

Pädagogisches Handeln in disruptiven Zeiten

SONDIERUNGEN ZWISCHEN EMPIRIE UND PRAKTISCHEN ERFAHRUNGEN

Michael Schratz

Der Autor fasst zusammen, vor welche Herausforderungen schulische Akteur*innen durch die Schulschließungen und den Fernunterricht infolge der Coronapandemie 2020 gestellt wurden, mit welchen Konzepten darauf reagiert wurde und welche Chancen sich hieraus ergeben könnten.

Ver-rückte Lerngelegenheiten

Ist im Alltag etwas ver-rückt, versucht man, es möglichst rasch wieder in den vorherigen Zustand zu bringen und die ursprüngliche Ordnung wiederherzustellen. Dieses menschliche Verhalten hat viel mit Gewohnheit und Routinen zu tun, die zur Aufrechterhaltung des »geordneten« (Zusammen-) Lebens erforderlich sind. Ordnungen, Gewohnheiten und Routinen sind es allerdings auch, die Neuorientierungen erschweren oder verhindern, da sie das spannungsreiche Verhältnis gesellschaftlicher Entwicklung zwischen Vergangenheit und Zukunft bestimmen. Unerwartet auftauchende Krisen widerfahren allerdings plötzlich und setzen die gewohnten Alltagsbezüge außer Kraft, wodurch die bisherigen Muster unterbrochen werden. Disruptive Erscheinungen können zur Inkubationsphase und Geburtsstätte für Neues werden, wenn die sich bietenden Möglichkeiten entsprechend genutzt werden (Schratz, 2020). Ob dies der Fall ist oder nicht, liegt einerseits an den Rahmenbedingungen, hängt aber auch

von der Bereitschaft und dem Interesse der jeweiligen Akteur*innen ab, sich darauf einzulassen.

Von (politisch) Verantwortlichen wurde nach den Schulschließungen im Rahmen der Coronapandemie darauf gebaut und verwiesen, möglichst bald wieder zur »Normalität« bzw. gar »neuen Normalität« zurückzukehren, d. h. rasch wieder den »üblichen Schulmodus« herbeizuführen, wie es ein Bildungsminister forderte. Aus der Perspektive sich öffnender Möglichkeiten stellt sich allerdings die Frage: Ist es überhaupt erstrebenswert, dass die Lehrkräfte nach den Schulschließungen wieder »normalen Unterricht« machen? Denn während die digitale vernetzte Welt alle Lebens- und Berufsbereiche in hohem Maß durchdrungen hat, ist es nach Stöcker (2020, S. 61) »in vielen Bundesländern aber auch im Jahr 2020 noch möglich, Abitur zu machen, ohne im Unterricht ein einziges Mal mit den Grundprinzipien digitaler Technologie in Berührung gekommen zu sein«.

Aus empirischer Sicht wird deutlich, dass sich in Deutschland seit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudie »International Computer and Information Literacy Study 2013« trotz zahlreicher bildungspolitischer Maßnahmen auch in der zweiten Erhebung 2018 keine großen Fortschritte gezeigt haben. So gaben nach Schaumburg et al. (2019) in den achten Klassen nur 22,8 % der Schüler*innen an, einmal in der Woche oder häufiger digitale

Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke zu nutzen. Im Vergleich dazu liegen die Werte in Dänemark bei über 90 %. »Darunter ein erheblicher Anteil von mehr als 80 Prozent dänischer Schüler/innen, der täglich in der Schule digitale Medien für schulbezogene Zwecke nutzt. In Deutschland lag der entsprechende Anteil der Schüler/innen, für die das Lernen mit digitalen Medien zum Unterrichtsalltag gehört, bei lediglich 4,4 Prozent.« (Eickelmann, 2020, S. 7).

Wenn wir uns nach Stöcker (2020, S. 15) im »größten Experiment der Menschheitsgeschichte, allerdings ohne Kontrollgruppe« befinden, könnte das erzwungene Aussetzen schulischer Routinen eine Jahrhundertchance darstellen, die disruptiven Erfahrungen aus der Zeit der Schulschließungen klug zu nutzen, um den Status von Schule in der digitalen vernetzten Welt neu zu denken. Denn ein soziales Experiment zur Erprobung neuer Konzepte ließe sich in dieser Dimension forschungsethisch nicht durchführen.

Die durch die Schulschließung erzwungene Umstellung auf das Unterrichten über Distanz hat lehr- und lernseits von einem Tag auf den nächsten neue Kommunikations- und Organisationsformen erforderlich gemacht. Konzepte und Erfahrungen zu einer neuen Unterrichtskultur im digitalen Zeitalter liegen zwar bereits seit Jahren in viel erprobter Form vor und wurden über Fortbildungsveranstaltungen angeboten, in der Breite aber nur

zögerlich angenommen und selten an Schulen systematisch umgesetzt (Mayr et al., 2009). Daher erstaunt es nicht, dass in der repräsentativen Umfrage »Deutsches Schulbarometer Spezial – Corona-Krise« (forsa, 2020) die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (66 %) angibt, dass die eigene Schule auf die neue Unterrichtssituation im Hinblick auf Ausstattung mit digitalen Medien und die technischen Voraussetzungen we-



Abb. 1: Klassischer »Frontalunterricht« in Klassenstärke über Video erschien befragten Lehrkräften schwierig, da unklar bleibt, ob die Schüler*innen tatsächlich dem Unterricht folgen

niger gut bzw. schlecht vorbereitet war. Dennoch meldeten 81 % der Befragten zurück, dass sie mit der neuen Situation zurechtgekommen seien, was zeigt, dass Not erfindersch macht. Die Lehrkräfte hatten – zumeist in Eigenregie – nach Lösungen gesucht, um sich den völlig neuen Herausforderungen zu stellen.

Im Hinblick auf das Initiieren von Veränderungsprozessen sind Krisen gute Auslöser, da sie im Handeln eine sofortige Anpassung an die veränderten Ausgangsbedingungen bewirken. Allerdings handeln die Akteur*innen vielfach planlos, da sie keine Vorerfahrung im Umgang mit den ver-rückten Ausgangsbedingungen hatten, oder greifen auf das ihnen Vertraute zurück. Dies zeigen die Befragungsergebnisse aus der oben genannten Studie auf. Da zum Zeitpunkt der Schulschließung an den meisten Schulen keine »Notfallpläne« für die dislozierte Beschulung existierten, mussten die Lehrer*innen individuell nach möglichen Strategien zur Weiterführung des Unterrichts in der Fernbeziehung zu den Lernenden suchen. Demnach griffen die meisten auf bewährte Routinen zurück, denn je nach Schulform gaben zwischen 79 (Grundschule) und 90 % (Gymnasium) der Lehrkräfte an, dass sie seit der Schulschließung an erster Stelle Aufgabenblätter im Papierformat (z. B.

als Pdf-Datei, gescanntes oder fotografiertes Dokument) als Leitmedium im Unterricht mit den Schüler*innen eingesetzt hatten.

Krisen als Musterbrecher

In den über die Digitalisierung aller Lebensbereiche ausgelösten Transformationsprozessen stellt das »Unvorhersehbare« das eigentliche Bedrohungspotenzial für die Schule dar, da die bestimmende Kontrollmacht der Lehrkräfte im zitierten Grundmuster des Unterrichtsgeschehens beschnitten wird. Der schulische Unterricht war bislang eine kalkulierbare Größe im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess, um die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in überschaubar und vor allem kontrollierbarer Form gesellschaftlich zu steuern. Spätestens wenn das Internet auf den Endgeräten aktiviert wird, verringert sich spürbar die Steuerungsmöglichkeit des Lernprozesses durch die Lehrperson. »Wie wenn sich eine Mauer zwischen den Schülerinnen und Schülern und mir auftut«, beschrieb dies ein Lehrer in unserer Studie (Mayr et al., 2009), der sich der Einschränkung seines Einflusses dadurch erst richtig bewusst wurde. Im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Ungewissheit reichen die »päda-

gogischen« Maßnahmen vom Spielverbot bis zum Sperren bestimmter Befehle bzw. Seiten im Internet, um die Steuerungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht lehrseits zu behalten. Bloße Verbote stellen allerdings eine sehr einschränkende Form der pädagogischen Intervention dar, zumal der offene Internetzugang im Alltag Teil der digitalen vernetzten »anderen« Welt ist und damit die Kluft zwischen Schule und Alltag vergrößert.

Da aufgrund des plötzlichen Auftretens der disruptiven Erscheinungen zeitlich kaum entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden konnten und keine systematischen Planungen möglich waren, hat der Umgang mit der dadurch verursachten Unsicherheit an alle Betroffenen besondere Anforderungen gestellt: Kreativität, Problemlösen, Eigenwilligkeit und Willenskraft waren genauso gefragt wie Perspektiven und Visionen, besonders aber eine Sensibilität im Umgang mit den nicht über den herkömmlichen Unterricht erreichbaren Schüler*innen sowie einer besorgten und belasteten Elternschaft. Das Bemühen um die Überwindung der Distanz zwischen lehrseitigen Bildungsbemühungen und lernseitiger Erreichbarkeit hat bei jeder einzelnen Lehrperson das Spannungsfeld zwischen **Kontrolle** und **Ungewissheit** spürbar gemacht, das prinzipiell jede Lehr-Lern-Situation prägt, allerdings im Präsenzunterricht selten so sichtbar wird.

Wie schulische Akteur*innen auf die unerwarteten Schulschließungen reagiert haben, um ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag bestmöglich zu erfüllen, hat sich in einer Vielfalt von Facetten gezeigt. Diese lassen wiederum einzelne Schlüsselbereiche erkennen, die ich im Folgenden zu bündeln

versuche. Dazu greife ich einerseits auf die deutschlandweite Studie von forsa (2020) sowie Erfahrungen im Kontext des Deutschen Schulpreises zurück, der im Jahr 2020/21 jene Schulen auszeichnet, die kluge Ideen im Umgang mit der Coronakrise entwickelt haben und sich mit innovativen Konzepten den Herausforderungen der Pandemie stellen.¹

Transparenz nach innen und außen

Aufgrund der plötzlichen Außerkräftsetzung der Alltagsroutinen war für die Schulleitung unmittelbar strategisches Handeln gefragt. Um alle Beteiligten und Betroffenen einzubinden, war zunächst eine transparente Informationspolitik erforderlich. Dazu wurden an einzelnen Schulen vom Schulleitungsteam jeweils morgens Online-Meetings verabredet, um Kommunikationskanäle einzurichten, Anfragen von Eltern, Schüler*innen sowie Lehrkräften aufzugreifen und systematisch zu beantworten, Hygienepläne umzusetzen und Notbetreuung sicherzustellen. Probleme mussten schnell diskutiert, weitergeleitet und im Idealfall behoben werden. Dazu wurden übergreifende Aufgabenbereiche (z. B. Kommunikationstechnologie, Inklusion etc.) festgelegt, die jeweils einem Schulleitungsmitglied zugewiesen und von diesem priorisiert behandelt wurden. Am Ende des Tages erfolgten auf Basis der unterschiedlichen Widerfahrnisse Feedbackgespräche, um deren Auswertung für die Planung des Folgetages berücksichtigen zu können. Zur Bewältigung des Distanzunterrichts waren für alle Schüler*innen digitale Endgeräte erforderlich. Da eine Reihe von Kindern keine Möglichkeit hatte, auf solche zurückzugreifen, mussten rasch Tablets und andere Endgeräte besorgt und an bedürftige Schüler*innen verteilt werden, da sie sonst »abgehängt« worden wären. Diese erforderliche »Notversorgung« hat Schwachstellen in der Grundaus-

stattung aufgezeigt, die im Hinblick auf Chancengerechtigkeit eine große Rolle spielen (Bremm & Racherbäumer, 2020). Nach der ersten Woche der Schulschließung wurde begonnen, die vielfältigen, meist noch unkoordinierten Einzelaktivitäten zu systematisieren, um aus dem Notfallmodus eine – zumindest temporäre – Routine als verbindliche Basis im unsicheren Schulgeschehen zu entwickeln. Zunächst wurden als erstes Informationsmedium – z. T. mit externer Unterstützung – die Homepages angepasst, damit alle aktuellen Informationen gebündelt als aktueller Infopoint und Wegweiser zur Verfügung standen. Ein Downloadbereich sollte es vor allem Eltern ermöglichen, die notwendigen Informationen (z. B. Details über den Ersatzunterricht, Rolle der Erziehungsberechtigten etc.) möglichst in Echtzeit zu erhalten. Diese erste Maßnahme zur Sicherstellung von Transparenz nach innen und außen führte zumeist zu einer Abnahme einzelner Anfragen per E-Mail oder Telefon und im Bedarfsfall konnte gegebenenfalls gleich darauf verwiesen werden.

Zur technischen Unterstützung der Kommunikation wurden von den Schulen unterschiedliche (Austausch-)Plattformen verwendet, um die Abläufe zu systematisieren und die Administrierung für Einzelne zu erleichtern. Dadurch konnte allen (Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern) individuell Zugang ermöglicht werden. Die Dokumentationsfunktion der Plattformen sollte sicherstellen, dass alle Informationen niederschwellig zugänglich sind und höchstmögliche Transparenz besteht. Zur Schaffung einer gelingenden Unterrichtskommunikation mussten viele Schulen erst ein Lernmanagementsystem einrichten, das den digitalen Austausch über die Distanz ermöglichte bzw. erleichterte, um eine gemeinsame Vorgangsweise zu ermöglichen. Hatten Schulen bisher bereits solche Systeme im Einsatz, wurden diese meist nur zum E-Mail-Verkehr oder zum Einloggen in

Fachräume genutzt. Der Distanzunterricht erforderte es, dazu erweiterte Funktionen wie Lerntagebücher, Blogs oder Courselets für Schüler*innen freizuschalten. Foren und Chaträume wurden für schulische Zwecke angepasst, Dateiablagen dienten immer mehr dem regen Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden mit Aufgaben bzw. Kontrollen. Lehrer*innen sowie Schüler*innen mussten mit der Lernplattform vertraut gemacht werden. Die Lehrkräfte erhielten über die Lernplattform die Möglichkeit, zur inneren Differenzierung festzulegen, welches Material für welches Kind freigeschaltet wird. So sollte vermieden werden, Kinder mit gering ausgeprägter Selbstorganisationskompetenz in Überlastungssituationen zu bringen.

Stabilität und Verbindlichkeit

Durch die Verlagerung des Arbeitsplatzes aus der Schulklasse nach Hause wurde die Diskrepanz zwischen Schul- und Lebenswelt im Bereich der digitalen Medien am deutlichsten. Kinder erbringen heutzutage früh komplexe Leistungen, um die Herausforderungen der Digitalität im Alltag zu bewältigen. Das zeigt sich an deren souveränem Umgang mit Smartphones und anderen Endgeräten sowie im Verhalten in Computerspielen und sozialen Medien. Phasen des kurzfristigen Erbringens von geistiger Hochleistung wechseln dabei oft mit solchen des bloßen Konsumierens eines vielfältigen Medienangebots (Videoclips, Channelsurfing, Chatrooms u. Ä.) ab, sodass auf Hyperaktivität leiblicher Erfahrungen bei höchster Anspannung Passivität und Entspannung folgen. Die derart entstehende dynamische Aktivierung junger Menschen ist oft durch Kurzfristigkeit, Unverbindlichkeit und Variabilität gekennzeichnet.

Im Gegensatz dazu sind Lernprozesse in der Schule auf Verbindlichkeit und Langfristigkeit ausgelegt. Das Abarbeiten von Arbeitsblättern, die ihnen während der Schulschließung

auf unterschiedlichsten Wegen digital oder analog von den Lehrkräften übermittelt wurden, baut auf Planbarkeit. Üblicherweise ist schulischer Unterricht im meist stündlichen Wechsel des Faches nach vereinbarten didaktischen Prinzipien getaktet, was plötzlich nicht mehr Geltung hatte. Vermittlung in der vernetzten digitalen Welt lässt bisherige didaktische Prinzipien fraglich werden. So wundert es nicht, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte angaben, dass sie sich ein gemeinsames Verständnis der Schule dafür wünschten, wie digitale Formate im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden.

Wenn anfänglich noch keine zweckmäßig eingerichtete Plattform zum Austausch zur Verfügung stand, versuchten die Lehrkräfte in Eigenregie individuell Kontakt mit ihren Schüler*innen aufzunehmen. Da diese unkoordinierte Vorgehensweise den Letzteren keinen sicheren Rahmen gab, sind manche Kinder auch gar nicht erreicht worden. Daher bemühten sich Schulen, möglichst bald stabile Strukturen einzurichten, die ihren Lernenden einerseits Sicherheit verschafften, andererseits von ihnen stärkere Verbindlichkeiten einforderten. Je nach Vorgaben und Vorgehensweise der Schulen entsprachen diese den Strukturen eines Stundenplans im Präsenzunterricht oder eher offeneren Formen von Wochenplänen. Durch Absprache zwischen den Lehrkräften kam es auch zu einer ausgewogeneren Beauftragung und damit Belastung der Schüler*innen. Hier gilt es, Kompetenzen im situationsgemäßen Ausbalancieren der Ansprüche von Verbindlichkeit und Ungewissheit zu erwerben.

Ein üblicher »Frontalunterricht« über Video in Klassenstärke wurde nur selten angeboten, um die Klasse als solche zusammenzuschalten. Effektiver Unterricht erschien in diesem Format schwierig, da ab einer gewissen Teilnehmerzahl unklar ist, ob die virtuell Eingeloggten tatsächlich dem Unterricht folgen und über

Videochat nur eine sehr begrenzte Kommunikation möglich ist (Abb. 1). Aus Beobachtungen von Lehrkräften und Erfahrungen an Schulen war es für Schüler*innen dann möglich, unter den gegebenen Voraussetzungen erwartete Leistungen zu erbringen, wenn mit ihnen Beziehungen intensiviert und aufrechterhalten wurden, um schnell und unmittelbar auf Fragestellungen und Probleme reagieren zu können. Dazu war es erforderlich, Aufgaben individuell zuzuordnen, Inputs für möglichst homogene Kleingruppen aufzubereiten und bei Bedarf technische Unterstützung anzubieten.

Zur Weiterführung der positiven Erfahrungen wurden nach Rückkehr an die Schulen zum Teil flexiblere Formen des Präsenzunterrichts eingeführt. So können etwa an festen Zeitfenstern an einem oder zwei Unterrichtsnachmittagen Schüler*innen, die selbstständig arbeiten können, selbst entscheiden, wo und wann sie arbeiten. Sie erhalten ihre Aufgaben über die Lernplattform, die sie in einem vorgegebenen Rahmen in Eigenverantwortung bearbeiten müssen. Zugeordnete Lehrkräfte stehen in diesen Zeitfenstern in Echtzeit zur Beantwortung von Fragen über die Chatkanäle zur Seite. Die anderen Jugendlichen, die ein intensiveres Unterstützungsangebot benötigen, erhalten als »Präsenzgruppe« in der Schule eine gezielte personalisierte Unterstützung im Kleingruppenarrangement. Damit wird nicht nur der gemeinsame Präsenzunterricht im Klassenzimmer zugunsten lernseitiger Öffnung in bestimmten Phasen aufgelöst, sondern es erhalten jene Kinder eine zielgerichtete Unterstützung, die beim Erwerb der Lerninhalte Schwierigkeiten haben.

Auf die Beziehung kommt es an

Im virtuellen Kontext ist es über die Distanz meist schwer möglich, eine resonante Beziehung herzustellen. Damit kann eine wichtige Komponente menschlicher Kommunikation auf der Strecke bleiben, was sich auch im

Vermittlungsgeschehen des Ersatzunterrichts während der Schulschließung zeigte. Da in der Grundschule die Beziehungspflege eine wichtige Rolle spielt, ging es den Lehrenden in der Anfangsphase vor allem darum,

»das Miteinander und Füreinander [zu] stärken. Unser Ziel ist es, den Kontakt zu den Kindern zu halten und ihnen zu zeigen, dass man für sie da ist. Darum rufen die Klassenlehrer/innen alle zwei Tage bei den Kindern an. Das ist ein großer zeitlicher Aufwand, denn in vielen Klassen sind 30 Kinder. Das sind auch keine kurzen Anrufe, in denen es nur mal eben um den Wochenplan geht. Die Gespräche können schon 20 bis 30 Minuten dauern. Häufig wollen die Kinder auch darüber sprechen, wie es ihnen zu Hause geht.« (Wagner & Kuhn, 2020, S. 31)

Da die Kinder im Grundschulalter meist nicht in der Lage waren, über eine Lernplattform zu arbeiten, mussten unterschiedliche Kommunikationskanäle gefunden werden, um alle Schüler*innen zu erreichen. Beispielhaft dafür sind Videogrüße einer Grundschullehrerin (mit Klassenmaskottchen »Mobi«) über den Messengerdienst WhatsApp an ihre Erstklasskinder (Schratz, 2020, S. 36-37).

In sozialräumlich benachteiligten Lagen können Elternhäuser eine Unterstützung beim Lernen oft nicht leisten und digitaler Unterricht ist kaum möglich. Daher war der Austausch der Lehrkräfte untereinander sehr wichtig, um gemeinsam tragfähige Strukturen und Unterstützungssysteme zu schaffen, was enge Absprachen erforderlich machte. So kümmerten sich beispielsweise immer 3 Lehrkräfte um eine Jahrgangsstufe über eine eigene WhatsApp-Gruppe und organisierten sich über eine Austauschplattform, wo sie gemeinsame Chaträume nutzten, Material einstellten und bearbeiten konnten (Wagner & Kuhn, 2020, S. 30). In der Coronakrise ist spürbar geworden, was früher entweder als selbstverständlich angesehen oder was zu wenig wertgeschätzt wurde: dass Schule der Mikrokosmos für das gesellschaftliche

Zusammenleben ist. Denn es hat sich gezeigt, dass besonders Schüler*innen an sozialräumlich benachteiligten Standorten Gefahr laufen, in Krisensituationen wie der COVID-19-Pandemie benachteiligt zu werden. Während des Distanzunterrichts hat dies dazu geführt, dass Schulleitungen dazu tendierten, die Anforderungen an solche Schüler*innen zu reduzieren (Jesacher-Rößler & Klein, 2020, S. 60).

Die Autorinnen zeigen in ihrer Studie auf, »dass ohnehin benachteiligte Voraussetzungen aufseiten der Schüler*innen durch ungünstige Haltungen und Erwartungen seitens der Leitenden und Lehrenden potenziert werden können« (ebd.).

In der Sekundarstufe waren die Schüler*innen eher in der Lage, sich rasch zurechtzufinden. Als neue Form des dislozierten Unterrichts begannen sie auch nach der Methode des »Flipped Classroom« (Walker et al., 2020) zu arbeiten. Hierzu wird sozusagen der herkömmliche Unterricht auf den Kopf gestellt: Der inhaltliche Input erfolgt nicht über die Lehrkräfte, sondern wird von den Schüler*innen selbst erarbeitet, indem sie zunächst nach den erforderlichen Informationen (im Internet) suchen. Um diesen eine Brücke zur neuen Lernwelt mit digitaler Ausprägung zu bauen, setzten einzelne Schulen »Erklärvideos« ein, die vielfach selbst hergestellt oder auch von Lehrkräften anderer Schulen übernommen wurden (Abb. 2). Haben sich die Kinder bzw. Jugendlichen daran gewöhnt, beginnen sie selbst, über das Internet hilfreiche Angebote z. B. auf YouTube zu recherchieren (z. B. Khan Academy) oder sogar solche Erklärvideos zu erstellen. Damit wird im Sinne eines »advance organizer« das Vorwissen aktiviert, um ihre Lernbereitschaft zu stimulieren und eine lehrkraftunabhän-

gige Erarbeitung und Wiederholung zu ermöglichen.

In dieser Altersstufe ging es im Austausch mit den Lehrpersonen nicht um technische Probleme, sondern um gezielte Unterstützung bei der inhaltlichen Arbeit. Für sie zeigten sich große Unterschiede, wie die einzelnen Fachlehrenden mit dem Fernunterricht umzugehen versuchten. Geschätzt wurden vor allem jene, die ihnen zu vereinbarten Zeiten für Fragen, Ideen oder Anregungen zur Verfügung standen. An einzelnen Schulen traten die Klassenlehrkräfte mit jedem bzw. jeder ihrer Schüler*innen zumindest 15 Minuten innerhalb einer Woche in Kontakt, um die Beziehung zu halten und den Lernfortschritt zu monitoren. Einzelne Lehrkräfte haben rückgemeldet, dass sie trotz oder gerade aufgrund der Distanz eine persönlichere Beziehung zu einzelnen Schüler*innen aufbauen konnten, als sie sie vorher hatten. Und zwar deswegen, weil sie im Fernunterricht viel stärker auf jeden Einzelnen eingehen mussten. Andererseits meldeten Schüler*innen zurück, dass sie noch nie so motiviert lernen konnten. Die digital ver-rückte Kommunikation kann sich insofern auch positiv auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis auswirken, allerdings ist dies nicht die Regel. Sie verweist aber auf neue Möglichkeitsräume für die Personalisierung des Unterrichts.

Digitale Grundbildung für alle

Die Schulschließungen haben zwar alle Lehrkräfte damit konfrontiert, sich in kürzester Zeit neue Kompetenzen zur Weiterführung des Unterrichts auf Distanz anzueignen, allerdings warnt Döbeli Honegger (2020, S. 15) vor zu schnellen Schlüssen und argumentiert, »dass das Unterrichten während des Lockdowns in verschiedenster Hinsicht einzigartig und nur bedingt mit unserem normalen Schulalltag vergleichbar ist« und sich »die Erfahrungen aus dem Covid-19-Notfallfernunterricht nicht als Planungsgrundlage für zeitgemäße Bildung in einer Kultur der Digitalität eignen«. Krisen sind zwar, wie oben aufgezeigt, gute Auslöser, allerdings keine guten Lehrmeister. Dies wurde anhand des hohen Prozentsatzes von Lehrkräften aufgezeigt, die klassische Formate des Präsenzunterrichts auf den Fernunterricht übertrugen, damit aber nur wenige Teilkompetenzen in der Auseinandersetzung mit der digitalen vernetzten Welt erworben hatten. Umso mehr sollte der von der Pandemie ausgelöste Weckruf genutzt werden, um die Erfahrungen kritisch zu reflektieren und sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch am jeweiligen Schulstandort zweckdienliche Maßnahmen umzusetzen. In erster Linie sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass alle Schüler*innen im Laufe

ihrer Schulzeit die erforderlichen Kompetenzen für einen selbstbestimmten und kritischen Umgang in der digitalen vernetzten Welt erwerben. Als Grundlage dafür ist allerdings eine verpflichtende digitale Grundbildung für alle Schüler*innen erforderlich, so wie sie etwa im österreichischen Lehrplan



Abb. 2: Erklärvideos als Bausteine auf dem Weg zum »Flipped Classroom«

»Digitale Grundbildung« (BMBWF, 2018) vorgesehen ist.

Lehrplanvorgaben lassen sich allerdings nicht einfach »ausrollen«, wie es dieses im Transferdiskurs heute vielfach verwendete Wort andeutet. Schulen sind in den Handlungsoptionen ihrer Akteur*innen an den jeweiligen sozialen Kontext gebunden. Diesbezüglich haben die disruptiven Erfahrungen während der Pandemie die vielen Antworten auf die schulischen Fragen im Umgang mit der digitalen vernetzten Welt aufgezeigt. Sie »reichen von der technischen Ausstattung im Klassenzimmer oder konkreten Apps und Tools für den Fachunterricht über Kompetenzkataloge für Lernende und Lehrende bis hin zu Forderungen, Schule müsse sich in ihrer Verfasstheit – von der zeitlichen Rhythmisierung über die räumliche Gestaltung und die Zusammenarbeit aller Akteure – radikal transformieren« (Grünberger et al., im Druck). Die Erfahrungen der Schulschließungen haben nicht zuletzt aufgezeigt, dass Schule in der Digitalität nicht nur einige speziell dafür ausgebildete Lehrpersonen benötigt, sondern dass alle Unterrichtsfächer beteiligt sind und die Schule als Ganze sich im Veränderungsprozess befindet. Neuordnungen, die sich aus Krisen ergeben, benötigen nicht nur die Offenheit aller Akteur*innen, sich in der gegenständlichen Auseinandersetzung den neuen Ansprüchen zu stellen. Nachhaltigkeit zeigt sich im Umlernen erst über eine entsprechende Haltung, die über das situative Handeln hinauswirkt.

Ausblick

Die digitale Transformation hat noch wenig Einzug in die Schulen gefunden, wenn man das mit der Durchdringung im Lebensalltag vergleicht. Die Chance besteht darin, den momentanen Digitalisierungsschwung zu nutzen und auf Basis der zum Teil mühevollen Erfahrungen ein digitales Konzept zu entwickeln. Die eigentliche Arbeit beginnt also erst jetzt. Dabei müssen die Schulen klug überle-

gen, welche technische Ausstattung sie brauchen, mit welcher Unterstützung sie langfristig arbeiten wollen, aber auch, welche Möglichkeiten sie didaktisch nutzen wollen, damit alle Lehrer*innen die digitale Kultur in ihren Fächern für ihre spezifischen Zwecke nutzen können. Dazu gehört auch, dass die einzelnen Fachgruppen überlegen, welche Inhalte durch digitale Unterstützung besser als durch einen Lehrervortrag erarbeitet werden können. Das Konzept für die Digitalisierung sollte es für alle Fächer ermöglichen, dass Schüler*innen in ihrem eigenen Tempo arbeiten können und dabei sowohl gefördert als auch gefordert werden.

Lehrende an Schulen, die bereits ein Gesamtkonzept für das Lehren in der digitalen vernetzten Welt entwickelt haben, erlebten die Schulschließungen weniger krisenhaft. Der Rahmen eines gemeinsamen Konzepts gab den Lehrpersonen und ihren Schüler*innen in dieser Phase der Unsicherheit Halt. Ein solcher sorgt für Entlastung, weil sich alle in diesem System zurechtfinden, bietet aber genug Freiraum, um zu experimentieren und eigene Wege zu finden. Die Öffnung der Schule in die virtuelle Welt hat hohes Lernpotenzial erkennen lassen, das es künftig zu nutzen gilt. Voraussetzung ist allerdings eine stimmige Lehrplanvorgabe für eine digitale Grundbildung für alle sowie eine konsequente Professionalisierung der schulischen Akteur*innen auf allen Ebenen des Systems. ■

ANMERKUNG

¹ Siehe <https://www.deutscher-schulpreis.de/aktuelles-wettbewerb/jahr> [5.10.20]

LITERATUR

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018). Lehrplan Verbindliche Übung »Digitale Grundbildung«. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/III/2018/71/20180419> [3.10.20]

Bremm, Nina & Racherbäumler, Kathrin (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im

Kontext der Corona-Pandemie. In Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), »Langsam vermischt die Schule ...«. Schule während und nach der Corona-Pandemie (S. 202-215). Münster: Waxmann.

Döbeli Honegger, Beat (2020). Lernen trotz und durch Corona. Bildung Schweiz, 5, 15-16.

Eickelmann, Birgit (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.

forsa (2020). Deutsches Schulbarometer Spezial – Lehrerbefragung zur Coronakrise. Im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> [3.10.20]

Grünberger, Nina, Nárosy, Thomas & Schratz, Michael (im Druck). Der Lehrplan »Digitale Grundbildung« für alle. »Policy Enactment« in der Digitalität. In Gerold Brägger & Hans-Günther Rolff (Hrsg.), Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz.

Jesacher-Rößler, Livia & Klein, Esther (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise: Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010> [3.10.20]

Mayr, Kerstin, Resinger, Paul & Schratz, Michael (2009). E-Learning im Schulalltag. Eine Studie zum Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/bs/toc/584679823.pdf> [3.10.20]

Schaumburg, Heike, Gerick, Julia, Eickelmann, Birgit & Labusch, Amelie (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (S. 241-270). Münster: Waxmann.

Schratz, Michael (2020). Ver-rückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Lehren & Lernen, 46(5), 34-38.

Stöcker, Christian (2020). Das Experiment sind wir. München: Blessing.

Wagner, Frank & Kuhn, Annette (2020). Es gibt so viele herzerreißende Momente. Ein Gespräch über Schule, Eltern, Kinder und Verantwortung. Lehren & Lernen, 46(4), 30-32.

Walker, Zachary, Tan, Desiree & Koh, Noi Keng (Hrsg.) (2020). Flipped classrooms with diverse learners. International perspectives. Singapur: Springer.

DER AUTOR

Michael Schratz, Dr. phil., ist Professor am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung und war Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck, Österreich.

