müssen schließlich ohne Vor-Ort-Unterstützung durch Lehrer\*innen und Mitschüler\*innen mit der ungewohnten Lernumgebung zurechtkommen und ihre Lernprozesse weitgehend selbstständig aufrechterhalten.

Eine grundlegende Schwierigkeit des Homeschoolings besteht darin, dass bestehende „Passungsverhältnisse“ (Busse & Helsper, 2004, S. 443) durcheinandergeraten. Traditionell gelten Schule und Familie als „konträr strukturierte Räume“ (Busse & Helsper, 2004, S. 442). Während Schule eher für Leistungen steht, die in einem institutionellen Rahmen zu erbringen sind und in Form von Noten beurteilt werden, ist die Familie vielmehr ein intimer und emotional geprägter Raum. Familien sind heutzutage oftmals durch einen aushandlungsorientierten Erziehungsstil (vgl. du Bois-Reymond, 1998) geprägt, während die erzieherische Anforderung, Leistungsbereitschaft zu entwickeln, stärker an die Schule delegiert werden. In Zeiten des Homeschoolings verlagern sich nun die Anforderungen des Schulalltags vermehrt in die Familie hinein, woraus ein erhöhtes innerfamiliäres Konfliktpotenzial resultiert. Bereits zu „normalen“ Schulzeiten ist festzustellen, dass elterlicherseits gesteuerte Bereiche schulischen Lernens (also vor allem Hausaufgaben) vielfach problembehaftet sind (vgl. Busse & Helsper, 2004, S. 451). Insofern verwundert es kaum, dass die Homeschooling-Zeit zu umso schwierigeren Situationen und Rollenkonflikten in der Familie führen kann. Da Eltern nicht ohne weiteres die Rolle von „Hauslehrern und Hauslehrerinnen“ übernehmen (können und/ oder wollen), erwarten sie, dass seitens der Schule Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Kindern weitgehende Selbstständigkeit während des Homeschoolings ermöglichen (vgl. Gerhardts et al., 2020). Entscheidend zur Bewältigung der Anforderungen im Homeschooling sind insofern Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs (vgl. Gerhardts et al., 2020; Huber & Helm, 2020).

Selbstlernkompetenz wird heutzutage – auch jenseits der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Ausnahmesituation – als Schlüsselqualifikation zur Bewältigung des beruflichen wie privaten Alltags eingestuft, die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und eine erfolgreiche Lebensgestaltung eröffnen kann (vgl. Pätzold & Lang, 2004). Selbstlernkompetenz – verstanden als die handlungswirksame Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Lernen zielgerichtet zu gestalten und voranzutreiben – zielt darauf, dass Lernende selbst über verschiedene Aspekte ihres Lernens entscheiden können bzw. maßgeblich Verantwortung dafür übernehmen, ob sie lernen (Teilnahme am Lernprozess), wozu sie lernen (Lernziele), was sie in welcher Reihenfolge lernen (Auswahl und Sequenzierung von Lerninhalten), wie sie im Einzelnen vorgehen (Auswahl von Lernmethoden, Lernmedien, ggf. Lernpartner\*innen) und wann und wo das Lernen erfolgt (Bestimmung von Lernzeit, Lerntempo und Lernort). Derart komplexe Teilkompetenzen lassen sich nicht ohne Anleitung erwerben. Selbstlernkompetenz braucht insofern Erläuterung, Übung und ausreichend Zeit, um sich altersgerecht entwickeln zu können. Der Schule kommt hier eine bedeutende Rolle zu, wobei gerade adaptive Lehrkompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte benötigt werden, um den individuellen Unterstützungsbedarfen aller Schüler\*innen gerecht zu werden. Gefragt sind in diesem Zusammenhang innovative – insbesondere auch digital unterstützte – Lehr-Lern-Formate (vgl. Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020).

Zur Organisation des pandemiebedingten Homeschoolings werden digitale Medien bereits intensiv eingesetzt. Ein Großteil der allgemeinbildenden Schulen (83 %) stellt ihren Schüler\*innen während der Schulschließungen digital vermittelte Lernangebote zur Verfügung (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020, S. 8). Insofern ist der souveräne Umgang mit Geräten und Anwendungen im Sinne einer umfassenden Medienkompetenz unabdingbar, um den Homeschooling-Alltag erfolgreich zu bewältigen. Der Begriff der *Medienkompetenz* basiert auf sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen und ist in den 1990er-Jahren theoretisch begründet und konzeptionell ausgearbeitet worden. Nach Auffassung des Bielefelder Medienpädagogen Dieter Baacke bezeichnet Medienkompetenz „[...] die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke, 1996, S. 119). Zur Operationalisierung des Konzeptes schlägt Baacke mit *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* vier Dimensionen von Medienkompetenz vor. Der Erwerb von Medienkompetenz kann zum Teil im Rahmen von Selbstsozialisationsprozessen erfolgen; zum anderen ist medienpädagogisches Handeln innerhalb verschiedener Bildungssettings, vor allem in der Schule, erforderlich. Dabei sollten (schulische) Medienkompetenzvermittlung bzw. aktives medienpädagogisches Handeln möglichst facettenreich erfolgen, um alle genannten Dimensionen hinreichend zu berücksichtigen. In den vergangenen Jahren sind darüber hinaus umfangreiche konzeptionelle Ausarbeitungen zur Medienkompetenzvermittlung vorgelegt worden: Das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* weist beispielsweise sechs Kompetenzbereiche als Anforderungen an medienbezogenes schulisches Lernen aus, die Heranwachsende verpflichtend erwerben müssen (vgl. KMK, 2017). In Ergänzung dazu sind in einzelnen Bundesländern zudem noch detailliertere Konzeptionen entstanden, wie z.B. der Medienkompetenzrahmen NRW (o.J.), der insgesamt 24 Teilkompetenzen umfasst und auf den Erwerb umfassender medienbezogener Kompetenzen entlang der Bildungskette ausgerichtet ist. Ungeachtet der Anzahl der jeweils differenzierten Kompetenzfacetten sind diese Rahmenvorgaben inhaltlich mit dem grundlegenden Medienkompetenzmodell von Baacke (s.o.) kompatibel.

In einer weitreichend digitalisierten und mediatisierten Gesellschaft sind Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz eng miteinander verknüpft, wobei ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis besteht – in dem Sinne, dass beide Kompetenzbereiche sich gegenseitig sowohl erfordern als auch (potenziell) befördern: So ist ein gewisses Maß an Selbstlernkompetenz unabdingbar, um mit dem technologischen Wandel überhaupt Schritt zu halten, die eigene Medienkompetenz zu entwickeln und fortlaufend zu erweitern. Auf Basis zunehmender Medienkompetenz erweitern sich wiederum die Möglichkeiten, Selbstlernkompetenz auszubauen und zu vertiefen, wenn etwa innovative mediengestützte Lehr-Lernformate genutzt und angewendet werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern sich während der Corona-Pandemie die Selbstlern- und Medienkompetenz von Schüler\*innen im häuslichen Kontext (weiter-)entwickelt haben. Insbesondere interessiert uns, wie die Potenziale der Digitalisierung für die Förderung von Selbstlernkompetenz (noch besser) fruchtbar gemacht werden können und welche Schlussfolgerungen für das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus daraus zu ziehen sind.

### 3 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung unserer Forschungsfragen nutzen wir einen bereits bestehenden Feldzugang, der im Rahmen des Projekts DigHome (*Digital Home Learning Environment*) angebahnt wurde. Die interdisziplinäre Forschungsgruppe DigHome untersucht in einem seit Mai 2019 laufenden Verbundprojekt die Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung im Elternhaus auf die informationsorientierte Internetnutzung von Fünft- und Sechstklässler\*innen für schulische Belange. Im Fokus des Projekts steht die

Erforschung der komplexen materiellen und sozialen häuslichen Lernumwelt von Heranwachsenden, so wie sie sich angesichts der weitreichenden Digitalisierung und Mediatisierung des Alltags, sowohl in Freizeit- als auch in Bildungssettings, derzeit darstellt. Das übergeordnete Forschungsziel besteht darin, Ansatzpunkte für eine zielgruppensensible Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu ermitteln, insbesondere im Hinblick auf die Förderung informationsbezogener digitaler Kompetenzen (vgl. <https://digi-ebf.de/dighome>). Das Anliegen, digitale häusliche Lernumwelten im Detail zu beschreiben und zu verstehen, gewinnt vor dem Hintergrund der Schulschließungen aktuell eine noch größere Bedeutung. Den Projektfokus gezielt auszuweiten – von der elterlichen Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung auf die Erforschung von Rahmenbedingungen zum Erwerb von Selbstlernkompetenz mit digitalen Medien –, bietet sich somit an.

Für die aktuelle Untersuchung konnten wir auf einen Pool von knapp 20 kontrastiv ausgewählten Familien zurückgreifen, wobei die Fälle unseres Samples hinsichtlich sozialer Herkunft, Schulform des Kindes, Bildungshintergrund und Beruf der Eltern sowie Familiengröße und -situation variierten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 173f.). Aufgrund unserer projektbezogenen Vorarbeiten liegen für alle Familien bereits empirische Daten aus ethnographischer Erkundung, teilnehmender Beobachtung, Fotodokumentation und leitfadengestützten Einzelinterviews mit Kindern und Bezugspersonen vor. Für die von April bis Juli 2020 zusätzlich durchgeführten empirischen Untersuchungen, auf denen dieser Beitrag basiert, wurde ein Subsample generiert. Insgesamt konnten sieben Familien gegen eine Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an der Erweiterungsstudie gewonnen werden.

Die Datenerhebung erfolgte aufgrund der geltenden Kontaktbeschränkungen mittels kontaktloser Erhebungsmethoden. Besonders ergiebig erschien uns unter diesen Umständen die Kombination eines Tagebuchverfahrens mit anschließenden Telefoninterviews. Über einen Zeitraum von zwei Wochen führten die Schüler\*innen Lerntagebücher. Im Gegensatz zum Lerntagebuch als Reflexionsinstrument (vgl. Gläser-Zikuda, 2009, 2010) wurde das Verfahren hier als Forschungsinstrument genutzt (vgl. für reine Tagebücher: Fischer & Bosse, 2013; für Medientagebücher: Hartung, Schorb, Küllertz & Reißmann, 2009; Hepp, 2011; Berg & Düvel, 2012; Fuhs, 2014). Vorlagen für die Tagebucheinträge wurden in Form interaktiver Text-Dokumente sowie als Ausdrucke an die Teilnehmenden verteilt, die diese je nach Präferenz entweder digital oder handschriftlich ausfüllen konnten. Die Schüler\*innen sollten im Lerntagebuch detailliert beschreiben, wie sich das Lernen zu Hause aus ihrer Sicht abspielt. Neben der Beschreibung der zu erledigenden Aufgaben umfasste dies auch die Benennung genutzter Hilfsmittel und Medien sowie die Darstellung etwaiger Probleme und Hilfestellungen, die im Zuge des Lernprozesses von Bedeutung waren. Es bestand zudem die Möglichkeit, Fotos oder Screenshots in die Tagebuchvorlage einzufügen oder diese per Mail oder Instant Messenger an das Forschungsteam zu übermitteln. Nach Rücksendung und einer ersten Durchsicht der ausgefüllten Lerntagebücher wurden ergänzend qualitative leitfadengestützte Telefoninterviews mit jeweils einem Elternteil geführt. Der Schwerpunkt der Gespräche lag auf der Frage, wie die Eltern die Situation des Homeschoolings innerhalb ihrer Familie empfinden und welchen Stellenwert sie der Nutzung digitaler Medien für das schulbezogene Lernen auf Distanz zuschreiben. Dabei stand die Rolle der Eltern bei der Bewältigung der verschiedenen kommunikations-, informations- und lerngegenstandsbezogenen Anforderungen besonders im Fokus. Die Daten wurden anschließend deduktiv-induktiv inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2016).

## 4 Homeschooling – von der „Ad-hoc“-Umsetzung zur Neukonzeption mit Passung zur Häuslichkeit

Auf Basis der Lerntagebücher und Elterninterviews – von Alexis und Frau Matteo (Fall 1), Jasper und Frau Samuel (Fall 2), Enno und Herrn Valentin (Fall 3), Moritz und Frau Philipp (Fall 4), Erik und Herrn Steffen (Fall 5), Marlon und Frau Johannes (Fall 6) sowie Leonor und Frau Sol (Fall 7)<sup>1</sup> – werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse unserer Datenauswertung vorgestellt.

### 4.1 Aufgabenbereitstellung: die Ad-hoc-Phase

Die abrupte Umstellung auf Homeschooling nach den Schulschließungen Mitte März 2020 erfordert insbesondere in den ersten Wochen, bis ca. zum Beginn der Osterferien, ein umgehendes Handeln schulischer Akteur\*innen. Wir bezeichnen diese Anfangszeit daher als „*Ad-hoc-Phase*“ des Homeschoolings (Gerhardts et al., 2020, S. 15). Wie die meisten Schüler\*innen in Deutschland sehen sich unsere Untersuchungsteilnehmenden in diesen ersten Wochen mit der asynchronen Bereitstellung von Aufgaben seitens der Schule konfrontiert, etwa in Form von Arbeitsblättern und Verweisen zu Aufgabenstellungen in Lehrbüchern und Arbeitsheften. Die Aufgabenübermittlung an die Lernenden erfolgt zumeist per E-Mail (siehe auch Eickelmann & Drossel, 2020, S. 15; mpfs, 2020). Während häufig Wiederholungen und handschriftliche Übungen als Aufgaben gestellt werden, spielen explorative Aufgabenformate, wie z.B. Rechercheaufträge oder die Erstellung von Präsentationen, allenfalls eine untergeordnete Rolle. Viele Familien stehen in dieser frühen Phase des Homeschoolings vor dem Problem des Fehlens technischer Geräte (v.a. von Laptops und Druckern) sowie mangelnder Bedienkompetenzen auf Seiten der Kinder. So stellt beispielsweise die Navigation mit der Maus, das Tippen auf einer physischen Tastatur sowie das Verarbeiten von E-Mails (inklusive Öffnen und Speichern von Anhängen zur Weiterbearbeitung) die Kinder vor große Probleme, da sie zuvor fast ausschließlich Smartgeräte verwendeten. Die Nutzung von Desktop-PCs oder Laptops sowie von E-Mail-Programmen wurde bei der von uns untersuchten Gruppe in schulischen wie in privaten Kontexten vormals lediglich randständig praktiziert.

Neben solch eklatanten Hindernissen fehlender Ausstattung bzw. mangelnder computerbezogener Bedienkompetenzen beeinträchtigt außerdem die Art und Weise der Aufgabenstellung und -übermittlung die Arbeitsfähigkeit der Schüler\*innen: So gelingt es unseren Teilnehmenden kaum, ihre Arbeitsaufträge eigenständig aus den langen und teils unübersichtlich strukturierten E-Mails herauszufiltern. Herr Valentin beispielsweise bezeichnet die per E-Mail gestellten Arbeitsaufträge explizit als „*Katastrophe*“. Die Kinder sind mit der selbstständigen Initiierung ihrer Arbeitsprozesse sowie mit der Einteilung ihres Lernpensums sichtlich überfordert und schaffen es nicht, „[...] selber einen Überblick zu entwickeln [und zu erkennen] wo stehe ich überhaupt im Wochenverlauf [...]“, wie auch Frau Johannes berichtet. Offenkundig verhindert die fehlende Vorstrukturierung und Begleitung des Lernprozesses in der ersten Phase des Homeschoolings ein lernwirksames Arbeiten der Kinder. Aus Sicht der Schüler\*innen unseres Samples fehlt sowohl ein transparentes Konzept zur Bereitstellung der Aufgaben als auch eine adäquate Feedbackstruktur seitens der Schulen. Die Kommunikation erfolgt mehrheitlich monodirektional (sprich: von den Lehrkräften ausgehend an die Schüler\*innen oder Eltern gerichtet). Nur wenige Schüler\*innen nutzen die Möglichkeit, zwischenzeitlich von sich aus mit den Lehrkräften in Kontakt zu treten und Rückfragen zu stellen oder Zwischenergebnisse zu besprechen. Vielmehr beschränken sich die meisten Lernenden – wenn überhaupt – auf eine mehr oder minder vollständige Bearbeitung der Aufgaben. Diese werden in der *Ad-hoc-Phase* nur teilweise an die Lehrkräfte zurückgesandt. Digitale Medien dienen dabei vorwiegend der Distribution von Lernaufgaben, während sie

<sup>1</sup> Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

kaum als Lernwerkzeuge oder Reflexionsgegenstand genutzt werden (vgl. Gerhardts et al., 2020, S. 18). Insgesamt verdeutlicht die Datenauswertung, dass eine vorwiegend auf *Aufgabenbereitstellung* beruhende Umsetzung des Homeschoolings zu kurz greift und die Schüler\*innen nicht ohne weiteres zur selbstständigen Gestaltung ihres Lernprozesses befähigt.

#### 4.1.1 Familiäre Herausforderungen

Viele Familien bemühen sich indes, die vorhandenen Lücken zu kompensieren. Aus Sorge, ihre Kinder könnten „*sich Falsches*“ beibringen (Familie Philipp) oder einen „*schlechten Eindruck*“ erwecken (Familie Samuel), kommen viele Eltern trotz eigener Mehrfachbelastung dem verstärkten Unterstützungsbedarf ihrer Kinder nach. Neben technischer Assistenz besteht die oftmals umfangreiche Unterstützung seitens der Eltern vor allem in der Organisation der Schüler\*innen-Lernumwelt. Notwendig sind beispielsweise die Strukturierung des Aufgabenpensums sowie die Erstellung eines Bearbeitungszeitplans, die kontinuierliche Motivation der Kinder, eine Überwachung der Arbeitsfortschritte und, je nach Bedarf, auch inhaltliche Unterstützung. Bezogen auf die Anfangszeit des Homeschoolings resümiert Frau Johannes: „*Das ist einfach ein Riesen-Aufwand, bis man überhaupt in dem Punkt ist, dass man arbeiten kann*“. Des Weiteren kritisieren die Eltern selbst, keine Zeit mehr zur Kontrolle der Schulaufgaben ihrer Kinder zu finden: „*Die Ergebnisse kontrollieren, das schaffe ich tatsächlich nicht*“, berichtet Frau Philipp. Das klar definierte Ziel für die Mehrheit der Familien besteht schlichtweg darin, das umfangreiche Aufgabenpensum irgendwie abzuarbeiten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, arbeiten einige Schüler\*innen auch noch in den Osterferien an der Fertigstellung der vor Ferienbeginn zugesandten Aufgaben. Der Bedarf an elternseitiger Unterstützung beeinträchtigt dementsprechend auch das Familienklima nachhaltig. So kommt es vermehrt zu Streit und Rollenkonflikten, wie Frau Matteo darlegt: „*[...] die Bindung zwischen uns beiden war auch wirklich, aus meiner Sicht, schlecht geworden und er meinte auch, ‚ja, du bist ja auch nur am Schimpfen‘. Also, das muss ich sagen, das hat so unsere Bindung kaputt gemacht, in der Zeit*“. In Fällen, in denen Eltern zum Beispiel aufgrund von Sprachbarrieren nicht unterstützen können, suchen die Kinder sich vermehrt Hilfe von Geschwistern oder Freund\*innen. Die Lerntagebücher von Leonor Sol führen dies exemplarisch vor Augen: „*[...] hat mir gar nichts mehr geholfen habe ich meiner Freundin per WhatsApp geschrieben und sie gefragt*.“ Unsere Daten zeigen fallübergreifend, dass die Organisation der kindlichen Arbeits- und Lernwelt eine kontinuierlich zu bewältigende Anforderung ist, die für das gesamte Familiensystem eine Herausforderung darstellt und ggf. darüber hinaus sogar das erweiterte soziale Umfeld der Familie tangiert (vgl. Gerhardts et al., 2020).

#### 4.2 Ansätze zur Neukonzeption: die strukturierte Phase

Viele Schulen nutzten die Osterferien, um neue didaktische und konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung des Homeschoolings anzustellen, die zum Teil auf schulseitig initiierten Eltern- und Schüler\*innen-Umfragen basieren und den realen Bedingungen in den Familien besser gerecht werden sollen. Ab Osterferienende sprechen wir daher von der *strukturierten Phase*. Wie sich in unserer Untersuchung zeigt, werden die Potenziale digitaler Medien seitens der Schulen jetzt verstärkt genutzt, um das Lernpensum der Schüler\*innen vorzustrukturieren. So wird die Arbeit nun beispielsweise in größerem Umfang über Lernplattformen und Schulclouds organisiert. Darüber hinaus werden digitale Tafeln/Pinnwände (wie z.B. Padlet) genutzt, um Arbeitsaufträge strukturiert abzubilden. Die Daten zeigen, dass es für die meisten Schüler\*innen durch diese Neuerungen nun transparenter ist, bis wann sie welche Aufgaben zu erledigen haben. Trotz der verbesserten Übersicht gelingt es den Schüler\*innen jedoch nach wie vor nur selten, wirklich selbstständig zu arbeiten. Vermehrt berichten Eltern nun, die Vorstrukturierung der

Aufgaben sei zwar hilfreich, der Umfang allerdings weiterhin enorm hoch. Auch wenn die Schüler\*innen mittlerweile eigenständig auf die Aufgaben zugreifen können und die verbindlich gesetzten Abgabefristen von vielen als hilfreich empfunden werden, fehlt es doch an darüber hinausgehenden schulischen Vorgaben, z.B. um das Arbeitspensum zeitlich noch kleinteiliger zu takten, wie Frau Johannes berichtet: *„Das beinhaltet ja auch beispielsweise Pausen, das beinhaltet die eigentliche Arbeitsdauer, die Unterteilung von [...] Unterrichtsgeschehen zu Selbstarbeit, zu Gruppengeschehen“*. Eine Schwierigkeit besteht zudem darin, dass sich das Übertragen der gewohnten schulischen Zeitstruktur mit abwechselnden Arbeits- und Pausenzeiten für das häusliche Lernen als unzweckmäßig erweist bzw. schwer in den Familienalltag übertragbar ist. Die Vereinbarkeit von Homeoffice und Homeschooling, insbesondere für Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern, erfordert einen deutlich flexibleren Rhythmus. Vorschläge von Lehrkräften, die Aufgaben zu den üblichen Schulstunden zu bearbeiten, sind daher in vielen Familien nicht praktikabel.

#### 4.2.1 Ausbleibende Interaktion – fehlende Lernmotivation

Vermehrt wird seitens der Schule nun auch ein Rückversand der Aufgaben eingefordert, wobei der Fokus auf der eigentlichen Aufgabenerledigung liegt, weniger auf der inhaltlichen Reflexion; ein inhaltsbezogenes pädagogisches Feedback bleibt mitunter völlig aus. In dem Versuch, die familiäre Situation zu entlasten, weisen die Schulen darauf hin, dass manche Homeschooling-Aufgaben nicht in die Bewertung mit einfließen. Neben einer gewissen Erleichterung empfinden einige Eltern darüber jedoch auch Verärgerung. Aus ihrer Sicht wird dem Arbeitsprozess so seine Bedeutsamkeit entzogen, was bei den Kindern zu nachlassender Motivation führt, wie Frau Matteo erzählt: *„Und Alexis meinte dann auch so, ‚Ja, Mama, der macht doch gar nichts, der schickt doch auch nichts, ich gebe das nicht mehr ab.‘“* Nach wie vor haben die zu erledigenden Aufgaben überwiegend Wiederholungscharakter, sodass für einige Schüler\*innen der Mehrwert – zumal ohne inhaltliches Feedback – nicht mehr ersichtlich ist. Dahingehend zeigt sich, wie eng kindliche Lebenswelt und soziale Beziehungen an die Institution Schule geknüpft sind.

Innerhalb der von uns untersuchten Stichprobe – also unter Schüler\*innen zu Beginn der Sekundarstufe I – sind seit dem Wechsel auf die weiterführende Schule neue, noch kaum gefestigte Beziehungen gewachsen, die während der Homeschooling-Phase nicht weiter gepflegt, geschweige denn vertieft werden konnten. Der Wegfall des Präsenzunterrichts lässt sich gerade in dieser sensiblen Übergangszeit allenfalls ansatzweise durch digitale Interaktionsmöglichkeiten auffangen, weshalb einige Schüler\*innen in der Häuslichkeit in eine zunehmende Isolation geraten. Die ausbleibende Feedbackstruktur unterbindet nicht nur die soziale Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen. Es zeigt sich auch, dass Lernende eine Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Arbeit vermissen. Insbesondere, wenn Kommunikationsstrukturen seitens der Lehrkräfte monodirektional verlaufen, verliert der Arbeitsprozess – wie in unserer Erhebung gezeigt – maßgeblich an Verbindlichkeit. Wenn stattdessen didaktische Variationen erfolgten, z.B. durch Aufgaben mit Explorations- und/oder Gestaltungscharakter (etwa Rechercheaufträge, Projektarbeit u.ä.), ist ein motiviertes und selbstständiges Agieren der Schüler\*innen erkennbar. Dabei zeigt sich auch, dass insbesondere visuelle Konzepte – allen voran die Videokonferenz – als positiv wahrgenommen werden, da hier zumindest ein gewisses Maß an Begegnung und Beziehungsarbeit stattfinden kann. Der Klassenraum als „Resonanzraum“ (vgl. Endres & Rosa, 2016) wird hierbei durch eine digitale Begegnungsstätte ersetzt.

#### 4.2.2 Soziale Aspekte des Lernens

Der Bedarf an sozialer Interaktion mit Mitschüler\*innen ist groß, wie Jasper Samuel in seinem Lerntagebuch festhält: „*Ich habe heute seit sechs Wochen das erste Mal mit meiner Klasse gesprochen*“. Darüber hinaus kann die Peer-to-Peer-Interaktion auch das selbstständige Arbeiten erleichtern: von digital unterstützten Gruppenarbeiten in Break-Out Sessions während einer Videokonferenz bis hin zu Gruppenarbeiten mittels Chats oder Telefonie. Insbesondere für Schüler\*innen, die auf eine elterliche Unterstützung nicht zurückgreifen können, erweisen sich diese Strategien als besonders bedeutsam, um den Homeschooling-Anforderungen nachzukommen. So können Freund\*innen und Mitschüler\*innen per Social-Media-Apps Fragen zu den Aufgaben gestellt und Probleme teilweise sogar ohne Einbindung der Lehrkraft gelöst werden. Solche erleichterten Kommunikationswege, die an Social-Media- und Instant-Messenger-Erfahrungen der Heranwachsenden ansetzen, werden im Gegensatz zum optionalen E-Mail-Kontakt mit den Lehrkräften von den Kindern häufig genutzt. Insbesondere verdeutlichen die Lerntagebücher der von uns befragten Schüler\*innen, wie positiv und hilfreich der Austausch mit ihren Mitschüler\*innen erlebt wird. In der Spalte „Das hat mir geholfen“ des Lerntagebuchs dominiert nun nicht mehr der Eintrag „*Meine Eltern zu fragen*“ (Erik Steffen). Stattdessen werden vermehrt Stichwörter eingetragen wie beispielsweise „*die Videokonferenz*“ (Jasper Samuel) oder „*[d]ass ich im Chat etwas fragen konnte*“ (Marlon Johannes). Aufgrund der nunmehr multidirektionalen (d.h. zwischen Lehrperson und Schüler\*innen bzw. vor allem auch zwischen den Schüler\*innen untereinander stattfindenden) Kommunikation scheint der Arbeitsprozess deutlich an Verbindlichkeit zu gewinnen. Somit werden auch die Eltern, bis auf den technischen Assistenzbedarf und punktuelle Hilfeleistungen, von einem nicht unerheblichen Teil ihrer Unterstützungsverantwortung entbunden. Als entscheidend erweist sich, dass die verstärkte Nutzung digitaler Medien nicht nur die Arbeitsstrukturierung erleichtert, sondern zugleich dabei hilft, verbindliche zeitliche Strukturen zu schaffen sowie regelmäßige multidirektionale Kommunikation und soziale Interaktionen zu etablieren. Erst auf dieser Basis gelingt es, die Schüler\*innen zunehmend zu motivieren und auch zu befähigen, ihren Aufgaben innerhalb des vorgegebenen Rahmens selbstständiger nachzukommen.

Wie veranschaulicht, erfordert das ungewohnte Arbeitssetting des Homeschoolings von den Schüler\*innen weitreichende Selbstständigkeit und Eigenorganisation in der Gestaltung des persönlichen Lernprozesses, die viele als überfordernd erleben. Während sich Eltern im Bereich der technischen Ausstattung verantwortlich zeigen und bei vorhandenem finanziellem Spielraum die nötigen Geräte anschaffen, sehen sie die Institution Schule hingegen in der Verantwortung in Bezug auf die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der häuslichen Lernumwelt. Die vorhandenen Potenziale digitaler Kommunikationsplattformen, wie „*Taskmanager und so was alles*“, wie Herr Steffen bemerkt, werden auch während der strukturierten Phase von vielen Schulen nicht genutzt. Neben der technisch-medialen Bereitstellung digitalisierter Lerninhalte findet weiterhin keine inhaltliche Wissensvermittlung im Bereich Medienkompetenz (vgl. Baacke, 1996) statt. Unsere Untersuchung verdeutlicht, dass bisherige Homeschooling-Lernarrangements selbstständige Arbeitsweisen zwar prinzipiell ermöglichen, die Bedingungen des Kompetenzerlebens und der sozialen Eingebundenheit aber weitgehend vernachlässigen. An dieser Stelle bieten digitale Medien eine Möglichkeit, durch multidirektionale Kommunikationswege auch soziale Interaktion zwischen allen schulischen Akteur\*innen zu etablieren und das Risiko einer kindlichen Isolation in der Häuslichkeit abzumildern. Digitale Medien sind damit nicht nur Werkzeuge zur Strukturierung des Lernprozesses; vielmehr sind sie Herausforderung und Notwendigkeit, um Selbstlernkompetenzen entwickeln zu können.

## 5 Diskussion: „Ja, google doch“ – zum Verhältnis von Selbstlern- und Medienkompetenz

Im vorausgegangenen empirischen Teil unseres Beitrags wurde die substanzielle Bedeutung von Selbstlernkompetenz für das häusliche schulische Lernen bereits ersichtlich, weshalb das Konzept im Folgenden genauer betrachtet werden soll. Selbstlernkompetenz ist seit geraumer Zeit ein viel und kontrovers diskutiertes Thema in pädagogisch-psychologischen Diskursen. Dabei wird mit einer Vielzahl an verwandten Begrifflichkeiten gearbeitet; u.a. ist von selbstgesteuertem, selbstorganisiertem, selbstreguliertem oder auch selbstbestimmtem Lernen die Rede. Teils werden diese sowie weitere verwandte Begrifflichkeiten synonym verwendet (vgl. z.B. Derichs-Kunstmann, Faulstich, Wittpoth & Tippelt, 1998), teils aber auch unter Berufung auf verschiedene Theoriehintergründe explizit voneinander abgegrenzt.<sup>2</sup> Im Rahmen dieses Beitrags arbeiten wir mit dem vergleichsweise neutralen und weitfassten Oberbegriff der *Selbstlernkompetenz*, um die gemeinsame Essenz einschlägiger Termini – also Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit in der Gestaltung persönlicher Lernprozesse – zu erfassen.

Angesichts umfangreicher empirischer Forschung in diesem Bereich sind die anfänglichen Forderungen nach radikalen Umbrüchen schulischer Lernorganisation inzwischen relativiert worden. Seit geraumer Zeit gelten gemäßigt konstruktivistische Konzepte, bei denen Elemente der Selbst- und Fremdgestaltung des Lernprozesses bedarfsgerecht kombiniert werden, als besonders lernwirksam (vgl. Hattie, 2009). Empfohlen wird, ausgehend von einer zunächst noch kleinschrittigen Anleitung, über die stufenweise Reduktion der Fremdeinwirkung zu einer weitreichenden Selbstgestaltung von Lernprozessen zu gelangen. Die Förderung von Selbstlernkompetenz setzt sinnvollerweise bei der Vermittlung von Lernstrategien an (vgl. Weinert, 2000; Fischer et al., 2020). Dabei ist grundsätzlich zwischen einem direkten und einem indirekten Förderansatz zu unterscheiden: Bei ersterem werden explizite Strategietrainings durchgeführt; bei letzterem wird versucht, Lernumgebungen zu schaffen, die den Einsatz von Lernstrategien auf natürliche Weise evozieren (vgl. Pätzold & Lang, 2004). Bei der direkten wie auch bei der indirekten Strategieförderung sollten sowohl kognitive und metakognitive Lernstrategien als auch ressourcenbezogene Lernstrategien berücksichtigt werden (für Details vgl. z.B. Weinstein & Mayer, 1986; Wild, 2000; Klauer & Leutner, 2012; Fischer et al., 2020). Generell ist zu empfehlen, zunächst eine direkte Strategieförderung vorzuschalten und Lernende anschließend schrittweise mit offenen Selbstlernumgebungen zu konfrontieren, sodass Selbstlernkompetenzen nachhaltig aufgebaut werden können (vgl. Klippert, 2007, S. 41). Aktuelle Studienergebnisse sprechen dafür, auch bei weitreichend lerner\*innenseitig gestalteten Lernprozessen grundsätzlich nicht auf eine pädagogische Begleitung, Aufgabenkonstruktion und Materialaufbereitung sowie insbesondere eine formative Diagnostik seitens der Lehrpersonen zu verzichten (vgl. Klieme, 2020; Fischer et al., 2020).

Der Blick auf Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigt, dass die Förderung von Selbstlernkompetenz im Sinne einer moderat konstruktivistischen Didaktik keine kurzlebige Modeerscheinung ist, sondern ein nachhaltig und weiterhin an Bedeutung gewinnendes didaktisch-methodisches Konzept, das heute aktueller erscheint denn je: Rasante Fortschritte im Bereich digitaler Technologien und der damit einhergehende wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Strukturwandel erfordern von jedem bzw. jeder Einzelnen ein hohes Maß an Flexibilität und Lernbereitschaft im Umgang mit immer neuen und andersartigen Anforderungen im beruflichen und privaten Alltag (Stichwort „Lebenslanges Lernen“). Somit sind Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz heutzutage auf das Engste miteinander verbunden. Zwischen den beiden Kompetenzbereichen

<sup>2</sup> Exemplarisch seien hier nur die gängigsten Termini zur Bezeichnung von „Selbstreferenz“ bei Lernhandlungen aufgeführt (vgl. Walber, 2013, S. 71). Für unterschiedliche, jeweils sehr fundierte Definitionen vgl. etwa Reinmann (2008) im Gegensatz zu Walber (2013).



besteht sowohl auf Ebene des Erwerbs als auch auf Ebene der handlungswirksamen Anwendung eine wechselseitige Abhängigkeit: Je ausgeprägter die Kompetenzen im einen Bereich, desto leichter fällt der Erwerb bzw. die Anwendung von Kompetenzen im jeweils anderen Bereich. Idealtypisch gilt es also, Selbstlernstrategien und medienkompetentes Handeln im Verbund zu fördern. So können Lerner\*innen unter Einsatz von digitalen Medien beispielsweise zusätzliche Spielräume bei der selbstständigen Beschaffung, Verwaltung und Speicherung multi-/hypermedialer Informationen gewinnen, ebenso wie zeitliche und räumliche Flexibilität im Bereich lernbezogener Kommunikation durch die Nutzung verschiedener Online-Tools zu Zwecken des synchronen oder asynchronen Austauschs mit Lehrpersonen und Lernpartner\*innen. Des Weiteren kann Lernsoftware intensive Lernerfahrungen auf individuell wählbarem Anforderungsniveau ermöglichen und in gewissem Maße auch unmittelbares Feedback gewähren. Bei all diesen Aktivitäten können sowohl die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung von Lernstrategien vertieft als auch der kompetente Umgang mit digitalen Medien eingeübt und in zunehmend routiniertes Lernhandeln überführt werden.

Unsere Daten zum pandemiebedingten Homeschooling führen die aktuelle Lernrealität von Schüler\*innen in Bezug auf den Erwerb bzw. die Anwendung von Selbstlern- und Medienkompetenzen eindrücklich vor Augen. Drei Aspekte erscheinen uns zentral:

Erstens zeigt sich, dass eine ganze Reihe technischer Bedienkompetenzen allein dadurch vertieft bzw. sogar neu angeeignet werden konnte, dass seit Beginn der Pandemie verstärkt mit digitalen Medien gearbeitet werden musste, um schulische Anforderungen zu erfüllen. Ein kompetenter und selbstständiger Medienumgang in schulbezogenen Anwendungskontexten fällt Kindern vor allem dort vergleichsweise leicht, wo sie in digitalen Lernumgebungen bzw. an digitalen Lernmitteln jene Bedienelemente wiederentdecken, die ihnen aus der alltäglichen Mediennutzung (insbesondere aus Social-Media-Apps) bereits bekannt sind. Allerdings scheint es auch hier zum Teil erforderlich zu sein, anfängliche Hemmungen behutsam abzubauen, wenn es darum geht, vermeintlich „private“ Anwendungen plötzlich zu schulischen Zwecken und damit jenseits des privaten Bereichs zu nutzen. Dies betrifft offenbar insbesondere das Arbeiten unter Einbezug der Videofunktion, wie Frau Samuel erläutert: *„[...] die Kinder hatten totale Hemmungen, am Anfang überhaupt zu sprechen, also die haben ihre Kameras lieber nicht angemacht und haben nur was gesagt, wenn es unbedingt sein musste.“* Wenngleich gewisse Bedienkompetenzen bei vielen Kindern durchaus bereits vorhanden sind, so bedarf es seitens der Lehrkräfte dennoch einer sensiblen Begleitung bei der Übertragung dieser Kompetenzen auf schulische Lernkontexte.

Zweitens wird deutlich, dass es bezüglich vieler lernrelevanter Medienanwendungen noch an grundlegenden Bedienkompetenzen mangelt, die während des Homeschoolings nicht unbedingt durch die Eltern vermittelt werden. Dies betrifft insbesondere Funktionen und Anwendungen, die für die Schüler\*innen im Freizeitbereich zuvor noch keine größere Rolle gespielt haben, für schulbezogene Kontexte nun aber relevant werden (wie Mailprogramme, Ordnerverwaltung usw.). Digitalisierte Aufgabestellungen werden zum Teil in analoge Form zurückgeführt, wie Familie Valentin berichtet, *„[...] da ma was ausgedruckt, da was ausgedruckt und dann merkten wir das, dass das immer mehr wurde [...] Und dann ham wa eben so das Ganze in Hüllen gepackt ganz klassisch, jedes Fach [...]“*. In diesen Bereichen gilt es seitens der Schule, zunächst noch stärker steuernd einzugreifen, um die Kinder auf dieser Basis dann mehr und mehr an eine selbstständige Anwendung heranzuführen. Die Vermittlung der erforderlichen Medienkompetenz sollte nicht lediglich „en passant“, sondern gezielt erfolgen, indem regelmäßig Unterrichtseinheiten dafür reserviert werden, die Nutzung und Gestaltung digitaler Medien zu demonstrieren und einzuüben.

Drittens zeichnen sich in unseren Daten weitere Bedarfe schulischer Begleitung im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung ab: Festzustellen ist, dass digitale Medien zu

Hause weitgehend unhinterfragt zur Anwendung gelangen. Lehrkräfte sollten daher darauf achten, künftig auch den Aspekt der Reflexion stärker zu betonen, sprich: nutzungs- begleitende wie auch nachträgliche medienbezogene Reflexionen der Kinder im Sinne einer facettenreichen Medienkompetenzförderung (vgl. Kap. 2) zu initiieren und vor allem auch in der (Klassenchat-)Gruppe zu thematisieren. Am Beispiel Internetrecherche soll veranschaulicht werden, wie wichtig das Erlernen eines reflektierten Medieneingangs ist: Unter den Schüler\*innen sind Suchpraktiken weit verbreitet, bei denen „schnell mal zwischendurch“ – häufig am Smartphone oder Tablet – kurze Stichworte bei Internetsuchmaschinen eingegeben werden. Ohne weiteres Nachdenken greifen viele Kinder die ersten, halbwegs passend erscheinenden Textfragmente oder Bilder aus den Suchergebnislisten heraus. Andere Kinder wiederum verlieren sich in der Masse an konkurrierenden Informationsreizen. Frau Johannes beschreibt das Internet-Suchverhalten ihres Sohnes Marlon diesbezüglich wie folgt: „[...] man hat so das Gefühl, wenn man daneben sitzt, es fällt ihm unheimlich schwer, zwischen wichtig und unwichtig zu unterscheiden.“ Mangelt es dann an angemessener Begleitung und einer gemeinsamen Evaluation bzw. Kontextualisierung, bleiben Fehlinformationen im Netz oder auch Missverständnisse und Überforderung auf Seiten der Kinder unentdeckt. Elterliche Tipps in Form von „Ja, google doch“ reichen daher nicht aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die oben skizzierte wechselseitige Abhängigkeit von Selbstlern- und Medienkompetenzen in unseren Daten deutlich widerspiegelt: Jene Schüler\*innen, die zuvor bereits erste Selbstlern- und Medienkompetenzen erworben haben, tun sich tendenziell leichter, sich in beiden Kompetenzbereichen selbstständig weiterzuentwickeln. Trotz unvermeidbarer Schwierigkeiten kommen sie mit den Extrembedingungen des Homeschoolings vergleichsweise besser zurecht (vgl. Gerhardts et al., 2020). Zugleich zeigt sich, dass die meisten unserer Befragten in beiden Bereichen nur über rudimentäre Kompetenzen verfügen, obwohl Selbstlern- und Medienkompetenz seit geraumer Zeit als wichtige Zielkategorien von Bildungsprozessen diskutiert werden. Um allen Schüler\*innen bessere Chancen auf soziale Teilhabe und Erfolg in der digitalen Wissensgesellschaft zu ermöglichen, bedarf es demnach einer (noch) gezielteren, integrierten Förderung von Selbstlern- und Medienkompetenz, wobei insbesondere auch reflexive Fähigkeiten – Selbstreflexion wie Medienreflexion – auszubauen sind.

## 6 Fazit – Neukonzeption des Homeschoolings mit Passung zur Häuslichkeit

Die Corona-Pandemie und das damit verbundene Homeschooling führen zahlreiche Handlungsbedarfe wie in einem „Brennglas“ (vgl. Klein, 2020) vor Augen. In bisherigen repräsentativen Untersuchungen wie auch in unserer Studie ist erkennbar, dass das häusliche schulische Lernen für Schüler\*innen, Eltern und Lehrer\*innen in einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Form aktuell kaum gesichert werden kann. Homeschooling, sei es nun vollständig oder – wie vermutlich in der kommenden Zeit – anteilig, bedarf einer Anpassung der Rahmenbedingungen an die Häuslichkeit. Damit dies gelingen kann, schlagen wir eine Neukonzeption von Passungsverhältnissen im Hinblick auf Rollenverständnisse in der *Familie*, den Gebrauch von *Medien* sowie der Lernorganisation in der *Schule* vor. Kerngedanke kann dabei die stärkere Verzahnung der Kompetenzbereiche Selbstlernkompetenz und Medienkompetenz sein. Ergänzend dazu gilt es, das interaktive Potenzial digitaler Medien im Kontext des Homeschoolings noch stärker auszuschöpfen. Wenn dies gelingt, sind Chancen auch für die Zeit nach der Pandemie erkennbar, die für die Lernkultur in einer digitalisierten Welt bereichernd sind.

- (1) Für die Familie ist festzuhalten, dass sie ein Stück weit aus ihrer „Komfortzone“ herausgerissen wurde. Um den Alltag des Homeschoolings bewältigen zu können,

reicht es offenkundig nicht, wenn die Familie überwiegend als Raum der emotionalen Begleitung fungiert; vielmehr müssen auch Ansprüche und Konflikte in Bezug auf schulische Leistungen noch stärker als zuvor innerhalb der Familien verhandelt werden. So konnten sowohl Eltern als auch Kinder ihr klassisches Rollenverhalten nicht weiterleben und mussten zahlreiche Aufgaben der Schule in der Häuslichkeit neu austarieren, wodurch das vorherige Passungsverhältnis zwischen Schule und Familie in vielen Fällen ins Wanken geraten ist. Folglich kam es vermehrt zu Überforderung in Bezug auf die alltägliche Lern- und Arbeitsorganisation. Erwartungshaltungen der Eltern gegenüber der Schule richteten sich vornehmlich auf die umfangreichere Vorstrukturierung häuslicher Lernprozesse sowie auf die Vermittlung hinreichender Selbstlern- und Medienkompetenz, sodass Kinder zu Hause weniger auf elterliche Unterstützung angewiesen sind.

- (2) Der Gebrauch von Medien ist in den Familien stark freizeitorientiert. Daher fehlt eine für Bildungskontexte sinnvolle Infrastruktur mit entsprechenden Kommunikationsformen. Die Homeschooling-Situation verdeutlicht, dass es in den Familien einer erweiterten Kultur des Medienumgangs bedarf, in der Medien nicht allein zu Unterhaltungs- und Kommunikationszwecken genutzt werden, sondern mit größerer Selbstverständlichkeit auch Bildungsaufgaben erfüllen und entsprechend in den familialen Erziehungsalltag eingebunden werden. Dafür benötigen Eltern Sensibilität, Einsicht und Verantwortungsbewusstsein bezüglich des alltäglichen Medienumgangs innerhalb der Familie; darüber hinaus bedarf es der Bereitstellung einer entsprechenden Infrastruktur und weiterreichender Unterstützungs- und Kooperationsangebote seitens der Schule.
- (3) Was die Schule betrifft, so zeigen die bisherigen Befunde, besteht weiterer Verbesserungsbedarf bezüglich der digitalen Infrastruktur und vor allem auch bezüglich der Entwicklung geeigneter digitaler Lehr-/Lernkonzepte. Dabei sollten Selbstlern- und Medienkompetenz als Kernkategorien stets zusammengedacht werden (vgl. Kap. 5). Beide Kompetenzbereiche sollten sukzessive, altersgerecht und eng verzahnt gefördert werden, wobei eine angemessene pädagogische Anleitung und Begleitung sicherzustellen ist. Die Corona-Situation hat deutlich gezeigt, dass es ohne die Vorschaltung gezielter Grundlagenschulungen in diesen beiden zentralen Kompetenzbereichen in den seltensten Fällen zu produktiven häuslichen Lernprozessen kommt. Aufgrund der unvorbereiteten Schulschließungen ließ sich dies zu Beginn der Pandemie kaum vermeiden. Zukünftig könnten Präsenzphasen jedoch für direkte Lernstrategietrainings im Verbund mit einer gezielten Förderung grundlegender Medienkompetenzen genutzt werden, damit die Kinder anschließend im Rahmen des häuslichen Lernens (während Corona und auch danach) tatsächlich in der Lage sind, von zunehmend offeneren (digital unterstützten) Selbstlernumgebungen zu profitieren. Hier würde es sich anbieten, die an vielen Schulen bereits existierenden Angebote, wie z.B. „Methodentage“, „Lernen lernen“-Workshops u.ä., konzeptionell weiterzuentwickeln und die regelmäßige Anwendung der dort erworbenen Kompetenzen mittels geeigneter Aufgabenstellungen noch stärker zu forcieren.
- (4) Um während häuslicher Lern- und Arbeitsphasen eine fortwährende soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen zu gewährleisten, haben sich sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikationsformate bewährt. Gerade auch diesbezüglich dürfen jedoch die notwendigen Kompetenzen zur Anwendung unvertrauter medialer Funktionen nicht einfach vorausgesetzt werden, insbesondere bei jüngeren Schüler\*innen. Für Schüler\*innen zu Beginn der Sekundarstufe I (wie in unserem Sample) wäre unseren Untersuchungsergebnissen zufolge vermutlich am ehesten eine Kombination aus Online-Unterricht, Video-Chats und asynchroner Aufgabenbereitstellung und -überprüfung umsetzbar. So ließe sich den von uns herausgearbeiteten typischen Problemen (wie der ausbleibenden Klärung von Verständnisfragen, geringer Motivation aufgrund unzureichenden Feedbacks, mangelnder

Medienkompetenz usw.) entgegenwirken. Neue Aufgabenformate, v.a. unter Einbezug von Erklär-Videos, könnten traditionellere Formen, wie z.B. die Erstellung von Plakatpräsentationen, ablösen. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass die verstärkte Kooperation von Lehrkräften – im Sinne der Schaffung und arbeitsteiligen Bewältigung klassenübergreifender Zuständigkeitsbereiche – erheblich dazu beitragen könnte, den Arbeitsumfang für die einzelne Lehrkraft zu reduzieren und somit mehr Ressourcen für eine intensivere Anleitung und Begleitung der Schüler\*innen zu gewinnen.

Gelingt eine Neukonzeption des Homeschoolings mit Passung zur Häuslichkeit im hier skizzierten Sinne, würde dies zu einer deutlichen Entlastung der häuslichen Lernumwelt beitragen und somit vielen Familien den Alltag erleichtern, der angesichts beruflicher, erzieherischer und sonstiger Mehrfachbelastungen nach wie vor häufig mit Überforderung einhergeht – oder wie Frau Matteo resümiert: „*Man müsste Oktopus sein, um das schaffen zu können*“.

## Literatur und Internetquellen

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baberi, A., Grünberger, N., & Schmölz, A. (2020). Editorial 2/2020: Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der Covid-19-Krise. *Medienimpulse*, 58 (2), 1–20. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-32>
- Berg, M., & Düvel, C. (2012). Qualitative Media Diaries: An Instrument for Doing Research from a Mobile Media Ethnographic Perspective. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 3 (1), 71–89. [https://doi.org/10.1386/iscc.3.1.71\\_1](https://doi.org/10.1386/iscc.3.1.71_1)
- Busse, S., & Helsper, W. (2004). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 439–464). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17)
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, J., & Tippelt, R. (Hrsg.). (1998). *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- du Bois-Reymond, M. (1998). Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In P. Büchner, M. du Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen* (Studien zur Jugendforschung, Bd. 16) (S. 83–113). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95130-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95130-4_4)
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 08.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.
- Endres, W., & Rosa, H. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). Editorial: „Langsam vermissen ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermissen ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermissen ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die

- Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Fischer, D., & Bosse, D. (2013). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 871–886). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fuhs, B. (2014). Medientagebuch – chronografische Methode. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (S. 259–271). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_20)
- Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse*, 58 (2), o.S. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30>
- Gläser-Zikuda, M. (2009). *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand* (Themenheft der Zeitschrift Empirische Pädagogik; 2. Aufl.). Landau: Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, M. (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Green, N.C. (2006). Everyday Life in Distance Education: One Family's Home Schooling Experience. *Distance Education*, 27 (1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/01587910600653132>
- Hartung, A., Schorb, B., Küllertz, D., & Reißmann, W. (2009). *Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld* (TLM Schriftenreihe, Bd. 20). Berlin: Vistas.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hepp, A. (2011). Netzwerke, Kultur und Medientechnologie. Möglichkeiten einer kontextualisierten Netzkulturforschung. In M. Hartmann & J. Wimmer (Hrsg.), *Digitale Medientechnologien* (S. 53–74). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93275-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93275-0_3)
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schulbarometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Keil, R., Schubert, D., & Selke, H. (2009). Mobile Schreibtische als neue Form des betreuten virtuellen Lernens. In A. Schwill & N. Apostolopoulos (Hrsg.), *DeLFI 2009 – 7. Tagung der Fachgruppe E-Learning der Gesellschaft für Informatik e.V.* (S. 175–186). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Klauer, K.J., & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621279789](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279789).
- Klein, W. (2020). Schulschließungen als Chance begreifen. Lernkultur in Krisenzeiten. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 46 (4), 4–5.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter den Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Weinheim: Beltz.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Maxwell, N., Doughy, J., Slater, T., Forrester, D., & Rhodes, K. (2020). Home Education for Children with Additional Learning Needs – a Better Choice or the Only Option? *Educational Review*, 72 (4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1532955>
- Medienkompetenzrahmen NRW. (o.J.). Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest). (2020). *JIMplus 2020*. Zugriff am 11.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus\\_2020/JIMplus\\_2020\\_Corona.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf).
- Pätzold, G., & Lang, M. (2004). *Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung*. Dortmund: Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reinmann, G. (2008). *Selbstorganisation im Netz. Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen*. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1272/file/imb\\_Arbeitsbericht\\_18.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1272/file/imb_Arbeitsbericht_18.pdf).
- Spiegler, T. (2012). Homeschooling in Deutschland und die Herausforderung seiner angemessenen rechtlichen Beurteilung. In F. Reimer (Hrsg.), *Homeschooling. Bedrohung oder Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats?* (S. 55–66). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845237367-55>
- Walber, M. (2013). Selbststeuerung und E-Learning. Ein altes Prinzip im neuen Gewand? *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 70–78.
- Weinert, F.E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Weinstein, C.F., & Mayer, R.F. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association* (3. Aufl.) (S. 315–327). London: Macmillan.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Gerhardts, L., Kamin, A.M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *Praxis-Forschung/Lehrer\*innenbildung*, 2 (6), 139–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>

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>

# Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht

Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern?

Raphaela Porsch<sup>1,\*</sup> & Torsten Porsch<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

<sup>2</sup> Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung

\* Kontakt: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,

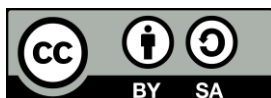
Institut I: Bildung, Beruf und Medien/Bereich Erziehungswissenschaft (EW),

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

[raphaela.porsch@ovgu.de](mailto:raphaela.porsch@ovgu.de)

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird die temporäre und unfreiwillige Situation des Fernunterrichts wegen der Schließung von Schulen aufgrund der Coronavirus-Pandemie hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens von Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern soll im Besonderen der Frage nachgegangen werden, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben beim Fernunterricht durch das berufliche didaktische Wissen und die Arbeitssituation der Eltern erklärt werden können. Dazu wurden vier Gruppen von Eltern vor ihrem beruflichen Hintergrund betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Eltern, die als Lehrkräfte tätig sind, sich geringer beansprucht fühlen, weniger ängstlich sind und deutlich begeisterter sind, ihre Kinder zuhause beim Lernen zu begleiten. Mit Blick auf diese Ergebnisse wird abschließend diskutiert, wie Eltern-Lehrer\*innen-Beziehungen in Zukunft pädagogisch günstig für den Lernerfolg der Schüler\*innen ausgestaltet werden können und welche Funktion dabei erweiterte hybride Unterrichtskonzepte erfüllen.

**Schlagwörter:** Beanspruchung, Corona, didaktisches Wissen, Eltern, Grundschule, Homeschooling



## 1 Einführung

Bildung ist ein individueller und lebenslanger Prozess, der neben dem Erwerb von Kompetenzen bzw. Fähigkeiten unterschiedlichste Wissensbereiche umfasst. Maßgebliches Ziel von Bildung ist die Möglichkeit zur umfassenden Teilhabe an Gesellschaft und Berufsleben. Kinder und Jugendliche durchlaufen ihren Bildungsweg nicht allein, sondern werden unterstützt, indem Lerngelegenheiten insbesondere in der Schule und in der Familie geschaffen werden, d.h., sowohl Lehrer\*innen als auch Eltern tragen die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen mit. Schon anhand der Schulpflicht in Deutschland wird jedoch ersichtlich, dass der Bildungsauftrag institutionalisiert und damit im Besonderen als Aufgabe von Lehrkräften angesehen wird. Lehrer\*innen haben dazu eine pädagogische und eine gesellschaftliche Funktion zu erfüllen: Sie sollen professionelle Bildungsangebote gestalten, um Wissen, Fähigkeiten und Werte zu vermitteln, sowie Bildungsabschlüsse vergeben, die Zugang zu einer beruflichen Ausbildung ermöglichen. Die Aufgabe von Eltern dagegen besteht vornehmlich in der Fürsorge für ihre Kinder und in deren Erziehung, in der Kommunikation mit den Schulen, in der Beteiligung an freiwilligen bzw. ehrenamtlichen Aktivitäten sowie in der Bereitstellung einer geeigneten Lernumgebung zuhause (vgl. Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude, 2019, S. 358). Demgegenüber steht die Ansicht, Eltern nähmen eine „Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ein, etwa indem sie diese fördern“ (Hertel et al., 2019, S. 358). Diese Förderung kann einerseits in der Bereitstellung von zusätzlichen Lerngelegenheiten (z.B. Besuch von Museen, Nachhilfe) oder in der Unterstützung von schulischen Aufgaben wie dem angeleiteten Üben für Tests und Klassenarbeiten oder der Bearbeitung von Hausaufgaben bestehen. Belegt werden kann die Bedeutung der Familie bzw. Eltern durch zahlreiche Studien, die wiederholt auf den Zusammenhang von familiärer Herkunft und dem Bildungserfolg von Schüler\*innen hinweisen (z.B. Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016). Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz frühkindlicher und zusätzlicher bzw. additiver Lernangebote sowie auf Unterschiede in der schulbegleitenden Unterstützung durch Eltern. Die skizzierte Teilung der Verantwortung und damit auch die Aufgabenteilung von Lehrkräften und Eltern sind jedoch nicht allein durch die Schulpflicht geregelt. Die Aufgabenteilung ergibt sich auch aus den zur Verfügung stehenden individuellen Ressourcen der Eltern sowie der Lehrkräfte. Letztere verfügen aufgrund ihrer Ausbildung über professionelles Wissen, welches für die systematische Bereitstellung von Lernangeboten im Rahmen des Unterrichts Voraussetzung ist (Helmke, 2012).

Die Aufgabenteilung zwischen Lehrkräften und Eltern gewann im Frühjahr 2020 noch einmal deutlich an Bedeutung: Um eine schnelle Verbreitung des COVID-19-Virus zu verhindern, wurde in Deutschland und anderen Ländern im März 2020 ein Betretungsverbot für alle Schulen erlassen. Ab April 2020 wurden Schulen schrittweise wieder geöffnet, wobei bis zu den Sommerferien ein Teil der Schüler\*innen neben Präsenzunterricht regelmäßig Aufgaben für das Lernen zuhause erhielt. Da Eltern weiterhin ihren beruflichen Tätigkeiten nachgehen mussten und zur Vermeidung direkter Kontakte häufig im Homeoffice arbeiteten, hatten sie mehrere Aufgaben miteinander zu vereinbaren: Eltern sollten ihre berufliche Tätigkeit ausüben sowie die Betreuung ihrer Kinder übernehmen. Eltern von schulpflichtigen Kindern hatten zusätzlich die Aufgabe, das Lernen ihrer Kinder zu begleiten sowie zuhause einen geeigneten Rahmen dafür zu schaffen. Die Ausgestaltung dieses Rahmens beinhaltete auch eine neue Aushandlung der Aufgabenteilung zwischen Lehrkräften und Eltern. Eltern mussten dabei Aufgaben übernehmen, die im Präsenzunterricht während der Schulzeit anfallen. Dieser Fernunterricht stellte Eltern vor immense Herausforderungen, und bereits nach wenigen Wochen fanden sich vielfach Presseberichte, dass „Eltern am Ende ihrer Kräfte“<sup>1</sup> seien. Eine Evidenzbasierung der Annahme soll die Auswertung der nachfolgend vorgestellten Studie –

<sup>1</sup> Beispiel: <https://n-land.de/lokales/eltern-am-ende-ihrer-kräfte>; Zugriff am 12.08.2020.



einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Grundschulkindern – unter anderem ermöglichen. Da Stress bzw. Beanspruchungserleben sowie negative und positive Emotionen stark von den individuellen Voraussetzungen und der Anpassungsfähigkeit an die Lebenswirklichkeit einer Person abhängen (vgl. Pekrun & Stephens, 2010), soll im Besonderen der Frage nachgegangen werden, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben beim Fernunterricht durch das berufliche didaktische Wissen der Eltern erklärt werden können. Gerade dieses Wissen war durch die Verschiebung innerhalb der Verantwortungsteilung im Fernunterricht von Eltern gefordert.

Im Folgenden sollen einleitend die Situation des unfreiwilligen Fernunterrichts näher betrachtet werden und sowohl die im Zusammenhang mit dem Thema verwendeten Begriffe *Homeschooling* und *Fernunterricht* definiert als auch die Begründung für die Nutzung des Begriffs (*temporärer*) *Fernunterricht* im Beitrag erläutert werden (Kap. 1.1). Anschließend wird im Sinne transaktionaler Ansätze dargelegt, wie die subjektive Wahrnehmung dieser herausfordernden Situation von Eltern zu Beanspruchungserleben, Angst oder Enthusiasmus führen kann. Es wird postuliert, dass das berufliche didaktische Wissen von Eltern den Bewältigungsressourcen zuzuordnen ist, welche die Entstehung negativer Emotionen eher verhindern bzw. positiver Emotionen eher begünstigen können (Kap. 1.2). Vor diesem Hintergrund werden nach einer Formulierung der Fragestellungen und der Hypothesen (Kap. 2) die Methode (Kap. 3) und die Ergebnisse (Kap. 4) der Elternbefragung vorgestellt sowie die Befunde abschließend diskutiert und Implikationen für die Praxis formuliert (Kap. 5).

## 1.1 Fernunterricht als Ausnahmesituation während der Corona-Pandemie

Mehrheitlich wird der Bildungsauftrag von Schulen im Unterricht realisiert. Ausnahmen stellen insbesondere der Besuch außerunterrichtlicher Lernorte und die Bearbeitung von Hausaufgaben dar, wobei einzelne Schulen und insbesondere jene mit Ganztagskonzepten teilweise vollständig auf die Vergabe von Hausaufgaben verzichten. Unterricht wird u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die Aufgabe von professionell ausgebildeten und staatlich geprüften Personen durchgeführt wird (vgl. Terhart, 2019, S. 124). Die Organisation des Lernens findet insbesondere in der Primarstufe noch weitgehend mit Unterstützung der Lehrkräfte statt. Daher kann eine selbstständige Bearbeitung von Lernaufgaben zuhause nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Lernaufgaben sollen „Lernprozesse im Sinne des Erwerbs und/oder Veränderung von Kompetenzen in Gang setzen“ (Leutner, Fischer, Kauertz, Schabram & Fleischer, 2008, S. 170).

Mit dem Beginn der Schulschließungen hatten Schüler\*innen Lernaufgaben zur selbstständigen Bearbeitung zuhause erhalten. Zudem wurden von Schulen – von Grundschulen in eingeschränktem Maße – digitale Medien, u.a. zur Kommunikation und zum Austausch der Aufgaben, eingesetzt (Eickelmann & Drossel, 2020). Digital gestützte Formate erfordern allerdings die Verfügbarkeit von entsprechenden Geräten sowie Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, Schüler\*innen und Eltern (Eickelmann & Gerick, 2020). Unabhängig von der Nutzung solcher Medien sind Lernende beim *Lernen auf Distanz* bzw. *Distanzlernen* – Begriffe die in der Beschreibung der Situation genutzt wurden (z.B. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup>) – auf Anleitung sowie Betreuung und Rückmeldungen der Lehrenden angewiesen. Laut Allmann (2004) steht daher die Frage „im Mittelpunkt einer Didaktik [...] wie die für das Lernen im Fernunterricht typische, räumliche Distanz überbrückt werden kann“ (S. 55). Darüber hinaus gelten auch für Unterricht in der Pandemie Qualitätskriterien wie die Möglichkeit zum kooperativen Lernen (ausführlich vgl. Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020).

<sup>2</sup> Beispiel: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/SchuleNRW-Amtsblatt/Ausgabe\\_4\\_20/20/Gute-Praxis\\_Digitales-Lernen/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/SchuleNRW-Amtsblatt/Ausgabe_4_20/20/Gute-Praxis_Digitales-Lernen/index.html); Zugriff am 14.08.2020.

Beim *Fernunterricht* handelt es sich um die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (FernUSG § 1 Abs. 1). Fernunterricht bezieht sich allerdings auf (häufig kostenpflichtige) Fernlehrgänge, die in Deutschland einer Zulassungspflicht nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz unterliegen und freiwillig gewählt werden, um Bildungsabschlüsse zu erreichen. Neben Fernunterricht wurde in den Medien auch der Begriff *Homeschooling* verwendet, um die Situation zu charakterisieren. Dabei handelt es sich um einen „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilbaren Unterricht, bei dem Planung, Organisation und Durchführung von Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ werden (Ladenthin, 2018, S. 519). Der Begriff wird vorrangig in den USA verwendet, in Europa und den Ländern des Commonwealth dagegen der Terminus *Home Education*. Die in Deutschland gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht hat zur Folge, dass Eltern keine Erlaubnis für Homeschooling erhalten<sup>3</sup> – anders als in mehreren europäischen und außereuropäischen Ländern. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede in der Struktur, Methode und Ausgestaltung von Homeschooling (Kunzman & Gaither, 2013) sowie in den gesetzlichen Rahmenbedingungen zwischen den Ländern (vgl. z.B. Blok, Merry & Karsten, 2017). Homeschooling bezieht sich auf Lernkonstellationen in geplanten, systematischen Kontexten, die keine Ausnahmesituation darstellen (vgl. Ray, 2017). Im Fernunterricht erhalten Lernende Lernaufgaben für die Bearbeitung zuhause, wobei eine Unterstützung und Rückmeldung durch Lehrende bzw. Lehrkräfte erfolgen muss. Beim Homeschooling hängen dagegen die Einbindung von externen Personen bzw. das Ausmaß der Gestaltung von Unterricht zuhause durch die Eltern u.a. von den rechtlichen Voraussetzungen am Wohnort und den individuellen Bedürfnissen ab (Kunzman & Gaither, 2013). Die Schulschließungen in Folge der Pandemie führten aus einer rechtlichen Perspektive in Deutschland nicht dazu, dass Eltern die Steuerung bzw. Gestaltung des Unterrichts zu übernehmen hatten. Das Lernen zuhause sollte weiterhin staatlich gesteuert bzw. durch Schulen organisiert werden, so dass in diesem Beitrag für diese Ausnahmesituation der Begriff (*temporärer*) *Fernunterricht* verwendet wird.

## 1.2 Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht und die Bedeutung des beruflichen didaktischen Wissens

Emotionales Erleben begleitet menschliches Handeln und ist insbesondere „von fundamentaler Bedeutung für Lernen und Leistung“ (Pekrun, 2018, S. 215). Grundannahme von *appraisal*-theoretischen Ansätzen ist, dass Emotionen empfunden werden, weil eine Situation in einer spezifischen Weise subjektiv interpretiert wird. Neben der Bewertung einer Situation als bedeutsam oder unbedeutend wird deren Bewältigung u.a. von verfügbaren Ressourcen wie individuellen Fähigkeiten, Bewältigungsstrategien und Erwartungen abhängig gemacht. Im Ergebnis werden negative Emotionen wie Angst oder positive Emotionen wie Freude erlebt (Pekrun, 2018, S. 222). Der skizzierte Prozess für das Entstehen von Emotionen kann gleichermaßen zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung bzw. Stress herangezogen werden. In der Stressforschung werden die Begriffe Belastung und Beanspruchung unterschieden. Unter Belastung werden die Anforderungen verstanden, die auf eine Person einwirken (auch als Stressoren bezeichnet). Beanspruchungserleben ist dagegen das Ergebnis eines Bewertungsprozesses. Personen bewerten eine Situation als nicht bzw. eingeschränkt bewältigbar, wenn die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichend erscheinen. Angst kann einen Indikator von Stress darstellen, wie durch die folgende Definition von Stress deutlich wird:

---

<sup>3</sup> Begründet wird die Schulpflicht in Deutschland wiederum wie folgt: „Die Rechtsprechung hat wiederholt und klar auf die Integrationsfunktion der Schule hingewiesen und gleichzeitig das Recht der Kinder hervorgehoben, elementare Bildungsinhalte auch außerhalb des Elternhauses vermittelt zu bekommen“ (Wrase, 2020, S. 110).

„Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen (Angst, Ärger usw.) verbunden ist“ (Rudow, 1995, S. 49). Im Sinne des Appraisal-Ansatzes kann es neben Stress bzw. Beanspruchung oder Angst zum Erleben von positiven Emotionen kommen, wenn Situationen subjektiv als bedeutsam, kontrollierbar und bewältigbar angesehen werden. Freude bei einer Tätigkeit bzw. am Unterrichten wird bei Lehrkräften auch als Enthusiasmus bezeichnet. Enthusiasmus kann als ein motivational-affektives Merkmal definiert werden (vgl. Bleck, 2019, S. 47) und bezieht sich in pädagogischen Kontexten auf das Erleben von Freude und Begeisterung, welches in Lehr-Lernsituationen in der Rolle des Lehrenden empfunden wird.

Mit Blick auf die Situation des temporären Fernunterrichts gehen wir davon aus, dass das emotionale Erleben der Eltern eine entscheidende Rolle einerseits für deren eigene individuelle Bewältigung spielt als auch Einfluss auf das Verhalten der Kinder wie deren Anstrengungsbereitschaft hat und in der Folge den Lernerfolg beeinträchtigen kann. Beanspruchungserleben kann langfristig u.a. zu Burnout führen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Die wechselseitige Beeinflussung von Emotionen von Personen, die unbewusst oder bewusst durch die Induktion von Emotionszuständen oder Verhalten(seinstellungen) stattfindet (vgl. Schoenwolf, 1990, S. 50), wurde empirisch für die Beziehung von Schüler\*innen und Lehrkräften belegt (vgl. Bleck, 2019) und kann mithilfe der sog. *affektiven Prozesstheorie* (Elfenbein, 2014) eingeordnet werden.

Vor diesem Hintergrund sind Stress und Angst bei Eltern eher ungünstig und ist Enthusiasmus bei der Lernbegleitung eher günstig für das Lernen der Kinder im Fernunterricht. Um zu klären, welche Merkmale von Eltern für Unterschiede im emotionalen Erleben während des Fernunterrichts bedeutsam sind, werden u.a. die Bedingungen zuhause sowie die individuellen Ressourcen betrachtet. Ein möglicher Stressor kann die Arbeitssituation sein. Während viele Mütter und Väter weiterhin ihren beruflichen Aufgaben nachgingen (zuhause in Form von Homeoffice oder in außerhäuslicher Teil- bzw. Vollzeit), hatten einige Eltern aufgrund von Urlaub, Freistellung oder fehlender Berufstätigkeit größere zeitliche Freiräume. Zudem kann das Ausmaß der Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. Schulen entscheidend sein, ob Beanspruchungserleben bei Eltern entsteht. Schließlich kann eine Ressource für Eltern didaktisches und/oder fachbezogenes Wissen sein. Solches Wissen kann bei Eltern aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit vorhanden sein. Es wird einerseits angenommen, dass Kinder vom beruflichen didaktischen Wissen ihrer Eltern im Fernunterricht profitieren können, und andererseits, dass Eltern mit diesen Ressourcen weniger beansprucht und ängstlich sind bzw. eher enthusiastischer im Fernunterricht sind als Eltern ohne dieses Wissen.

Was wird unter beruflichem pädagogischem bzw. didaktischem Wissen verstanden? Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stellt pädagogisches Wissen einen breit verwendeten Begriff dar, der „nach den verschiedenen Dimensionen seiner Orte, Funktionen und Geltungsbedingungen sowie nach seinen Strukturen, Themen und Arten“ unterschieden werden kann (Drewek, 2002, S. 59). Das Konstrukt hat in den letzten Jahren insbesondere in der empirischen Forschung zum Lehrer\*innenberuf und zur Lehrer\*innenbildung Beachtung gefunden. Zu pädagogischem Wissen gehören „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 187). Zum pädagogischen Wissen gehören – je nach gewählter Konzeptualisierung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (vgl. Voss et al., 2015, S. 211) – Kenntnisse der Allgemeinen Didaktik sowie der Pädagogischen Psychologie (z.B. Lehr-Lernmethoden, Gestaltung von Lernumgebungen).

Pädagogisches bzw. allgemein-didaktisches Wissen<sup>4</sup> stellt für Lehrende neben dem fachdidaktischen Wissen und Fachwissen die Voraussetzung für professionelles Handeln dar. Fachwissen lässt sich sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf unterschiedliche Stufen unterscheiden. Beispielhaft für das Fach Mathematik lässt sich nach

„[a)] mathematischem Alltagswissen, das Erwachsene erworben haben, wenn sie die Schule verlassen, b) mathematischem Fachwissen, das Gegenstand des Mathematikunterrichts ist, den die Lehrkraft erteilt, c) fundiert-vernetztem Fachwissen der gesamten Schulmathematik d) sowie akademischem Fachwissen (Hochschulmathematik)“

eine Unterscheidung treffen (Bosse, 2017, S. 72). In Bezug auf die Situation des temporären Fernunterrichts wird davon ausgegangen, dass Eltern von Grundschulkindern mehrheitlich über (fachliches) Alltagswissen im Sinne von a) verfügen, die Verfügbarkeit von Fachwissen auf höheren Stufen jedoch von ihrer beruflichen Ausbildung bzw. Tätigkeit abhängt.

Allgemein-didaktisches Wissen ist insbesondere bei den Eltern verfügbar, die über eine Ausbildung in pädagogischen Berufen verfügen bzw. in Berufen, in denen didaktisches Wissen von Bedeutung ist. Didaktisches Wissen kann jedoch in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden sein. Für diese Annahme hat von Olberg (2018) die Haupttypen pädagogischer Wissensformen auf didaktische Wissensformen übertragen und unterscheidet (didaktisches) Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftliches Wissen. Alltagswissen entsteht durch „lebensweltliche Lehr-Lern-Erfahrungen“ (von Olberg, 2018, S. 155). Didaktisches Berufswissen ist „kollektives, gewonnenes, konventionelles, mündlich oder schriftlich tradiertes und manchmal über viele Generationen in der Ausbildung weitergegebenes Wissen der Lehrerschaft als soziale Gruppe von Spezialisten für das Lernen“ (von Olberg, 2018, S. 155). „Wissenschaftliches Didaktikwissen fundiert und orientiert Lehr-Lern-Handlungen, es ist begründet, auf Generalisierung angelegt, überprüfbar formuliert, theoretisch expliziert und systematisiert“ (von Olberg, 2018, S. 155). Es handelt sich um Wissen aus der Erziehungswissenschaft, Lernpsychologie oder den Neurowissenschaften. Die drei Formen<sup>5</sup> – Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftliches Wissen – werden durch Reflexion der individuellen Lehrpraxis zu Professionswissen zusammengeführt. Mit Blick auf diese Klassifikation kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte durch ihre Ausbildung und Berufspraxis über didaktisches Wissen in *allen* skizzierten Formen verfügen und daher die günstigsten Voraussetzungen für die Unterstützung ihrer Kinder im Fernunterricht besitzen.

Im Fernunterricht ist didaktisches Wissen von Lehrkräften *und* von Eltern von Bedeutung. Die Rolle von Lehrkräften wird beispielsweise vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen auf seiner Homepage wie folgt beschrieben: „Die Lernangebote werden von den Lehrkräften so konzipiert, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Methoden oder Werkzeugen bearbeitet werden können“ (MSW NRW, 2020). Auch ohne den Einsatz digitaler Medien kann für Kinder in der Grundschule nicht davon ausgegangen werden, dass sie selbstständig bzw. ohne Anleitung Lernaufgaben über einen längeren Zeitpunkt zuhause bearbeiten, d.h., über ausreichende Strategien zum selbstregulierten Lernen verfügen. Köller, Fleckenstein, Guill und Meyer (2020, S. 171) plädieren dafür, dass „Eltern aber auf Einmischung und Kontrolle verzichten [sollten]. Sie müssen nicht die Lehrerrolle übernehmen, sondern dürfen

<sup>4</sup> Wir haben den Begriff „didaktisches Wissen“ gewählt und meinen damit Wissen über die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Entsprechend kann man (allgemein-)didaktisches Wissen als einen Bestandteil pädagogischen Wissens ansehen, was u.a. weitere Wissensbereiche (z.B. Erziehen) umfassen würde. In der Literatur werden die beiden Begriffe jedoch auch synonym betrachtet, und je nach Studie bzw. Autor\*in werden unterschiedliche Inhaltsbereiche berücksichtigt (ausführlich vgl. Niermann, 2017, S. 43ff.).

<sup>5</sup> Es existieren in der Literatur weitere Klassifizierungen nach Wissensqualitäten, die gleichfalls zur Beschreibung von Unterschieden zwischen Personen mit und ohne eine pädagogische Ausbildung bzw. Berufspraxis herangezogen werden könnten. Dittrich (2020) beschreibt beispielsweise „Stufen der Ausdifferenzierung“, „Struktur“ und „Ritualisierung“ (Dittrich, 2020, S. 51f.).

inhaltliche Fragen den Lehrkräften oder ggf. zusätzlichem digitalem Lehrmaterial überlassen.“ Diese Forderung ist jedoch nur realisierbar, wenn Lehrkräfte „die Vermittlung neuer Inhalte nicht an die Eltern delegieren“ (Köller et al., 2020, S. 170) und Rückmeldungen regelmäßig durch die Lehrkräfte erfolgen (vgl. auch Voss & Wittwer, 2020). Wenn diese Voraussetzungen nicht oder nicht umfassend vorliegen, ist die Verfügbarkeit von didaktischem Wissen bei Eltern zur Gestaltung des Fernunterrichts maßgeblich von Bedeutung. Inwieweit sich das emotionale Erleben und die Bewertung der schulischen Unterstützung von Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen aufgrund ihrer Berufe unterscheiden, soll in der nachfolgenden Studie untersucht werden.

## 2 Fragestellungen und Hypothesen

Insgesamt sollen drei Fragestellungen beantwortet werden:

*Fragestellung 1:* Welche Merkmale weist der Fernunterricht während der Schulschließungen auf, der durch Lehrkräfte initiiert und durch Eltern zuhause gestaltet wird?

*Fragestellung 2:* Wie unterscheiden sich Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen und verschiedenen Arbeitssituationen in ihrem emotionalen Erleben des Fernunterrichts?

*Fragestellung 3:* Wie bewerten Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen und verschiedenen Arbeitssituationen die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?

In Bezug auf die Frage 2 wird vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen und mit Bezug auf transaktionale Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Emotionen folgende Annahme getroffen: Eltern, die über ein hohes Maß an didaktischem Wissen aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung und Tätigkeit verfügen, empfinden Fernunterricht als (statistisch signifikant) weniger beanspruchend, sind (statistisch signifikant) weniger ängstlich in Bezug auf die Auswirkungen für ihre Kinder und sind (statistisch signifikant) enthusiastischer, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen, als Eltern ohne dieses berufsbezogene Wissen.

## 3 Methode

### 3.1 Design und Stichprobe

Aus einer deutschlandweiten Online-Befragung, die im Zeitraum vom 25. März bis zum 25. April 2020 durchgeführt wurde, liegen insgesamt 3.995 Datensätze von Eltern mit Grundschulkindern vor. Die Teilnehmenden wurden per E-Mail (u.a. über die Elternvertretungen aller Bundesländer), über soziale Netzwerke, über das Fernsehen, Printmedien und Radio gewonnen, um eine möglichst kanal- und personenunspecifische Verteilung der Zugangsmöglichkeit zur Befragung zu erreichen. Vor der Veröffentlichung von Ergebnissen wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe (z.B. in Bezug auf die Arbeitssituation der Befragten) können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. Im Rahmen der Befragung wurden die Mütter und Väter nach ihren Berufen gefragt. Diese wurden in einem offenen Antwortformat erfasst und anschließend kodiert. Die Kodierung erfolgte in einem ersten Schritt – nach Vorgabe der Kodierungsanweisungen durch die Autor\*innen – durch eine geschulte studentische Mitarbeiterin und wurde anschließend für alle Codes von den Autor\*innen geprüft. Entsprechend des Schwerpunkts wurden vier distinkte Gruppen von Berufen gebildet (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite): Gruppe 1 stellt Eltern dar, die gleichzeitig auch als Lehrkräfte an Schulen tätig sind ( $n = 280$ ); Gruppe 2 sind Eltern, die regelmäßig mit Kindern arbeiten, z.B. Erzieher\*innen in Kindertageseinrichtungen ( $n = 231$ ); Gruppe 3 sind Mütter oder Väter,

die aufgrund ihrer Ausbildung bzw. berufsbedingt über (mind. theoretisches) didaktisches Wissen verfügen, z.B. Psycholog\*innen ( $n = 229$ ), und der Gruppe 4 gehören alle Eltern an, deren Beruf keines der genannten Merkmale erfüllt ( $n = 3.255$ ).

*Tabelle 1:* Merkmale der Teilnehmenden nach Berufsgruppen (eigene Darstellung)

Merkmal	Merkmalsausprägung nach Berufsgruppen (UV1)			
	Gruppe 1: Lehrkräfte ( $n = 280$ )	Gruppe 2: Tätigkeit mit Kindern ( $n = 231$ )	Gruppe 3: Beruf erfordert didaktisches Wissen ( $n = 229$ )	Gruppe 4: Andere Berufe ( $n = 3.255$ )
Geschlecht	91.8 % Mütter ( $n = 257$ ) / 8.2 % Väter ( $n = 23$ )	96.5 % Mütter ( $n = 223$ ) / 3.5 % Väter ( $n = 8$ )	88.2 % Mütter ( $n = 202$ ) / 11.8 % Väter ( $n = 27$ )	87.0 % Mütter ( $n = 2.831$ ) / 13 % Väter ( $n = 424$ )
Alter	40.64 Jahre (SD = 4.60)	39.22 Jahre (SD = 5.10)	40.47 Jahre (SD = 4.63)	40.15 Jahre (SD = 5.38)
Anzahl Kinder / Kinder im Schulalter	M = 2.21; SD = 0.73 / M = 1.75; SD = 0.72	M = 2.11; SD = 0.81 / M = 1.68; SD = 0.73	M = 2.20; SD = 0.75 / M = 1.69; SD = 0.67	M = 2.08; SD = 0.82 / M = 1.65; SD = 0.73
Anteil mit Hochschulabschluss	89.3 % ( $n = 250$ )	16.9 % ( $n = 39$ )	85.2 % ( $n = 195$ )	40.9 % ( $n = 1.331$ )
Gesprochene Sprache zuhause	93.6 % Deutsch ( $n = 262$ ) / andere Sprache/n 6.4 % ( $n = 18$ )	97.8 % Deutsch ( $n = 226$ ) / andere Sprache/n 2.2 % ( $n = 5$ )	98.7 % Deutsch ( $n = 226$ ) / andere Sprache/n 1.3 % ( $n = 3$ )	96.1 % Deutsch ( $n = 3.128$ ) / andere Sprache/n 3.9 % ( $n = 127$ )
Aktuelle Arbeitssituation (UV2)	52.1 % Homeoffice ( $n = 146$ ); 34.7 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ( $n = 97$ ); 13.2 % Urlaub o. freigestellt ( $n = 37$ )	16.0 % Homeoffice ( $n = 37$ ); 48.1 % Teil-/ Vollzeit außerhäu- slich ( $n = 111$ ); 35.9 % Urlaub o. freigestellt ( $n = 83$ )	49.8 % Homeoffice ( $n = 114$ ); 32.7 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ( $n = 75$ ); 17.5 % Urlaub o. freigestellt ( $n = 40$ )	31.1 % Homeoffice ( $n = 968$ ); 47.0 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ( $n = 1.576$ ); 17 % Urlaub o. frei- gestellt ( $n = 553$ ); 4.9 % Keine Angabe ( $n = 158$ )
Zugang der Kinder zu Medien	98.2 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ( $n = 275$ )	91.8 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ( $n = 212$ )	96.1 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ( $n = 220$ )	93.7 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ( $n = 3.049$ )
	88.6 % Drucker ( $n = 248$ )	73.2 % Drucker ( $n = 169$ )	77.7 % Drucker ( $n = 178$ )	68.8 % Drucker ( $n = 2.239$ )
	75.4 % Handy ( $n = 211$ )	67.1 % Handy ( $n = 155$ )	68.6 % Handy ( $n = 157$ )	70.6 % Handy ( $n = 2.298$ )
	83.2 % Fernseher ( $n = 233$ )	92.6 % Fernseher ( $n = 214$ )	83.0 % Fernseher ( $n = 190$ )	88.1 % Fernseher ( $n = 2.869$ )
	9.6 % weitere Me- dien ( $n = 27$ )	10.8 % weitere Me- dien ( $n = 25$ )	13.1 % weitere Me- dien ( $n = 30$ )	9.2 % weitere Medien ( $n = 299$ )

### 3.2 Instrumente und Analysen

Der eingesetzte Fragebogen besteht insgesamt aus 30 Fragen. Neben Einzelfragen zu Demografie, der Arbeitssituation und zum Lernen zuhause wurden für die Regressionsanalysen die in der Tabelle 2 auf der folgenden Seite aufgeführten Skalen verwendet. Die Skala Beanspruchungserleben basiert auf Richter, Böhme, Bastian-Wurzel, Pant und

Stanat (2014); bei den weiteren Items handelt es sich um Eigenkonstruktionen (Porsch & Porsch, 2020).

Tabelle 2: Abhängige Variablen (eigene Darstellung)

Skala / Items	Optionen	Reliabilität (Cronbachs $\alpha$ / Anzahl Items) n = 3.995	Beispielitem
Beanspruchungs- erleben (AV1)	1 = „trifft nicht zu“ 2 = „trifft eher nicht zu“ 3 = „trifft eher zu“ 4 = „trifft zu“	.88 / 4 Items	„Ich merke öfter, wie lustlos ich bin.“
Angst (vor schuli- schen Nachteilen) (AV2)	1 = „stimmt gar nicht“ 2 = „stimmt etwas“ 3 = „stimmt ziemlich“ 4 = „stimmt voll“	.87 / 5 Items	„Ich mache mir Sorgen, ob mein Kind ausreichend viel lernt.“
Enthusiasmus (für die Lernbegleitung) (AV3)	1 = „stimme gar nicht zu“ 2 = „stimme teilweise zu“ 3 = „stimme eher zu“ 4 = „stimme voll zu“	.82 / 4 Items	„Es macht mir Spaß meinem Kind etwas beizubringen.“
Bewertung Schulun- terstützung (AV4)	1 = „schlecht unterstützt“ 2 = „einigermaßen gut un- terstützt“ 3 = „gut unterstützt“ 4 = „sehr gut unterstützt“	1 Item	„Wie gut fühlen Sie sich von Ihrer Grundschule bei der Situation unterstützt, dass Ihr Kind/Ihre Kinder zurzeit zuhause lernen soll/en?“

Die Daten wurden nach dem Export aus der Onlinebefragungsumgebung SoSci Survey Version 3.2.03 mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 26.0 ausgewertet. Fälle mit unvollständigen Angaben (z.B. durch vorzeitigen Abbruch der Beantwortung vor der letzten Fragebogenseite), Gesamtbearbeitungszeiten von unter zwei Minuten oder offensichtlich unplausiblen Angaben wurden aus der Analyse entfernt. 49 Personen haben die Befragung auf der letzten Seite abgebrochen. Die dort entstandenen fehlenden Werte (Anteil an allen Daten beträgt 0.2 %) wurden mittels multipler Imputation im Verfahren der linearen Regression geschätzt. Die multivariate Analyse wurde mittels MANOVA durchgeführt. In das Modell wurden dabei vier abhängige Variablen (AV1 bis AV4; vgl. Tab. 2) sowie die Berufsgruppen (UV1) und die Arbeitssituation (UV2) als Faktoren aufgenommen. Mit im Anschluss durchgeführten multiplen paarweisen Vergleichen wurden die Mittelwerte jeweils mittels Bonferroni-Test auf Signifikanz geprüft.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Fragestellung 1: Merkmale des Fernunterrichts während der Schulschließungen

Die Initiierung des Fernunterrichts durch die Grundschullehrkräfte gestaltet sich unterschiedlich hinsichtlich der Wahl der Fächer, der Freiwilligkeit sowie der Kontaktwege und der Intensität des Kontakts. Für alle befragten Eltern zeigt sich folgende Situation:

- Fast alle Befragten geben an, Aufgaben in den Fächern Deutsch ( $n = 3.965/99.2\%$ ) und Mathematik ( $n = 3.960/99.1\%$ ) erhalten zu haben. 2.636 (66 %) Befragte haben Aufgaben aus dem Fach Sachunterricht/-kunde erhalten. 1.582 (39.6 %) haben Aufgaben in weiteren Fächern erhalten. Von diesen weiteren Fächern wurden am häufigsten Englisch (988/24.7 %), Musik (380/9.5 %) und Kunst (335/8.4 %) angegeben. 3.045 (76.2 %) der Befragten gaben an, dass es sich bei den Aufgaben

aus der Schule um Pflichtaufgaben handelte, 557 (13.9 %) Befragte waren sich nicht sicher, ob es sich um Pflichtaufgaben handelte, und 393 (9.8 %) antworteten, dass die Aufgaben aus der Schule freiwillig gewesen seien.

- Die Grundschullehrkräfte nutzen eine Breite von analogen und digitalen Kontaktwegen. 1.818 (45.5 %) der Mütter und Väter gaben an, von der Schule zum Lernstoff des Kindes bzw. der Kinder per E-Mail informiert worden zu sein. 574 (14.4 %) antworteten, dass Aufgaben am letzten Schultag mitgenommen oder in der Folgezeit in Schriftform von der Schule abgeholt werden sollten. 395 (9.9 %) Befragte gaben an, Informationen über Lernplattformen erhalten zu haben.
- Als häufigste Bearbeitungsdauer für die Aufgaben aus der Schule wurde „ca. 2 Stunden“ pro Tag als Antwort ausgewählt ( $n = 1.542/38.6\%$ ). 1.085 (27.2 %) der Befragten gaben an, „ca. 3 Stunden“ pro Tag, 749 (18.7 %) „ca. 1 Stunde“ und 467 (11.7 %) „ca. 4 Stunden“ an den Aufgaben zu arbeiten. Eine kleinere Gruppe von 152 (3.8 %) Personen gab an, dass ihr Kind bzw. ihre Kinder fünf Stunden oder mehr pro Tag an den Aufgaben zu arbeiten hätten.

Beim Fernunterricht zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterstützungspersonen, dem Unterstützungsangebot bzw. -verhalten der Eltern und der Möglichkeit, auf schulische Angebote zurückgreifen zu können:

- 2.114 (52.4 %) Befragte gaben an, Fernunterricht ausschließlich selbst mit ihren Kindern durchzuführen, 1.866 (46.7 %) wechseln sich mit der bzw. dem Partner\*in bei der Betreuung ab, 515 (12.9 %) beziehen andere Unterstützungspersonen (wie Geschwister oder Großeltern) mit ein.
- 2.393 (59.9 %) Mütter bzw. Väter gaben an, dass ihre Kinder die Aufgaben selbstständig bearbeiten würden. 2.710 (67.8 %) der Befragten kontrollieren die Vollständigkeit der Bearbeitung, 2.834 (70.9 %) kontrollieren die Korrektheit von Lösungen, und 2.400 der Befragten (60.1 %) lösen Aufgaben mit den Kindern gemeinsam. 632 (15.8 %) Personen zeigen zusätzlich Videos zur Unterstützung, 1.118 (28 %) nutzen das Internet, und 1.659 (41.5 %) nutzen Lernapps und -software, um den Kindern beim Lernen zu helfen.
- 1.104 (27.6 %) der Befragten gaben an, durch die Lehrkräfte neben den Aufgaben keine weitere Unterstützung zu erhalten. 2.502 (62.6 %) haben Kontaktdaten der Lehrkräfte erhalten und können sich im Bedarfsfall melden. 76 (1.9 %) der Befragten bzw. der Kinder können mithilfe eines Videochats mit der Lehrkraft Unterstützung erhalten. 313 (7.8 %) erhalten andere Unterstützungsangebote.
- Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass sie keinen persönlichen Kontakt zur Klassenlehrkraft haben ( $n = 1.928/48.3\%$ ). 1.483 Befragte (37.1 %) nannten als Kontakthäufigkeit „einmal pro Woche“, und 584 der befragten Eltern haben häufiger Kontakt (14.6 %).
- Um die Aufgabebearbeitung bzw. das Lernen der Kinder unterstützen zu können, erscheinen das fachliche Wissen der Eltern bzw. deren subjektive Einschätzung ihrer fachbezogenen Kompetenzen bedeutsam. Die Eltern erleben sich in den Fächern Deutsch ( $M = 3.09$ ;  $SD = 0.63$ ), Mathematik ( $M = 3.09$ ;  $SD = 0.71$ ) und Sachunterricht/-kunde ( $M = 3.00$ ;  $SD = 0.77$ ) als eher selbstwirksam. Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit über alle Fächer beträgt auf einer vierstufigen Skala 3.05 ( $SD = 0.62$ ).



## 4.2 Fragestellungen 2 und 3: Unterschiede im emotionalen Erleben und in der Bewertung der Schulunterstützung

Zur Beantwortung der Fragestellungen 2 und 3 wurde eine MANOVA berechnet. Diese zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied für die Berufsgruppen (UV1:  $F(12, 10530.38) = 17.372, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .02$ , Wilk's  $\Lambda = .949$ ), sowie für die Arbeitssituation (UV2:  $F(8, 7960) = 4.607, p < .001$ , partielles  $\eta^2 = .01$ , Wilk's  $\Lambda = .991$ ) für die kombinierten abhängigen Variablen. Eine signifikante Interaktion der Faktoren zeigt sich nicht ( $F(24, 13885.771) = 0.903, p = .599$ ).

### 4.2.1 Beanspruchungserleben

Das Beanspruchungserleben (AV1) wird auf einer vierstufigen Skala mit  $M = 2.44$  ( $SD = 0.87$ ) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 1), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ( $F(3, 3.983) = 17.344, p < 0.01, \eta^2 = .02$ ). Die Eltern, die als Lehrer\*innen tätig sind (Gruppe 1), schätzten die Beanspruchung während der Schulschließungen als am geringsten ein ( $M = 1.90, SD = 0.78$ ). Eltern, die auch beruflich Kinder betreuen, schätzen die Beanspruchung tendenziell höher ein ( $M = 2.02, SD = 0.80$ ). Eine noch höhere Beanspruchung wird von Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen ( $M = 2.17, SD = 0.81$ ), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören ( $M = 2.30, SD = 0.88$ ), angegeben. Die Gruppe der Lehrkräfte (Gruppe 1) unterscheidet sich im Beanspruchungserleben nicht statistisch signifikant von Eltern, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Kinder (Gruppe 2) betreuen, allerdings von den Gruppen 3 und 4 ( $p < 0.01$ ). Ebenso ist der Unterschied zwischen Gruppe 2 und 4 statistisch signifikant ( $p < 0.01$ ). Weitere Gruppenunterschiede finden sich nicht.

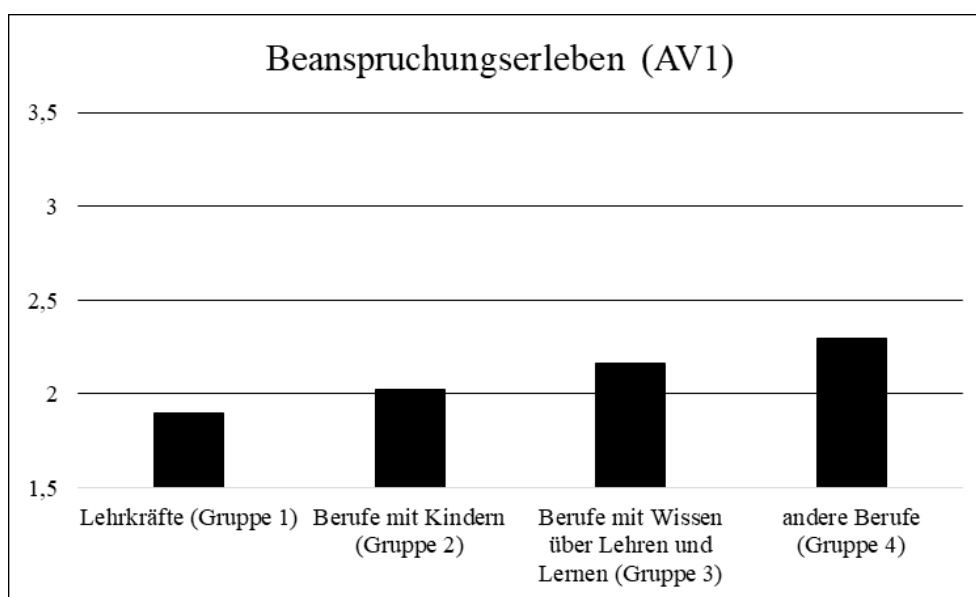


Abbildung 1: Geschätzte Randmittel für das Beanspruchungserleben von Eltern (AV1) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen *Arbeitssituationen* (UV2) finden sich ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede ( $F(2, 3.983) = 13.91, p < 0.01, \eta^2 = .01$ ). Eltern im Urlaub fühlen sich am geringsten beansprucht ( $M = 2.02, SD = 0.84$ ), während Eltern, die außerhäuslich arbeiten ( $M = 2.28, SD = 0.85$ ), und Eltern, die im Homeoffice tätig

sind ( $M = 2.39$ ,  $SD = 0.90$ ), eine höhere Beanspruchung angeben. Dabei finden sich allein zwischen Eltern im Urlaub im Vergleich mit den anderen beiden Arbeitssituationen signifikante Unterschiede ( $p < 0.01$ ).

#### 4.2.2 Angst

Die Angst vor schulischen Nachteilen der Kinder durch die Schulschließungen (AV2) wird auf einer fünfstufigen Skala mit  $M = 2.23$  ( $SD = 0.88$ ) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 2), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ( $F(3, 3.983) = 25.228$ ,  $p < 0.01$ ,  $\eta^2 = .03$ ). Eltern, die als Lehrer\*innen tätig sind (Gruppe 1,  $M = 1.72$ ,  $SD = 0.63$ ), sowie Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3,  $M = 1.93$ ,  $SD = 0.75$ ), geben statistisch signifikant ( $p < 0.01$ ) geringere Angstaussprägungen an als Eltern, die im Rahmen ihrer Berufstätigkeit Kinder betreuen (Gruppe 2,  $M = 2.17$ ,  $SD = 0.80$ ), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4,  $M = 2.30$ ,  $SD = 0.89$ ). Die *Arbeitssituation* (UV2) hat keinen substanziellen Einfluss auf die Angstbewertung ( $F(2, 3983) = 2.986$ , n.s.).

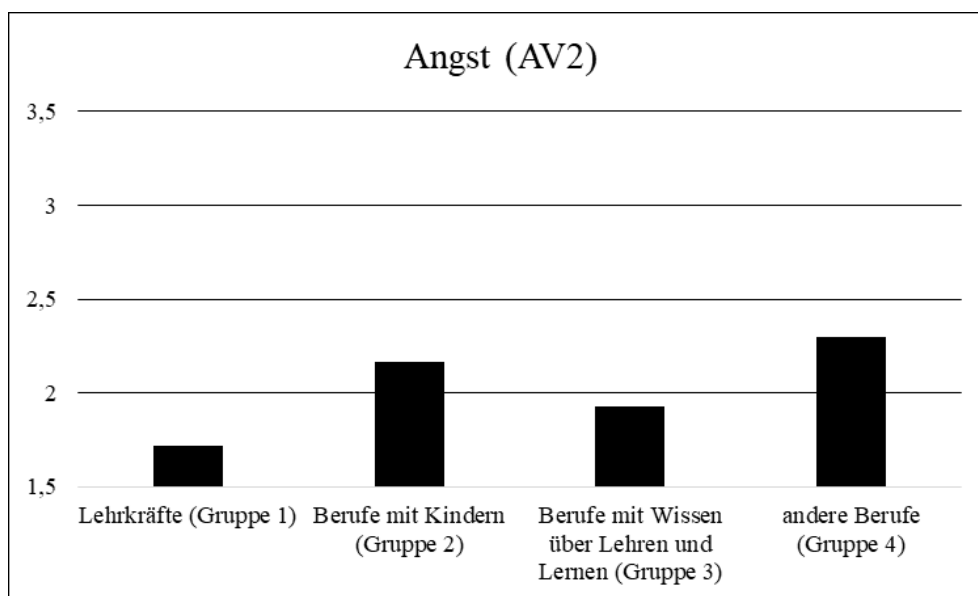


Abbildung 2: Geschätzte Randmittel für die Angst vor schulischen Nachteilen ihrer Kinder von Eltern (AV2) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

#### 4.2.3 Enthusiasmus

Beim Enthusiasmus für die Lernbegleitung (AV3) zeigen sich Unterschiede zwischen den *Berufsgruppen* (UV1) ( $F(3, 3.983) = 46.563$ ,  $p < 0.01$ ,  $\eta^2 = .03$ ; vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Die höchsten Enthusiasmuswerte zeigen sich für die Gruppe der Eltern, die als Lehrer\*innen tätig sind (Gruppe 1,  $M = 3.39$ ,  $SD = 0.55$ ), gefolgt von Eltern, die beruflich Kinder betreuen (Gruppe 2,  $M = 3.13$ ,  $SD = 0.60$ ), Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3,  $M = 3.06$ ,  $SD = 0.64$ ), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4,  $M = 2.87$ ,  $SD = 0.66$ ). Bis auf den Vergleich von Gruppe 2 und 3 unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander ( $p < 0.01$ ). Zwischen den unterschiedlichen *Arbeitssituationen* (UV2) zeigen sich ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich des Enthusiasmus der Eltern ( $F(2, 3.983) = 5.388$ ,  $p < 0.05$ ,  $\eta^2 = .01$ ). Eltern im Urlaub bzw. solche, die freigestellt wurden ( $M = 3.36$ ,  $SD = 0.57$ ), sind enthusiastischer ( $p < 0.01$ ) als

die Eltern, die im Homeoffice tätig sind ( $M = 2.93$ ,  $SD = 0.63$ ) und die außerhalb arbeiten ( $M = 2.89$ ,  $SD = 0.66$ ).

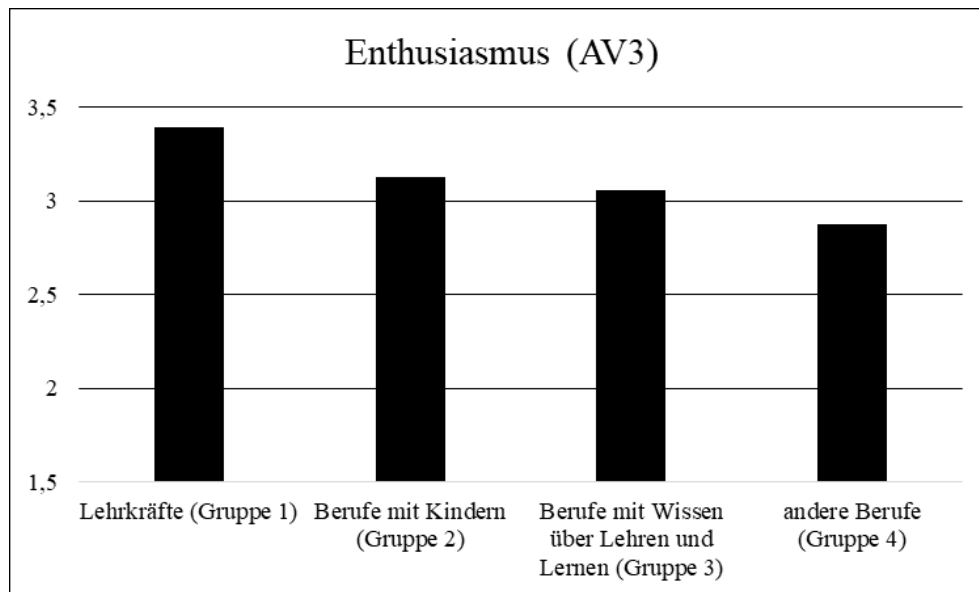


Abbildung 3: Geschätzte Randmittel für den Enthusiasmus von Eltern (AV3) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

#### 4.2.4 Bewertung der Schulunterstützung

Bei Betrachtung aller Eltern fühlen sich 900 (22.5 %) der Befragten „schlecht“ von der Grundschule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder unterstützt; 562 (14.1 %) der Befragten fühlen sich „sehr gut“ unterstützt. Insgesamt wird die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung (AV4) auf einer vierstufigen Skala mit  $M = 2.36$  ( $SD = 0.98$ ) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ( $F(3, 3.983) = 11.195$ ,  $p < 0.01$ ,  $\eta^2 = .01$ ). Die Eltern, die als Lehrer\*innen tätig sind (Gruppe 1), schätzen die Unterstützung am besten ein ( $M = 2.74$ ,  $SD = 0.91$ ), gefolgt von den Eltern, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Kinder betreuen (Gruppe 2,  $M = 2.50$ ,  $SD = 0.91$ ). Etwas schlechter bewerten die Schulunterstützung Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3,  $M = 2.37$ ,  $SD = 0.99$ ), sowie auf etwa gleichem Niveau Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4,  $M = 2.32$ ,  $SD = 0.99$ ). Allein die Gruppe der Lehrkräfte unterscheidet sich statistisch signifikant von den anderen Berufsgruppen ( $p < 0.05$ ). Die *Arbeitssituation* (UV2) hat keinen substanziellen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung ( $F(2, 3983) = 1.188$ , n.s.).

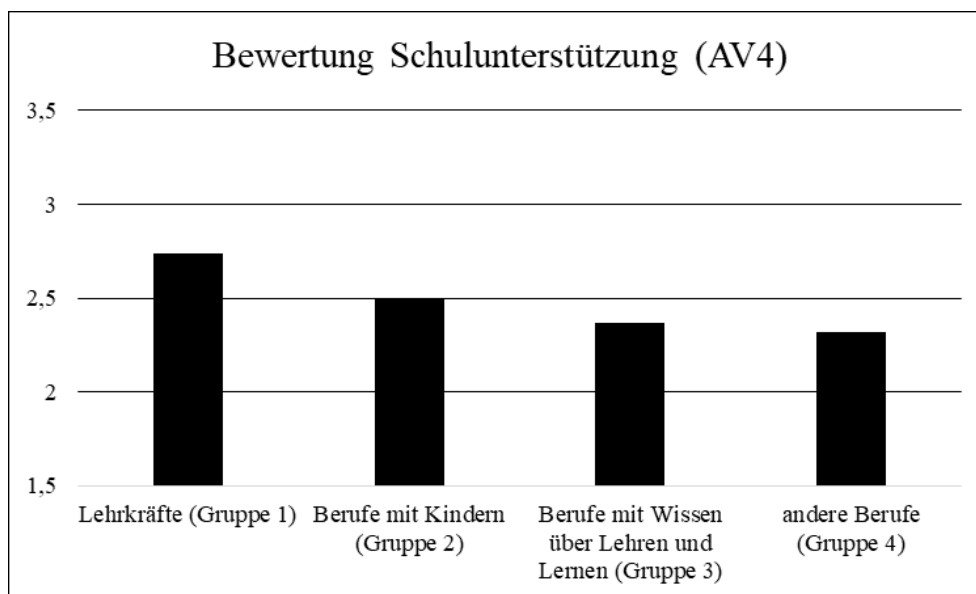


Abbildung 4: Geschätzte Randmittel für die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung von Eltern (AV4) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

## 5 Diskussion

„Die Welt scheint aus den Fugen zu geraten“ (Nida-Rümelin, Prenzel & Zierer, 2019, S. 208). Dieses Zitat könnte auch die Situation beschreiben, die die COVID-19-Pandemie im Bildungswesen ausgelöst hat. Die Schließung von Schulen hat auch zu einer Krise im Bildungssystem geführt. „Ob und wie diese Herausforderungen bewältigt werden können, hängt in einem erheblichen Maße von Bildung ab“ (Nida-Rümelin et al., 2019, S. 208). Die Bildungsvoraussetzungen der Eltern spielten – neben weiteren Aspekten wie der häuslichen Ausstattung der Familien – bereits vor den Schulschließungen und dem in der Folge stattfindenden Fernunterricht eine bedeutsame Rolle für den Lernerfolg der Kinder.

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, ob Unterschiede im emotionalen Erleben und in der Bewertung der schulischen Unterstützung während des temporären Fernunterrichts bei Eltern bestehen, die sich im Besonderen durch das berufliche didaktische Wissen erklären lassen. Dieses Wissen kann, so unsere Annahme, günstig für die Unterstützung der Schüler\*innen im Fernunterricht sein und eine Ressource für Eltern darstellen, so dass sie sich weniger beansprucht fühlen und weniger Angst vor den Folgen der Schulschließungen für ihre Kinder haben sowie eher Freude bei der Lernbegleitung empfinden. Analysiert haben wir zusätzlich, ob die Arbeitssituation der Befragten Unterschiede erklären kann und ob Unterschiede in der Bewertung der Schulunterstützung vorliegen. Zur Beantwortung wurden Daten aus einer bundesweiten Befragung von 3.995 Eltern mit Kindern in der Grundschule herangezogen und vier Gruppen gebildet, die sich aufgrund ihrer Berufe in ihrem didaktischen Wissen unterscheiden sollten.

Um grundlegend die schulische Unterstützung aller Eltern während der Schulschließungen zu kennen, wurde einleitend die Frage gestellt (Forschungsfrage 1), welche Merkmale der temporäre Fernunterricht aufwies. An den Befunden wird generell deutlich, dass sehr heterogene Lebens- und Unterstützungssituationen bestanden. Lernangebote wurden in dem Befragungszeitraum vor allem für die Fächer Deutsch und Mathematik unterbreitet; für zwei Drittel der Kinder wurden Aufgaben zum Sachunterricht bzw. zu Sachkunde bereitgestellt. Für weitere Fächer erhielten nur wenige Kinder Aufgaben. Die aufgewendete Lernzeit betrug mehrheitlich nicht mehr als drei Stunden oder

weniger pro Tag, so dass zu erwarten ist, dass die Schüler\*innen insgesamt weniger gelernt haben als vor den Schulschließungen. Nichtsdestotrotz kann es sein, dass in einzelnen Fächern bzw. durch einzelne Schüler\*innen sogar mehr gelernt wurde. Auf diesen Umstand verweisen Eltern in offenen Antworten (vgl. Porsch, Rübben & Porsch, in Vorbereitung) sowie Lernende selbst (vgl. Wacker, Unger & Rey, 2020). Begründung ist häufig die stärkere Flexibilisierung der Lernzeit sowie die geringere Ablenkung im Klassenverband.

Zudem zeigen unsere Ergebnisse deutliche Unterschiede im Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf die Regelmäßigkeit des Kontakts. Dieser Kontakt ist jedoch notwendig, insbesondere für die Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben, und stellt ein wesentliches Merkmal von Unterricht dar (vgl. Terhart, 2019, S. 123). Klieme (2020) betont, dass auch im Fernunterricht die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts gelten sollten. In Bezug auf Rückmeldungen betont er, dass diese u.a. für das Kompetenzerleben von hoher Bedeutung seien (vgl. Klieme, 2020, S. 127; vgl. auch Voss & Wittwer, 2020). Rückmeldungen können allerdings auch durch Mitschüler\*innen und sowohl schriftlich als auch mündlich (im Rahmen virtueller Treffen) erfolgen. Klieme empfiehlt für Schüler\*innen weiterhin das Führen eines Lerntagebuches, „in das sie Lernzeiten, Lernaktivitäten, Ergebnisse und Fragen sowie Selbsteinschätzung eintragen“ (Klieme, 2020, S. 127). Inwieweit diese Vorschläge umgesetzt wurden, können wir mit unseren Daten nicht aufzeigen; jedoch lässt der fehlende bzw. eingeschränkte und unregelmäßige Kontakt vermuten, dass viele Kinder von Eltern unserer Stichprobe selten Feedback und Wertschätzung ihrer Lernarbeit erhalten haben – ein weiteres Argument für mehr und regelmäßigen Kontakt (vgl. Behrens, 2020, S. 60f.).

Die Ergebnisse unserer Auswertung zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 überraschen wenig: Eltern, die nicht durch die Arbeit gebunden sind, agieren mit geringerer Belastung und höherem Enthusiasmus im Fernunterricht. Im Besonderen ist dagegen zur Forschungsfrage 3 der Befund bemerkenswert, dass die Gruppe der Lehrkräfte sich von den weiteren Gruppen – Eltern, die beruflich Kinder betreuen, Eltern, die über didaktisches Wissen verfügen, und Eltern mit anderen Berufen – statistisch signifikant unterscheiden. Dieser Effekt besteht unabhängig von der Arbeitssituation der Eltern. Sie fühlen sich im Vergleich weniger beansprucht bzw. gestresst, haben weniger Angst in Bezug auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder und sind enthusiastischer, ihre Kinder beim Lernen unterstützen zu dürfen. Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte über didaktisches Wissen aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Berufspraxis verfügen, welches ihnen bei der Unterstützung der Kinder hilft (u.a. zum Erklären von Inhalten, Kenntnisse von Aufgabenformaten, zur Rückmeldung von Ergebnissen), so dass sie deutlich seltener Stress oder Angst empfinden, diese Situation nicht bewältigen zu können. Da Lehrkräfte mehrheitlich den Beruf wählen, weil sie Freude am Umgang mit Kindern/Jugendlichen und am Unterrichten besitzen (vgl. Domjan, 2019), verwundert es auch wenig, dass sie enthusiastisch sind, auch ihre eigenen Kinder zu „unterrichten“. Hinsichtlich der stark positiven Bewertung der schulischen Unterstützung sind zwei Erklärungen denkbar: Lehrkräfte wählen (noch) sorgfältiger als andere Eltern die Schule ihrer Kinder aus, so dass diese Schulen tatsächlich besser die Eltern unterstützten (u.a. mehr bzw. regelmäßiger Kontakt). Eine andere Begründung kann sein, dass die Erwartungen an die Lehrkräfte ihrer Kinder geringer sind. Da Eltern, die selbst Lehrkräfte sind, die Doppelbelastung durch Berufstätigkeit im Homeoffice und Betreuung ihrer Kinder vertraut ist, sie aber auch selbst über die notwendigen didaktischen Kenntnisse verfügen, erwarten sie möglicherweise weniger von ihren Peers. Diese Begründung erfordert allerdings weiterführende Forschungsarbeiten, wobei es sich aufgrund der veränderten Situation eher um eine retrospektive Befragung handeln würde, da Schulen in allen deutschen Bundesländern nach den Sommerferien 2020 wieder geöffnet wurden. Ungeachtet der besonderen Situation, von der in diesem Beitrag berichtet wurde, liegen generell kaum empirische Arbeiten zu der Gruppe von Lehrkräften vor, die Eltern sind. Einzelne internationale

Studien verweisen auf Veränderungen des professionellen Handelns, wenn Lehrer\*innen Eltern werden (z.B. Sikes, 1998; Koutrouba, Kalantzaki & Christopoulos, 2016).

Unsere Studie stellt auch die Beschreibung einer historischen Situation dar, die eine aus unserer Sicht wichtige Perspektive, neben Schüler\*innen, Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern, wiedergibt. Die Untersuchung zeichnet sich auch durch eine hohe Anzahl an Befragten aus, so dass von einer fundierten Belastbarkeit der Befunde ausgegangen werden darf. Nichtsdestotrotz liegen auch Limitationen vor. Insbesondere für Ad-hoc-Stichproben, die im Rahmen einer Online-Befragung generiert werden, kann keine Repräsentativität (hier: für die Bevölkerungsstruktur) erwartet werden. Vor der Veröffentlichung unserer Ergebnisse wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zum Fernunterricht zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. In Bezug auf die Instrumente wurde die Entscheidung getroffen, das didaktische Wissen über die Berufe zu operationalisieren. Alternativen wären Kompetenztests oder Selbsteinschätzungen der Proband\*innen gewesen, die jedoch nicht gewählt wurden, da dieses Vorgehen wiederum anderen Verzerrungseffekten unterliegen kann und nicht immer die große Heterogenität an Fähigkeiten abbildet, die das berufliche Wissen mit sich bringt. Die Befunde verweisen auf statistisch signifikante Unterschiede, wenn auch mehrheitlich kleine Effektstärken vorliegen. Die Ergebnisse der Studie zeigen ihre besondere Relevanz, da sie auf bislang nicht untersuchte Unterschiede von familiären Voraussetzungen in der elterlichen Unterstützung verweisen. Diese Unterstützung ist vermutlich für die Kinder am höchsten, deren Lehrkräfte qualitätsvolle Lernangebote unterbreiten und/oder deren Eltern die fachlichen und zeitlichen Ressourcen besitzen.

Mit Blick auf die dargelegten Unterschiede in den elterlichen Voraussetzungen möchten wir abschließend mögliche Implikationen für die Praxis darlegen. Eltern sollten in der Zeit der Schulschließungen nicht die Lehrer\*innen ersetzen. Insbesondere Mütter und Väter von Grundschulkindern mussten jedoch häufig das Lernen ihrer Kinder strukturieren und auch Aufgaben übernehmen, die sonst Lehrkräfte tätigen. Eltern sind jedoch unterschiedlich in der Lage, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Gemeint sind dabei nicht allein Unterschiede in der Ausstattung mit digitalen Medien, die so häufig als Begründung für Schüler\*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen angeführt werden (vgl. z.B. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Wichtig ist, wenn Lernen (auch) zuhause effektiv stattfinden soll, dass es regelmäßigen Kontakt zwischen Lehrer\*innen und Eltern über die Lernsituation zuhause und die Lernprozesse der Kinder gibt. Damit Lernen auch zuhause stattfinden kann, müssen gerade Eltern mit Grundschulkindern individuelle Unterstützung erfahren. Diese muss jedoch an den Bedarfen der Eltern ausgerichtet sein. So haben Eltern auch außerhalb der Pandemie unterschiedlich viel Zeit zuhause zur Betreuung ihrer Kinder und unterscheiden sich in ihren fachlichen Voraussetzungen – das zeigt der vorliegende Beitrag. Diese Bedingungen sind dann von Bedeutung, wenn man sogenannte *erweiterte hybride Unterrichtskonzepte* realisiert. Gemeint ist damit nicht notwendigerweise ein *Blended-Learning*-Konzept, sondern ein pädagogisches Konzept aus Lernzeiten in der Schule und zuhause. Präsenzzeiten an der Schule im gemeinsamen Unterricht oder in Einzelarbeit (z.B. im Rahmen von freien Lernzeiten) wechseln sich mit Lernzeiten zuhause ab, ergänzt durch das Lernen an außerschulischen Lernorten. Der Lernort tritt dabei stärker in den Hintergrund bzw. wird inhalts- und methodengesteuert gewählt; die Vernetzung der Inhalte und Akteur\*innen gewinnt an Bedeutung. Lernzeit zuhause kann bei einer klaren Absprache von Lernzielen (z.B. mithilfe eines Wochenplans) selbstständige und flexible Lernzeit für Schüler\*innen bedeuten, so dass damit Individualisierung und Kompetenzorientierung ermöglicht werden. Alle Beteiligten müssen dabei untereinander ihre Handlungsabsichten wie auch ihr Vorgehen transparent machen und fortlaufend evaluieren. Digitale Angebote bieten die Chance, ohne aufwendiges Wechseln zwischen digitalen Medien und Material im Unterricht und zuhause eingesetzt zu werden. Diese Ansätze bieten in ihrer

Anlage auch eine gewisse Resilienz gegenüber zukünftigen pandemischen Entwicklungen oder Schulschließungen aufgrund anderer Ursachen. Zur Realisierung des häuslichen Lernens ist insbesondere für jüngere Schüler\*innen die Unterstützung von Eltern notwendig verbunden mit einer geteilten Verantwortung zwischen Schüler\*innen, Eltern und Lehrkräften. Die Frage nach Verantwortung sollte nicht implizit gesetzt werden, sondern muss transparent und fair ausgehandelt werden. Berücksichtigt werden muss zweifellos, dass nicht alle Eltern den Wunsch und die Möglichkeiten haben, eine solche Bildungspartnerschaft einzugehen. Ebenso wird es Lehrkräfte geben, die an traditionellen Rollen-, Berufs- und Verantwortungsvorstellungen festhalten, in denen die Lehrkraft ausschließlich für das Lernen verantwortlich ist. Aber die Begeisterung vieler Eltern, am Lernprozess ihrer Kinder teilhaben zu dürfen, bietet auch in Zukunft umfassende Chancen, die von den Schulen genutzt werden sollten.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Allmann, B. (2004). *Lernen im Fernunterricht. Eine Untersuchung zur Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen am Beispiel der Fernlehrgänge der BSA-Akademie*. Dissertation, Universität des Saarlandes. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/25504/1/Allmann.pdf>.
- Behrens, R. (2020). Demokratie Lernen in Coronazeiten. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 55–63). Darmstadt: wbG Academic.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Blok, H., Merry, M.S., & Karsten, S. (2017). The Legal Situation of Home Education in Europe. In M. Gaither (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Home Education* (S. 395–421). Chichester, UK, & Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch16>
- Bosse, M. (2017). *Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15599-5>
- Dittrich, A. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Domjan, M. (2019). Intrinsic Motivation and Factors Associated to Choosing Teaching as a Career: A Meta-analytic Review. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13 (2), 81–100.
- Drewek, P. (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden, Bd. 1) S. 59–73). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-07850-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07850-0_6)
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland\\_Studie\\_Schule\\_auf\\_Distanz.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf).

- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Elfenbein, H.A. (2014). The Many Faces of Emotional Contagion: An Affective Process Theory of Affective Linkage. *Organizational Psychology Review*, 4 (4), 326–362. <https://doi.org/10.1177/2041386614542889>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C., & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 358–368). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 163–174). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Koutroubas, K., Kalantzaki, E., & Christopoulos, I. (2016). When Teachers Become Parents: Parenthood Influence on Greek Teachers’ Professional Lives. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*, 3 (3), 20–30. <https://doi.org/10.26417/ejser.v7i1.p20-30>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education*, 2 (1), 4–59.
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49)
- Leutner, D., Fischer, H.E., Kauertz, A., Schabram, N., & Fleischer, J. (2008). Instruktionspsychologische und fachdidaktische Aspekte der Qualität von Lernaufgaben und Testaufgaben im Physikunterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 169–182). Münster: Waxmann.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen. 5. Mail*. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html>.
- Nida-Rümelin, J., Prenzel, M., & Zierer, K. (2019). Zurück zu den Bildungsinhalten. Münchener Positionspapier für ein zukünftiges Bildungskonzept. In L. Haag, K. Zierer & D. Behrens (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. 2018* (S. 208–213). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „... man muss schon von der Sache wissen“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Olberg, H.-J. von (2018). Vorüberlegungen zu einer Theorie der Didaktikgeschichte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 141–159). Münster: Waxmann.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–232). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12)
- Pekrun, R., & Stephens, E.J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education. In C.J. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Bd. 25) (S. 257–306). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_7)
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Porsch, R., Rübber, R., & Porsch, T. (in Vorbereitung). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Ray, B.D. (2017). A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice. *Journal of School Choice*, 11 (4), 604–621. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H.A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/3779>.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrer-gesundheit*. Göttingen: Hans Huber.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional Contagion: Behavioral Induction in Individuals and Groups. *Modern Psychoanalysis*, 15, 49–61.
- Sikes, P. (1998) Parent Teachers: Reconciling the Roles. *Teacher Development*, 2 (1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/13664539800200044>
- Stubbe, T.C., Schwippert, K., & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“.

*Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 105–116). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 155–174. <https://doi.org/10.4119/pflb-3905>

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>

## Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie

Ein Praxisbericht

Vincent Steinl<sup>1,\*</sup> & Wolfgang Vogelsaenger<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *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>	<b>Konstruktivistische Sichtweise</b>
<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
<b>rationalisiert</b>	<b>beziehungsorientiert</b>
<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;<sup>1</sup> in Schulen waren Lernangebote per Video eher eine

<sup>1</sup> „[...] 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 Sitzenbleiben<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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 Primat 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 Lehrenden<sup>4</sup> 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)*

<sup>2</sup> Vgl. [https://www.focus.de/familie/eltern/coronakrisen-folge-hessen-schafft-fuer-dieses-schuljahr-das-sitzen-bleiben-ab\\_id\\_11896178.html](https://www.focus.de/familie/eltern/coronakrisen-folge-hessen-schafft-fuer-dieses-schuljahr-das-sitzen-bleiben-ab_id_11896178.html).

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

<sup>4</sup> 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, interessengeleitet, 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](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 verfolgen 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 Ganztags 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](http://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>.
- Rancière, 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](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>.

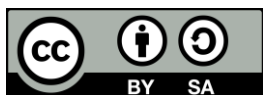
## Beitragsinformationen

### 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>

# Beherztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext

Antworten aus einem Workshopangebot  
zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie

Matthias Siebert<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Dipl. Psychologe, Schulpsychologe,  
Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche,  
Judolehrer und Judotrainer*

\* *Kontakt: matsiebert75@gmail.com*

**Zusammenfassung:** Die Corona-Pandemie rückt Themen ins Bewusstsein und eröffnet neue Dimensionen. Dies gilt auch für das Phänomen der Berührung im schulischen Kontext. Seit 2013 wird ein auf persönlichen Erfahrungen aufbauender Workshop angeboten, der pädagogischen Fachkräften Handlungssicherheit für den Umgang mit Lernenden bieten soll. Durch verschiedene Perspektiven wird verdeutlicht, dass es ein generelles Berührungsverbot im schulischen Kontext nicht geben kann. Es gibt verschiedene Berührungssituationen im Kontext von Schule, die differenziert betrachtet werden sollten. Berührung ist verboten, unpassend, grenzüberschreitend, haltgebend, unterstützend, förderlich, notwendig, erforderlich, unausweichlich und/oder vorgeschrieben. Die Sensibilisierung für dieses Thema ermöglicht Handlungspotenziale, die zu einer professionellen Beziehungsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen beitragen können. Insbesondere nach der Corona-Pandemie wird es wichtig sein, Berührung ohne Angst, sich oder andere anzustecken, erlebbar zu machen. Schule kann zu einer gesellschaftlichen Krisenbewältigung ihren Beitrag leisten. Lernen auf Distanz und die notwendigen Digitalisierungsbestrebungen müssen den Wert der körperlichen Präsenz für Lernen und Beziehung berücksichtigen – auch, um etwas gegen eine drohende Berührungsarmut, Vereinzelung, Entmenschlichung und Einsamkeit zu unternehmen.

**Schlagwörter:** Körperkontakt, Beziehungsarbeit, Aggressionen, Gewalt, Handlungssicherheit, Corona-Pandemie



## 1 Einleitung einer neuen Zeitrechnung?

In einem Kinderzimmer spielen zwei Geschwister mit Puppen. „Spielen wir *vor Corona*?“, ist aus dem Zimmer zu hören. In die Lebenswelt von Kindern haben die Schutzmaßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus massiv eingegriffen. Diese Spielsituation berichtet eine Kollegin im April, nach vier Wochen Lehren und Lernen zuhause. Eine beklemmende Vorstellung, welche Sehnsucht dahinterstehen mag, zumindest in der Zuflucht der Spielwelt in die *Zeit vor Corona* zurückkehren zu können. Auf verschiedene Weise werden Kindern die Bedrohung und nötige Verhaltensmaßnahmen nähergebracht; so wird z.B. in Österreich auf sämtlichen Kanälen kindgerecht erklärt, dass zwischen die Menschen ein Babyelefant von etwa einem Meter Breite passen muss. *Vor Corona* brauchte es diesen Abstand nicht, und jetzt müssen sich Kinder Gedanken machen, wie nah sich ihre Puppen kommen dürfen. Wie nachhaltig wird sie das prägen? Nach der neuen Zeitrechnung können für Kinder Nähe – und damit auch Berührung – als Bedrohung erlebt werden. Noch sind wir nicht in der *Zeit nach Corona* angekommen. Hier und jetzt ist nicht ersichtlich, welche Einflüsse die neue Stigmatisierung von Berührung durch das verordnete Abstandsgebot und das flache Atmen hinter Masken auf die gesunde Persönlichkeitsentwicklung haben und welche mittel- und langfristigen Folgen durch das notwendige Distanzlernen im Bereich Bildung und Erziehung bei Schüler\*innen entstehen werden.

In Zeiten der Pandemie ist das gesamte Schulpersonal mit dem Ansteckungsrisiko sowohl persönlich als auch in der Aufsichtsverantwortung konfrontiert. Die Umsetzung der Hygienemaßnahmen sieht Abstand und „keine Berührungen“<sup>1</sup> vor, sodass eine neue Art der professionellen Distanz Einzug in die Schulen hält. Die reale Umsetzung dieser Vorgaben im alltäglichen Schulleben stellt das pädagogische Fachpersonal vor teilweise widersprüchliche bis unlösbare Aufgaben. In Konfliktsituationen sind Dilemmata vorprogrammiert, und Verantwortliche können nicht adäquat handeln.

Bereits *vor Corona* bestand große Unsicherheit beim Thema Berührung im schulischen Kontext, vor allem in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen (vgl. hierzu auch Weigelt, 2010, und von Thadden, 2018).

Ziel dieses Beitrags ist es, einen potenzialorientierten Blick auf das Phänomen der zwischenmenschlichen Berührung unter Beachtung der Grenzen zu lenken, mehr Handlungssicherheit für pädagogische Fachkräfte während und nach der Pandemie zu geben und zu einem Diskurs einzuladen, der den beachtlichen Wert von Berührungen für die professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung und die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen in den Fokus nimmt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von Digitalisierungsbestrebungen und Lernen auf Distanz in der Pandemie relevant.

Dieser Text basiert auszugsweise auf dem Workshopangebot „Beherztes körperliches Eingreifen bei Aggressionsausbrüchen und in pädagogischen Grenzsituationen“, das vorrangig an Berliner Förderzentren und Grundschulen für das gesamte Schulpersonal angeboten wird. Zu Beginn geht es um den persönlichen Bezug und die Motivation, das Thema Berührung zu vertiefen. Im Zentrum steht dabei das introjizierte und projizierte Berührungsverbot. Auf den anschließenden praktischen Teil des Workshops, der eine Reflexionsphase und Übungsphase zum beherzten körperlichen Eingreifen beinhaltet, wird in diesem Text nicht näher eingegangen. Abschließend werden das Phänomen der Berührung und dessen Potenzial für den schulischen Kontext beleuchtet. Die Reflexion des Potenzials von Berührung soll deutlich machen, welche Auswirkungen durch die in der aktuellen Pandemie geforderte Abstandsregelung entstehen können und dass die Frage, welche Wirklichkeit uns *nach Corona* erwartet, dringender Klärung bedarf.

---

<sup>1</sup> Der *Musterhygieneplan Corona für die Berliner Schulen* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2020) fordert die Einhaltung eines Abstands von 1,5 m ein und listet zusätzlich „keine Berührungen, Umarmungen und kein Händeschütteln“ als notwendige Maßnahmen auf.

## 2 Hintergrund zum Workshop

### 2.1 Persönliche Erfahrungen mit Berührung und Aggressionsausbrüchen

Im Alter von sechs Jahren habe ich mit der Sportart Judo<sup>2</sup> angefangen, einer Kontaktsportart, die ohne Berührung nicht erfolgreich erlernt werden kann und die aufgrund der bundesweiten Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus verboten wurde. Als Judolehrer und Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche arbeite ich seit vielen Jahren<sup>3</sup> mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe<sup>4</sup> und in Schulen. Während dieser Tätigkeit habe ich viel mit Schüler\*innen gearbeitet, die Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle hatten und dabei ein fremd- und selbstgefährdendes Aggressionsverhalten zeigten. Diese Erfahrungen fließen in den Workshop *Beherztes Körperliches Eingreifen* ein.

### 2.2 Berührungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit Schüler\*innen

In der schulpsychologischen Beratung<sup>5</sup> und in dem Workshop berichten pädagogische Fachkräfte offen von zahlreichen Situationen, in denen sie Schüler\*innen aus pädagogischen, zwischenmenschlichen oder notwendigen Gründen berührt haben. Vor allem diejenigen, die mit jüngeren Kindern arbeiten, berichten auch von Umständen, in denen sie von Schüler\*innen berührt wurden. Dies kann von einer spontanen Umarmung eines sechsjährigen bis zu einem gewaltsamen Übergriff eines elfjährigen Schülers rangieren.

In der schulpsychologischen Unterstützung bei der Aufarbeitung von Notfällen<sup>6</sup> steht häufig eine verletzte Berührung im Mittelpunkt. Solche Gewaltvorfälle kommen in jeder denkbaren Konstellation vor. Vorfälle, bei denen pädagogische Fachkräfte tätlich angegriffen wurden, wurden nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in den Schulen tabuisiert. Dies änderte sich im November 2016 mit der Veröffentlichung einer forsa-Umfrage, durch die das Thema „Gewalt gegenüber Lehrkräften“ medial sehr präsent wurde (vgl. Siebert, 2017a, S. 22; forsa, 2016).

### 2.3 Unsicher, unbekümmert oder nicht bewusst im Berührungshandeln

Eine häufig anzutreffende Aussage lautet: „Lehrkräfte<sup>7</sup> dürfen Schüler\*innen grundsätzlich nicht anfassen.“ Dieser Grundsatz ist auch unter pädagogischen Fachkräften, Schulleitungen und Mitarbeiter\*innen in der Schuladministration zu finden. Die in diesem Zusammenhang häufig gewählte Formulierung „Anfassen“ kann auf die Unterstellung von sexuell motivierten Handlungen hindeuten. Damit wird das Thema deutlich verkürzt, und jegliche Form von Berührung wird tabuisiert. Eine professionelle Reflexion, die einen Schutzfaktor für alle am Schulleben Beteiligten darstellen würde, wird größtenteils vermieden. Die fehlende Kommunikation über das Tabuthema führt nicht selten zu einer Handlungsunsicherheit, die wünschenswertes bis erforderliches Handeln blockieren kann.

Es gibt aber auch pädagogische Fachkräfte, für die körperliche Berührung (vor Corona) selbstverständlich zum Schulalltag gehört, so dass ebenfalls häufig keine bewusste Auseinandersetzung stattfindet. Diese ist jedoch – nicht zuletzt wegen des zunehmenden Bekanntwerdens von Fällen sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen in Bil-

<sup>2</sup> Übersetzt bedeute Judo „der sanfte Weg“, und der Begründer Jigoro Kano hatte als Pädagoge bereits das hohe Potenzial für eine positive Wertevermittlung erkannt.

<sup>3</sup> Als Judolehrer seit 1990 und als Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche seit 2008.

<sup>4</sup> Angebote zur Gewaltprävention mit Judo und „Raufen nach Regeln“ seit 1998.

<sup>5</sup> Seit 2012 Schulpsychologe in einem Beratungszentrum in Steglitz-Zehlendorf, Berlin.

<sup>6</sup> Von 2015 bis 2017 Schulpsychologe für Gewaltprävention und Krisenintervention.

<sup>7</sup> Bewusst ist hier von Lehrkräften die Rede. Andere pädagogische Fachkräfte, wie zum Beispiel Erzieher\*innen, werden in diesem Grundsatz weniger mitgedacht.

dungsinstitutionen – ebenso notwendig. Ein unreflektierter Umgang und eine Tabuisierung von Berührung stellen wesentliche Risikofaktoren für sexuelle Gewalt dar (vgl. hierzu Conen, 2002).

Die im Kollegium vertretenen unterschiedlichen Sichtweisen auf dieses Thema haben Einfluss auf das kollegiale Klima. Die Beschäftigung damit gleicht einer Gratwanderung zwischen Verharmlosung und Vorurteilen. Ein kollegialer Austausch über Berührungssituationen wird häufig aufgrund von Ängsten, als „unprofessionell“ abgestempelt zu werden, vermieden. Solange hartnäckig die Meinung vertreten wird, dass es ein grundsätzliches Berührungsverbot gibt, kann keine Auseinandersetzung stattfinden. Dabei gilt es für eine Professionsentwicklung, das komplexe Thema Berührung im Lern- und Sozialraum „Schule“ differenzierter zu denken und persönlich zu reflektieren.

### 3 Das kommunizierte Berührungsverbot und die Berührung als Handlungspotenzial

Gibt es ein grundsätzliches Berührungsverbot? Die Fragestellung zieht sich durch die gesamte Gesellschaft. Elisabeth von Thadden beschreibt in ihrem Buch *Die berührungslose Gesellschaft* die Perspektive auf Lehrkräfte so:

„Berührung geht mit Zweifeln einher. Der rechtliche Schutz vor verletzenden Berührungen stellt auch andere Formen menschlicher Zuwendung leicht unter Verdacht. Der Lehrer, der das Schulkind lieber nicht tröstend in den Arm nimmt oder das aufgeschlagene Knie lieber nicht selbst verplastert, ist keine Seltenheit, und die Angst vor rechtlichen Konsequenzen menschlichen Handelns [...] steht auch wohlthuenden Berührungen [...] im Wege.“ (von Thadden, 2018, S. 157)

Weigelt (2010, S. 35) spricht in ihrer Studie zum Sportunterricht mit dem Titel *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften* von einer „Forschungslücke“. Eine von ihr interviewte Lehrerin benennt den Grundsatz, „[...] dass man seine Schüler nicht anfasst. Im Referendariat habe ich das gelernt“ (Weigelt, 2010, S. 40). Häufig sind vergleichbare Aussagen zu hören, doch wo und wie ist dieses Berührungsverbot festgeschrieben? Bis zu den Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus waren wenige direktive Verordnungen, die Berührungen in der Lehrkräfte-Schüler\*innen-Interaktion geregelt hätten, zu finden.

#### 3.1 Gründe für ein kommuniziertes Berührungsverbot

Berührung kann zu einer Körperverletzung führen, und diese kann eine strafrechtliche Relevanz haben. Für das System Schule ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung,<sup>8</sup> welches erst seit November 2000 im § 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) existiert, wegweisend. Auch wenn sich daraus kein generelles Berührungsverbot ableiten lässt, zeigt es eine weitere klare und wichtige Grenze auf.

Aufgrund der zunehmenden Sensibilisierung für die Notwendigkeit, präventiv gegen sexuellen Missbrauch und sexuelle Gewalt vorzugehen, werden Schutzkonzepte entwickelt, in denen teilweise Berührungsverbote für das Schulpersonal formuliert werden. In den ergänzenden Richtlinien für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen wird „unnötiger Körperkontakt, insbesondere im Sportunterricht“ per se als belästigende Verhaltensweise deklariert (vgl. Senat für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2013). Die Ausgangsthese der Studie von Weigelt (2010, S. 17) besagt, dass „Berührungen außerhalb ritualisierter Begrüßungskontexte oder privater Beziehungen potenziell sexuell konnotiert und damit tabuisiert sind“.

<sup>8</sup> Es beinhaltet nicht nur die physische Gewalt, sondern auch seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen.



Vergleichbar hiermit ist die Sichtweise eines Schülers und eines Rechtsanwalts, die in dem Ratgeber für Schüler\*innen *Was Lehrer nicht dürfen* Schülerfragen beantworten. Die Frage: „Darf ein Lehrer mich streicheln oder meine Schulter mehrmals anfassen?“, wird folgendermaßen beantwortet:

„Nein, sicher nicht. [...] Die Regel ist einfach: Lehrer sollten Nähe zu Schülern vermeiden. Verliebt sich ein Lehrer/eine Lehrerin in einen Schüler/eine Schülerin, dann sollten nähere Kontakte einfach unterlassen werden. Kommt es zu sexuellen Handlungen mit Schülern unter 16 Jahren, droht dem Lehrer ein Verfahren wegen sexuellen Missbrauchs von Jugendlichen (§ 182 StGB). Auch andere Annäherungsversuche (zum Beispiel das Anfassen an der Schulter) sind nicht erlaubt und können erhebliche Konsequenzen für den Lehrer haben. Ein Schulterklopfen zur Motivation ist aber zulässig.“ (Sam & Rode, 2016, S. 43)

Die notwendige Aufklärung und Sensibilisierung für sexuellen Missbrauch, sexuelle Gewalt und sexuelle Selbstbestimmung steht zu einer positiven Grundeinstellung zur Berührung nicht im Widerspruch. Alle pädagogischen Fachkräfte sollten umfassend professionell geschult sein, z.B. wie sie Anzeichen erkennen, und über interne und externe Stützsysteme informiert sein. Dabei sollte auch eine persönliche Reflexion angestoßen werden, die in konkrete Verhaltensmaximen mündet und nicht in ein generelles Berührungsverbot. Wenn das komplexe Thema auf eine Regel vereinfacht wird, bedarf es keiner persönlichen Auseinandersetzung und näheren Betrachtung. Durch die fehlende Auseinandersetzung werden Vorurteile gefestigt. So werden zum Beispiel unreflektiert die Täterrolle bei Männern und die Opferrolle bei Schülerinnen<sup>9</sup> attribuiert (vgl. hierzu Weigelt, 2010).

Diese heterosexuelle Normorientierung verhindert womöglich den wachsamem Blick auf von sexueller Gewalt bedrohte männliche Schüler. Die einseitige Fokussierung auf den physischen sexuellen Machtmissbrauch kann dafür sorgen, dass psychische sexuelle Gewalt, die sich zum Beispiel in Form von Sprache und anzüglichen Blicken äußert, verharmlost wird (siehe hierzu Kap. 3.5).

### 3.2 Das Recht und die Pflicht (körperlich) einzugreifen

Pädagogische Fachkräfte kommen in ein Dilemma, wenn sie gefordert sind, in Konfliktsituationen einzugreifen (vgl. Siebert, 2017a). Wenn etwa eine Lehrerin in eine Situation körperlich eingreift, in der andere Schüler\*innen körperlich gefährdet sind, ist mit der Aussage: „Sie dürfen mich nicht anfassen, dafür zeige ich Sie an!“ zu rechnen.

Thomas Böhm, ebenfalls Rechtsanwalt, veröffentlicht 2017 einen Rechtsratgeber für Lehrkräfte. Er beginnt das Thema „Körperkontakt von Lehrern mit Schülern“ mit folgenden Worten:

„Ein generelles Verbot, Schüler anzufassen, kann es in der Schule nicht geben, da die Aufsichtspflicht oder der Erziehungsauftrag körperlichen Kontakt sogar erfordern oder rechtfertigen können, etwa wenn ein Lehrer einen Schüler festhält, der gestolpert ist und zu fallen droht, oder ein Schüler einen Mitschüler angreifen will.“ (Böhm, 2017, S. 55)

Jede pädagogische Fachkraft kann sich zunächst strafbar machen, wenn sie eine Körperverletzung beim Eingreifen begeht (vgl. Kap. 3.1). Die hier genannte Rechtfertigung bezieht sich auf eine geeignete, erforderliche und angemessene Nothilfe zur Gefahrenabwehr. Erforderlich ist das Eingreifen, da neben der allgemeinen Verpflichtung, Hilfe zu leisten, aufgrund der Aufsichtspflicht und der Garantenstellung<sup>10</sup> eine besondere Verpflichtung besteht. Eine Rechtfertigung, nicht körperlich einzugreifen, besteht nur, wenn

<sup>9</sup> Hier wird bewusst nur die weibliche Form verwendet.

<sup>10</sup> Die Garantenstellung ist eine besondere juristische Situation, die dazu führen kann, dass die verantwortliche pädagogische Fachkraft (Garant) entsprechend der von dem bzw. der Schüler\*in begangenen Tat angeklagt wird. Wenn also z.B. ein Schüler eine schwere Körperverletzung begeht und der Garant nicht versucht hat, ihn daran zu hindern, lautet die Anklage gegenüber dem Garant nicht nur auf unterlassene Hilfeleistung, sondern entsprechend der vom Schüler begangenen Tat auf schwere Körperverletzung.

ein Eingreifen die eigene Gesundheit erheblich gefährden würde. In jedem Fall besteht die Verantwortung, im Interesse aller Schüler\*innen hier handeln zu müssen.

### 3.3 Das beherzte körperliche Eingreifen als Handlungspotenzial

Die beschriebene erforderliche Handlung führt ein generelles Berührungsverbot ad absurdum. Mit dieser Erkenntnis lösen sich vermeintliche Fesseln, die bisher ein beherztes Eingreifen als Handlungsoption ausschlossen. Mehr noch, mit diesem Wissen entsteht ein Handlungspotenzial, welches selbst unangewendet seine Wirkung entfalten kann. Schüler\*innen können bereits im Vorfeld erkennen, dass dieses Mittel der pädagogischen Fachkraft zur Verfügung steht, und sich damit sicherer fühlen. Dieser Selbstbehauptungseffekt ist vor allem bei Schüler\*innen wichtig, die wiederkehrend aggressive Verhaltensweisen zeigen, weil sie sich nicht durch die pädagogische Fachkraft beschützt fühlen. Stattdessen muss der bzw. die Schüler\*in, wie bei einer Parentifizierung, die Verantwortung übernehmen und die Beachtung der Regeln in der Lerngruppe durchsetzen.

Damit das Handlungspotenzial eine spezifische Selbstwirksamkeitserwartung wachsen lässt, bedarf es noch zweier wesentlicher Voraussetzungen: der selbst eingeschätzten körperlichen Fitness und Technikenkenntnis. Wie beim Erste-Hilfe-Training ist es hilfreich, das *beherzte körperliche Eingreifen* unter Anleitung zu üben. Ziel sollte sein, die eigenen körperlichen Kräfte und mögliche Griffe kennen zu lernen. Dabei sollte auch das eigene aggressive Potenzial reflektiert werden.<sup>11</sup> Das körperliche Eingreifen benötigt eine Portion Mut, sich der Aggression zuzuwenden,<sup>12</sup> und Herz. Wichtig ist, dass wir das aggressive Verhalten als einen Ausdruck verstehen, der eine Botschaft enthält, die es durch Beziehungsarbeit zu entschlüsseln gilt.

Berührungserlebnisse können hoch emotional sein, und oft wirkt das Erlebnis nach. In der schulpyschologischen Beratung wird häufiger berichtet, dass pädagogische Fachkräfte große Sorge haben, dass sie im kollegialen Kreis als unprofessionell betitelt werden und suggeriert bekommen, dass ihr Konflikt nur sie persönlich betreffe. Diese Sorge ist nicht unbegründet; immer wieder findet eine Verurteilung durch Kolleg\*innen statt, die in der Situation nicht zugegen waren. Solche Rückmeldungen und Ratschläge können die erlebte Belastung noch verstärken. In der Schule sollten Strukturen wie eine kollegiale Praxisreflexion etabliert sein.

„Gesprächsangebote und (präventive) Stützstrukturen sollten zusammen ein organisiertes Beratungssystem bilden, in dem multiprofessionell kooperiert wird (z.B. durch Care-Teams, Mentor\_innensystem, Kooperation Lehrkräfte/soziale Arbeit und Schulpyschologie).“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 15)

Es gibt noch einige weitere wesentliche Gelingensbedingungen für das *beherzte körperliche Eingreifen* (vgl. hierzu Siebert, 2017a). Vor allem sollte innerhalb der Schul- und Professionsentwicklung ein Konsens über den Handlungsrahmen bei Aggressionsausbrüchen und pädagogischen Grenzsituationen gefunden werden.

### 3.4 Ein grundsätzliches Berührungsverbot ist praxisfern

Aus juristischer Sicht kann es ein grundsätzliches Berührungsverbot nicht geben. Auch aus (heil-)pädagogischen, psychologischen, neurobiologischen, medizinischen, soziologischen und philosophischen Perspektiven gibt es einige Einwände gegen ein generelles Berührungsverbot. Verallgemeinerte Aussagen haben wenig Erfolg in der Umsetzung

<sup>11</sup> Anders als bei üblichen Selbstverteidigungskursen ist hier die körperliche Unversehrtheit des Schülers oder der Schülerin in den Mittelpunkt zu stellen. Es besteht immer die Gefahr, dass eigene unausgesprochene Konflikte mit dem oder der Schüler\*in zu einer gewaltsamen Eskalation führen. In einer schulpyschologischen Beratung oder einer kollegialen Praxisreflexion können diese inneren Konflikte besprochen und geklärt werden.

<sup>12</sup> Im Gegensatz zum Abwenden, bei dem der bzw. die Schüler\*in allein gelassen wird.

vor Ort. Ein Berührungsverbot wäre vor allem in einem Förderzentrum für Geistige Entwicklung undenkbar. Unabhängig von den notwendigen pflegerischen Tätigkeiten ist ein Großteil des Lernens auf Berührung (basale Kommunikation) angewiesen. In der inklusiven Schule betrifft dies auch viele Schüler\*innen, vor allem in den Grundschulen. In der Schuleingangsphase müssen viele Schüler\*innen buchstäblich „an die Hand genommen werden“, und Schüler\*innen, die sich verletzt haben, müssen auch mit einer kleinen körperlichen Berührung getröstet werden können. Berührung spielt eine zentrale Rolle bei der professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung (vgl. hierzu Kap. 5.1).

### 3.5 Beschämung ist eine verletzende Berührung

Ein wesentlicher Widerspruch liegt in der Fokussierung auf Berührung als physische Grenzüberschreitung. Diese Sichtweise sorgt dafür, dass die psychischen Grenzüberschreitungen durch Sprache und Blicke vergessen werden. Die Auswirkungen von toxischen Bemerkungen können zu Reaktionen im Gehirn führen, die einer physischen Verletzung gleichkommen (vgl. Bauer, 2016). Schüler\*innen gehen mit Bauchschmerzen nach Hause, weil die Lehrkraft sie vor der ganzen Klasse bloßgestellt hat.

Anstatt ein generalisiertes Berührungsverbot zu kommunizieren, ist es wichtig, entsprechend pädagogischer Empfehlungen – etwa der *Reckhaner Reflexionen* (Prenzel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2017) – die Verantwortung in der pädagogischen Beziehung in der Schule zu thematisieren. Dabei wird klar formuliert, was im Kontext von – physischer und psychischer – Berührung ethisch unzulässig ist:

- „1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.“ (Prenzel et al., 2017, o.S.).

## 4 Die ganzheitliche Betrachtung von Berührung

*In einem Klassenzimmer einer 3. Jahrgangsstufe steht ein Schüler von seinem Platz auf, nimmt sein Kunstwerk in die Hand, geht nach vorne zur Lehrerin und zeigt es ihr. Während er ihr erklärt, wie er auf die Idee gekommen ist, die Räder lieber festzukleben, blicken beide auf sein Kunstwerk. Seine Lehrerin hat ihre rechte Hand auf seine linke Schulter gelegt und gibt ihm ein positives Feedback zu seiner Idee. Da bereits eine andere Schülerin nach vorne gekommen ist, hebt die Lehrerin ihre linke Hand so, dass die Schülerin ihre Handinnenfläche sieht. Die Schülerin bleibt ruhig stehen und wartet, bis sie an der Reihe ist.* In diesem Praxisbeispiel gehen Sprache, Körpersprache und Berührung Hand in Hand.

Unter Berührung verstehen wir üblicherweise einen Vorgang, bei dem es um eine taktile und/oder haptische Handlung und/oder Wahrnehmungen geht. Dabei spielt der Tastsinn die entscheidende Rolle. Darüber hinaus können wir uns auch durch andere Sinnesindrücke berührt fühlen (vgl. Kap. 3.5). Erlebnisse gehen unter die Haut, und beim Lernen versuchen wir, Begriffe zu begreifen (vgl. Grunwald, 2017). Die Begrifflichkeiten zeigen bereits, wie komplex das Thema ist. Körperliche Berührung ist untrennbar mit dem Selbst verbunden.

„Was passiert, wenn wir berührt werden? Es entsteht eine Bewegung – Berührung bewegt! Wir spüren in uns eine Resonanz, eine Rührung, eine innere Bewegtheit, Emotion (lat. emo-

vere = herausbewegen), die in unseren Gefühlsbegriffen ausgedrückt werden kann. Aus diesen Berührungserfahrungen entsteht im positiven Fall Verbindung und Verbundenheit, Bindung und Beziehung, Halt und Sicherheit. Die taktile Form ist neben Musik, Worten, Gerüchen, Bildern usw. nur ein Weg jemanden zu berühren.“ (Siebert, 2013, o.S.)

Mit der Verbindung zwischen Berührung und unserem Selbst haben sich viele Philosophen, wie z.B. Aristoteles und Edmund Husserl (vgl. Böhme, 2019, S. 35), auseinandergesetzt. Dem Satz René Descartes’: „Ich denke, also bin ich“, setzt Johann Gottfried Herder: „Ich fühle mich! Ich bin!“ entgegen. Schmid (2019, S. 29) schreibt von der Kraft der Berührung und formuliert den Existenzgedanken: „Ich bin Körper, also bin ich.“

In der oben dargestellten Begegnung kann die Berührung der Schulter als ein Teil der pädagogischen Beziehungsgestaltung gewertet werden. Da kein Blickkontakt beim Zuhören besteht, verstärkt die Hand auf der Schulter die Botschaft, im Augenblick für den Schüler ganz da zu sein. Diese unmittelbare Berührungserfahrung kann für den Schüler bedeuten: „Ich werde berührt, ich bin.“ Dies ist wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung und die zwischenmenschliche Beziehung. Bauer (2012) beschreibt einen der zentralen Aufträge der Schüler\*innen an Pädagog\*innen mit dem Ausruf: „Lass mich spüren, dass ich bin, dass ich für Dich existiere!“ Die positive Wirkung funktioniert nur, wenn diese Körpersprache kongruent zur Botschaft steht (Mehrabian, 1971) und damit authentisch (Bauer, 2016) ist. Dies bedeutet auch, dass die Schulterberührung nicht notwendigerweise bewusst von der Lehrerin eingesetzt wurde, sondern zu ihrer persönlichen Art, mit Schüler\*innen in Kontakt zu treten, gehört.

Eine Berührung ist somit nur ein Teil des Ganzen, und aus gestaltpsychologischer Sicht benötigt es eine ganzheitliche Betrachtung:

„Die als einheitliche Ganzheiten auftretenden Phänomene müssen ihre Ganzheit bewahren können, und beim Analysieren können sie nur um den Preis in einzelne Teile zerlegt werden, dass man das vernichtet, was man untersuchen will.“ (Perls, Hefferline & Goodman, 2006, S. 36)

Das Phänomen der Berührung wird in der Gestalttherapie unter dem zentralen Begriff „Kontakt“ ebenfalls ganzheitlich betrachtet: „Wir verwenden das Wort ‚Kontakt‘ – ‚in Berührung mit‘ Objekten – als Grundbegriff sowohl für sinnliche Wahrnehmung als auch für motorisches Verhalten“ (Perls et al., 2006, S. 22). An einer anderen Stelle wird das Selbst in einem Kontaktprozess mit dem Kontakt gleichgesetzt: „[...] das Selbst (das ja nichts anderes ist als Kontakt), kommt dazu, sich jetzt selbst zu spüren. Was es fühlt, ist die Interaktion von Organismus und Umwelt“ (Perls et al., 2006, S. 270).

Eine isolierte Betrachtung von Berührung losgelöst von dem Selbst kann es somit nicht geben. Der Kontext, die Situation, die inneren Beweggründe und Wahrnehmungen müssen immer berücksichtigt werden. Da die inneren Beweggründe unbewusst sein können, braucht es eine professionelle Auseinandersetzung. Berührungserlebnisse im schulischen Kontext sollten im wertschätzenden und vertrauensvollen kollegialen Austausch oder mit einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen reflektiert werden.

## 5 Die differenzierte Betrachtung von Berührung

Die Bedeutung von Berührung wird zunehmend populär. Fast jährlich erscheinen neue Bücher zum Thema (Grunwald & Beyer, 2001; Ekmekcioglu & Ericson, 2013; Bartens, 2014; Müller-Oberlinghausen & Kiebgis, 2018; von Thadden, 2018; Böhme, 2019; Schmid, 2019). Sie tragen Titel mit Appellcharakter, wie z.B. *Drück mich mal – Warum Berührungen so wichtig für uns sind* (Ekmekcioglu, 2015) und *Homo Hapticus – Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können* (Grunwald, 2017). Die hier für die Öffentlichkeit gebündelten Erkenntnisse über die überlebensnotwendige Bedeutung von Berührungen könnten Ausdruck für ein notwendiges Umdenken in der Gesellschaft sein.

## 5.1 Bedeutung von Berührung für die Beziehungsgestaltung in der Schule<sup>13</sup>

Wie das Beispiel in Kapitel 4 zeigt, sind körperliche Berührung und Körpersprache Teil einer gewachsenen pädagogischen Beziehungsarbeit.

„Unser Körper empfängt und sendet ständig Botschaften, gewährt und begrenzt den Raum, braucht Halt und kann Halt geben, ist schützenswert und kann beschützen. Gründe, den Körper mit seinen kommunikativen Eigenschaften und Möglichkeiten unter schulpsychologischen Aspekten in den Fokus zu nehmen und ins Bewusstsein zu holen.“ (Siebert, 2017b, S. 7)

Die positive Wirkung von Berührung im schulischen Kontext kann als Analogie zu einer gelungenen pädagogischen Beziehung geltend gemacht werden: Was für eine erfolgreiche Beziehungsarbeit gilt, lässt sich auch auf Berührung übertragen. Hattie (2015) hat in seiner Metaanalyse gezeigt, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen einen starken positiven Effekt auf die Lernleistungen der Schüler\*innen hat. Berührung kann zu einer positiven Beziehungsgestaltung beitragen. Wie bei einer gelungenen Beziehung wird bei einer positiv erlebten körperlichen Berührung unter anderem das Bindungshormon Oxytocin ausgeschüttet (vgl. Grunwald, 2017, S. 158f.). Neurobiologisch betrachtet werden die allgemeine Gesundheit, die Möglichkeiten zur Stressbewältigung, die Motivation und die Lern- und Leistungsbereitschaft positiv beeinflusst (vgl. Grunwald, 2017, S. 162f.). Im Gegensatz dazu sind „Stress und Angst [...] in allen Bereichen, wo Lernvorgänge eine Rolle spielen, kontraproduktiv“ (Bauer, 2016, S. 39). In einer von Grunwald (2017) beschriebenen Studie steigert eine kurze wohlgemeinte Berührung am Oberarm durch eine Lehrkraft die Bereitschaft von Student\*innen, sich einer herausfordernden Aufgabe an der Tafel zu stellen. „Offensichtlich können durch einen kurzen Berührungsreiz schnell und wirksam Wertschätzung und Respekt [...] transportiert werden“ (Grunwald, 2017, S. 161).

## 5.2 Handlungsrahmen für Berührung im schulischen Kontext

Die Komplexität des Themas lässt es nicht zu, grundsätzliche Aussagen zu treffen, die sich auf jede reale Situation übertragen lassen. Bestehende individuelle ambivalente Gefühle und strukturelle Antinomien erschweren das pädagogische Handeln. Ein Kind, welches sich und andere gefährdet, wird durch das *beherzte körperliche Eingreifen* einer pädagogischen Fachkraft, wie es in Kapitel 3.3 beschrieben wird, in seiner Freiheit eingeschränkt. Dies ist ein Beispiel für grundsätzliche Dilemmata im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, welche sich nicht auflösen, sondern einer gründlichen Reflexion bedürfen (vgl. Helsper, 2002). „Es geht auch nicht darum, die in den Berührungen inhärente Ambivalenz durch Reflexion aufzulösen lassen, sondern durch die Reflexion zunehmende Sicherheit im Umgang damit zu entwickeln.“ (Weigelt, 2010, S. 196)

Dieser Reflexionsprozess sorgt für eine Sensibilisierung, die den pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz abverlangt, also die Bereitschaft, die Ambivalenzen anzunehmen und mit widersprüchlichen Gefühlen umzugehen. Mehr Sicherheit kann der Kontext bieten, in dem sich die jeweilige Berührungshandlung einordnen lässt. Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt verschiedene Handlungsrahmen, in denen sich die Berührung abspielen kann. Während Berührungshandlungen, die eindeutig eine strafrechtliche Relevanz haben, klar unzulässig sind, gibt es auch einen Graubereich, der Handlungen einschließt, die näher reflektiert werden sollten.

---

<sup>13</sup> Den Anspruch, einen vollständigen Überblick über die positiven Effekte von Berührungen im schulischen Kontext zu geben, kann der Text nicht erfüllen.

<b>Verbotene Berührungen</b> – i.d.R. strafbare Handlungen –	<b>Grauzone</b> nicht verboten, aber aus pädagogischer / psychologischer Sicht zu vermeiden bis zu unterlassen	<b>Selbstschutz – Notwehr</b> Recht auf körperliche Unversehrtheit
		<b>Eingreifen und Beenden</b> Nothilfe und Aufsichtspflicht
		<b>Berührung aufgrund objektiver Notwendigkeit</b> z.B. bei Behinderung, Pflege, Erste-Hilfe
		<b>Berührung als pädagogische Intervention</b> z.B. Kämpfen im Sportunterricht, Theater, Tanzen
		<b>Kultivierte / ritualisierte zwischenmenschliche Berührung</b> z.B. Begrüßung, Trost- oder Mut-Spenden

Abbildung 1 (Siebert, 2013)

Die in Kapitel 5.1 beschriebene Situation sollte in sich harmonisch und für die Beziehung stimmig wirken. Dabei kann die Berührung der Schulter sowohl als kultivierte zwischenmenschliche Berührung als auch als pädagogische Intervention gewertet werden. Nur leichte Veränderungen der Situation oder ergänzende Hintergründe zu den Personen könnten den Gesamteindruck (vgl. hierzu Kap. 4) verändern. Situationen sind nicht statisch; was in einem Moment noch zulässig ist, kann plötzlich als grenzverletzend gesehen werden. Biografie, Reife- oder Entwicklungsstand des Schülers bzw. der Schülerin, Geschlecht der Lehrkraft, kulturelle Hintergründe, interpersonelle Schwierigkeiten der Schüler\*innen, wie z.B. Körperkontaktstörungen (vgl. Jansen & Streit, 2015), können dazu führen, dass hier eher die Empfehlung ausgesprochen wird, diese Berührungshandlung zu vermeiden bis sie zu unterlassen. Dann wäre die gleiche Berührungshandlung in der Grauzone zu verorten – nicht verboten, doch aus psychologischer Sicht eher zu vermeiden.

Wenn sich ein Ritual mit Körperkontakt oder eine Berührung als pädagogische Intervention an den *Reckhaner Reflexionen* (Pregel et al., 2017) orientieren, kann ein Erlebnisraum geschaffen werden, der ein Modell für achtsame und respektvolle Begegnungen schafft.

„Ein bedeutendes Grundbedürfnis ist Körperkontakt. [...] Unter Schülerinnen und Schülern kann beobachtet werden, wie sie durch Anrempeln, Schubsen und Boxen versuchen, miteinander in Kontakt zu treten. Gleichzeitig haben in der Lebenswelt von Kindern Aggressionen eine große Bedeutung. Sie ist ein menschliches Potenzial und sollte sozialisiert und kultiviert werden. Dafür braucht es Raum und Zeit. Hier kann die Schulpsychologie z.B. auf freiwillige, spielerische Kämpfe zur Gewaltprävention hinweisen (vgl. Jul 2013, Neumann 2004).“ (Siebert, 2017b, S. 8)

Das freiwillige spielerische Kämpfen ist ein Beispiel für eine pädagogische Intervention, die einigen Irrtümern ausgesetzt ist. So geht es nicht um das Ausleben von Aggressionen, im Sinne einer Katharsis, sondern um die Sensibilisierung für ein achtsames Miteinander (im Gegensatz zu einem Gegeneinander-Kämpfen). Kampfsportarten, bei denen die Berührung keine Verletzungen hervorrufen soll, sind ein Medium für das Erlernen von Rücksichtnahme und Empathie (vgl. Happ, 1998; Ekmekcioglu & Ericson, 2011).

Körperliche Berührung ist eine Form der Kommunikation und unterliegt vergleichbar einem Gespräch der Gefahr, zwischen Sender\*in und Empfänger\*in missverstanden zu werden. Eine durch eine pädagogische Fachkraft initiierte Berührung sollte durch sie verbal begleitet werden, und es ist in vielen Situationen vertrauensbildend, sie anzukündigen und/oder um Erlaubnis zu fragen. Eine umsichtige Sportlehrkraft wird z.B. vorher die erforderliche Hilfestellung erläutern und sich das Einverständnis zur Berührung abholen.

## 6 Berührung im schulischen Kontext während und nach Corona

In Zeiten von Corona, in denen aufgrund des hohen Ansteckungsrisikos ein Berührungsverbot kommuniziert wird, ist ein Dilemma unausweichlich, und es muss in den Situationen, die Berührung erforderlich machen, eine Art Hilflosigkeit auf allen Seiten entstehen. Es ist davon auszugehen, dass die Krise bereits vorhandene Unsicherheiten und Widersprüche noch zu vergrößern droht. Deshalb ist es wichtig, sich vorher über diese Ambivalenz kollegial und mit der Schulleitung auszutauschen und einen Handlungsrahmen zu entwickeln.

„Gerade in Zeiten, in denen der Beitrag der Schule auch zur Krisenbewältigung und den damit verbundenen vielfältigen Anforderungen reflektiert werden muss, sollte schulisches Lernen [...] umfassend angelegt sein und sowohl auf die Persönlichkeitsbildung, auf die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und die Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit zielen.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 22)

Die Empfehlung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die Persönlichkeitsbildung gerade in der Krise und für die Krisenbewältigung zu berücksichtigen, benötigt zukünftig auch eine potenzialorientierte Ausführung zur zwischenmenschlichen Berührung. Sie langfristig als grundsätzliche Bedrohung zu vermitteln, wird ihre Spuren hinterlassen.

### 6.1 Beziehungsgestaltung ohne körperliche Präsenz

Die Wirkung von Berührung auf die Beziehungsgestaltung erfordert eine persönliche körperliche Präsenz einer Lehrkraft aus Fleisch und Blut im Lernprozess:

„Neurobiologisch gesehen, ist beim ‚Lernen am Modell‘ die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von überragender Bedeutung. Die Spiegelzellen eines Beobachters verweigern, wie Experimente zeigen, jede Aktivität, wenn die beobachtete Handlung nicht von einem lebenden Individuum ausgeführt wird, sondern von einem Instrument, einem Apparat oder Roboter [...]. Daraus ist zu schließen, dass die persönliche Unterweisung, auch das Zeigen und Vormachen durch die lehrende Person, eine entscheidende Komponente des Lehrens und Lernens ist. Da Lehrer bzw. Lehrerinnen nie ausschließlich als Stoffvermittler agieren können, sondern immer als ganze Person in Erscheinung treten, wird klar, dass effizientes Lehren und Lernen in der Schule nur im Rahmen einer gelungenen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern möglich ist.“ (Bauer, 2016, S. 126f.)

Zur gelungenen Gestaltung der Beziehung gehört vor allem ein professionelles Feedback (vgl. Hattie, 2015), welches in der Corona-Pandemie im Distanzlernen auch zu einem Belastungserleben unter den Lehrkräften führt (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020). Rückmeldungen zum Lernen und Verhalten, wie sie unter anderem die *Reckhaner Reflexionen* (Prengel et al., 2017) vorsehen, gestalten sich auf Distanz schwieriger. Es bedarf Kreativität, einer großen Einsatzbereitschaft und viel Fingerspitzengefühls, die pädagogische Beziehungsarbeit ohne körperliche Präsenz aufrechtzuerhalten. Eine reine Wissensvermittlung, die nicht berührt, die ohne persönliche Bindung auskommen soll, negiert den zwischenmenschlichen Aspekt von Bildung.

„Erfolgreiches Lernen basiert primär auf stabilen, vertrauten und zuverlässigen Beziehungen. Gerade sozial unsicher gebundene, in instabilen familiären Beziehungen oder in unsicheren, prekären Lebenslagen lebende Kinder und Jugendliche brauchen zunächst sozial-emotionale Stabilität, um sich mit kognitiv oft anspruchsvollen Themen auseinandersetzen zu können. Diese persönlichen Beziehungen müssen kontinuierlich und ohne größere personelle Fluktuationen gesichert werden. Empfohlen wird während der Zeiten des Fernunterrichts, dass diese Schüler\_innen möglichst eine feste Ansprechperson aus der Schule haben, die mindestens einmal wöchentlich persönlichen Kontakt hält.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 37)

Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Einfluss von Berührung, Bindung und Beziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung und kognitive Entwicklung von Schüler\*innen, wie z.B. der direkte entwicklungspsychologische Zusammenhang zwischen Intelligenz- und Tastsinnesleistungen (vgl. Böhme, 2019), sollten nicht nur bei wiederholten Schulschließungen oder einem Hybridmodell (Kombination aus schulisch angeleitetem Lernen zuhause und Präsenzunterricht), sondern grundsätzlich bei den Digitalisierungsbestrebungen, der Schulentwicklung und der Professionalitätsentwicklung berücksichtigt werden. Vor allem in den Präsenzzeiten kommt den psychosozialen Aspekten eine besondere – vielleicht sogar kompensatorische – Bedeutung zu.

„Konstruktive Unterstützung und damit die sozialen Beziehungen zu Lehrkraft und Mitschüler\*innen sind [...] gerade in Zeiten von Quarantäne und *Social Distancing* (eigentlich: *Physical Distancing*) sehr wichtig. [...] Und für ein Minimum an sozialer Einbettung reichen schriftliche Formate sicherlich nicht aus. In Präsenzphasen sollte – bei allen Altersgruppen – Zeit geschaffen werden, um Erlebnisse, Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen.“ (Klieme, 2020, S. 127; Hervorh. i.O.)

## 6.2 Pädagogische Interventionen gegen zukünftige Berührungsängste

Nach dem Berührungsverbot in der Corona-Pandemie wird es eine Herausforderung sein, sich wieder angstfrei anzunähern. Sicherlich ist die Angst vor Ansteckung in der Geschichte der Menschheit nichts Neues. Doch die durch die Corona-Pandemie geforderte Berührungslosigkeit scheint einen aktuellen gesellschaftlichen Nerv zu treffen. So stehen unsere kultivierten Berührungs- und Verabschiedungsrituale, wie z.B. das Händeschütteln (vgl. Grunwald, 2017, S. 153), derzeit auf dem Prüfstand (vgl. Mantha-Hollands & Orgad, 2020). Die in Kapitel 5 vorgestellten Veröffentlichungen verweisen bereits *vor Corona* auf den individuellen und gesellschaftlichen Wert, sich mit Berührung und den Folgen von Berührungsarmut auseinanderzusetzen. Elisabeth von Thadden beschreibt zwei Jahre *vor Corona* eine gesellschaftliche Atmosphäre, die durch die derzeit bestehenden Ängste, sich mit Corona zu infizieren, eine aktuelle Brisanz bekommt.

„Noch steht es nicht fest, ob wir eher auf eine Gesellschaft zusteuern, in der Menschen angstlos zugewandt sein können und einander freiwillig nah kommen – oder ob es eine Gesellschaft sein wird, in der argwöhnische Verschlossenheit, Kontrollbedürfnis und eine appetische Berührungslosigkeit vorherrschen. Beides liegt in der Luft.“ (von Thadden, 2018, S. 11)

Gegen die Verknüpfung von Nähe und Bedrohung sollten im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler\*innen in den Schulen Interventionen entwickelt werden. Die Abbildung 1 im Kapitel 5.2 kann für schulinterne Diskussionen genutzt werden und eine Orientierung für die Schulentwicklung bieten. Die pädagogischen Fachkräfte haben sicherlich eine Modellfunktion und stehen von Seiten der Schüler\*innen unter Beobachtung, wie sie *nach Corona* mit körperlicher Berührung umgehen. Dies wird maßgeblich von der individuellen Einstellung zu körperlicher Berührung, der Persönlichkeit und den unbewussten Anteilen im Selbst abhängen, und somit benötigt eine professionelle Nähe im schulischen Kontext eine begleitete persönliche Reflexion. Schulpsycholog\*innen können dabei unterstützen und begleiten.

## Literatur und Internetquellen

- Bartens, W. (2014). *Wie Berührung hilft: Warum Frauen Wärmflaschen lieben und Männer mehr Tee trinken sollten*. München: Knauer.
- Bauer J. (2012). Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung. *Pädagogik*, 64, 11–13.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.



- Böhm, T. (2017). *Nein, du gehst jetzt nicht aufs Klo! – Was Lehrer dürfen: Der Experte für Schulrecht hilft bei allen kniffligen Lehrerfragen*. München: mvg.
- Böhme, R. (2019). *Human Touch: Warum körperliche Nähe so wichtig ist*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406725913>
- Conen, M.L. (2002). Institutionen und sexueller Missbrauch. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 196–201). Göttingen: Hogrefe.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Ekmekcioglu, C. (2015). *Drück mich mal – Warum Berührungen so wichtig für uns sind*. Frankfurt a.M.: Westend.
- Ekmekcioglu, C., & Ericson, A. (2011). *Der unberührte Mensch: Warum wir mehr Körperkontakt brauchen*. Wien: Edition a.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2016). *Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016\\_11\\_08\\_Gewalt\\_gegen\\_Lehrkraefte\\_Auswertung.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_11_08_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Auswertung.pdf).
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: J. Antony, M. Becker-Mrotzek, A. Chapman, M. Diedrich, J. Eger, B. Eickelmann et al. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Grunwald, M. (2017). *Homo Hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer.
- Grunwald, M., & Beyer, L. (2001). *Der bewegte Sinn. Grundlagen und Anwendungen zur haptischen Wahrnehmung*. Basel: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-8302-3>
- Happ, S. (1998). Zweikämpfe mit Kontakt. *Sportpädagogik*, (5), 13–23.
- Hattie, J.A.C. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Aus dem Engl. übers. u. erw. von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5., durchges. Aufl.) (S. 15–34). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2)
- Jansen, F., & Streit, U. (2015). *Fähig zum Körperkontakt*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41118-2>
- Juul, J. (2013). *Aggression: Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Mantha-Hollands, A., & Orgad, L. (2020). Geschütztes Kulturgut? Warum auch zukünftig auf das Händeschütteln verzichtet werden kann. *Der Tagesspiegel* vom 19.05.2020. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: <https://m.tagesspiegel.de/gesellschaft/geschuetztes-kulturgut-warum-auch-zukuenftig-auf-das-haendeschuetteln-verzichtet-werden-kann/25822856.html%0A>.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Müller-Oberlinghausen, B., & Kiebgis, G. (2018). *Berührung: Warum wir sie brauchen, und wie sie uns heilt*. Berlin: Ullstein.

- Neumann, U. (2004). *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention*. Marburg: Schüren.
- Perls, F.S., Hefferline, R., & Goodman, P. (2006) *Gestalttherapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckhan: Rochow-Edition.
- Sam, D., & Rode, F. (2016). *Was Lehrer nicht dürfen: Antworten auf die 50 wichtigsten Schülerfragen – inklusive der dazugehörigen Paragraphen*. Berlin: Ullstein.
- Schmid, W. (2019). *Von der Kraft der Berührung*. Berlin: Insel.
- Senat für Bildung und Wissenschaft Bremen. (2013). *Ergänzende Richtlinien für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen*. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/740.02\\_Sexuelle\\_Belastigung\\_und\\_Gewalt\\_gegenueber\\_Kindern%2C\\_Jugendlichen.pdf](https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/740.02_Sexuelle_Belastigung_und_Gewalt_gegenueber_Kindern%2C_Jugendlichen.pdf).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. (2020). *Musterhygieneplan Corona für die Berliner Schulen*. Internes Dokument.
- Siebert, M. (2013). *Taktile Berührungen – Körperkontakt im pädagogischen Kontext*. Unveröff. Manuskript.
- Siebert, M. (2017a). Auf Aggressionen sicher reagieren. *Die Grundschule*, (3), 22–26.
- Siebert, M. (2017b). Körpersprache und Körperkontakt in der Schule. *Praxis Schulpsychologie*, 11, 7–8.
- von Thadden, E. (2018). *Die berührungslose Gesellschaft*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406727832>
- Weigelt, L. (2010). *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92444-1>

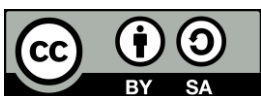
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Siebert, M. (2020). Beherrztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext. Antworten aus einem Workshopangebot zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 193–206. <https://doi.org/10.4119/pflb-3906>

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>