

Inhaltsverzeichnis

1.0	Einleitung	4
1.1	Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen	7
1.1.1	Gründe für geringe Nutzung digitaler Medien an deutschen Schulen.....	8
1.1.2	Chancen und Potenziale der Nutzung digitaler Medien in der Schule.....	10
1.1.3	Herausforderungen der Nutzung digitaler Medien in der Schule.....	11
1.2	Umsetzung des Distanz Lernens – Erste Forschungsergebnisse	14
1.2.1	Das Distanz - Lernen aus Sicht der Lehrkräfte.....	16
1.2.2	Das Distanz Lernen aus Sicht der Schüler*innen und deren Eltern	17
1.2.3	Problemtisierung.....	20
1.2.4	Gütekriterien Distanz – Lernen	21
2.0	Methodisches Vorgehen.....	24
2.1	Erhebung der Eindrücke und Erfahrungen der Schüler*innen	24
2.1.1	Erhebungsmethode – Gruppendiskussion	25
2.2	Erhebung der Eindrücke und Erfahrungen der Lehrkräfte	26
2.2.1	Erhebungsmethode – Episodisches Interview	27
2.3	Fragenerörterung – Gruppendiskussion	28
2.4	Fragenerörterung – Interview	30
2.5	Vorbereitungen zur Auswertung der Gruppendiskussionen und Interviews	31
2.5.1	Theorievorstellung: Dokumentarischen Methode.....	32
2.5.2	Vorgehensweise bei der Auswertung mit der dokumentarischen Methode.....	37
3.0	Erkenntnisse	38
3.1	Thema: Umsetzung des Distanz – Lernens aus Schüler*innenperspektive	38
3.1.1	Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe I	38
3.1.2	Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe III	42
3.1.3	Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe II	45
3.1.4	Komparation der Passagen	48
3.2	Thema: Aufgabenbearbeitung aus Schüler*innenperspektive	50
3.2.1	Orientierungsrahmen Organisationslogik von Schule Gruppe III.....	50
3.2.2	Orientierungsschemata Kosten – Nutzen Relation Gruppe II	53
3.2.3	Orientierungsschemata Leistungsbewertung Gruppe I	57
3.2.4	Komparation der Passagen	59
3.3	Thema: Gestaltung des Distanz – Lernens aus Lehrerperspektive	61
3.3.1	Orientierungsschemata Einstellung zur Strukturierung des Lernens (L1).....	61
3.3.2	Orientierungsrahmen Unterrichtspraktiken (L3)	63
3.3.3	Komparation der Sequenzen	65
3.4	Thema: Verhalten der Schüler*innen aus Lehrerperspektive	66
3.4.1	Orientierungsrahmen Schülerpflichten (L2).....	66
3.4.2	Orientierungsrahmen Kontrolle des Lernens der Schüler*innen (L3).....	67
3.4.3	Komparation der Sequenzen	69
4.0	Diskussionsteil	69
4.1	Diskussion der Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen.....	70
4.1.1	Forschungsfrage I.....	71
4.1.2	Forschungsfrage 2.....	72
4.2	Hypothesen	75
4.3	Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand	76

4.4	Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens	77
4.5	Ausblick & Fazit.....	80
5.0	Literaturverzeichnis	82
6.0	Anhang.....	87
6.1	Transkript Gruppe I.....	87
6.1.1	Formulierende Interpretation Sequenz 154 - 179	94
6.2	Transkript Gruppe II.....	95
6.2.1	Formulierende Interpretation Sequenz 20 – 54.....	103
6.2.2	Formulierende Interpretation Sequenz 72 – 125.....	104
6.3	Transkript Gruppe III	106
6.3.1	Formulierende Interpretation Sequenz 157 – 191.....	119
6.3.2	Formulierende Interpretation Sequenz 234 - 273	120
6.4	Transkript L1	123
6.4.1	Formulierende Interpretation Sequenz 41 – 59.....	128
6.5	Transkript L2	130
6.5.1	Formulierende Interpretation Sequenz 164 – 179.....	137
6.6	Transkript L3	139
6.6.1	Formulierende Interpretation Sequenz 56 – 78.....	146
6.6.2	Formulierende Interpretation 87 – 102	147
6.7	Anlagen Interview und Gruppendiskussionen	149
6.7.1	Interviewleitfaden.....	149
6.7.2	Gruppendiskussionsleitfaden.....	150
6.7.3	Einverständniserklärung Interview	151
6.7.4	Einverständniserklärung Gruppendiskussionen.....	152
6.8	Eigenständigkeitserklärung	153

1.0 Einleitung

Es ist Februar 2020, erste Infektionen mit dem Coronavirus werden in Deutschland registriert, die wenigsten Menschen ahnen zu diesem Zeitpunkt wie sehr das Virus in den kommenden Monaten unser Leben verändern wird. Einen Monat später sieht dies schon anders aus. Berichterstattungen zum Coronavirus dominieren die Schlagzeilen, das Virus und der Umgang mit dem Virus werden zu zentralen Themen des öffentlichen Diskurses. In Folge der steigenden Fallzahlen kommt das öffentliche Leben nahezu komplett zum Stillstand, davon betroffen sind auch Schulen und Kitas. Am 14. März 2020 verkünden die Minister der 16 Bundesländer, dass die Schulen und Kitas ab dem darauffolgenden Montag vorübergehend für den Regelbetrieb geschlossen werden als Maßnahme zur Eindämmung des Coronavirus. Es folgen Wochen der Ungewissheit, Anspannung und Anpassung für die circa 10,9 Millionen Schüler*innen in Deutschland, deren Eltern und Lehrkräfte (Statistisches Bundesamt, 2020, S.1). Die Schulen öffnen zwar schrittweise nach einigen Wochen in Folge sinkender Fallzahlen, eine Rückkehr zum Regelbetrieb vor den Sommerferien 2020 bleibt an deutschen Schulen jedoch aus. Während dieser Zeit wird seitens der Schulen versucht den Ausfall des regulären Unterrichts mit Distanz – Lernen zu kompensieren. Seit mehreren Jahren bekannte Problemfelder an deutschen Schulen, wie beispielsweise der Ausbau der digitalen Infrastruktur oder aber der Fortbildungsbedarf von Lehrkräften zur Nutzung digitaler Medien für Lernzwecke kommen im Zuge der Umstellung auf das Distanz-Lernen noch prominenter zum Vorschein als vorher.

Vor den coronabedingten Schulschließungen stellte das Distanz – Lernen in Deutschland nur einen kaum bekannten Sonderweg jenseits des regulären Bildungswesens dar (Gerhardts et. al., 2020, S.4f.). Es sind daher bis zum heutigen Tag nur wenige Konzepte zur Umsetzung von digital unterstütztem Lernen auf Distanz im deutschsprachigen Raum ausgearbeitet worden. Ferner ist der Untersuchungsgegenstand im deutschsprachigen Raum bis zu den coronabedingten Schulschließungen nur sehr rudimentär erforscht gewesen. Daher wird im Rahmen dieser Forschungsarbeit auf eine englischsprachige Begriffsdefinition zurückgegriffen. „Distance learning is a way of studying in which you do not attend a school, college, or university, but study from where you live, usually being taught and given work to do over the internet.“ (Cambridge Dictionary, 2020, S. 1). Das Distanz – Lernen kann also eine Art zu Lernen definiert werden bei der es keiner physischen Präsenz in einer Bildungsinstitution bedarf. Es kann stattdessen von zuhause aus gelernt werden oder überall, wo ein Internetzugang vorhanden ist, da Aufgaben und der Unterricht online bereitgestellt

werden. Diese Definition fasst die Kerneigenschaften des Distanz – Lernens kurz und prägnant zusammen. Eine weitere Präzisierung der Begriffsdefinition ist im weiteren Verlauf der Arbeit nicht vorgesehen. Stattdessen sollen Anregungen, wie das Distanz Lernen sinnvoll und zielführend gestaltet werden kann zu einem späteren Zeitpunkt, präsentiert werden.

Im Anschluss an die Einleitung soll der Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen skizziert werden, gefolgt von der empirisch gestützten Diskussion der Gründe für die geringe Nutzung digitaler Medien an deutschen Schulen durch Lehrkräfte. Genauso werden Chancen und Potentiale, sowie Herausforderungen, die sich aus der Nutzung digitaler Medien in der Schule ergeben, diskutiert. Anschließend werden erste Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Distanz – Lernens in Deutschland präsentiert. Zunächst im Allgemeinen, später dann mit besonderem Fokus auf die Erfahrungen, die Lehrkräfte und Schüler*innen gemacht haben. Daran anschließend werden die bisherigen Forschungsergebnisse kritisch reflektiert, Probleme abgeleitet und Gütekriterien für sinnvoll und zielführend gestaltetes Distanz – Lernen präsentiert, um den in den Studien beschriebenen Problemen entgegenzuwirken.

In dem nächsten Abschnitt der Arbeit wird das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenauswertung erläutert. Relevante Merkmale der jeweiligen Stichproben, die Erhebungsmethoden, Gruppendiskussion und episodisches Interview und die Passung der Erhebungsmethoden zum Forschungsvorhaben werden dargestellt. Im Anschluss daran werden die Fragen, die Schüler*innen im Rahmen der Gruppendiskussionen gestellt wurden und die Fragen, die den befragten Lehrkräften im Rahmen der episodischen Interviews gestellt wurden im Bezug auf die zentralen Forschungsfragen eingeordnet. Abschließend wird die Auswertungsmethode und das Vorgehen bei der Auswertung vorgestellt.

In Kapitel 3.0 werden die Erkenntnisse aus der dokumentarischen Interpretation der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews dargestellt. Hierzu werden ausgewählte Interview- und Gruppendiskussionssequenzen reflektierend interpretiert und je nach Passage entweder Orientierungsschemata oder Orientierungsrahmen herausgearbeitet. Im Diskussionskapitel wird einerseits die Frage beantwortet, welche Erkenntnisse aus den Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata im Bezug auf die Forschungsfragen gewonnen werden können. Andererseits sollen aufgrund der Zugehörigkeit der dokumentarischen Methode zu hypothesengenerierenden Verfahren im Diskussionskapitel Hypothesen auf Grundlage der Auswertung aufgestellt werden. Eine Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf den Forschungsstand ist genauso vorgesehen. Bevor ein Ausblick & Fazit formuliert werden, soll das Forschungsvorhaben noch kritisch reflektiert werden.

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens konzentriert sich auf die Erforschung der Eindrücke und Erfahrungen von Schüler*innen und Lehrkräften zur Umsetzung des Distanz – Lernens während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020.

Neben der allgemeinen Wahrnehmung der Situation sollten auch das Lernverhalten der Schüler*innen, die Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, als auch die Wahrnehmung zur Unterstützung bei der Umstellung auf das Distanz Lernen, erforscht werden. Im Rahmen des Forschungsvorhabens sollten die folgenden Fragen beantwortet werden:

1) Wie haben Schüler*innen und Lehrer*innen das Distanz Lernen und dessen Umsetzung während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 wahrgenommen?

2) Wie unterschied sich das Lernen von Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule bzw. im Unterricht?

3) Welche Erfahrungen haben Schüler*innen im Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrer*innen und deren Unterstützung beim Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 gemacht?

4) Welche Erfahrungen haben Lehrer*innen im Bezug auf die Kommunikation mit Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 gemacht?

Für den Untersuchungsgegenstand habe ich mich aus unterschiedlichen Gründen entschieden. Wie die Schüler*innen und Lehrkräfte das Distanz – Lernen wahrgenommen haben ist bisher nur in einigen, wenigen Publikationen erforscht worden, genauso wie die Chancen und Herausforderungen, die sich aus der Umstellung ergeben haben. Eben weil das Thema hochaktuell und kaum erforscht ist, macht es besonders Sinn hierzu Erkenntnisse zu generieren. In einer zunehmend digitalisierten Welt werden die Lehr- und Lernangebote der Zukunft sicherlich noch stärker durch den Einfluss von digitalen Medien geprägt sein. Die Forschungsergebnisse könnten hier neben Anregungen zur weiteren Erforschung des Gegenstandes, ebenfalls zur Genese von Hilfestellungen für andere (angehende) Lehrkräfte beitragen. Des Weiteren halte ich die Auseinandersetzung mit diesem Thema für mich und andere Lehrkräfte besonders sinnvoll, da für erfahrene als auch zukünftige Lehrkräfte ein

enormer Fortbildungsbedarf im Bezug auf die Nutzung digitaler Medien zur Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten besteht. Es liegt mir persönlich sehr am Herzen auf die Lernbedürfnisse der Schüler*innen zielführend eingehen zu können. Durch die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes erhoffe ich auch Erkenntnisse zu den Lernbedürfnissen der Schüler*innen im Rahmen von Distanzlernangeboten gewinnen zu können. Was ist den Schüler*innen wichtig, was stellt sie vor Probleme, wie kann ich ihnen am besten helfen, sind Fragen, auf die ich zumindest teilweise Antworten aus den erhobenen Daten generieren möchte, auch vor dem Hintergrund, dass ich im Rahmen des Referendariats oder der späteren Berufstätigkeit als Lehrer*in selber vor der Aufgabe stehen könnte zielführende Distanzlernangebote für die Schüler*innen bereitzustellen.

1.1 Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen

Im internationalen Vergleich ist festzustellen, dass Lehrer*innen in Deutschland nur selten an internen und externen Fortbildungsmaßnahmen zur Nutzung digitaler Medien für Lernzwecke teilgenommen zu haben. Dies ist insofern nicht überraschend, da nur jede achte Schulleitung nach eigenen Angaben den Besuch von Fortbildungsmaßnahmen zur Nutzung digitaler Medien für Lernzwecke unterstützt (Drossel & Eickelmann, 2018, S. 171). Auch bei anderen Statistiken, die im Zusammenhang mit der Digitalisierung an deutschen Schulen, stehen, schneidet Deutschland im internationalen Vergleich nur sehr bescheiden ab. Bezogen auf die Häufigkeit der Computernutzung deutscher Lehrkräfte zeigt sich in der International Computer and Information Literacy Study 2013, dass nur etwa ein Drittel der Lehrer*innen in Deutschland regelmäßig, das heißt mindestens wöchentlich, digitale Medien im Unterricht einsetzt. Im Vergleich dazu liegt beispielsweise der Anteil der Lehrer*innen, die digitale Medien regelmäßig im Unterricht nutzen in Dänemark bei rund 80 % und in Australien bei fast 90 % (Drossel & Eickelmann, 2018, S. 174). Eine aktuellere ICILS Studie aus dem Jahr 2018 verweist auf ähnliche beziehungsweise sich nur sehr langsam verändernde Gegebenheiten an deutschen Schulen. Auf die zentralen Ergebnisse dieser Studie möchte ich nachfolgend genauer eingehen, da die Ergebnisse eine Relevanz für den Untersuchungsgegenstand besitzen und wegen ihrer zeitlichen Nähe voraussichtlich eine größere Aussagekraft im Bezug auf den Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen besitzen als weitere Statistiken aus der ICILS Studie 2013. Im Vergleich zur ICILS Studie 2013 geben wesentlich mehr Lehrkräfte an digitale Medien wöchentlich im Unterricht zu nutzen, nämlich 60,2 % der befragten Lehrer*innen. Auch bei der täglichen Nutzung digitaler Medien im Unterricht durch Lehrkräfte steigt der Wert

von 9,1% auf 23%, ein signifikanter Unterschied zu der Erhebung aus dem Jahr 2013 (Eickelmann et. al., 2019, S. 17).

Am häufigsten werden digitale Medien im Unterricht von den befragten Lehrkräften genutzt, um Informationen im Frontalunterricht zu präsentieren, nämlich von 44,1 % der befragten Lehrkräfte. Lediglich 17,1 % der Lehrkräfte nutzen digitale Medien zur individuellen Förderung von einzelnen Schüler*innen. Der internationale Mittelwert zur Nutzung digitaler Medien zur individuellen Förderung von Schüler*innen liegt hingegen bei 35,5 %. Auch bei anderen Nutzungsformen, wie beispielsweise dem Online Feedback oder Online Hilfestellungen liegt Deutschland weit im internationalen Vergleich zurück (Eickelmann et. al., 2019, S. 18). Bei anderen Erhebungsparametern zeigen sich noch deutlichere Unterschiede zu den Vergleichsländern. Während in Ländern wie Dänemark 83,4 % oder in Finnland sogar 96,6 % der Schüler*innen eine Schule besuchen, an der digitale Lernmanagement – Systeme verfügbar sind, liegt der Wert in Deutschland bei 44,8 % (Eickelmann et. al., 2019, S. 14). Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen dem Stand der Digitalisierung in Deutschland und den anderen Vergleichsländern bei der Verfügbarkeit von internetbasierten Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten. In Deutschland besuchen lediglich 16,5 % der befragten Schüler*innen eine Schule, an der internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Lernen zur Verfügung stehen. Der internationale Mittelwert liegt bei 63,1 %, in Finnland und in Dänemark liegt der Anteil sogar bei über 95% (Eickelmann et. al., 2019, S. 15). Die präsentierten Statistiken zeigen einen deutlichen Aufholbedarf Deutschlands im Bezug auf die Digitalisierung an deutschen Schulen. In Kapitel 1.1.1, möchte ich auf weitere Gründe, gestützt durch Statistiken aus der ICILS Studie 2018, für die im internationalen Vergleich geringe Nutzung digitaler Medien an deutschen Schulen, eingehen.

1.1.1 Gründe für geringe Nutzung digitaler Medien an deutschen Schulen

Das in Deutschland vergleichsweise wenig im Unterricht mit digitalen Medien und Lernangeboten gearbeitet wird, ist sicherlich auch verortet in unserem Ausbildungs- und Fortbildungssystem für Lehrkräfte. Bezogen auf die Frage, ob Lehrer*innen im Rahmen ihrer Lehrerausbildung die Gelegenheit gehabt haben zu lernen, wie man digitale Medien im Unterricht verwendet, geben nur 26,6 % Prozent der befragten Lehrkräfte aus Deutschland an, gelernt zu haben, wie man digitale Medien im Unterricht verwendet. Der internationale Mittelwert liegt bei 41,1% (Eickelmann et. al., 2019, S. 18). Auch wenn ich selbst noch keine

vollständig ausgebildete Lehrkraft bin, kann ich zumindest im Bezug auf mein Studium sagen, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht, die Auseinandersetzung mit deren Potentialen und Herausforderungen, zu keinem Zeitpunkt Teil meiner universitären Lehrerausbildung waren.

Nur ein geringer Anteil der befragten Lehrkräfte in Deutschland gibt an digitalisierungsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben. Die Teilnahme deutscher Lehrkräfte an digitalisierungsbezogenen Fortbildungsmaßnahmen liegt bei den erfragten Items, wie beispielsweise der Teilnahme an einer Schulung zur fachspezifischen Verwendung digitaler Lehr- und Lernressourcen (30,7%), oder einem Kurs zur Nutzung digitaler Medien für den Unterricht mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (4,7 %), weit unter dem internationalen Mittelwert (50,0 %, bzw. 23,8%). Immerhin gibt mittlerweile etwa ein Drittel der befragten Schulleitungen an, dass viele oder fast alle Lehrer*innen an ihrer Schule an internen Fortbildungsmaßnahmen zur Nutzung digitaler Medien teilgenommen haben (Eickelmann et. al., 2019, S. 16).

Ganz interessant ist, dass die deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte verschiedene Potentiale der Nutzung digitaler Medien anerkennt, beispielsweise sprechen über 80 % der Lehrer*innen dem Einsatz digitaler Medien einen positiven Effekt auf das Lerninteresse der Schüler*innen zu. Lediglich 34,7 % der deutschen Lehrkräfte glauben jedoch nur, dass der Einsatz digitaler Medien das Potenzial besitzt eine Verbesserung der schulischen Leistungen zu begünstigen. In den Vergleichsländern schätzen die befragten Lehrkräfte die Potentiale des Einsatzes digitaler Medien zur Verbesserung der schulischen Leistungen wesentlich positiver ein. Der internationale Mittelwert liegt hier bei 71 % (Eickelmann et. al., 2019, S. 18). Die Statistiken, die ich in Kapitel 1.1.1 präsentiert habe, zeigen nicht nur ein deutliches Entwicklungspotential im Bezug auf den Ausbau von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer*innen zur Nutzung digitaler Medien oder der Integration solcher Inhalte in die Lehrer*innenbildung, sondern auch eine wohl sehr weitläufig unter Lehrkräften in Deutschland verbreitete Skepsis im Bezug auf den Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien zur Verbesserung der schulischen Leistung von Schüler*innen. Daher soll es im nächsten Unterkapitel um die Chancen und Potenziale, die sich aus der Nutzung digitaler Medien, wie beispielsweise Lernplattformen im Unterricht oder als Ergänzung zum Unterricht ergeben, gehen.

1.1.2 Chancen und Potenziale der Nutzung digitaler Medien in der Schule

Wie bei jeder anderen didaktischen Entscheidung zur Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements ist es wichtig sich im Vorhinein zu fragen, ob das eingesetzte Instrument zur Lerngruppe passt, wie es didaktisch sinnvoll den individuellen Lernprozess unterstützt, welche Zielsetzung erreicht werden soll und welche Rolle man selbst als Lehrkraft in diesen Lehr- und Lernarrangements einnimmt. Für die Nutzung im Unterricht stehen unterschiedlichste digitale Medien zur Verfügung, manche wurden extra für den Einsatz in Bildungseinrichtungen konzipiert, beispielsweise digitale Lernangebote von Schulbuchverlagen, andere wiederum werden durch Didaktisierung für schulische Zwecke nutzbar gemacht. Auf ganz allgemeiner Ebene ergeben sich durch die Nutzung digitaler Medien vielfältigere Möglichkeiten zur Präsentation von Informationen und Lerninhalten, der Beschaffung von Informationen und zur Präsentation des eigenen Arbeitsergebnisses für Schüler*innen. Digitale Lernplattformen, wie virtuelle Lernräume, können zudem Lernende durch adressatengerechte und individuelle Förderung bei der Erweiterung des Repertoires an Lernstrategien, Kommunikations- und Lernfertigkeiten und der persönlichen Lernkompetenz maßgeblich unterstützen (Reusser, 2003, S. 188). Des Weiteren setzen digitale Medien mit großer Wahrscheinlichkeit eher an der Lebenswelt der Schüler*innen an, da die Nutzung von Smartphones, Computern und Tablets zum Alltag (fast) aller Kinder und Jugendlicher gehört. Positive Auswirkungen auf das Lerninteresse der Schüler*innen scheinen hierdurch nicht unwahrscheinlich, es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die Aktivierung der Schüler*innen nicht zu einem Unterhaltungselement wird, sondern der Lerncharakter der Situation im Vordergrund steht. Digitale Medien sind analogen Medien nur überlegen, wenn man die zusätzlichen Funktionen solcher Medien sinnvoll und zielführend einsetzt.

Eickelmann & Gerick (2020) verweisen in ihrer gemeinsamen Publikation in diesem Zusammenhang auf Meta - Analysen, die gezeigt haben, dass lernförderliche Potenziale von digitalen Medien besonders in konstruktivistischen Lernsettings mit schülerorientierten, problemorientierten und offenen Unterrichtsformen ausgeschöpft werden (S. 158). So eröffnen beispielsweise virtuelle Lernräume, die als „digitaler, computerbasierter Wissens- und Kommunikationsraum“ (Schulze – Vorberg et. al., 2018, S. 217) verstanden werden, den die Lernenden mithilfe eines digitalen Endgerätes betreten, für Lernende die zusätzliche Möglichkeit außerhalb des physischen Unterrichtsraumes mit anderen Mitschüler*innen, den Lehrkräften und dem Material zu interagieren und die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Im virtuellen Raum einer internetbasierten Lernplattform, einer schulinternen Lernplattform oder

einem Lernmanagementsystem lernen Schüler*innen selbstständig zu arbeiten, sich mit anderen auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen (Schulze – Vorberg et. al., 2018, S. 218). Die Lernenden können selbst bestimmen wieviel Zeit sie in das Lernen investieren, in welcher Reihenfolge sie die Materialien bearbeiten, in welchem Lerntempo sie arbeiten, mit welchen Lernwegen sie die Inhalte erschließen, eigene zusätzliche Zielsetzungen formulieren und Unterstützung geben und bekommen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit der Individualisierung und Selbstregulation des Lernprozesses (Reusser, 2003, S. 188).

Außerdem können internetbasierte Lernplattformen den Schüler*innen meist ein direktes Feedback zu deren Eingaben geben, dadurch können Schüler*innen ihren eigenen Lernprozess nachvollziehen und reflektieren. Bei der Erstellung schulinterner Lernplattformen und Lernmanagementsysteme sollte daher darauf geachtet werden Feedbackmechanismen zu integrieren, damit das volle Potenzial solcher Lernplattformen und Lernmanagementsysteme ausgeschöpft werden kann. Lehrer*innen können persönlich nicht gleichzeitig mehreren Schüler*innen ein individuelles Feedback zu ihrem Lernfortschritt geben, eine entsprechend programmierte internetbasierte oder schulinterne Lernplattform oder Lernmanagementsystem, können dies jedoch. Ferner haben die Möglichkeit zur Selbstregulation des Lernprozesses und die Möglichkeit zur direkten Überprüfung des eigenen Lernerfolgs einen förderlichen Einfluss auf die Lernleistung von leistungsschwächeren, als auch leistungsstärkeren Schüler*innen (Schulze – Vorberg et. al., 2018, S. 233).

Digitale Medien sollten keineswegs als Komplementärwerkzeug zu analogen Medien verstanden werden, sondern als ein Instrument zur Diversifizierung der bestehenden Lehr- und Lernangebote. An dieser Stelle möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Nutzung digitaler Medien nicht zwangsläufig mit besseren Lernleistungen für alle Schüler*innen verbunden ist, obwohl beispielsweise der Einfluss auf das Lerninteresse positiv hervorzuheben ist. Vielmehr sind viele Herausforderungen zu bewältigen, die es erlauben den digitalen Medien in ihrer unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Nutzung ihr volles Potenzial zu entfalten. Welche Herausforderungen hierbei zu bewältigen sind, soll im nachstehenden Kapitel thematisiert werden.

1.1.3 Herausforderungen der Nutzung digitaler Medien in der Schule

Ein nicht unerhebliches Problem in der Verwendung digitaler Medien besteht darin, dass Schüler*innen Geräte wie Tablets, Smartphones, Computer, u.ä. aus ihrem Alltag meist als

Unterhaltungs- und nicht als Arbeitsgeräte kennen (Gutbrod, 2020, S. 47). Hierfür müssen die Schüler entsprechend sensibilisiert werden. Ein einfacher Kommentar des Lehrers bzw. der Lehrerin reicht meiner Meinung nach nicht aus. Dem Motto learning by doing folgend müssen die Schüler*innen wiederholt mit den für sie als Unterhaltungsmedien bekannten Geräten, Erfahrungen als Arbeitsgeräte machen, um zu verstehen, dass in der Schule Smartphones, Tablets und Computer für Lernzwecke und nicht zur Unterhaltung bestimmt sind. Ähnlich verhält es sich mit den Lehr- und Lerngewohnheiten, die Schüler*innen und Lehrkräfte im Laufe der Zeit aufgebaut haben. Sofern Schüler*innen und die Lehrkräfte bisher weitestgehend mit analogen Medien gearbeitet haben, wird es einige Zeit brauchen, bis Lehrende und Lernende das volle Potenzial aus der Nutzung digitaler Medien schöpfen können, da sich über Jahre hinweg aufgebaute Lehr- und Lehrpraktiken nur sehr langsam und mit sehr viel Anstrengungen ändern lassen (Reusser, 2003, S. 189 f.) Das erfordert ein Umdenken bei Lernenden und Lernenden. Digitale Lernangebote erfordern nicht nur ein Umdenken der Lehrkräfte, „sondern verlangen auch neue Fähigkeiten und Lehrerkompetenzen ab“ (Reusser, 2003, S. 189). Hier sind zum Beispiel neue Formen der Lernorganisation, der Steuerung der Lernprozesse, andere Anforderungen an die Aufmerksamkeit der Lehrkraft, andere Formen der fachlichen und pädagogischen Kommunikation sowie der individuellen Lernunterstützung zu nennen (Reusser, 2003, S. 189). Ein solches Rollenverständnis mit den entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen ist das Produkt eines längerfristigen Lernprozesses und bedarf Unterstützung durch Fachpersonal in Ausbildungs-, Fort und Weiterbildungsmaßnahmen.

Auch Schüler*innen müssen sich vielleicht in einer für sie eher unbekanntem Rolle einfinden, der des selbstständigen Lerners. Die Lehrkraft bleibt zwar zentraler Ansprechpartner bei Fragen, jedoch müssen Schüler*innen auf Lernplattformen und Lernmanagementsystemen oftmals eigenständig Entscheidungen treffen. Es ist durchaus möglich, dass einige Schüler*innen durch die neugewonnene Freiheit überfordert sein könnten, deswegen ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte bei der Auswahl des Betreuungskonzeptes darauf achten, dass sie den Charakteristika einer Lernplattform oder eines Lernmanagementsystems gerecht werden. In Kapitel 1.1.2 bin ich bereits darauf eingegangen, dass ein großes Potenzial von Lernplattformen und Lernmanagementsystem darin besteht, dass ein Feedback sehr schnell generiert werden kann durch eine entsprechende Programmierung. Ein solches Feedback mag aber nicht für jede Schülerin und jeden Schüler ausreichend sein. In solchen Fällen müssen Lehrer*innen als zentrale Ansprechpartner zeitnah ansprechbar sein und möglichst kurze Antwortzeiten aufweisen (Reusser, 2003, S. 187). Hiermit sind mehrere Herausforderungen

verbunden. Durch die Offenheit wann, in welchem Tempo und in welchem Umfang gelernt wird, kann es dazu kommen, dass Schüler*innen möglicherweise Aufgaben zu Zeiten bearbeiten und Feedback einfordern zu denen Lehrkräfte für ein Feedback nicht verfügbar sind. Der Lernprozess wird dann möglicherweise unterbrochen. Lernen mit digitalen Medien bedeutet ja nicht die Lernenden alleine zu lassen. Wie auch in anderen Lehr- und Lernarrangements sind die „fachliche Unterstützung, gezieltes Coaching und Lernberatung durch die Lehrperson von großer Bedeutung und müssen sichergestellt werden“ (Reusser, 2003, S. 189).

In Kapitel 1.1.1 bin ich ebenfalls darauf eingegangen, dass viele Lehrkräfte der Nutzung digitaler Medien einen positiven Effekt auf das Lerninteresse der Schüler*innen zuschreiben. Lernen bleibt aber lernen, egal ob mit digitalen oder analogen Medien. „Das beschwerliche und oftmals belastende Lernen wird Schüler*innen durch digitale Medien nur vermeintlich abgenommen“ (Gutbrod, 2020, S. 46). Lernen erfordert immer noch Anstrengung von Schüler*innen. Lernangebote mit digitalen Medien so zu gestalten, dass Schüler*innen das digitale Medium nicht als Unterhaltung, sondern als Lernaufforderung sehen, stellt eine der größten Herausforderungen dar und bedarf ausgeprägter Kenntnisse in der Gestaltung von Lernarrangements. Auch besteht die Gefahr, dass sich Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsgegenstände den Mitteln unterordnen, weil Lehrkräfte im Sinne der Erwünschtheit durch übergeordnete Akteure vermehrt auf digitale Medien zurückgreifen ohne eine aus didaktischer Perspektive sinnvolle Begründung. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Nutzung digitaler Medien nicht automatisch als gut oder fortschrittlich zu bewerten ist, sondern immer einer sinnvollen didaktischen Einbettung und Konformität mit den Zielen des Unterrichtsvorhabens bedarf (Gutbrod, 2020, S. 47).

Eine weitere Herausforderung bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht ist die Heterogenität der Schüler*innen. Während man vielleicht einige Schüler*innen eher durch den Einsatz digitaler Medien erreicht, sind andere Schüler*innen vielleicht schon so an das Lernen mit analogen Medien gewöhnt oder präferieren es, dass digitale Medien bei ihnen kein Lerninteresse wecken. Eickelmann & Gerick (2020) stellen fest, dass in der Fachliteratur das große Potenzial digitaler Medien zur Individualisierung von Lernprozessen hervorgehoben wird, jedoch konkrete didaktische Ansätze mit denen sich beispielsweise „sozial bedingte Ungleichheiten in fachlichen und in den digitalen Kompetenzen verringern lassen“ (158f.), noch weitestgehend ausstehen. Irion & Zylka (2020) stellen fest, dass es an deutschen

Grundschulen keine altersgerechten Lernplattformen gibt und das Personal nur über wenig Erfahrung bei der Nutzung digitaler Medien verfügt (12). Auch im Bezug auf Konzeptentwicklungen zur Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich, dass während der Schulschließungen in keinerlei öffentlichen Dokumenten der Landesregierung konkrete Konzepte für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeitet worden sind (Goldan, 2020, S. 193). Diese Verweise verdeutlichen, welcher großer Aufwand noch vor allen Akteuren im Bildungssystem liegt, um mit der Nutzung digitaler Medien in der Schule der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden. Eben weil digitale Medien in Deutschland, im Vergleich zu anderen Ländern, bisher nur sehr eingeschränkt eine Rolle in den bereitgestellten Lehr- und Lernarrangements spielen, wird die Etablierung der digitalen Medien in den Unterrichts- und Lernalltag der Schüler*innen und Lehrkräfte eine der größten Herausforderungen der nahen Zukunft sein.

1.2 Umsetzung des Distanz Lernens – Erste Forschungsergebnisse

Laut einer von der Vodafone Stiftung durchgeführten Studie, die während der coronabedingten Schulschließungen durchgeführt wurde, erhielt zwar ein Großteil der schulpflichtigen Kinder in Deutschland ihre Aufgaben und Arbeitsblätter per E-Mail, Schulhomepage oder Lernplattform, digital sei am Distanz Lernen dabei meist aber nur der Transfer der Unterlagen gewesen (Klös, 2020, S. 32). Die vom Forschungsinstitut IQES durchgeführte Studie präsentiert ähnliche Ergebnisse. Lehrer*innen, Eltern sowie Schüler*innen gaben an, dass Schüler*innen entweder per Lernplattform oder E-Mail Aufgaben erhielten, die sie dann in Einzelarbeit eigenständig lösen sollten (Goetz, 2020, S. 7f.).

Im Bezug auf die genutzten Medien zur Kommunikation geht aus den Ergebnissen der JIMplus-Studie und dem Schul-Barometer hervor, dass die Kommunikation per E-Mail die am häufigsten verwendete Methode des Kontakt – Haltens im Rahmen des Distanz Lernens darstellte (Schönbächler et. al., 2020, S. 25). Gefragt nach dem täglichen Kontakt zu ihren Lehrkräften, während der coronabedingten Schulschließungen, berichteten lediglich 20 % der befragten Schüler*innen aus der Studie der Vodafone Stiftung von einem täglichen Austausch mit ihren Lehrkräften. Ebenfalls interessant sind die Statistiken zu der Teilnahme der Schüler*innen an Unterricht per Videotool. 67 % der befragten Eltern aus der Studie der Vodafone Stiftung geben an, dass ihre Kinder nicht ein einziges Mal an Unterricht über ein Videotool teilgenommen haben (Klös, 2020, S. 32). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Wößmann (2020) der herausstellt, dass „Onlineunterricht mit Video eher die Ausnahme

als Regel“ während der coronabedingten Schulschließungen gewesen ist, im Gegensatz zur Bearbeitung von klassischen Aufgabenblättern, welche laut seiner Meinung die „übliche Form des Distanzunterrichts“ (S. 38) darstellten. Genauso indizieren auch die Daten aus dem Schul – Barometer, dass Online Unterricht und Videopräsentationen nur von wenigen Lehrkräften angeboten wurden (Schönbächler et. al., 2020, S. 26). Lediglich 7 % der Schüler*innen in den Befragungen berichten, dass sie täglich an digitalem Unterricht im Rahmen des Distanz Lernens teilgenommen hätten (Klös, 2020, S. 32; Goetz, 2020, S. 7f.).

Die Auswertung 68 schriftlicher Interviews durch Eichhorn et. al. (2020) hat ebenfalls interessante Ergebnisse zum Lehr – Handeln der Lehrkräfte hervorgebracht. An einer anderen Stelle habe ich bereits kurz darauf verwiesen, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte im Rahmen der sinnvollen und zielführenden Nutzung digitaler Medien für Lernzwecke, ihre eigene Rolle und ihr Verständnis von Lehren und Lernen neu definieren, damit die Potenziale digitaler Medien optimal ausgeschöpft werden können. Anstatt ihre eigene Rolle neu zu definieren oder Lehren und Lernen im Rahmen der außergewöhnlichen Situation neu zu denken und zu gestalten, stellen Eichhorn et. al. (2020) fest, dass die Lehrkräfte „in ihrer Handlungspraxis an bewährten Mustern [festhalten]“ (S. 9) und das, obwohl viele Rahmenbedingungen unter denen Lernen und Unterricht sonst stattfindet im Zuge der Umstellung auf das Distanz Lernen komplett außer Kraft gesetzt waren. Hierzu gehört beispielsweise, dass Lernen nicht mehr in einem zeitlichen vorgegebenen 45 oder 90 Minuten Takt, nach Fächern streng abgegrenzt und an einem festen Lernort stattgefunden hat (Eichhorn et. al., 2020, S. 6).

Die Arbeitsaufträge für die Schüler*innen werden zumeist an Tages – und Wochenplänen strukturiert. Ein befragter Lehrer sagt, dass er sich beim Umfang der Arbeitsaufträge an der Wochenstundenzahl orientiert und die Arbeitsaufträge zu der eigentlichen Unterrichtszeit hochlädt oder freigibt für die Schüler*innen. Viele Lehrkräfte berichten des Weiteren, dass eine Kontrolle des Lernerfolgs sehr regelmäßig und zu festen Zeiten durchgeführt wird mit „Hilfe von Abgaben über die Lernplattform oder per Mail“ (ebd., 2020, S. 6). „Digitale Lernangebote für gemeinsame Aktivitäten der Wissenskonstruktion im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses werden von den Lehrkräften [jedoch nur sehr selten beschrieben] und scheinen nur vereinzelt gelebte Praxis zu sein“ (Eichhorn et. al., 2020, S. 6). Mögliche Potenziale, die sich aus der Nutzung konstruktivistisch orientierter digitaler Lernangebote ergeben hätten, konnten dadurch aller Voraussicht nach nicht ausgeschöpft werden.

Inwieweit die Ergebnisse aus dieser Studie auch auf andere Lehrkräfte zutreffen, müssen größere Studien zeigen. So sehr Lehrkräfte auch versucht haben mögen sich an bewährten Mustern in ihrer Handlungspraxis zu orientieren, stellte die plötzliche Umstellung auf das Distanz - Lernen für viele Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Während beispielsweise in Ländern wie Australien distance education bzw. Fernunterricht bereits zum Alltag vieler australischer Kinder, vor allem aus entlegenen Wohnanlagen gehört, stellt digital unterstütztes Lernen auf Distanz in Deutschland bisher nur einen „Sonderweg jenseits des regulären Bildungswesens dar“ (Gerhardts et. al., 2020, S.4). Einige der wenigen Beispiele stellen die Lernen auf Reise – Schule und die Web – Individualschule dar. Bei diesen Webanwendungen werden Arbeitspakete sowie verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zur Lehrperson bereitgestellt. Jedoch ist an dieser Stelle anzumerken, dass bei diesen Ansätzen ganz andere Rahmenbedingungen gegeben sind. Eine 1:1 Betreuung zwischen Lehrer*in und Schüler*in ist hier die Regel. Anwendungserfahrungen und konzeptionelle Grundlagen können deswegen nur sehr bedingt auf die Arbeit mit größeren Schülergruppen übertragen werden (Gerhardts et. al., 2020, S. 4f.). Eben weil in Deutschland bisher kaum mit Distanzlern – Angeboten gearbeitet wird, ist es nicht verwunderlich, dass Lehrer*innen und Schüler*innen die Umstellung auf das Distanz - Lernen als Herausforderung wahrgenommen haben. Welche Aspekte des Distanz – Lernens Schüler*innen und Lehrkräfte dabei besonders herausgefordert haben, wird in den nächsten Unterkapiteln behandelt werden.

1.2.1 Das Distanz - Lernen aus Sicht der Lehrkräfte

Die Forschungsergebnisse bilden wahrscheinlich nur einen Teil des Spektrums an Herausforderungen, die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Distanz Lernens während der coronabedingten Schulschließungen wahrgenommen haben, ab. Die eigene, persönliche Einschätzung einer Situation ist immer auch durch (Vor) – Erfahrungen und (Vor) – Einstellungen geprägt. Was einer Lehrkraft möglicherweise leicht fällt, mag einer anderen Lehrkraft schwerfallen. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass sich die Publikationen auf die Bezug genommen wird, in ihrem Erkenntnisinteresse bzw. ihrer thematischen Fokussierung, wenn auch teilweise in nur sehr geringem Ausmaß und der Stichprobe, unterscheiden. Es scheint aber auch Erfahrungen zu geben, welche die Lehrkräfte aus den unterschiedlichen Erhebungen, miteinander teilen. So ergibt die Auswertung der Daten bei Eickelmann & Gerick (2020), dass es für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung war, jedem Schüler und jeder Schülerin ein angemessenes Feedback zu ihren Lernprozessen, Lernergebnissen und

eingereichten Aufgaben zu geben (S. 159). Lehrkräfte begründen dies vor allem mit dem größeren zeitlichen Aufwand, der mit einem schriftlichen Feedback einhergeht. Eine befragte Lehrkraft sagt hierzu: „Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler arbeiten mit diesem System gefühlt doppelt so viel. Lehrkräfte haben viel zu viele Korrekturen, ..., ein echter Lernertrag bleibt da gefühlt auf der Strecke“ (Eichhorn et. al., 2020, S. 7). Ebenfalls beklagen sich laut Schönbächler et. al. (2020) die Lehrkräfte über die hohe Anzahl an E – Mails, die sie täglich erreicht (S. 27). Zwar beklagen sich die Lehrkräfte aus der Stichprobe von Schönbächler et. al. (2020) auch über einen höheren zeitlichen Aufwand für das schriftliche Feedback, jedoch wird hier seitens der Lehrkräfte betont, dass den Schüler*innen das individuelle, schriftliche Feedback wichtig ist (S. 27). Es zeigen sich an dieser Stelle Unterschiede bei der Wahrnehmung über den Mehrwert des Feedbacks. Während die Lehrkraft bei Eichhorn et. al. (2020) besonders den eigenen zeitlichen Mehraufwand negativ betont, zeigen die befragten Lehrkräfte bei Schönbächler et. al. (2020) eine differenziertere Sichtweise. Sie beklagen sich zwar über den Mehraufwand, erkennen jedoch die Wichtigkeit des schriftlichen Feedbacks für die Schüler*innen an.

In der Erhebung von Goetz (2020), in der die befragten Lehrkräfte die Umstellung auf digitale Plattformen unterschiedlich arbeitsintensiv und herausfordernd einschätzten, schien das Alter der Befragten eine Rolle bei den Präferenzen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Lehrtools zu spielen (S. 8). Jüngere Lehrer*innen im Alter von 30 bis 42 Jahren äußerten, dass sie gerne mit den digitalen Plattformen gearbeitet haben, während ältere Lehrkräfte die digitalen Plattformen weniger gerne verwendeten. Unabhängig davon ob nun Lehrkräfte gerne oder ungerne mit digitalen Lehrtools gearbeitet haben, waren sie während der coronabedingten Schulschließungen nicht von ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag befreit. Die weitaus größte Herausforderung war daher für Lehrer*innen ein zielführendes Distanz Lernen „mit sinnvollen Aktivitäten so zu konzipieren, dass die Schüler*innen den Fokus auf ihre Lernziele nicht verlieren, ihre Motivation aufrecht bleibt und gegenseitiger Kontakt gehalten wird (Brandhofer et. al., 2020, S. 3). Wie die Schüler*innen die Umsetzung des Distanz Lernens wahrgenommen haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, ist der thematische Schwerpunkt des nächsten Unterkapitels.

1.2.2 Das Distanz Lernen aus Sicht der Schüler*innen und deren Eltern

Sowohl die Schüler*innen als auch deren Eltern forderten, in der Stichprobe von Goetz (2020), „von den befragten Lehrkräften das direkte, persönliche Gespräch und / oder die direkte

Wissensvermittlung durch die entsprechenden Plattformen in der COVID – 19 Krise stärker denn je ein“ (S. 16). Gleichmaßen wird die Art und Weise, in der das Distanz Lernen größtenteils umgesetzt wurde von Schüler*innen und deren Eltern kritisiert, da das eigenständige Bearbeiten von Aufgaben nicht als adäquater Unterrichtersatz angesehen wird. Genauso fehlen den Schüler*innen das direkte Feedback, die Struktur und die Nähe zum Lehrkörper“ (Goetz, 2020, S. 16). Eltern scheint es außerdem wichtig zu sein, dass ihre Kinder kontinuierlich beim Lernen durch mehr direkten Austausch mit den Lehrkräften unterstützt werden und das regelmäßig das Lernen der Schüler*innen durch die Lehrkräfte überprüft und mit angemessenem Feedback versehen wird (Schönbächler et. al., 2020, S. 27f.). Auch die befragten Eltern in der Stichprobe von Lochner (2020) wünschen sich einen besseren Austausch zwischen ihren Kindern und Lehrkräften. Neben dem Wunsch nach Feedback, wird ebenfalls der Wunsch nach digital verlässlicher Unterstützung und einer transparenteren Kommunikation hinsichtlich der Erwartungen der Lehrkräfte an die Schüler*innen geäußert (S. 9).

In der von Wacker et. al. (2020) durchgeführten Studie wurden Schüler*innen unter anderem nach den Vorzügen des Fernunterrichts befragt. Nur wenige der befragten Schüler*innen sahen die Nutzung digitaler Lernformate als einen Vorzug des Fernunterrichts an. Die befragten Schüler*innen scheinen nicht von dem Nutzen digitaler Lernformate überzeugt zu sein. Wovon jedoch mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen überzeugt sind, ist die Flexibilisierung / Individualisierung des Lernens, die im Rahmen des Fernunterrichts möglich wird (Wacker et. al., 2020, S. 87). Auch in der Studie von Lochner (2020) äußern sich viele Schüler*innen positiv über die Möglichkeit die schulischen Aufgaben flexibel und selbstbestimmt in den eigenen Alltag integrieren zu können. Besonders hervorgehoben wird die Möglichkeit im eigenen Lerntempo und ohne Leistungs- bzw. Konkurrenzdruck lernen zu können, jedoch mit der Einschränkung, dass die Anzahl der Aufgaben und deren Umfang ein leistbares Pensum haben sollten (S. 5).

Schüler*innen wurden ebenfalls nach den Nachteilen des Fernunterrichts beziehungsweise Problemen, die im Fernunterricht entstanden sind, gefragt. So bemängeln 43 der befragten Schüler*innen die Kommunikation, Rückmeldung und Unterstützung. 16 der befragten Schüler*innen sehen in der mangelhaften Infrastruktur und Problemen mit digitalen Verfahren die größten Probleme. Fehlende Motivation wird von 18 Schüler*innen als Problem im Fernunterricht genannt. 24 der befragten Schüler*innen fällt es schwer selbstständig zu lernen und 12 Schüler*innen bereitet die Aneignung neuer Lerninhalte Probleme. Zu viele Aufgaben sehen 18 der befragten Schüler*innen als Problem an und 11 Schüler*innen nennen fehlende

soziale Kontakte als Problem (Wacker et. al., 2020, S. 88). Zusätzlich zu den von Lehrkräften identifizierten Herausforderungen, ergeben sich aus den Antworten der Schüler*innen mögliche weitere Anforderungen an die Lehrkraft, deren Umsetzung durchaus herausfordernd sein kann. Hier ist zum Beispiel die Unterstützung der Lernenden bei der Aneignung neuer Lerninhalte oder dem Coaching zum selbstständigen Lernen zu nennen.

Eine ganz andere Problematik wird in der bundesweiten JuCo Studie thematisiert in der die Daten von über 5000 Befragten im Alter von 15 – 30 Jahren ausgewertet wurden. Besonders deutlich und prägnant ist die Aussage einer Schülerin / eines Schülers, die als Beispiel zur Verdeutlichung der Gefühlslage aller Befragten zitiert wird. Diese Aussage möchte ich auch nachstehend zitieren:

„Es wird häufig in der Politik darüber diskutiert, was mit den Schulen, den Schülern und dem Unterrichtsstoff passieren soll. Aber wir (also die Schüler) werden nie gefragt, also es wird nicht gefragt, ob bzw. was für Lösungsideen wir haben oder was wir für das Beste halten oder was wir uns wünschen“ (Andresen et. al., 2020, S. 14).

Das Zitat verdeutlicht, dass Schüler*innen über vielerlei Aspekte frustriert sind. Zum einen darüber, dass sie in der öffentlichen Diskussion fast ausschließlich auf ihre Rolle als Schüler*innen reduziert werden, zum anderen, dass ihre Lösungsvorschläge, Interessen und Wünsche (fast) gar nicht berücksichtigt werden. Im Fokus der Politik so kritisieren die Befragten an anderer Stelle, stünden vor allem die Jahrgänge die kurz vor einem Schulabschluss stehen, insbesondere die Abiturientinnen und Abiturienten. Daraus ergibt sich zwangsläufig noch ein anderes Problem. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schüler*innen auf Förderschulen und / oder Schüler*innen mit Beeinträchtigungen für die Lernen schon unter normalen Bedingungen in den Schulen schwierig ist und ausgiebiger Unterstützung bedarf, als auch andere Schülergruppen werden in der öffentlichen Diskussion kaum berücksichtigt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass nur die Unterstützung bestimmter Schülergruppen im öffentlichen Interesse liegt. Im letzten Absatz von Kapitel 1.1.3 habe ich bereits darauf verwiesen, dass für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, oder aber Grundschüler keine alters- und adressatengerechten Konzepte erarbeitet worden sind, was den Eindruck nochmal verstärkt, dass die Unterstützung anderer Schülergruppen eher im öffentlichen Interesse liegt. Welche Probleme sich aus diesem Verständnis ergeben, soll das zentrale Thema des nächsten Kapitels sein.

1.2.3 Problematisierung

Auf ganz allgemeiner Ebene sei zunächst festzuhalten, dass aus vielen Untersuchungen bekannt ist, dass lange Phasen ohne Schule, wie beispielsweise die Sommerferien nicht förderlich sind für Schüler*innen und zu Rückschritten beim Kompetenzerwerb führen können, vor allem bei leistungsschwächeren oder aus benachteiligten Verhältnissen stammenden Schüler*innen, denen weniger Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Wößmann, 2020, S. 39; Ackeren et. al., 2020, S. 246). Lernen ist als ein aufeinander aufbauender dynamischer Prozess, bei dem Stillstand Rückschritt bedeutet [zu verstehen]“ (Wößmann, 2020, S. 39). Ferner verweist Wößmann (2020) in seiner Publikation, dass zwar wenig darüber bekannt ist, wie intensiv Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen gelernt haben und welche Auswirkungen dies auf den Kompetenz-, Erwerb und Erhalt hat, jedoch Hinweise dafürsprechen, dass nur bei wenigen Schüler*innen gezielt zuhause gelernt wurde (S. 38). Dies ist insofern problematisch, als das möglicherweise viele Schüler*innen durch ihre beschränkten Lernaktivitäten Rückschritte gemacht haben, da Lernen nur in sehr begrenztem Maße stattgefunden hat. Besonders schlecht zurechtgekommen sind laut Wößmann (2020) Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen und lernschwache Schüler*innen. Das Distanz Lernen hat also möglicherweise bereits bestehende Chancenungleichheiten noch einmal drastisch verstärkt (S. 43).

An dieser Stelle möchte ich auch noch auf interessante Ergebnisse aus der Publikation von Huber & Helm (2020) verweisen. Die Auswertung der Antworten der Schüler*innen zu den offenen Fragen im Schul – Barometer ermöglicht die Unterteilung der Schüler*innen in zwei Gruppen. Auf der einen Seite wären da, die lernmotivierten beziehungsweise lernaktiven Schüler*innen. Diese Schüler*innen bewerten den Fernunterricht und die damit verbundenen Möglichkeiten zu einem selbstständig gesteuerten Lernen positiv. Die andere Gruppe bilden die Schüler*innen, welche dem Fernunterricht eher kritisch gegenüberstehen. Diese Schüler*innen nehmen die Situation als hohe Belastung wahr und wünschen sich mehr Unterstützung von ihren Lehrkräften. Ferner haben sie „eher das Gefühl, sie hätten Ferien, und sind wenig lernmotiviert bzw. lernaktiv“ (Huber & Helm, 2020, S. 41). Doch was unterscheidet Schüler*innen, die während der Schulschließungen 25 Stunden und mehr pro Woche an Zeit für das Lernen investiert haben von Schüler*innen, die sich weniger als 9 Stunden pro Woche Zeit genommen haben, um zu Lernen. Folgende Unterschiede konnten zwischen den zwei Schülertypen identifiziert werden: Schüler*innen, die viel Zeit investiert haben in das Lernen,

fällt es leicht früh aufzustehen, den Tag und die Aufgaben für den Tag eigenständig zu planen und einem geregelten Tagesablauf nachzugehen. Interessant ist auch, dass diese Schüler*innen glauben mehr zuhause zu lernen als im normalen Unterricht. Die Einschätzung das Ferien sind, teilen sie nicht mit den weniger lernaktiven Schüler*innen (Huber & Helm, 2020, S. 40). Dafür sind die weniger lernaktiven Schüler*innen aber besonders aktiv bei der Nutzung des Computers. „Sie verbringen nämlich viermal soviel Zeit, wie die andere Gruppe mit Computerspielen“ (S. 40). Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Schüler*innengruppen ist die Fähigkeit das eigene Lernen selbstständig zu organisieren. Nicht die technische Ausstattung oder fehlende elterliche Unterstützung sind schuld daran, dass die Schüler*innen aus diesen Verhältnissen weit hinter den Arbeitszeiten der lernaktiven Schüler*innen zurückbleiben, „sondern ins besonders aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs“ (Huber & Helm, 2020, S. 55f.). Diese Erkenntnisse erweitern nochmals die Zugangsmöglichkeiten zur Analyse des Lernverhaltens der Schüler*innen im Rahmen des Distanz Lernens während der coronabedingten Schulschließungen. Aus dem unterschiedlichen Lernverhalten von Schüler*innen ergibt sich jedoch eine neue Frage: Wie hätten Lehrer*innen das Distanz Lernen anders umsetzen können, damit Sie mehr Schüler*innen zu einem regen Lernverhalten animiert hätten? Um diese Frage soll es im nächsten Kapitel gehen.

1.2.4 Gütekriterien Distanz – Lernen

Auch wenn die Nutzung digitaler Medien in der Handlungspraxis vieler Lehrkräfte vor den coronabedingten Schulschließungen nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben mag und Kompetenzen im Umgang mit Schul – Clouds, Lernplattformen, Videotools oder Kommunikationstools wie MS – Teams nur sehr rudimentär gewesen sein mögen, kann dies nicht als Entschuldigung gelten dafür, dass viele Kinder einfach nur Aufgaben erhalten haben und in vielen Fällen damit von den Lehrkräften alleine gelassen wurden. Zweifelsohne mussten Lehrkräfte und Schüler*innen mit für sie ganz neuen Rahmenbedingungen zurechtkommen und sich zunächst einmal in der neuen Situation einfinden. Die Orientierung an didaktischen Grundprinzipien hätte viele (überforderte) Lehrkräfte entlasten können, denn eines hatte sich durch die Umstellung auf das Distanz – Lernen nicht verändert – die Notwendigkeit der Unterstützung der Schüler*innen beim Lernen durch die Lehrkraft. „Lernen vollzieht sich nicht bloss autonom, sondern bleibt sozial vermittelt, nicht nur über Lernaufgaben, - Materialien und – Werkzeuge, sondern auch über personale Beziehungen und Kontakte“ (Reusser, 2003, S. 187). Die Betreuung und Begleitung der Lernenden durch die Lehrenden hat sich in vielen

Studien als entscheidender Erfolgsfaktor für jegliches Lernen erwiesen (Reusser, 2003, S. 187). Der direkte Kontakt, der sonst im Unterricht in der Schule zu den Lehrkräften und anderen Mitschüler*innen natürlich gegeben ist, ist beim Distanz – Lernen konnte nur selten aufrechterhalten werden. Während man im Unterricht mit einer zeitnahen Antwort auf die eigene Frage rechnen kann, ist dies beim Distanz – Lernen völlig offen. Es kann 10 Minuten, 1 Stunde oder einen oder mehrere Tage dauern, bis eine Lehrkraft antwortet, sofern keine verbindlichen Regeln vereinbart worden sind. Sinnvoll erscheint hier die Einrichtung verbindlich, täglich angebotener Sprechstunden für direkte Nachfragen der Lernenden, die aber ebenfalls zur Beantwortung der Anfragen der letzten Tage idealerweise, des letzten Tages dienen, damit Schüler*innen möglichst zeitnah eine Antwort auf ihre Fragen erhalten. Lehrkräfte können sich selbst entlasten und Schüler*innen zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten zugänglich machen, indem sie Hilfestellungen an die Aufgaben anhängen. Feedback ist jedoch auch ein wichtiger Bestandteil der Kommunikationskultur zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften. Während mündliches Feedback im Unterricht meist schnell ausgesprochen ist, erfordert das schriftliche Feedback beim Distanz – Lernen zwar einen größeren zeitlichen Aufwand, ist jedoch umso wichtiger. Mit Feedback ist neben der konstruktiven Kritik, meistens auch die Anerkennung für die erbrachten Leistungen verbunden. Diese Anerkennung wiederum ist wichtig für die Motivation der Schüler*innen, die sich wertgeschätzt fühlen und dann eher gewillt sind zu arbeiten.

Lernerfolge von Schüler*innen sind neben dem eigenen Lerninteresse und der Motivation größtenteils abhängig von der Gestaltung des Lernangebots durch die Lehrkraft. Mit dem bloßen Hochladen von Aufgaben ist noch kein Lernangebot gestaltet. Lehrkräfte müssen sich Gedanken machen zu Lernanreizen, möglichen Schwierigkeiten bei der Aufgabebearbeitung, aktivierenden und verständlichen Aufgabenstellungen, eben weil ein direktes Nachfragen im Rahmen des Distanz – Lernens nur eingeschränkt möglich ist. Ebenfalls müssen die Lehr – und Lernmaterialien so präsentiert werden, dass Ziele und der Mehrwert aus der Bearbeitung der Aufgaben für die Lernenden leicht erkennbar sind. Das Distanz – Lernen, wenn sinnvoll und zielführend umgesetzt, kann durchaus Mehrwerte erzeugen. Es gibt einige Gegebenheiten beim Lernen in der Schule, die beim Distanz – Lernen nur schwer umzusetzen sind. So können unter anderem die Schüler*innen noch stärker im Lernprozess begleitet werden, Lernziele gemeinsam besprochen und erarbeitet werden, die Schüler*innen zum konzentrierten Arbeiten angehalten werden und das Lernen ist durch feste, voneinander abgegrenzte Unterrichtseinheiten und Pausen vorstrukturiert. Beim Distanz – Lernen fallen viele dieser

Vorteile weg (Köller et. al., 2020, S. 137). „Schüler*innen treffen im häuslichen Umfeld auf ein offenes Lernszenario, für welches ihnen häufig die erforderlichen Kompetenzen fehlen, um erfolgreich lernen zu können“ (Köller et. al., 2020, S. 137). Schüler*innen zu unterstützen bedeutet nämlich auch ihnen durch die bereitgestellten Lehr – und Lernmaterialien selbstständiges Lernen zu ermöglichen. Lehrkräfte können nicht von Schüler*innen erwarten, dass sich diese eigenständig Lernstrategien zum selbständigen Lernen aneignen, diese müssen vermittelt werden. Im besten Fall, bevor auf Distanz gelernt wird. Es gibt hierzu bereits einige ausgearbeitete Konzepte wie das *Selbstregulierte Arbeiten in den Naturwissenschaften* oder *Wir werden Textdetektive*. Für solche Lernstrategien gilt es die Schüler*innen fortlaufend zu sensibilisieren. Eine Lernstrategie muss kontinuierlich erprobt und an die eigenen Bedürfnisse und Präferenzen angepasst werden, deswegen ist eine weitere Interaktion mit Lernstrategien auch außerhalb des Unterrichts wichtig. Hier eignen sich Dokumente, die es den Schüler*innen erlauben mit den Lernstrategien zu interagieren, damit diese nicht in Vergessenheit geraten und beim Lernen auf Distanz Anwendung finden (Köller et. al., 2020, S. 144).

In Kapitel 1.1.2 habe ich bereits darauf verwiesen, dass digitale Medien ihre lernförderlichen Potenziale vor allem in konstruktivistischen Lernsettings mit schülerorientierten, problemorientierten und offenen Unterrichtsformen entfalten. Problem-, projekt-, aufgaben-, anwendungs- oder fallbasierte Lehrstoffpräsentation ist prädestiniert, „motiviertes und in hohen Anteilen selbstgesteuertes – konstruktivistisches – Lernen herauszufordern“ (Reusser, 2003, S. 185). Lernaufgaben müssen hierfür so konzipiert werden, dass die Schüler*innen durch die Aufgabenformulierung und die Lehr – und Lernmaterialien zum Nachdenken angeregt und in die angestrebten Lernaktivitäten quasi automatisch verwickelt werden (Reusser, 2003, S. 185).

Bevor im nächsten Kapitel das Forschungsvorhaben vorgestellt und das methodische Vorgehen offenlegt wird, soll an dieser Stelle noch einmal ein kurzer Überblick über die bisherige Arbeit gegeben werden. Zu Beginn der Arbeit wurde der Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen skizziert und Gründe für die geringe Nutzung digitaler Medien an deutschen Schulen präsentiert. Nachfolgend wurden Chancen und Potenziale sowie Herausforderungen, die sich aus der Nutzung digitaler Medien im Unterricht ergeben, aufgezeigt. In einem zweiten Themenkomplex wurden ausgewählte Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Distanz – Lernens aus Sicht der Lehrkräfte, Schüler*innen und deren Eltern präsentiert. Genauso wurden erste Problematiken, die sich nach Sichtung der Literatur im Hinblick auf die Umsetzung des Distanz – Lernens gezeigt haben, aufgezeigt. In einem letzten Schritt wurden Gütekriterien für

eine sinnvolle und zielführende Umsetzung des Distanz – Lernens präsentiert. Während der Fokus der vorangegangenen Kapitel hauptsächlich auf der Präsentation von Forschungsergebnissen aus anderen Publikationen lag, soll der Fokus der kommenden Kapitel auf der Präsentation meines Forschungsvorhabens und den daraus generierten Ergebnissen liegen. Im Mittelpunkt des Interesses steht hierbei die Darstellung der Eindrücke und Erfahrungen von Schüler*innen und Lehrkräften zum Distanz – Lernen während der coronabedingten Schulschließungen.

2.0 Methodisches Vorgehen

In den folgenden Kapiteln wird das methodische Grundgerüst des Forschungsvorhabens präsentiert. Im Anschluss an diese Einleitung wird auf die Durchführung der Gruppendiskussionen, die mit Schüler*innen durchgeführt worden sind, eingegangen. Anschließend wird die Erhebungsmethode Gruppendiskussion in ihren Grundzügen erläutert und ihre Passung zum Forschungsvorhaben dargelegt. Ebenso wird auf die Durchführung der Episodischen Interviews mit den Lehrkräften eingegangen. Die Methode Episoden – Interview wird dann in ihren Grundzügen erläutert und ihre Passung zum Forschungsvorhaben dargelegt. In Kapitel 2.3 und 2.4 wird die Auswahl der Fragen für die Gruppendiskussionen und Episodischen Interviews und deren Potenzial zur Beantwortung der Forschungsfragen thematisiert. In Kapitel 2.5 wird die Auswertungsmethode vorgestellt und ihre Passung zu den Erhebungsmethoden und dem Erkenntnisinteresse diskutiert. Ebenfalls wird das Vorgehen bei der Auswertung erläutert.

2.1 Erhebung der Eindrücke und Erfahrungen der Schüler*innen

Die Eindrücke und Erfahrungen der Schüler*innen zum Distanz – Lernen, wurden in 3 Gruppendiskussionen mit jeweils 6 Schüler*innen, die in Bielefeld auf eine weiterführende Schule gingen, erhoben. Die Gruppendiskussionen wurden über die Videokonferenzplattform Zoom durchgeführt und aufgezeichnet. Die Entscheidung hierzu liegt, einerseits in der Empfehlung der Bundesregierung persönliche Kontakte und Begegnungen auf das Nötigste zu reduzieren, andererseits in der Funktion die Aufnahme direkt auf einem digitalen Endgerät speichern und mit ihr praktisch direkt arbeiten zu können, begründet.

Die befragten Schüler*innen wurden im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit in der Jugendarbeit angesprochen. Insgesamt wurden 84 Schüler*innen im Alter von 8-17 Jahren

angesprochen. Von den 84 angesprochenen Schüler*innen haben 18 im Alter zwischen 15 und 17 Jahren der Teilnahme am Forschungsprojekt zugestimmt und die unterschriebene Einverständniserklärung abgegeben. Von den anderen Schüler*innen gab es keine Rückmeldung. Ursprünglich waren 2 Gruppendiskussionen geplant, da sich aber mehr Teilnehmer*innen gemeldet haben, wurde eine dritte Gruppendiskussion durchgeführt.

2.1.1 Erhebungsmethode – Gruppendiskussion

In Abgrenzung zu anderen Erhebungsmethoden ist das Gruppendiskussionsverfahren ein „hypothesengenerierendes und nicht hypothesenprüfendes Verfahren“ (Kutscher, 2002, S. 58). Kommunikationsprozesse werden in Gruppendiskussionen oft durch den Interviewenden fremdinitiiert mit der Intention eine Selbstläufigkeit des Gespräches zu ermöglichen. Hierzu werden Fragestellungen und Erzählanregungen möglichst offen beziehungsweise vage formuliert (Belle, 2005, S. 124). Die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und den Teilnehmer*innen ist bei Gruppendiskussionen ebenfalls ein wichtiges Abgrenzungsmerkmal zu anderen Erhebungsmethoden, wie beispielsweise fokussierten Interviews, da die Teilnehmenden den Gesprächsverlauf und die Themenhierarchie in der Gruppendiskussion, viel stärker mitbestimmen können (Kutscher, 2002, S. 59). Der Verlauf der Diskussion und die thematischen Schwerpunkte, die von den Teilnehmenden gesetzt werden, sind daher nur schwer vorhersehbar (Belle, 2005, S. 146).

Die Entwicklung der dokumentarischen Methode hat ihren Ausgangspunkt in der Analyse von Gruppendiskussionen genommen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 19). In Kombination mit der dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode liegt die Stärke des Gruppendiskussionsverfahren vor allem in der Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, die den Zugang zur Handlungspraxis der Teilnehmer*innen ermöglichen (Bohnsack, Pzyborski & Schäffer, 2009, S.7). Zwar spielen die Themen, welche in einer Gruppendiskussion diskutiert werden, auch eine wichtige Rolle, aber es sind vor allem die Orientierungen dahinter, die für Forschende von Interesse sind im Rahmen der Auswertung mit der dokumentarischen Methode. Diese kollektiv geteilten Orientierungsrahmen werden erst in der Abgrenzung zu anderen Gruppendiskussionen sichtbar, deswegen spielt die komparative Analyse verschiedener Gruppendiskussionen eine zentrale Rolle im Auswertungsprozess. Um Meinungen und Orientierungen einzelner Gruppenmitglieder von denen der Gruppe als Kollektiv abgrenzen und darlegen zu können, ist es daher wichtig den Gesprächsverlauf und die Diskussionslinie zu rekonstruieren und zu analysieren. Wie diese Schritte genau ablaufen

und wie sich Meinungen und Orientierungen und Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen unterscheiden, wird in Kapitel 2.5 präsentiert.

Das in dieser Arbeit vorgestellte Forschungsvorhaben verfolgt nicht die Zielsetzung Hypothesen zu prüfen, sondern Hypothesen zum Untersuchungsgegenstand Distanz – Lernen zu generieren. Der Untersuchungsgegenstand ist bisher nur in einigen wenigen Studien erforscht worden, zwar gab es in einigen der Studien durchaus ähnliche Ergebnisse in manchen Punkten, die man als Hypothesen hätte formulieren und im Rahmen eines Forschungsvorhabens hätte überprüfen können, dies war jedoch nicht die Intention des hier vorgestellten Forschungsprojektes. Ein Anliegen des Forschungsvorhabens war es jedoch den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben durch möglichst offen gehaltene Fragestellungen, Erzählregungen und offen formulierte zentrale Forschungsfragen, die thematische Schwerpunktsetzung und den Diskussionsverlauf in großem Maße mitbestimmen zu können. Hiermit verbunden war die Einstellung, dass sich in der thematischen Schwerpunktsetzung und wie diese Themen von den Gruppen und ihren einzelnen Gruppenmitglieder behandelt werden, die Orientierungsrahmen der Gruppen darlegen, deren Rekonstruktion den Auswertungsfokus darstellt. Das Gruppendiskussionsverfahren in seiner Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und den Teilnehmenden eignet sich daher gut, um die für die Teilnehmerinnen relevanten, kollektiv geteilten und nicht individuellen Orientierungsrahmen, die ihre Handlungspraxis leiten, offenzulegen. Die Passung der Erhebungsmethode zur Auswertungsmethode, wurde ebenfalls im vorangegangenen Absatz in einem kurzen Zitat aufgegriffen und die Beziehung der Erhebungsmethode zur Auswertungsmethode erläutert. Die Eignung des Gruppendiskussionsverfahren zur Erhebung, der im Rahmen des Forschungsvorhabens relevanten kollektiven Orientierungen ist daher gegeben.

2.2 Erhebung der Eindrücke und Erfahrungen der Lehrkräfte

Die Eindrücke und Erfahrungen der Lehrkräfte zur Umsetzung des Distanz – Lernens während der coronabedingten Schulschließungen wurden in 3 Einzelinterviews erhoben. Die Einzelinterviews wurden, wie auch die Gruppendiskussionen über die Videokonferenzplattform Zoom durchgeführt und aufgezeichnet. Zunächst wurden Lehrkräfte, mit denen bereits ein Kontakt im Rahmen von Praktika oder der eigenen Schulzeit bestand, kontaktiert. Genauso wurden auch Lehrkräfte zu denen Kontakt bestand durch Lehrveranstaltungen an der Universität kontaktiert. Danach wurden noch zahlreiche E-Mails

an Kolleginnen und Kollegen der Lehrkräfte verschickt. Lediglich 2 Lehrkräfte haben mir zunächst ihre Teilnahme an dem Forschungsvorhaben zugesagt. Eine dritte Lehrkraft konnte ich erst zu einem späteren Zeitpunkt und eher durch Zufall für das Forschungsvorhaben gewinnen. Zwei der Lehrkräfte unterrichten an Bielefelder Gymnasien, eine Lehrkraft an einer Realschule in Bielefeld. Erhoben wurden die Daten über Episodeninterviews. Die Erhebungsmethode soll nachstehend in ihren Grundzügen kurz erläutert und die Passung zu dem Forschungsvorhaben offengelegt werden.

2.2.1 Erhebungsmethode – Episodisches Interview

Das episodische Interview eignet sich besonders für Erhebungen in denen „die Prinzipien Erzählung und Befragung miteinander kombiniert werden sollen“ (Schwarz, n.d., S.1), deswegen erwarten die Interviewten zwei Arten von Fragen bei dieser Erhebungsmethode. Das episodische Interview enthält zum einen Fragen, die mehr oder weniger auf eindeutige Antworten abzielen und nach dem semantischen Wissen der Interviewten fragen, zum anderen werden die Interviewten durch gezielte Erzählaufforderungen oder offenere Fragestellungen dazu aufgefordert von Situationen zu erzählen, in denen sie bestimmte Erfahrungen gemacht haben, hier wird das episodische Wissen der Interviewten erfragt. Wie der Name der Interviewform schon verrät, sind besonders die Episoden, die die Befragten erlebt haben von besonderem Interesse. Die Interviewten werden daher regelmäßig aufgefordert von Situationen oder ihren Erfahrungen und Eindrücken zu erzählen (Oelerich & Otto, 2011, S. 275). „Interessant ist diese Form etwa, wenn es um [die Erforschung von subjektivem] Wissen, [persönlichen] Erfahrungen und Einschätzungen, gepaart mit Fachwissen geht, vor allem in speziellen Berufsfeldern und Fachthemen“ (Academic Lab, 2020, S.1).

An dieser Stelle soll die Eignung des episodischen Interviews für das Forschungsvorhaben kurz diskutiert werden. Mit einer Befragung, beispielsweise per Fragebogen, können sicherlich gut die Einstellungen, Meinungen oder Einschätzungen von Lehrkräften im Bezug auf das Distanz – Lernen und dessen Umsetzung erhoben werden. Es kann jedoch nur in begrenztem Maße erhoben werden mit Befragungen, wie Lehrkräfte zu diesem Standpunkt kommen und welche Erfahrungen, die sie gemacht haben und welche Situationen, die sie erlebt haben, sie zu diesem Standpunkt kommen lassen. Genau diese Situationen und Erfahrungen sind von besonderem Interesse für die Erhebung mit den Lehrer*innen gewesen. Die Kombination von Befragung und Erzählung, die beim episodischen Interview angestrebt ist, wird diesem besonderen

Interesse gerecht. Lehrkräften wurden immer wieder Möglichkeiten gegeben im Gesprächsverlauf noch genauer über ihre Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen zu berichten, vor allem unter Einbindung ihres Fachwissens.

Die Auswertung mit der dokumentarischen Methode eignet sich nicht nur um Gruppendiskussionen auszuwerten, aber auch um qualitative Interviews auszuwerten, zu denen das Episodische Interview gehört, insbesondere wenn längere narrative Phasen in den Aufzeichnungen vorhanden sind und über die reine Beschreibung hinweg analysiert werden soll (Kamin, 2014, S. 1). Die Orientierungsrahmen der Lehrkräfte, die ihre Handlungspraxis leiten, sind hier für das Forschungsvorhaben besonders relevant. Diese können mit der dokumentarischen Methode offengelegt werden, worin die Passung von Erhebungsmethode und Auswertungsmethode deutlich wird. Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen können im Rahmen der episodischen Interviews nur die individuellen Orientierungsrahmen der Lehrkräfte erhoben werden. Durch die komparative Analyse der Interviews können Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Orientierungen herausgearbeitet werden.

2.3 Fragenerörterung – Gruppendiskussion

Bei der Ausarbeitung der Fragen wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Fragen ein Äquivalent in der anderen Erhebung haben. Dies war nicht bei allen Fragen möglich. Die Begründung hierfür liegt in den unterschiedlichen Rollen, die Schüler*innen und Lehrkräfte im Zuge des Distanz – Lernens eingenommen haben, begründet. Ein konkretes Beispiel dafür ist, dass es wenig Sinn macht Schüler*innen zu fragen, warum sich ihre Lehrkräfte dafür oder dagegen entschieden haben Videokonferenzen anzubieten. Die Antworten der Schüler*innen hätten höchstens einen hypothetischen Charakter, während es durchaus sinnvoll erscheint diese Frage einer Lehrkraft zu stellen. Bei den Frageformulierungen und Erzählanstößen wurde darauf geachtet möglichst offene Fragen zu verwenden, um den Befragten die Möglichkeit zu geben den Diskursverlauf auch selbst mitbestimmen zu können.

Im Folgenden soll kurz auf die jeweiligen Fragen, die Schüler*innen im Zuge der Gruppendiskussionen, gestellt wurden, eingegangen werden. Zum Einstieg in das Gespräch wurden die Schüler*innen und Lehrkräfte gefragt, welche Gedanken ihnen kommen, wenn Sie an das Distanz – Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denken? Hiermit wurde die Intention verfolgt den Teilnehmerinnen der

Erhebungen zu ermöglichen zunächst in ganz allgemeiner Weise über ihre Wahrnehmung und Erfahrungen zu sprechen. Die Schüler*innen konnten an dieser Stelle von all den Gedanken erzählen, die ihnen besonders einprägsam im Gedächtnis geblieben sind, ohne das eine besondere Einschränkung durch die Rahmung der Frage gegeben war. Anders formuliert, wurden die Schüler*innen weniger durch die Frageformulierung in ihren Antwortmöglichkeiten eingeschränkt als beispielsweise bei späteren Vertiefungsfragen in der Gruppendiskussion. Frage 1 und Frage 2, die Schüler*innen im Rahmen der Gruppendiskussionen gestellt wurden, zielten auf die Erforschung der Eindrücke und Erfahrungen der Schüler*innen im Bezug auf ihr Lernverhalten während der coronabedingten Schulschließungen ab. Zunächst wurde auf allgemeiner Ebene gefragt, wie die Schüler*innen gelernt haben, bevor im nächsten Schritt nach den Unterschieden des Lernens zum Lernen in der Schule beziehungsweise dem Unterricht gefragt wurde. Frage 1 und 2 sollten somit Erkenntnisse zu Forschungsfrage 2 generieren.

Der thematische Fokus der darauffolgenden Fragen lag stärker auf der Erforschung der Erfahrungen und Eindrücke der Schüler*innen mit der Umsetzung des Distanz - Lernens. Schüler*innen wurden zunächst gefragt, wie Lehrkräfte das Distanz – Lernen gestaltet haben. Durch die Frage wurde die Intention verfolgt einen Eindruck über die Wahrnehmung der Schüler*innen im Bezug auf die Gestaltung des Distanz – Lernens zu gewinnen. Während Frage 3 eher allgemeiner und offener formuliert war, wurden die Schüler*innen in Frage 4 nach einem spezifischeren Aspekt der Gestaltung des Distanz – Lernens gefragt. Im Rahmen von Frage 4 sollten die Schüler*innen darüber diskutieren wie Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden sollten und welche Probleme sich hierbei ergeben haben. Mit Frage 5 sollte erfragt werden, wie Schüler*innen beim Lernen durch die Lehrkräfte im Rahmen des Distanz – Lernens, unterstützt wurden. An letzter Stelle sollten Schüler*innen, angeregt durch einen Erzählanstoß und nicht eine Frage, über die Kommunikation mit ihren Lehrkräften im Ganzen diskutieren. Die Schüler*innen sollten beispielsweise über ihre Erfahrungen zum allgemeinen Informationsaustausch oder Feedback berichten. Durch den offenen Impuls und die Fragen 3-6 sollten Erkenntnisse zu Forschungsfrage 1 gewonnen werden. Die Fragen 5 und 6 sollten jedoch gleichzeitig auch Erkenntnisse zu Forschungsfrage 3 generieren. Dies ist hiermit zu erklären, dass Forschungsfrage 3 einen spezifischeren Aspekt, der jedoch auch im Rahmen von Forschungsfrage 1 relevant ist, abbildet.

2.4 Fragenerörterung – Interview

Die Lehrkräfte wurden ebenso wie die Schüler*innen als erstes nach ihren Gedanken gefragt, die ihnen kommen, wenn sie an das Distanz – Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denken. Hiermit wurde die Intention verfolgt den interviewten Lehrkräften die Möglichkeit zu geben zunächst in ganz allgemeiner Weise von ihrer Wahrnehmung und ihren Erfahrungen zu erzählen. Die Lehrkräfte konnten an dieser Stelle alle die Gedanken nennen und näher erläutern, die ihnen besonders einprägsam im Gedächtnis geblieben sind, ohne das eine besondere Einschränkung durch die Rahmung der Frage gegeben war.

Frage 1 ist das Äquivalent zu Frage 3 bei den Schüler*innen. Durch die Frage wurde angestrebt einen Zugang zur Handlungspraxis der interviewten Lehrkräfte herzustellen. Frage 2 ist das Äquivalent zu Frage 2 in dem Gruppendiskussionsleitfaden. Lehrer*innen sind ausgebildete Experten in ihrem Berufsfeld, es erschien daher sinnvoll zu fragen, welche Unterschiede Sie beim Lernen der Schüler*innen feststellen konnten im Vergleich zum Lernen in der Schule beziehungsweise im Unterricht. Neben der Erforschung des Lernens, besaß diese Fragestellung auch das Potenzial das Lernen der Schüler*innen im Rahmen der eigenen Gestaltung des Distanz – Lernens zu reflektieren. Mit dieser Frage sollten Erkenntnisse zu Forschungsfrage 2 generiert werden. Frage 3 bildet das Äquivalent zu Frage 4 aus dem Gruppendiskussionsleitfaden und zielt auf die nähere Erforschung der Umsetzung des Distanz - Lernens durch die Lehrkräfte ab. Die interviewten Lehrkräfte wurden hierzu gefragt, in welcher Form Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden mussten und welche Probleme dabei entstanden? Es erschien auch sinnvoll die Lehrer*innen zu Problemen, die sie identifizieren konnten zu befragen, da Schüler*innen und Lehrer*innen Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven bewerten.

Der thematische Fokus der Fragen 4 – 6 lag ausschließlich auf der Kommunikation zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen. Frage 4, die den Lehrkräften gestellt wurde und die Kommunikationsmedien und Unterstützungsangebote der Lehrkräfte erfragte, ist als Äquivalent zu den Fragen 5 und 6 aus dem Gruppendiskussionsleitfaden zu sehen. Die Lehrkräfte wurden dann in Frage 5 gefragt, ob sie Online – Unterricht oder Videokonferenzen angeboten haben und nach einer Begründung für ihre Entscheidung gefragt. Antworten der Schüler*innen zu dieser Frage, hätten nur einen hypothetischen Charakter gehabt, da Schüler*innen die Beweggründe der Lehrkräfte nur erahnen können, daher wurde diese Frage

nur Lehrkräften gestellt. Mit Frage 6 wurde die Intention verfolgt die interviewten Lehrkräfte noch einmal zu einer kritischen Reflexion der eigenen Handlungspraxis anzuregen. Mit Frage 7 sollte den befragten Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, die Kommunikation mit anderen relevanten Akteuren und deren Unterstützung bei der Umstellung zum Distanz – Lernen zu bewerten. Denn auch Lehrkräfte standen vor der großen Herausforderung mit einem Konzept zu arbeiten, das ihnen bis zu diesem Zeitpunkt mit großer Wahrscheinlichkeit unbekannt war. Diese Frage war daher auch von großem Interesse. Die Fragen 4 -7 wurden mit der Intention gestellt, Erkenntnisse zu Forschungsfrage 4 zu gewinnen.

Final wurden die interviewten Lehrkräfte nach ihrem Fazit zum Distanz Lernen gefragt. Diese Frage sowie die Impulsfrage und Frage 3 wurden mit der Intention gestellt Erkenntnisse zu der Wahrnehmung der Lehrkräfte zur Umsetzung des Distanz – Lernens zu gewinnen, also zu Forschungsfrage I zu gewinnen. In den letzten beiden Kapiteln wurden die Fragen, die den Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen und den Lehrkräften in den Einzelinterviews gestellt wurden und ihre Passung zu den Forschungsfragen dargestellt. Hiermit wurde das Ziel verfolgt eine bessere Nachvollziehbarkeit für die Auswahl der Fragen zu ermöglichen. Im Anschluss wird die dokumentarische Methode, in den für das Forschungsvorhaben relevanten Grundzügen erläutert und das Vorgehen beim Auswertungsprozess dargestellt.

2.5 Vorbereitungen zur Auswertung der Gruppendiskussionen und Interviews

Bevor die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden konnten, mussten diese zunächst transkribiert werden. Transkribiert wurde angelehnt an das erweiterte Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011). An dieser Stelle sollen nicht alle Transkriptionsregeln präsentiert werden, sondern nur für das Forschungsvorhabens relevante Regeln. Es wird wörtlich zitiert nicht lautsprachlich, Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt, genauso werden Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch angenähert, nen wird beispielsweise zu einen. Da mit dem Forschungsvorhaben nicht die Erforschung linguistischer Merkmale verfolgt wurde, sondern eine inhaltliche und diskursanalytische Auswertung, sind diese Regeln als ausreichend anzusehen. Im Gegensatz zum vereinfachten Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011) werden Wort – und Satzabbrüche mit einem / - Zeichen markiert und nicht ausgelassen bzw. geglättet. Wort – und Satzabbrüche wegzulassen würde dem Charakter des Forschungsvorhabens nicht gerecht werden, da diese Passagen ebenfalls relevant sind und eine Aussagekraft darüber besitzen

welche Themen oder Gedanken eben nicht so leicht für die Teilnehmenden zu formulieren sind. Pausen werden bei 1 – 3 Sekunden mit einem, zwei oder 3 Auslassungspunkten in Klammern angezeigt, Pausen die länger als 3 Sekunden dauern werden mit der Sekundenzahl als Ziffer in Klammern angezeigt. Auch Pausen besitzen eine Aussagekraft darüber, welche Themen oder Gedanken für die Teilnehmenden nur schwer zu formulieren sind.

Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden in Großbuchstaben transkribiert. Aus der Betonung einzelner Wörter oder Äußerungen lassen sich ja auch durchaus Schlüsse ziehen. Genauso werden emotionale nonverbale Äußerungen, die das Gesagte unterstützen oder verdeutlichen transkribiert. Ob nun jemand bei seiner Äußerung lacht oder seufzt hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Interpretation der benutzten Worte, deswegen erscheint diese Regel auch im Rahmen des Forschungsvorhabens als beachtungswürdig. Sprecherüberlappungen, die bei Interviews als auch Gruppendiskussionen durchaus möglich sind, werden mit einem // - Zeichen eingeleitet und damit auch beendet. Die Äußerung, die von einem anderen Teilnehmenden in dem Moment eingeworfen wird, wird ebenfalls mit einem // Zeichen eingeleitet und beendet, jedoch wie normal auch in einem eigenen Absatz (audiotranskription.de, n.d., S. 1-3). Die interviewende Person wird fortlaufend immer mit dem Buchstaben I in den Transkripten und der Auswertung bezeichnet, die Lehrkräfte werden als L1, L2 und L3 gekennzeichnet. Bei den Schüler*innen kommt folgendes System zur Namensgebung zu tragen. S für Schüler gefolgt von der Zahl 1,2 oder 3 welche bezeichnend für Gruppendiskussion 1,2 oder 3 steht und gefolgt von einem Punkt und einer Zahl zwischen 1-6, da maximal 6 Schüler*innen an einer Gruppendiskussion teilgenommen haben. Schüler*in 3 aus Gruppendiskussion 2 wird also fortwährend als S2.3 gekennzeichnet. Wie genau die Daten ausgewertet wurden, soll nun im nächsten Unterkapitel thematisiert werden.

2.5.1 Theorievorstellung: Dokumentarischen Methode

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 angedeutet, soll im nächsten Kapitel die dokumentarische Methode ausführlich vorgestellt werden. Hierzu muss die Methode zunächst theoretisch eingeordnet werden. Da mit der dokumentarischen Interpretation die Rekonstruktion (kollektiver) Orientierungen angestrebt wird, ist die hier verwendete Methode der rekonstruktiven Sozialforschung zuzuordnen. Bei der Auswertung mit der dokumentarischen Methode soll vor allem das atheoretische bzw. implizite bzw. konjunktive Wissen, welches als habitualisiertes-, handlungsleitendes Wissen zu verstehen ist, rekonstruiert werden und durch den Forscher explizit gemacht werden und somit ein Zugang zur Handlungspraxis eröffnet werden. Dieses

Wissen kann aus Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten erschlossen werden und eröffnet dem Forscher den Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Erforschten, in welchem sich der Orientierungsrahmen manifestiert. Dem gegenüber steht das kommunikative bzw. theoretische Wissen. Dieses Wissen ist reflexiv für die Erforschten zugänglich und manifestiert sich in Argumentationen, bezieht sich hierbei explizit auf Theorien und Vorstellungen und kann erfragt werden und muss nicht erst wie das atheoretische Wissen rekonstruiert und explizit gemacht werden (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2009, S.11f.; Nentwig- Gesemann et. al., 2020, S. 2). Diese Wissensdifferenzierung von atheoretischem und kommunikativem Wissen bildet den Kern der Mannheimschen Wissenssoziologie, welche als Grundlagentheorie der dokumentarischen Methode anzusehen ist (Bohnsack, 2018d, S.195). „Aufgrund der Fundierung der Wissenssoziologie nach Mannheim in der Analyse konjunktiver [bzw. geteilter Handlungs-] Praxis lässt sie sich [daher] als praxeologisch beschreiben“ (Haag, 2018, S. 63). Die Aufgabe des Forschenden besteht demnach bei der Auswertung und Interpretation mit der Dokumentarischen Methode darin das habituelle, handlungsleitende Wissen explizit zu machen und es zur begrifflich – theoretischen Explikation zu bringen. Neben der Handlungspraxis soll auch die des Sprechens, Darstellens und Argumentierens durch die Rekonstruktion explizit gemacht werden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12).

Im Folgenden sollen weitere zentrale Begriffe, die im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie und bei der Auswertung und Interpretation mit der Dokumentarischen Methode verwendet werden, erläutert werden. „Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge verbunden sind (...), verstehen einander unmittelbar und müssen nicht erst interpretieren, was der jeweils andere sagt. Sie verfügen in diesem Sinne über eine gemeinsame konjunktive Erfahrung“ (Brüggemann & Welling, 2017, S. 185), welche auch als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet wird. Denken und Wissen sind stets sozial verankert und somit an soziale Strukturen, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe oder Institution, Klasse, Generation und weitere Aspekte gebunden (Haag, 2018, S. 62). Die konjunktive Erfahrung bildet dabei die Grundlage des Verstehens. Dieses Verstehen ist abzugrenzen zum Interpretieren als Modus der Verständigung. Sequenzen, in denen durch die Erforschten Interpretationen zur Verständigung genutzt werden, deuten demnach auf das Fehlen von einer gemeinsamen Erfahrungsebene hin, die als Voraussetzung für das gegenseitige Verstehen unersetzlich ist (Haag, 2018, S. 63).

Der konjunktive Erfahrungsraum zeichnet sich generell durch ein Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen aus (Bohnsack, 2018d, S. 196). Der Begriff Orientierungsmuster stellt in diesem Zusammenhang den Oberbegriff für Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen dar, welche sich auf unterschiedliche Formen des handlungsleitenden Wissens beziehen (Bohnsack, 2018c, S. 183). Über das kommunikative Wissen der Erforschten können die Orientierungsschemata rekonstruiert werden, während über das konjunktive Wissen der Orientierungsrahmen der Erforschten rekonstruierbar wird (Bohnsack, 2018a, S. 54). „Eine einzelne Äußerung oder Handlung wird als Ausdruck eines Habitus oder Orientierungsrahmens identifizierbar durch ihre Relation zu einem Kontext anderer interaktiv auf sie bezogener Äußerungen oder Handlungen“ (Bohnsack, 2018a, S. 55). Diese Orientierungen entstehen bei Gruppendiskussionen jedoch keineswegs erst innerhalb der Diskussion, sondern werden nur aktualisiert. Gruppen sind von sich aus Träger kollektiver Orientierungen, die überdauernd sind durch ihre soziale Verankerung in gemeinsamen Erlebniszusammenhängen (Schäffer, 2018, S.102). An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass sich Orientierungen von Meinungen aus diesem Verständnis heraus grundlegend unterscheiden. Während Meinungen sich auf der kommunikativ – generalisierbaren Ebene bewegen und abfragbar sind, „kommen grundlegende kollektive Orientierungen, welche diese Meinungen fundieren (sie rahmen), selten in expliziter Form daher“ (Schäffer, 2018, S. 103). Diese müssen, wie bereits kurz erwähnt durch den Forschenden methodisch – kontrolliert, beispielsweise im Rahmen der Auswertung mit der dokumentarischen Methode explizit gemacht werden. Wie genau die Auswertung und Interpretation mittels der dokumentarischen Methode abläuft, wird in den nächsten Absätzen präsentiert werden.

Auswertungen mit der dokumentarischen Methode sind sehr umfangreich. Besonders geeignet ist die Methode um qualitative Interviews, Gruppendiskussionen oder Videoaufzeichnungen auszuwerten, welche längere narrative Phasen beinhalten, die nicht nur beschrieben werden -, sondern auch vertiefend analysiert werden sollen (Kamin, 2014, S.1). Normalerweise werden 4 Stufen durchlaufen, die formulierende Interpretation, die reflektierende Interpretation, die Diskurs- oder Fallbeschreibung und am Ende eine theoriegeleitete Typenbildung. Im Rahmen dieser Masterarbeit, kann den 4 Analyseschritten jedoch nicht Rechnung getragen werden. Im Ergebniskapitel werden lediglich die Orientierungsrahmen präsentiert. Im Zuge der Gruppendiskussionen werden diese anhand der Analyse der Diskursorganisation der ausgewählten Sequenzen und komparativen Vergleichen zu anderen Gruppendiskussionen

präsentiert. Die Orientierungsrahmen aus den Interviews mit den Lehrkräften werden lediglich komparativ gegenübergestellt. Bei der Auswertung mit der dokumentarischen Methode ist vor allem von Interesse, wie etwas gesagt wird und welche (kollektiven) Orientierungsrahmen sich daraus ableiten lassen. Durch die Gegenüberstellung dessen, wie die Themen oder Erfahrungen in den unterschiedlichen Diskussionen und Interviews behandelt werden, wird die Orientierung der Gruppe oder des Individuums bei Einzelinterviews erst sichtbar. Der komparativen Analyse kommt daher eine wichtige Rolle zu bei der Auswertung von Gruppendiskussionen und Interviews zu (Belle, 2005, S. 138).

Bevor jedoch der Diskurs beschrieben werden kann, oder aber der Orientierungsrahmen herausgearbeitet werden kann, müssen die Aufzeichnungen erst einmal systematisch durchgearbeitet werden und ein thematischer Verlauf nachgezeichnet werden. Dies geschieht im Rahmen der formulierenden Interpretation. In diesem Auswertungsschritt sollen die Themen bzw. Unterthemen, die in den qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen angesprochen werden, herausgearbeitet und zusammenfassend formuliert werden. Der Auswertende verbleibt jedoch hier noch in dem Orientierungsrahmen, der ihm durch die Teilnehmenden vorgegeben wird. Die Aussagen werden an dieser Stelle noch nicht begrifflich-theoretisch oder theoriegeleitet erläutert. An dieser Stelle werden jedoch bereits Sequenzen innerhalb des Transkriptes markiert, die sich entweder durch eine interaktive und metaphorische Dichte, bspw. häufigen Sprecherwechsel, Intensität der Diskussion, die ausführliche Behandlung eines Themas, durch eine Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfragen, oder mit gleichen Themen wie Passagen aus anderen Aufzeichnungen befassen, auszeichnen. Die interaktive Dichte so Kutscher (2002) „deutet daraufhin, dass es sich um Themen von großer Bedeutung für die Teilnehmenden handelt“ (S. 66). Diese Sequenzen besitzen also auch eine große Aussagekraft „in Bezug auf kollektive Orientierungsmuster“ (Kutscher, 2002, S. 66). Bohnsack bezeichnet diese Sequenzen als Fokussierungsmetaphern. Genauso sind szenische Metaphern für den Forschenden interessant, die sich durch einen hohen Detaillierungsgrad der Beschreibungen und Erzählungen auszeichnen (Bohnsack, 2018b, S. 85). Fokussierungsmetaphern und szenische Metaphern gewinnen vor allem an Bedeutung als Suchstrategie im Rahmen der Auswertung, da hierdurch Sequenzen identifiziert werden können, „in denen der zentrale oder primäre Orientierungsrahmen und die ihn konstituierenden Erlebnishintergründe ihren Ausdruck finden (Bohnsack, 2018b, S. 85). Ausgewählte Textstellen werden dann im Rahmen der reflektierenden Interpretation behandelt.

Im Rahmen der reflektierenden Interpretation verschiebt sich der Auswertungsfokus von der Betrachtung was gesagt wird, auf die Betrachtung der Art und Weise wie Themen und Erfahrungen eingeleitet und formuliert werden. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wird rekonstruiert, „wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl, 2017, S.5). Neben der semantischen Interpretation wird im Zuge der reflektierenden Interpretation auf formaler Ebene der Transkriptausschnitt ebenfalls auf die formale Organisation hin interpretiert, dies geschieht im Rahmen der Textsortentrennung durch den Forschenden. Getrennt wird der Text in Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen. In Erzählungen werden Sachverhalte oder Erlebnisse dargestellt die „einen Anfang, ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben“ (Nohl, 2017, S.32). In Beschreibungen werden häufig wiederkehrende Handlungsabläufe oder Sachverhalte dargestellt. In Argumentationen werden die Motive, Gründe und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln dargelegt und Bewertungen sind als evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln“ (Nohl, 2017, S. 32) zu verstehen. In der Praxis werden diese Textsorten innerhalb eines Redebeitrages oft vermischt und gehen oftmals ineinander über, oder aber es gibt bewertende Zwischeneinschübe, sodass die Unterscheidung der Textsorten im Zuge der reflektierenden Interpretation durchaus schwer fallen kann beziehungsweise auch nicht immer eindeutig vorgenommen werden kann. Dies verdeutlicht, dass es sich bei der Textsortentrennung, um eine „analytische Unterscheidung handelt“ (Bischoff- Pabst, 2019, S.16).

Im nächsten Interpretationsschritt, bei der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen, der Diskursbeschreibung, werden die Auswertungen aus der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammengeführt und der Diskussionsverlauf nachgezeichnet. Hierzu wird analysiert, wie die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen und wie sich ein (gemeinsamer) Orientierungsrahmen innerhalb der Diskussion äußert und auf welche Gegensätze dieser trifft. Hierzu wird nach dem Zeitpunkt der Einführung in ein Thema durch einen Teilnehmenden, nach bestätigenden Aussagen, gegensätzlichen Aussagen oder anderen Formen der Bezugnahme innerhalb der Diskussion gesucht, um zu rekonstruieren wie sich der Orientierungsrahmen innerhalb des Diskurses entwickelt (Kutscher, 2002, S. 65f.). Hierzu werden unterschiedliche Fachtermini verwendet, die hier kurz erläutert werden sollen. In Form von Propositionen wird der Orientierungsrahmen der Gruppe einleitend dargelegt. Eine Proposition kann dabei die Form einer argumentativen, beschreibenden oder narrativen Äußerung einnehmen, die ein neues Thema oder einen neuen

thematischen Aspekt in die Diskussion einleitet, durch die der Orientierungsrahmen einer Gruppe zum Ausdruck kommt (Asbrand, 2011, S. 4). In Form einer Konklusion wird die Behandlung eines Themas beendet, sofern Übereinstimmung zwischen den Beforschten herrscht. Es wird hierbei zwischen echten Konklusionen, die ergebnissichernd oder zusammenfassend formuliert werden und rituellen beziehungsweise unechten Konklusionen unterschieden, „bei der ein Thema z.B. mit einem Witz aus dem Diskurs der Gruppe gedrängt wird“ (Schäffer, 2018, S. 106). „Zwischen der Proposition und der Konklusion findet die Bearbeitung eines Themas in Form von Exemplifizierungen, Elaborationen, Differenzierungen und Validierungen der Propositionen statt“ (Schäffer, 2018, S. 106; Brügemann & Welling, 2017, S. 189f.). Je nachdem wie der Diskurs organisiert ist, lässt sich der Diskurs unterschiedlichen Modi der Diskursorganisation zuordnen. Sofern kein gemeinsamer Orientierungsrahmen erkennbar ist, zeichnet sich die Gruppe durch eine oppositionelle Diskursorganisation aus. Bei konkurrierenden bzw. antithetischen Diskursmodi wird fortlaufend durch die einzelnen Teilnehmerinnen versucht durch Um- und Neuformulierung des Gesagten den Orientierungsrahmen für alle zufriedenstellend auszudrücken und gegebenenfalls zu einer von allen akzeptierten Konklusion zu kommen. Von parallelisierenden Diskursmodi wird gesprochen, wenn Erzählungen und Beschreibungen scheinbar unvermittelt aneinandergereiht werden und daher explizite Bezugnahmen der Beforschten aufeinander für die Forschenden kaum nachvollziehbar sind (Schäffer, 2018, S. 106). Durch die Rekonstruktion und Interpretation der Diskursorganisation können nicht nur Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit bestimmte Orientierungen innerhalb der Gruppe geteilt werden, sondern auch, ob in diesem Zusammenhang überhaupt von einer Gruppe gesprochen werden kann, falls die Erfahrungen und Orientierungsrahmen beispielsweise so divergent sind, dass keine Überschneidungen beziehungsweise Gemeinsamkeiten festzustellen sind (Belle, 2005, S. 138). Interpretationen darüber, warum etwas gesagt wird, sind im Rahmen der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode nicht vorgesehen, da dies bei der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen nicht relevant ist (Michalek, 2008, S.1).

2.5.2 Vorgehensweise bei der Auswertung mit der dokumentarischen Methode

Die aufgezeichneten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wurden zunächst nach dem erweiterten Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011) verschriftlicht. Nachfolgend wurden die Transkripte nach Abschnitten, welche relevant für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen waren, durchsucht, thematisch untergliedert, nach

vergleichbaren Passagen in anderen Transkripten gesucht und einer Textsortentrennung unterzogen. Blau steht für Beschreibungen, rot für Erzählungen, grün für Argumentationen und gelb für Bewertungen. Fokussierungsmetaphern und szenische Metaphern dienten dabei auch als Anknüpfungspunkte für die Identifikation möglicher aussagekräftiger Sequenzen. Die Transkripte der drei Gruppendiskussionen und der drei Episodischen Interviews sind der Arbeit angehängt. Im Ergebniskapitel werden die durch die Rekonstruktion der ausgewählten Passagen gewonnen Orientierungen präsentiert und miteinander verglichen. Zum Beispiel im Hinblick darauf, wie die Orientierung in der jeweiligen Gruppe ausgedrückt wird, aber auch in Abgrenzung zu Orientierungen, die bei den anderen Erhebungsgruppe identifiziert wurden. Es scheint für die Analyse der Erfahrungen und Eindrücke ja durchaus interessant, ob die eigene Handlungspraxis von Lehrkräften und Schüler*innen und die Wahrnehmung der fremden Handlungspraxis durch ähnliche oder unterschiedliche Orientierungen gerahmt ist. Exemplarisch sollen an einer Passage aus dem Transkript von Gruppe I, die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation gezeigt werden, danach wird nur noch die reflektierende Interpretation im Ergebnisteil präsentiert. Im Anhang wird dann die formulierende Interpretation zu den entsprechenden Sequenzen zu finden sein.

3.0 Erkenntnisse

In diesem Kapitel werden die Orientierungen der interviewten Lehrkräfte und die Orientierungen der Schüler*innen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, herausgearbeitet. Es wird sich zeigen, dass einige Themen im Rahmen geteilter Orientierungen innerhalb der Gruppe und sogar über die Gruppe hinaus bearbeitet werden. Es werden sich jedoch auch Unterschiede bei der Bearbeitung von Themen innerhalb der einzelnen Gruppen zeigen und ebenfalls in Abgrenzung zu den anderen Gruppen. In den Interviews mit den Lehrkräften hingegen zeigen sich kaum geteilte Orientierung.

3.1 Thema: Umsetzung des Distanz – Lernens aus Schüler*innenperspektive

3.1.1 Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe I

Zeilen	Gruppe I	Redebeiträge	Thema: Umsetzung des Distanz – Lernens
31 -37	S1.5: Ja, also es war sehr plötzlich, so.	Gefühlt war das so direkt am Wochenende, bevor man eigentlich Schule hätte. Dann haben die einfach gesagt, dass man dann einfach keine Schule mehr hätte. Das war auch sehr unorganisiert und das fand ich irgendwie sehr UNPROFFESIONELL von der Schule, so. Die sind ja eine große staatliche Institution, man hätte das organisierter machen müssen auf jeden Fall, man war da so	

	auf einmal so auf sich alleine gestellt und musste sich alles selbst beibringen, das war irgendwie richtig schwer. Es war alles sehr unsicher und es wurde ja auch immer wieder der Lockdown angesprochen und das war irgendwie sehr unorganisiert einfach! #00:02:58-7#
40 -44	S1.1: Also ich hatte EIGENTLICH KEINE GROßEN PROBLEME mit dem Distanz - Lernen, muss ich sagen. Ich habe aber auch größtenteils gutes Feedback von den Lehrern bekommen, aber in manchen Fächern, wo ich dann halt nicht so gut bin, war es dann ein wenig problematisch. Man war halt auf sich alleine gestellt ohne so eine wirkliche Person, die dann halt neben einem steht und einem das persönlich erklärt. Sich die Sachen selber beizubringen, ging dann halt nicht immer so gut. #00:03:46-0#
47 - 49	S1.3: Ja, ich fand auch die ersten zwei Wochen sehr schwer, also vor den Osterferien. Man hat halt auf einmal alles so alleine machen müssen, ohne die Mitschüler und den Lehrer und ja das war irgendwie komisch so anfangs. #00:04:19-6#
51 -52	S1.4: Also ich fand es anfangs auch einfach KOMISCH SO. Also ich kam gar nicht klar. Ich musste alles auf einmal ganz alleine machen. #00:04:37-7#

Formulierende Interpretation

26 – 52: Oberthema Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler*innen

26 – 29: Impulsfrage

Frage nach Gedanken, die Teilnehmer*innen kommen, wenn sie an das Distanz – Lernen denken.

31-37: Einstieg ins Distanz-Lernen

S1.5 beschreibt den Übergang als plötzlich (Z.31) und erzählt in dem Zusammenhang, dass auf einmal gesagt wurde „dass man dann einfach keine Schule mehr hätte“ (Z. 31f.). Die Umsetzung wird als unorganisiert und unprofessionell kritisiert. Die Schule, als „große staatliche Institution“ (Z. 34) hätte das, seiner Meinung nach, organisiert gestalten müssen. Das Gefühl alleine zu sein wird beschrieben und als schwer bewertet. Generelle wurde eine große Unsicherheit wahrgenommen.

40-45: Persönliche Bewältigung des Distanz-Lernens

S1.1 beschreibt „keine großen Probleme mit dem Distanz-Lernen“ (Z.40) gehabt zu haben und erwähnt in dem Zusammenhang „gutes Feedback von den Lehrern“ (Z.41) bekommen zu haben. Gleichzeitig wird die persönliche Bewältigung in Fächern, in denen der Schüler nicht so gut ist, als problematisch bewertet. Das Gefühl auf sich alleine gestellt zu sein, durch Fehlen einer Lehrer-Schüler-Interaktion wird ebenfalls beschrieben. Die Anforderung sich „Sachen selber beizubringen, ging dann halt nicht immer so gut“ (Z. 44f.).

47-52: Einstieg in das Distanz - Lernen

Schüler S1.3 und S1.4 bewerten die anfängliche Situation als „komisch“ (Z. 49, 51). Beide beschreiben ebenfalls alles alleine gemacht zu haben. S1.3 fügt hinzu „ohne die Mitschüler und den Lehrer“ (Z.48).

Reflektierende Interpretation

26-29: Themeninitiierung durch I

Der Interviewer beginnt das Interview mit der Bitte die ersten Gedanken zum Distanz-Lernen während der coronabedingten Schulschließung mitzuteilen. Daraufhin beginnen die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen auszutauschen.

31-37: Proposition durch S1.5

Schüler*in S.1.5 beschreibt zunächst den Übergang in das Distanz – Lernen als „sehr plötzlich“ (Z. 31), was ein Indiz dafür ist, dass die gesamte Situation sehr unerwartet für S1.5 kam. Im Modus einer Erzählung wird der Übergang geschildert und der plötzliche Charakter herausgestellt. Erwähnenswert ist die Passage „dann haben die einfach gesagt“ (Z. 32), wer mit die gemeint ist wird nicht erläutert. Durch die Formulierung wird aber eine Distanz zwischen den Schüler*innen und denen die entschieden haben, dass keine Präsenzlehre mehr stattfindet verdeutlicht. Mit die ist vermutlich die Schule gemeint, welche wenige Zeilen später „als große staatliche Institution“ (Z. 34) bezeichnet wird. Es wird mehrfach seitens S1.5 betont, dass alles organisierter hätte ablaufen müssen (Z. 33, 34 & 37), was für die Wichtigkeit dieses Aspektes für S1.5 spricht. Generell erscheinen diese bewertenden Aussagen als eine Art Hinweis auf Wunschvorstellungen von S1.5, die nicht erfüllt worden sind. Die Proposition wird jedoch in

einem kleinen beschreibenden Abschnitt von S1.5 eingeführt, denn „man war da so auf einmal auf sich alleine gestellt und musste sich alles selbst beibringen“ (Z. 35). Das Indefinitpronomen „man“ (Z. 35) ist eine geteilte Redeweise und deutet auf den universellen Charakter der Aussage hin. Es dokumentiert sich in den Äußerungen von S1.5 ein Wunsch nach einer besseren Organisation des Distanz – Lernens und auch die Orientierung der Gruppe an sozialen Beziehungen wird einleitend eingeführt. Dies wird deutlich durch die Wortwahl „auf sich alleine gestellt“ (Z. 35) und „alles selbst beibringen“ (Z. 35f.) wodurch das Wegfallen sozialer Beziehungen zu den Lehrer*innen und anderen Schüler*innen verdeutlicht wird. Durch das „auf einmal“ (Z. 35) wird einerseits auf die Plötzlichkeit der Umstellung, andererseits auf die Andersartigkeit hingewiesen. In anderen Worten in der Schule wäre man nicht auf sich alleine gestellt.

40-45: Elaboration im Modus der Beschreibung, Anschlussproposition durch S1.1

Schüler S1.1 grenzt sich zu Beginn von S1.5 ab und spricht aus der Ich-Perspektive. S1.1 hatte selbst keine großen Probleme, da S1.1 positive Rückmeldungen von den Lehrkräften bekam. Jedoch gesteht S1.1 ein, dass in Fächern in denen S1.1 nicht so gut ist, eine Problematik entstand. Daran anschließend zeigt sich nun die geteilte Orientierung. Es zeigt sich ein Wechsel der Wortwahl von ‘ich’ zu ‘man’ und eine ähnliche Beschreibung, in der S1.1 eine mit S1.5 geteilte Erfahrung beschreibt. Auch S1.1 war „auf sich alleine gestellt ohne eine wirkliche Person, die dann halt neben einem steht und einem das persönlich erklärt“ (Z.42 – 44). Es zeigt sich die Orientierung an sozialen Beziehungen, denn das Wegfallen der Interaktion zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen, die Sachverhalte in persona erklären könnten, wird als „problematisch“ (Z. 42) bewertet. Im Bezug auf die eigene daraus resultierende Handlungspraxis wird festgestellt, dass sich „Sachen selber beizubringen“ (Z. 44) nicht so gut ging in diesen Fächern. Es dokumentiert sich also eine Differenzierung bei der eigenen Bewertung des Distanz – Lernens, denn diese ist abhängig von den Kompetenzen von S1.1 in bestimmten Fächern und dem Erfolg sich „Sachen selber beizubringen“ (Z. 44).

47-52: Propositionelle Validierung, Konklusion durch S1.3 und S1.4

Schüler*in S1.3 und S1.4 stimmen der aufgeworfenen Orientierung zu und verwenden die gleiche Ausdrucksweise, wie die Vorredner*innen. Es wird erneut betont, dass alles alleine gemacht werden musste. Die Situation wird jedoch unterschiedlich bewertet. Während S1.3 lediglich die ersten zwei Wochen „sehr schwer“ (Z. 47) fand, war es für S1.4 „anfänglich auch KOMISCH SO“ (Z. 51). Durch den Zusatz „ich kam gar nicht klar“ (Z. 51) werden jedoch auch

die Probleme, die S1.4 mit der Umstellung hatte offengelegt. S1.3 ergänzt zusätzlich zu der sonst fast analogen Ausdrucksweise zu S1.5, S1.1 und S1.4, dass man alles alleine machen musste, „ohne die Mitschüler und den Lehrer“ (Z. 48). Dies verdeutlicht im Umkehrschluss, die Einordnung der Distanzlernphase, als Zeit, in der das gemeinsame Lernen und soziale Beziehungen zu anderen Mitschüler*innen und Lehrkräften auf ein Minimum reduziert waren.

3.1.2 Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe III

Zeilen	Gruppe III	Redebeiträge	Thema: Umsetzung des Distanz – Lernens
239 - 245	S3.3: Ja, also. Im Unterricht erarbeitet man das halt zusammen, das Thema. Das ist zum Beispiel in Physik so, dass man halt, wenn man ein Problem hat, dann erarbeitet man sich daraus eine Lösung. Zuhause war es so, dass man Aufgaben bekommen hat und man sich dann sozusagen die Zeit genommen hat den Ansatz noch durchzulesen oder auf irgendeiner Buchseite oder im Internet zu lesen und dass man das dann sozusagen selbst erarbeiten musste. In der Schule hat man sich gemeinsam die Sachen erarbeitet und konnte das tatsächlich auch ein bisschen besser nachvollziehen, weil man eben auch Fragen stellen konnte. #00:16:31-4#		
247 - 248	S3.5: So Gruppenphasen sind ja auch so weggefallen, hat man ja auch sonst in der Schule. Zuhause ging das jetzt nicht so. #00:16:40-5#		
250	S3.2: Halt generell so der komplette Austausch. #00:16:58-9#		
252 - 257	S3.5: Bei mir war es besonders schlimm in Deutsch. Eigentlich brauch ich immer so einen Maßstab, den habe ich in der Schule so, wie gut so die Anderen ihre Texte schreiben und ich mich daran orientieren kann. Man hat halt keine Rückmeldung von seinen Lehrern so richtig bekommen. Sonst in der Schule, da hat man ja zumindest den Austausch mit seinen Mitschülern, wenn man zuhause ist, weiß man gar nicht wie die lernen und das war an sich schon ein Problem so. #00:17:23-9#		
259 - 266	S3.2: Generell Rückmeldung, also wenn ich Aufgaben abgeschickt hab, habe ich GAR KEINE RÜCKMELDUNG DAZU BEKOMMEN, ob ich das Problem richtig verstanden hab, keine Ahnung die Ansätze richtig hab oder so, also gar nicht. Man hat einfach die Aufgaben abgeschickt, aber ich habe gar kein Feedback bekommen, was ja in der Schule, wenn man sich meldet ganz anders ist, da bekommt man ja direkt eine Rückmeldung von wegen, ja das ist gut oder eine überleg nochmal. Es war einfach so dann, dass man die Aufgabe abgeschickt hat und dann gedacht hat naja mal gucken, ob ich die Aufgabe richtig verstanden hab oder nicht, weiß man ja nicht. #00:17:50-0#		
268 - 273	S3.1: Ja in der Schule hatte man ja auch einen Lehrer, der dir halt aktiv die ganzen Sachen erklärt hat, was du halt zuhause nicht hattest. Da warst du halt so alleine auf dich gestellt, du hättest ja Freunde fragen können, wenn die es auch nicht verstanden haben oder kein Feedback von den Lehrern zurückbekommen oder Lehrer keine Fragen beantwortet haben oder erst drei Tage später, wenn man das schon fast abgeben musste. Da war es schwer die Sachen so gut zu verstehen, als wenn es im Unterricht aktiv von einem Lehrer erklärt wurde. #00:18:30-4#		

Formulierende Interpretation Sequenz 233 – 271

Reflektierende Interpretation

234 -237 Themeninitiierung durch I

Die immanente Nachfrage des Forschers impliziert eine Erzählaufforderung bezüglich weiterer Unterschiede beim Lernen während der Schulschließung. Die Schüler*innen berichten über die Kommunikation und das Lernen.

239-245 Proposition durch S3.3:

S3.3 stellt die Unterschiede zwischen dem Lernen beziehungsweise der Aufgabenbearbeitung in der Schule und Zuhause dar. Zuhause werden Aufgaben selbstständig erarbeitet und in dem Zusammenhang auch die Hilfsmittel beschrieben (Z. 242f.), die genutzt wurden, um sich die Inhalte eigenständig anzueignen. Es dokumentiert sich darin das Wissen von S3.3 über Suchstrategien bei der Internetrecherche und analogen Medien wie Büchern und die Fähigkeit das Lernen durch geeignete Hilfsmittel eigenverantwortlich zu gestalten. Im Unterricht beziehungsweise der Schule erarbeitet man im Kontrast dazu die Inhalte „zusammen“ (Z. 239) und an anderer Stelle wird das Wort „gemeinsam“ (Z. 244) benutzt. Somit werden dem Lernen Zuhause und dem Lernen in der Schule unterschiedliche Attribute zugeschrieben, die einen Gegenpol zueinander bilden. Die Bewertung, dass man in der Schule „ein bisschen besser nachvollziehen [kann]“ (Z. 244f.) spricht für die Zuschreibung eines Vorteils für das Lernen in der Schule. Begründet wird die bessere Nachvollziehbarkeit mit der Möglichkeit „Fragen [zu] stellen“ (Z. 245). Die Möglichkeit Dinge nachzufragen, ist für S3.3 ein wichtiger Baustein für das eigene Lernen und begünstigt die Nachvollziehbarkeit von Inhalten. Aus den Aussagen von S3.3 lässt sich zwar schließen, dass es durchaus gut funktioniert hat sich Inhalte selbst anzueignen, es in der Schule aber ein „bisschen besser“ (Z. 244) klappt die Dinge nachzuvollziehen. Es zeigt sich bei der Bearbeitung des Themas durch S3.3 eine Orientierung an sozialen Beziehungen, welche das Lernen begünstigen.

247-250 Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch S3.5 und S3.2:

S3.5 und S3.2 erweitern das von S3.3 initiierte Thema, indem auf den Wegfall von Gruppenphasen (Z. 247) und generell des kompletten Austausches (Z. 250) im Modus der Beschreibung eingegangen wird. Die Formulierung „hat man ja sonst in der Schule“ (Z. 247) eröffnet den Zugang zum Vergleichshorizont und gleichermaßen dient diese Aussage als Abgrenzung zum Lernen Zuhause, bei dem dies weggefallen ist. Die Formulierung „der komplette Austausch“ (Z. 250) ist ebenfalls interessant als Anschlussäußerung. Dadurch wird durch S3.2 unterstellt, dass es keinen Austausch miteinander gab und dieser komplett

weggefallen ist. Die Teilnehmer*innen bearbeiten das Thema ebenfalls im Rahmen von sozialen Beziehungen.

252-257: Propositionelle Validierung durch S3.5

Der Kontakt zu Mitschüler*innen und Lehrkräften ist auch bei S3.5 anschließendem Redebeitrag erneut Thema. Die eigenen Präferenzen werden an dieser Stelle ausführlich beschrieben. So fehlte die Rückmeldung der Lehrkräfte, denn es gab „keine Rückmeldung“ (Z. 254) und auch der Austausch mit Mitschüler*innen, welcher völlig weggefallen ist wird nochmal aufgegriffen und als Problem für das eigene Lernen konstruiert, denn „man [weiß] gar nicht wie die lernen“ (Z. 256). Es dokumentiert sich hierin die Wichtigkeit einer Vergleichsmöglichkeit mit anderen Schüler*innen für das eigene Lernen von S3.5. Diese fehlenden Bestandteile hatten direkte Auswirkung auf die Aufgabenbearbeitung.

259-266: Propositionelle Validierung durch S3.2

S3.2 betont besonders die Aussage „GAR KEINE RÜCKMELDUNG“ (Z. 259f.) und schließt sich damit an den Redebeitrag von S3.5 an. Es wird die Bewertung geäußert, dass dies in der Schule gänzlich anders ist, „da bekommt man ja direkt eine Rückmeldung“ (Z. 263), die den weiteren Lernprozess steuern kann. Ohne die Rückmeldung entstand jedoch das Problem der Ungewissheit darüber, ob das „Problem richtig verstanden“ (Z. 260) wurde. Mit dem Lernen in der Schule verbindet S3.2 eine Unterstützung und Supervision des Lernens, welche während des Distanz – Lernens nicht gegeben war. In den Aussagen dokumentiert sich ein Wunsch nach mehr Rückmeldung und Unterstützung durch die Lehrkräfte. Auch in diesem Redebeitrag wird das Thema im Rahmen der sozialen Beziehungen, hier explizit zu den Lehrer*innen behandelt.

268-273: Konklusion im Modus der Validierung durch S3.1:

In Form einer Beschreibung wird der basale Unterschied zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen während des Distanz – Lernens ausgedrückt, das Fehlen einer Lehrkraft, die einem Sachverhalte erklärt. Zuhause hingegen war man auf sich alleine gestellt. Die Möglichkeit Freunde zu fragen war keine richtige Option, wie aus den Beschreibungen hervorgeht. Denn es wird darauf verwiesen, dass dies zwar möglich gewesen wäre, jedoch auch Mitschüler*innen, dieselben Probleme wie man selbst hatte. In Form einer Argumentation wird final die Unterlegenheit des Lernens zuhause aufgegriffen, die in dem Fehlen einer Lehrkraft, die einem Dinge erklärt, begründet liegt. Es dokumentiert sich bei S3.1 die Verknüpfung von einer besseren Verständlichkeit mit der aktiven Erklärung durch eine Lehrkraft in der Schule.

Die Orientierung an sozialen Beziehungen, in der das Thema durch die Gruppe bearbeitet wird, zeigt sich auch an dieser Stelle in den Ausführungen von S3.1.

3.1.3 Orientierungsrahmen Soziale Beziehungen Gruppe II

Zeilen	Gruppe II	Redebeiträge	Thema: Umsetzung des Distanz – Lernens
24 - 29			S2.4: Also, es war ziemlich CHAOTISCH, kommt mir direkt in den Kopf. An unserer Schule war es so, dass wir erst sehr spät irgendwelche Informationen bekommen haben und das per Mail. Das machte dann auf mich so einen chaotischen Eindruck und dass niemand so wirklich organisiert war und ähm es war auch ziemlich offen in welchem Zeitraum und auch vor allem wie wir jetzt unsere Note schreiben oder ob wir überhaupt Noten kriegen werden für dieses Halbjahr. Ja deshalb, es war eine ZIEMLICH OFFENE UND ZIEMLICH JA VERWIRRENDE ZEIT. #00:02:54-1#
31 -35			S2.3: Bei mir war es genauso, dass wir eigentlich an den letzten zwei Tagen der Ferien zum Beispiel erst gesagt bekommen haben, ob Schule ist oder nicht und ähm zu Distanz - Lernen, da muss ich eigentlich auch als erstes an die Videokonferenzen denken und auch zum Beispiel, dass manche ähm viel mehr gemacht haben als andere Lehrer und uns Aufgaben gegeben und andere sich eigentlich gar nicht gemeldet haben, ja. #00:03:32-6#
37 -41			S2.4: Ja, das stimmt. Das war bei mir genauso. Ich hatte glaube ich so zwei Lehrer. Ich habe auch gehört, mein einer Lehrer, der hat auch einen LK Kurs, dass er da jeden Tag richtig viel gemacht hat. Dann hatte ich so einen LEHRER DER HAT SICH ÜBER DIE GESAMTE ZEIT einmal gemeldet und gesagt: „Genießt die Zeit, die ihr habt jetzt irgendwie!“ Er hat sich sonst gar nicht gemeldet. Ja, war bei mir genauso! #00:04:12-9#
43 - 47			S2.1: Also bei mir war das so, dass wir in der gesamten Zeit einmal ein Meeting hatten, dass dann auch relativ chaotisch war, weil irgendwie nur 3 Leute drin waren. Aber ich kann aber auch nur sagen, dass wir mit AUFGABEN ZUGESCHÜTTET WURDEN, ich schreibe ja nächstes Jahr Abi. Keine Ahnung, ich bin da in manchen Fächern auch hängengeblieben, man war ja generell so auf sich alleine gestellt. #00:04:52-2#
49 -51			S2.2: Wir hatten auch nur eine Videokonferenz oder so / (..) das war auch chaotisch. Bei mir war es auch so, dass sich voll viele Lehrer gar nicht gemeldet haben und man einfach alles alleine machen musste so. #00:05:24-0#
53 -45			S2.5: Wir hatten gar keine Online Meetings, generell gab es so wenig Kontakt so zu den Lehrern, man hat so für sich gearbeitet ohne andere, was schon eine Umstellung war. #00:05:29-1#

Formulierende Interpretation Sequenz 20 – 54

Reflektierende Interpretation

20-22 Themeninitiierung durch I

Der Interviewer beginnt das Interview mit der Bitte die ersten Gedanken zum Distanz-Lernen während der coronabedingten Schulschließung mitzuteilen. Daraufhin beginnen die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen auszutauschen.

24-29: Proposition durch S2.4

Schüler*in S.2.4 beschreibt, dass Schüler*innen erst spät über die neuen Gegebenheiten, sowie das Benotungssystem informiert wurden und „das per Mail“ (Z.25). Dieser Zusatz mit anschließender Bewertung lässt auf einen, nach Meinung von S2.4 unbefriedigenden Kommunikationsweg schließen. Die Gedanken untermauert S2.4 mit negativen Adjektiven wie chaotisch und verwirrend (Z. 26-29). Auf Grundlage der vorherigen Beschreibungen wird von S2.4 argumentiert, dass es „eine ZIEMLICH OFFENE UND ZIEMLICH VERWIRRENDE ZEIT [war]“ (Z. 28f.). Mit dieser Aussage wird nochmals die fehlende Transparenz bei der Informationsweitergabe an Schüler*innen von S2.4 betont. Es dokumentiert sich darin die Wichtigkeit des Themas für S2.4 durch die besondere Betonung zum Ende des Redebeitrags und dem durchgehenden Bezug zu diesem Thema in den Ausführungen.

31- 35: Validierung, Anschlussproposition und Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch S.2.3

S2.3 stimmt S2.4 zu und beschreibt erst kurz vor Ende der Ferien Bescheid bekommen zu haben „ob Schule ist oder nicht“ (Z. 32). Es dokumentiert sich darin der Wunsch nach einer früheren Aufklärung darüber, was S2.3 erwartet. Auch die Ausführungen von S2.4 deuten darauf hin, dass der Wunsch nach Aufklärung und verbindlichen Aussagen nicht seitens der Schule erfüllt werden konnte. Anschließend wird beschrieben wie unterschiedlich sich das Engagement der Lehrkräfte um Aufgaben und den Kontakt zu halten, gestaltet hat. Das die Lehrkräfte sich unterschiedlich verhalten haben wird durch die Wortwahl „manche“ (Z. 33) und „andere“ (Z. 34) deutlich. Während dies bei S2.4 noch nicht eindeutig nachvollziehbar war, wird hier die Orientierung an der Lehrer – Schüler Interaktion schon offensichtlicher durch den Fokus auf das unterschiedliche Verhalten von Lehrkräften.

37 – 41: Validierung und Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch S2.4

S2.4 wiederum stimmt S2.3 zu, was an der Formulierung, „das war bei mir genauso“ (Z. 37) zu erkennen ist. Es wird ein Lehrer, der „jeden Tag richtig viel gemacht hat“ (Z. 38f.) einem anderen Lehrer gegenübergestellt in Form einer Exemplifizierung für diesen Lehrertypen, der sich bis auf eine Nachricht „sonst gar nicht gemeldet [hat]“ (Z.40f.) Es zeigt sich die Weiterbearbeitung der Orientierung.

43- 47: Elaboration im Modus der Beschreibung durch S.2.1

S2.1 hat in der gesamten Zeit „einmal“ (Z. 43) eine Videokonferenz gehabt, die dann auch noch als chaotisch bewertet wird, als Begründung führt S2.1 die geringe Anzahl an Mitschüler*innen in diesem Meeting an. Bei den Vorredner*innen ist nicht ganz klar wie viel Arbeitsaufwand das Distanz – Lernen für sie bedeutete. S2.1 beschreibt in diesem Zusammenhang mit Aufgaben „ZUGESCHÜTTET“ (Z. 45) worden zu sein, was auf eine große Menge an zu bearbeitenden Arbeitsaufträgen schließen lässt. Als Begründung wird hierzu von S2.1 das Abitur nächstes Jahr genannt. Die Orientierung an der Lehrer – Schüler Interaktion wird im letzten Satz des Redebeitrages nochmals deutlicher aufgegriffen. Durch die Wahl der geteilten Redensweise „man“ verweist S2.1 auf eine geteilte Erfahrung mit anderen Schüler*innen. Die geteilte Erfahrung bezieht sich dabei auf das Scheitern das komplette Lernaufkommen zu bewältigen, „denn man war ja generell so auf sich alleine gestellt“ (Z. 46). Für S2.1 hängt dies direkt mit der fehlenden Präsenz anderer Personen zusammen, durch die eine Bewältigung des Lernaufkommens begünstigt worden wäre. Auch bei S2.1 wird das Thema im Rahmen der Orientierung an der Lehrer – Schüler Interaktion bearbeitet.

49 – 51: Elaboration im Modus der Beschreibung durch S2.2

S2.2 hatte „auch nur eine Videokonferenz“ (Z. 49), die mit demselben Adjektiv, wie bei S2.1 beschrieben wird, nämlich „chaotisch“ (Z. 49) Anschließend wird die Erfahrung beschrieben, dass sich viele Lehrkräfte nicht gemeldet haben. Diese Erfahrung teilt S2.2 mit den anderen Teilnehmer*innen, die ebenfalls von demselben berichten. Die Formulierung „völl viele Lehrer“ (Z. 50) deutet darauf hin, dass es eher mehr Lehrer waren, die sich nicht gemeldet haben, als es Lehrer gab, die sich gemeldet haben. Dementsprechend musste „man einfach alles alleine machen“ (Z. 50f.). Auch von S2.2 wird die geteilte Redensweise „man“. Es zeigt sich auch hier die Orientierung an der Lehrer – Schüler Interaktion in der Beschreibung des eigenen Arbeitsprozesses, den man alleine gestaltet hat. Es zeigt sich durch die Bewertung der Kommunikation mit den Lehrkräften als chaotisch, eine Identifizierung mit der Aussage von S2.4 zu Beginn der Sequenz.

53-54 Elaboration im Modus der Beschreibung & Konklusion durch S2.5:

Schüler*in S2.5 greift den Aspekt des geringen Kontaktes zu den Lehrer*innen auf und ergänzt, dass die Erledigung der Aufgaben „ohne andere“ (Z. 54) stattfand. Der geringe Kontakt zu Lehrkräften wird durch das Wort „wenig“ (Z. 53) verdeutlicht. Erwähnenswert ist auch die Formulierung „was schon eine Umstellung war“ (Z. 54) hierdurch wird die Gegensätzlichkeit zur Situation in der Schule deutlich. In der Schule hat man im Umkehrschluss viel Kontakt zu

den Lehrer*innen und man ist nicht alleine, sondern zusammen in einem Klassenverbund und es werden sich Inhalte gemeinsam erarbeitet. Wie bei den Vorredner*innen auch wird das Thema im Rahmen der Lehrer – Schüler Interaktion abgehandelt.

3.1.4 Komparation der Passagen

Die Passage aus dem Gespräch von Gruppe I ist ein Beispiel für eine konsensuale Diskursorganisation. Die Teilnehmer*innen bearbeiten das Thema im Rahmen einer geteilten Orientierung an sozialen Beziehungen, es fallen lediglich Unterschiede bei der Wahrnehmung der Situation auf, die jedoch im Bezug auf die Diskursorganisation keine Auswirkungen haben. Die Teilnehmer*innen besuchten während der coronabedingten Schulschließungen unterschiedliche Schulen oder zumindest unterschiedliche Jahrgangsstufen einer Schule. Von einer Realgruppe kann im Kontext des Untersuchungsgegenstandes aufgrund dieser Gegebenheiten daher nicht gesprochen werden. Jedoch verbindet die Teilnehmer*innen ein allgemeiner milieuspezifischer Erfahrungsraum, der des „Schüler – Seins“ (Asbrand & Martens, 2018, S.20). Mit diesem konjunktiven Erfahrungsraum verbinden die Teilnehmer*innen einen physischen Ort, an dem in der Gemeinschaft miteinander gelernt wird und soziale Beziehungen zu Mitschüler*innen und Lehrkräften daher eine große Bedeutung für das Lernen haben. Genau diese Eigenschaften des Lernens konnten für den Lernalltag während des Distanz – Lernens im Falle der Teilnehmer*innen nicht repliziert werden und die Umstellung auf das Lernen alleine wird daher von allen Teilnehmer*innen erwähnt. Dies verweist auf den universellen Charakter der konjunktiven Erfahrung des gemeinsamen Lernens, welches sonst den Schulalltag der Schüler*innen prägt und mit der Schule und Lernen verbunden wird.

Auch die Diskussionspassage von Gruppe II lässt auf eine konsensuale Diskursorganisation schließen. Es wird vereinzelt explizit vorherigen Redebeiträgen zugestimmt, ansonsten das Thema im Rahmen der gleichen Orientierung an sozialen Beziehungen, im Fall von Gruppe II besonders im Rahmen der Lehrer – Schüler Interaktion behandelt. Die Teilnehmer*innen teilen auch wie in den anderen Gruppen die konjunktive Erfahrung des Schüler – Seins miteinander. Mit diesem konjunktiven Erfahrungsraum verbinden die Teilnehmer*innen einen physischen Ort, an dem die Präsenz der Lehrkraft beim Lernen und vor allem der regelmäßige Austausch mit der Lehrkraft zentrale Merkmale des Lernens darstellen. Diese für die Teilnehmer*innen zum Schulalltag dazugehörenden Gegebenheiten wurden während der Distanzlernphase von den Lehrkräften der Teilnehmer*innen unterschiedlich gut aufrechterhalten und daher auch die

Interaktion mit den Lehrkräften so unterschiedlich von den Teilnehmer*innen beschrieben. Die Fokussierung auf diesen Aspekt zeigt aber die Bedeutung für Gruppe II, für welche die Lehrer – Schüler Interaktion einen elementaren Bestandteil des Lernens in der Schule darstellt.

Die Teilnehmer*innen der dritten Gruppendiskussion ergänzen und erweitern die Wortbeiträge der anderen Gesprächsteilnehmer*innen fortwährend in dieser Passage. Es lassen sich daher auch keine Unterschiede oder Widersprüche bei der Behandlung des Themas feststellen. Auch in dieser Passage lässt sich eine konsensuale Diskursorganisation nachzeichnen. Das Thema wird im Rahmen einer geteilten Orientierung an sozialen Beziehungen durch die Schüler*innen bearbeitet. Zwar werden die Redebeiträge der anderen Teilnehmer*innen nicht in expliziter Form validiert, aber durch die Erweiterung und Ergänzung der Wortbeiträge der Vorredner*innen wird eine Übereinstimmung mit den gemachten Erfahrungen signalisiert. Auch die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion III verbindet die konjunktive Erfahrung des Schüler – Seins, mit der gewisse Erfahrungen, Vorstellungen und Handlungspraxen verbunden sind. Auch in Gruppendiskussion III haben die Teilnehmer*innen unterschiedliche Schulen oder zumindest Klassenstufen während der coronabedingten Schulschließungen besucht, daher handelt es sich im Kontext des Untersuchungsgegenstandes nicht um eine Realgruppe. Mit dem konjunktiven Erfahrungsraum des Schüler – Seins verbinden die Teilnehmer*innen von Gruppendiskussion III die Schule als einen physischen Ort, an dem die Rückmeldung zum Lernen der Schüler*innen durch Lehrkräfte und die Interaktion mit der Lehrkraft und anderen Mitschüler*innen zentrale Merkmale des Lernens darstellen. Während der Distanzlernphase wurden diese zentralen Merkmale des Lernens nicht aufrechterhalten. In der Fokussierung der Schüler*innen auf das Fehlen der Interaktion mit den Mitschüler*innen und den Lehrkräften zeigt sich der universelle Charakter der konjunktiven Erfahrung des gemeinsamen Lernens, welches sonst den Schulalltag der Schüler*innen prägt und mit der Schule und Lernen verbunden wird.

Das Thema wird von allen drei Gruppen im Rahmen der Orientierung an sozialen Beziehungen bearbeitet. Dabei unterscheidet sich die Fokussierung auf gewisse Aspekte, die mit den sozialen Beziehungen in der Schule einhergehen. Deutlich wird dies an den unterschiedlichen Formulierungen in den Gruppen. Während bei Gruppe I vor allem die Umstellung hervorgehoben wird, alles auf einmal alleine machen zu müssen und das Wegfallen sozialer Beziehungen zu anderen Schüler*innen und den Lehrkräften in sehr allgemeiner Form geäußert wird, äußern sich die Teilnehmer*innen in Gruppe II und III konkreter. In Gruppe III ist es vor allem die Lehrer – Schüler Interaktion und in dem Zusammenhang besonders die fehlende

Rückmeldung der Lehrkräfte auf die sich fokussiert wird in den Redebeiträgen. Bei Gruppe II ist es das unterschiedliche Kommunikations- und Meldeverhalten der Lehrer*innen. Die unterschiedlichen Gruppen fokussieren sich dabei auf unterschiedliche Aspekte, welche die sozialen Beziehungen in der Schule ausmachen. Soziale Beziehungen zu Mitschüler*innen und Lehrkräften sind seit dem ersten Schultag ein wichtiges Merkmal des Lernens in der Schule und sind daher auch Teil der konjunktiven Erfahrung des Schüler – Seins. Es verwundert daher wenig, dass die unterschiedlichen Gruppen die Umsetzung des Distanz – Lernens im Rahmen dieses konstituierenden Merkmals bearbeiten und die Distanzlernphase als große Umstellung wahrnehmen.

3.2 Thema: Aufgabenbearbeitung aus Schüler*innenperspektive

3.2.1 Orientierungsrahmen Organisationslogik von Schule Gruppe III

Zeilen	Gruppe III	Redebeiträge	Thema: Aufgabenbearbeitung
157 - 165			<p>S3.3: Man hat halt auch eben KEINE STRUKTUR IM TAG GEHABT, weil man sozusagen wie gesagt schon keine Verpflichtung zu irgendwas hatte richtig. Das heißt man konnte teilweise / (..) hat man dann erst so, zumindest ich habe mit den Aufgaben erst abends angefangen, wenn ich was gemacht hab. Das man halt generell keine Struktur hatte und auch nicht so richtig übersichtlich alles hatte, weil man nicht so richtig wusste, was man bis wann abgeben musste. Ich kann mich da noch an den Physik Unterricht erinnern, wo wir dann halt manche Aufgaben, also manche Aufgaben, die wir gemacht haben, abgeben mussten. Man hat da leicht dann den Überblick verloren, was man jetzt genau machen musste, weil man vielleicht nur 2 von 4 Aufgaben abgeben musste. #00:11:06-9#</p>
167 - 172			<p>S3.1: Und auch bei der Tagesstruktur, also zum Beispiel bei meinem Bruder war das so, der hatte teilweise regelmäßiger Videokonferenzen auch morgens schon, sodass er quasi verpflichtet war aufzustehen und so ein bisschen Tagesablauf zu haben. Bei uns wurde das halt alles relativ frei gestaltet und EIGENTLICH ZU FREI, weil wir halt den ganzen Tag eigentlich GAR KEINE KONTROLLE HATTEN und einfach so einmal die Woche kontrolliert wurden indem wir dann da Aufgaben abschicken sollten. #00:11:36-1#</p>
174 - 176			<p>S3.5: Bei mir hat sich der Lernprozess dann meist über den ganzen Tag dann so gestreckt. Man ist ja so spät aufgestanden und man fängt ja dann auch später an und man ist dann nicht immer so motiviert gewesen. #00:11:48-1#</p>
178 – 182			<p>S3.2: Es gab halt IRGENDWIE GAR NICHT SO DIESES GEFÜHL ich gehe zur Schule und wenn ich weggehe von der Schule habe ich frei, oder ich habe Wochenende. Das war nicht so dichtes Lernen wie im Unterricht aber dafür einfach 24/7. Also ich habe dann auch teilweise Samstag dann halt quasi so Aufgaben oder dann halt auch mal abends um 10 oder so gemacht, weil ich dann halt keine Ahnung nicht so den Druck hatte so direkt mit was fertig zu sein. #00:12:13-3#</p>
184 - 191			<p>S3.3: Es ist halt alles so ineinander übergegangen, vor allem, weil die Aufgaben halt auch am Wochenende von vielen Lehrern zugeschickt wurden für die nächste Woche. Man hatte dann schon das Gefühl, dann kann ich jetzt ja schon mal anfangen. Es war halt schwierig sich so Zeiten zu setzen, wann</p>

<p>man fertig ist und wann nicht. Generell wenn man keine Lust dazu hat, schläft man aus, weil man keinen Druck / (4) und dann um 14 Uhr oder so anfängt und dann vielleicht eine Stunde macht und dann liegt halt dein Handy neben dir, dann guckt man dann eine Stunde aufs Handy und dann zieht sich das total lang. Dann ist schon wieder abends und man hat dann doch wieder nichts geschafft. In der Schule wäre man halt dazu verpflichtet fertig zu sein. #00:12:59-4#</p>
--

Formulierende Interpretation Sequenz 157 – 191

Reflektierende Interpretation

157-165: Proposition durch S3.3

S3.3 berichtet von den gemachten Erfahrungen und verwendet dabei die geteilte Redensweise „man“ wiederholt, als auch das Personalpronomen „wir“ im zweiten Abschnitt des Redebeitrags. Dies verweist implizit auf die Gültigkeit der Aussagen auch für andere Schüler*innen. In den Aussagen von S3.3 dokumentiert sich eine Verknüpfung von Struktur mit Verpflichtung. Denn man hat „eben KEINE STRUKTUR IM TAG GEHABT, weil man sozusagen wie gesagt schon keine Verpflichtung zu irgendwas hatte richtig“ (Z. 158), ohne Verpflichtung etwas zu tun, also keine Struktur im Tag. Besonders eindeutig waren die Arbeitsaufträge für S3.3 jedoch nicht, was an einem erfahrungsbasierten Erzählbeispiel im Fach Physik verdeutlicht wird. Es werden Formulierungen benutzt, die auf ein Fehlen der Transparenz für S3.3 hindeuten. Denn es war „nicht so richtig übersichtlich“ (Z. 160) oder aber „man hat da leicht den Überblick verloren“ (Z. 163f.). Obwohl von einer fehlenden Verpflichtung zu Beginn gesprochen wird, wird in der Erzählung die Formulierung „machen musste“ (Z. 164) benutzt, wodurch sich ein Widerspruch in den Aussagen von S3.3 zeigt. Das Thema wird im Rahmen der Organisationslogik von Schule bearbeitet. Organisatorische Abläufe und Regeln prägen den gemeinsamen Schulalltag von Lehrkräften und Schüler*innen. Im Rahmen der sachlichen Dimension wären da beispielsweise das Curriculum oder die Schulbücher zu nennen, im Rahmen der zeitlichen Dimension zum Beispiel der Stundenplan oder auch der Unterrichtsbeginn und im Rahmen der sozialen Dimension das Einzugsgebiet der Schule oder aber auch die Klassenzusammensetzung (Lagies, 2020, S. 77). Diese organisatorischen Abläufen und Regelungen waren während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 außer Kraft gesetzt bei den Schüler*innen aus Gruppe III.

167-172: Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch S3.1

S3.1 schließt an die vorangegangene Aussage an und führt ein Beispiel für die Tagesstruktur eines Geschwisterkindes an. Die eigene Tagesstruktur wird von der Tagesstruktur des Geschwisterkindes abgegrenzt, dies wird auch an den verschiedenen Textsorten deutlich. Die Tagesstruktur des Geschwisterkindes wird beschrieben, anhand von regelmäßigeren Videokonferenzen, die „verpflichtet“ (Z. 168) haben aufzustehen. Im Vergleich dazu sei bei S3.1 alles „ZU FREI“ (Z. 170) gestaltet worden, diese Bewertung gefolgt von der anschließenden Argumentation, dass S3.1 und andere Schüler*innen GAR KEINE KONTROLLE HATTEN“ (Z. 170f.) ist die Begründung für diese Bewertung. Das hiermit S3.1 und andere Schüler*innen gemeint sind wird an der Nebensatzkonstruktion mit „wir“ (Z. 170) deutlich. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass S3.1 und andere Schüler*innen mit dem Distanz – Lernen einen Kontrollverlust verbinden welcher in Zusammenhang mit der fehlenden Strukturierung gesetzt wird. Kontrolle durch andere fand nur „einmal die Woche“ (Z. 171) statt, wenn die bearbeiteten Aufgaben abgeschickt wurden. Der Begriff Kontrolle wird einerseits auf den Zustand der fehlenden Kontrolle der Schüler*innen bezogen andererseits mit dem Begriff der Lernkontrolle verknüpft. Es zeigt sich in der Fokussierung auf die Tagesstruktur und die Kontrollmechanismen eine Orientierung an der Organisationslogik von Schule.

174-176: Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch S3.5

S3.5 beschreibt beispielhaft seinen täglichen Lernprozess, welcher sich durch die selbstständige Einteilung “meist über den ganzen Tag dann so gestreckt hat” (Z.174). Damit werden die vorangegangenen Aussagen ergänzt. Diese Aussage bezieht sich nur auf S3.5, denn es wird das Personalpronomen „mir“ (Z. 174) benutzt. In dem folgenden Satz wird zur geteilten Redensweise „man“ (Z. 174) gewechselt. In dem Zusammenhang wird beschrieben spät aufgestanden zu sein und später angefangen zu haben. Zeitliche Strukturen, wie der Stundenplan oder verbindliche Termine zur Fertigstellung Hausaufgaben, die sonst das Lernen der Schüler*innen strukturieren, waren auch bei S3.5 außer Kraft gesetzt.

178-182: Elaboration im Modus der Beschreibung durch S3.2

Es gab während der Distanzlernphase „GAR NICHT SO DIESES GEFÜHL“ (Z. 178) nach der Schule frei zu haben oder Wochenende. Zuhause wurde stets gearbeitet und es gab kein Gefühl vollständig mit etwas fertig zu sein. Generell war das „nicht so dichtes Lernen, wie im Unterricht aber dafür einfach 24/7“ (Z. 179). Die Vergleichsdimension für die Beschreibungen von S3.2 ist die Schule und die Dichte des Lernens im Unterricht. Es dokumentiert sich in den Aussagen die Einschätzung, dass in der Schule dichteres Lernen stattfindet. Aus meiner

Perspektive wird an dieser Stelle die Relation von Stunden / Tag in der Schule zu Lernen gesetzt. S3.2 verdeutlicht die zeitliche Streckung des Lernens durch Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis. Es wird erwähnt auch „teilweise Samstag“ (Z. 181) oder „auch mal abends um 10“ Aufgaben bearbeitet zu haben. Begründet wird dies mit dem fehlenden Druck „direkt mit was fertig zu sein“ (Z. 182). In der Schule gibt es durchaus diesen Druck durch zeitlich vorgegebene Strukturen. Der Orientierungsrahmen bei der Abhandlung des Themas durch S3.2 ist dabei auch die Organisationslogik der Schule.

184-191: Elaboration im Modus der Exemplifizierung Konklusion im Modus der Validierung der Orientierung durch S3.3:

Die zu Beginn geäußerte Proposition und die anschließende Aus – und Weiterbearbeitung der Orientierungen durch die anderen Teilnehmer*innen wird durch die Beschreibung gleicher Erfahrungen durch S3.3 validiert. Alles sei „ineinander übergegangen“ (Z. 184) und auch die Schwierigkeiten das Lernen selbst zeitlich zu strukturieren werden angesprochen und als schwierig bewertet, denn es „war halt schwierig sich so Zeiten zu setzen“ (Z. 186). Die eigene Aufgabenbearbeitung wird im Modus der Beschreibung exemplifiziert. Durch die fehlende Tagesstruktur zog sich das Lernen „total lang“ (Z. 190). Die Formulierung, „dann ist schon wieder abends und man hat doch wieder nichts geschafft“ (Z. 190) ist eine Bezugnahme auf die niedrige Produktivität während der Distanzlernphase. Abgeschlossen wird der Redebeitrag mit dem Verweis auf die Verpflichtung in der Schule mit den Aufgaben „fertig zu sein“ (Z. 191), die gestellten Aufgaben während der Distanzlernphase hatten dieses Merkmal somit im Umkehrschluss nicht. Es zeigt sich auch in diesem Redebeitrag die Orientierung an der Organisationslogik von Schule.

3.2.2 Orientierungsschemata Kosten – Nutzen Relation Gruppe II

Zeilen	Gruppe II	Redebeiträge	Thema: Aufgabenbearbeitung
78 – 92			<p>S2.4: Also, da kann ich eigentlich was zu sagen. Also was wirklich lernen so angeht, mein FLEIß WAR JETZT NICHT SEHR WEIT OBEN. Also ich habe schon meinen Notenschnitt extrem / (4) also ich sag es mal so, ich habe schon ziemlich abgestaubt. Ähm für die Sachen, die ich gemacht hab, obwohl ich eigentlich nicht viel gemacht habe, habe ich einen ziemlich guten Notenschnitt gehabt. Ähm ja und ich habe eigentlich auch nur sowas gemacht, wofür ich eine Benotung bekommen habe. Das habe ich glaube in 5,6 Fächern gemacht, weil ich mich denen auch noch verbessern konnte. In den anderen Fächern, da hatte ich im Halbjahr vorher schon eine Note, mit der ich zufrieden war, da habe ich nichts gemacht. Deshalb würde ich schon sagen, dass ich engagiert war, aber ich war auch irgendwie gleichzeitig faul, weil ich irgendwie gewartet hab bis es dann irgendwelche sag ich mal organisatorischen Sachen gab, die fest waren, also bis ich wusste, wenn</p>

	<p>ich das mache, kriege ich eine Note oder ich kann mich nicht verschlechtern. Bis zu solchen Informationen habe ich halt schon gewartet, aber als ich die Information dann hatte, habe ich dann schon durchgezogen und dann waren die Noten auch gut. Aber ähm im Grunde genommen würde ich sagen, dass ich im Vergleich zu der Zeit, wenn ich jetzt in der Schule gewesen wäre, jetzt weniger gemacht habe. #00:08:41-1#</p>
94 - 97	<p>S2.1: Ja, okay. Bei mir ist das komplett anders gewesen. Wir haben ÜBERTRIEBEN VIELE AUFGABEN bekommen, aber die habe ich dann halt auch versucht ALLE zu bearbeiten, auch wenn ich an manchen Aufgaben 5 Stunden oder so dran saß. Ich schreibe ja nächstes Jahr Abi. #00:09:04-5#</p>
99 - 102	<p>S2.3: Bei mir war das eher wie bei S2.4 / (..) bei manchen Fächern wusste ich, dass ich die in der Q1 nicht mehr habe und dann habe ich da auch nicht die Aufgaben gemacht und versucht die zu umgehen. Aber die Fächer, die ich dann auch weiter in der Q1 haben sollte, da habe ich mir Mühe gegeben und die Aufgaben auch eigentlich alle gemacht. #00:09:28-2#</p>
104 - 109	<p>S2.2: Also bei mir war es so, dass ich war ja noch in der EF, da durften die ja nicht bewerten, am Anfang war ich noch so bisschen motiviert und ich fand es noch gut, dass man in seinem eigenen Tempo lernen kann. Gegen Ende habe ich einfach die Aufgaben, die ich so richtig unnötig fand nicht mehr gemacht. Wenn ich die unnötig fand, habe ich halt nicht den Sinn gesehen, die zu machen. Ich habe einfach PAAR WENIGE AUFGABEN und ja / (6) aber ich habe halt trotzdem noch so Sachen / (..) als sinnvoll gesehen hab, noch immer gemacht. #00:10:22-4#</p>
111 - 114	<p>S2.5: Ja, bei war das genauso. Es gab Aufgaben, die Pflicht waren abzugeben und welche, die man machen konnte und nicht abgeben musste. Die Pflichtaufgaben habe ich alle gemacht, bei den freiwilligen Aufgaben habe ich nur die gemacht, die ich als wichtig empfunden habe! #00:10:41-8#</p>
116 - 125	<p>S2.4: Ich weiß das aus meinem Jahrgang, dass viele ähm WIRKLICH GAR NICHTS GEMACHT HABEN. Die haben einfach nur rumgesessen so, weil es gab zwar sowas wie Pflichtaufgaben, aber im Prinzip waren es dann ja keine Pflichtaufgaben, weil die ja nicht bewertet werden konnten und man sich nicht verschlechtern konnte. Keine Ahnung, wenn die Lehrer irgendwie gefragt haben, warum man das nicht gemacht hat, konnte man einfach sagen, dass man mit den Umständen nicht klarkam oder so und man hat dann trotzdem die Note aus dem letzten Halbjahr bekommen und das hat gefühlt so 70 Prozent des Jahrgangs gemacht. Also ein Paar haben das natürlich auch für sich genutzt und versucht sich zu verbessern, bei uns war es aber eigentlich so, dass der Großteil wirklich gar nichts gemacht hat. Vielleicht am Ende mal, hat man 2,3 Sachen abgegeben dann, damit man die Note aus dem letzten Halbjahr bekommt. #00:11:53-6#</p>

Formulierende Interpretation Sequenz 72 – 125

Reflektierende Interpretation

72-76: Themeninitiierung durch I

Der Interviewer leitet einen neuen Impuls ein, welcher sich auf das Engagement und Lernen in der coronabedingten Schulschließung bezieht. Die Schüler*innen erläutern ihre Handlungspraxis und die damit verbundenen Motive.

78 -92: Proposition durch S2.4

S2.4 bewertet den eigenen Fleiß als nicht „sehr weit oben“ (Z.79), dies lässt den Rückschluss auf wenig lernaktives Verhalten zu. Im Anschluss beschreibt S2.4 die Auswirkungen auf den Notenschnitt. Die Formulierung „ziemlich abgestaubt“ (Z. 80) deutet auf eine Zufriedenheit mit dem Notenschnitt hin. Dies wird in dem nachfolgenden Satz nochmals konkretisiert und der Lernaufwand dem Lernnutzen gegenübergestellt. In dem anschließenden Abschnitt erläutert S2.4 die eigenen Motive für das Handeln. Bereits vorher hatte sich eine Relevanz von Noten angedeutet. Diese sind im Falle von S2.4 das handlungsleitende Motiv, denn es werden die eigenen Beweggründe für das Handeln in Form einer Argumentation offengelegt. Denn S2.4 hat nur solche Aufgaben bearbeitet, wofür S2.4 „eine Benotung bekommen“ (Z. 82f.) hat. Dies beschränkte sich jedoch nur auf einige Fächer, was durch die Formulierung „das habe ich in 5,6 Fächern gemacht“ (Z. 83) deutlich wird. Die eigene Argumentation wird erweitert, denn es wurden nur Aufgaben in Fächern bearbeitet wo sich S2.4 „auch noch verbessern konnte“ (Z. 83f.). S2.4 geht sehr durchdacht vor und wartet Informationen, ob Aufgaben benotet werden oder nicht, zunächst ab und beginnt dann erst Aufgaben zu bearbeiten. Das Verhalten orientiert sich an der Abwägung von Kosten und Nutzen der eigenen Arbeit. Die Motivation beruht auf extrinsischen Faktoren. Das Verhalten ist von der Aussicht auf gute Noten, sowie der damit verbundenen Leistungsverbesserung geleitet. S2.4 spricht in dem gesamten Redebeitrag aus der Ich – Perspektive und bewertet die eigenen Handlungspraxis als „engagiert“ (Z. 86), aber „irgendwie gleichzeitig faul“ (Z. 86). Das stetige Hervorheben der Notenverbesserungen und des schulischen Erfolges, während der coronabedingten Schulschließungen lässt ebenfalls auf eine Orientierung an Leistungsbewertung im Zusammenhang mit der Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation des eigenen Lernens schließen.

95-97: Opposition durch S2.1

Schüler*in 2.1. grenzt sich von der Proposition durch S.2.4 stark ab und sagt, dass es “komplett anders gewesen” war (Z.95). S2.1 betont „ÜBERTRIEBEN VIELE AUFGABEN“ bekommen [zu haben]“ (Z. 94f.), von denen „versucht“ (Z. 95) wurde „ALLE zu bearbeiten“ (Z. 95). Daraus lässt sich schließen, dass nicht alle Aufgaben bearbeitet werden konnten, jedoch soll die eigene Motivation beziehungsweise das Bestreben diese bearbeiten zu wollen hervorgehoben werden. Die Aufgabenbearbeitung wird von einer intrinsischen Motivation geleitet und unterliegt einem höheren Sinn, denn S2.1 schreibt „ja nächstes Jahr Abi“ (Z.96). S2.1 orientiert sich bei der Behandlung des Themas am Wissenserwerb, welcher für S2.1 eine große Relevanz für die nahe Zukunft im Bezug auf den eigenen Schulabschluss besitzt. Das

Leistungsmotiv ist an dieser Stelle nicht erkennbar. Eine Orientierung am Kosten – Nutzen Relation ist bei der Bearbeitung des Themas auch nicht zu erkennen.

99-102: Opposition zu S2.1, Validierung zu S2.4 und Elaboration im Modus der Beschreibung durch S2.3

Bei S2.3 war „das eher wie bei S2.4“ (Z.99) wodurch auf eine Ähnlichkeit der Motive hingewiesen und sich von S2.1 abgegrenzt wird. Denn es wird explizit geäußert, dass in Fächern, die S2.3 nicht mehr in der Q1 haben sollte „nicht die Aufgaben gemacht“ (Z. 100) wurden. Es zeigt sich eine Orientierung am Kosten – Nutzen Relation der eigenen Arbeit.

104 – 109: Elaboration im Modus der Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion in Form einer Argumentation durch S2.2

Es erscheint erwähnenswert für S2.2 hervorzuheben, Schüler*in der EF gewesen zu sein. In dem Zusammenhang wird beschrieben „da durften die ja nicht bewerten“ (Z. 104), wer „die“ sind wird nicht beschrieben. Die eigene Handlungspraxis und die dahinterliegenden Motive werden in Form einer Argumentation offengelegt. Dabei wurde abgewogen, inwieweit die Aufgaben eine Sinnhaftigkeit für S2.2 hatten, war diese nicht gegeben wurden die Aufgaben nicht gemacht. Dies wird im darauffolgenden Satz fast nochmal in identischer Weise ausgedrückt. Aufgaben, die von S2.2 als sinnvoll angesehen wurden, wurden weiterhin bearbeitet, was an dem „noch immer gemacht“ (Z. 109) deutlich wird. Es zeigt sich ebenfalls eine Abwägung am Kosten - Nutzen Relation bei der Entscheidung ob Aufgaben bearbeitet werden sollen oder nicht.

111 – 114: Validierung & Elaboration durch S2.5

S2.5 beginnt den eigenen Redebeitrag mit „bei mir war das genauso“ (Z. 111) und verweist dabei auf identische Gegebenheiten wie bei S2.2. Es wird jedoch eine Unterscheidung von Pflichtaufgaben und freiwilligen Aufgaben eingeführt, welche „man machen konnte und nicht abgeben musste“ (Z. 112). Das „man“ (Z. 112) als geteilte Redensweise verweist auf die Gültigkeit auch für andere Schüler*innen. Pflichtaufgaben im Umkehrschluss mussten also abgegeben und gemacht werden. Diese hat S2.2 auch alle gemacht, bei den freiwilligen, jedoch nur jene, die selbst als „wichtig empfunden“ (Z. 113) wurden. Es dokumentiert sich auch an dieser Stelle eine Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation der Aufgabenbearbeitung und in dem Zusammenhang am Wissenserwerb. Das Wort „wichtig“ (Z. 113) deutet darauf hin.

117-126: rituelle Konklusion im Modus der Generalisierung durch S2.4

Die eigene Handlungspraxis wird mit der Handlungspraxis anderer Schüler*innen zusammengeführt, was durch die durchgehende Benutzung von „man“ als geteilte Redensweise ab Zeile 119 verdeutlicht wird. Die Aussage von S2.5 bezüglich der Pflichtaufgaben wird relativiert und es wird argumentiert, dass die Aufgaben keine Pflichtaufgaben sein können, weil der Aspekt der Benotung fehlt (Z. 118f.). Es dokumentiert sich bei S2.4 also die Notwendigkeit einer Benotung, um Aufgaben als Pflichtaufgaben anzusehen. Andererseits ist der Aspekt sich nicht verschlechtern zu können für S2.4 wichtig, der nachgeschoben wird. Das S2.4 auch zu der Gruppe derjenigen gehört die „WIRKLICH GAR NICHTS GEMACHT HABEN“ (Z. 116) wird im letzten Satz deutlich. Die Anfangspropositionen von S2.4, mit denen diese Sequenz startete, werden nochmal aufgeworfen: Die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation wird in dem Zusammenhang vor allem im Bezug auf die Auswirkungen auf die Leistung bearbeitet.

3.2.3 Orientierungsschemata Leistungsbewertung Gruppe I

Zeilen	Gruppe I	Redebeiträge	Thema: Aufgabenbearbeitung
154 - 158	S1.1: Ich würde das Distanz - Lernen aber nicht dauerhaft so haben wollen, weil halt einfach auch (10), es sehr viele in dieser Zeit gab, die mit der FREIHEIT nicht so gut umgehen konnten, die es sich halt nicht so gut einteilen konnten und nicht die SELBSTDISZIPLIN hatten. Es haben dann halt so ein engerer Zeitplan und eine Benotung gefehlt, aber für mich persönlich wäre das eigentlich ganz gut! #00:18:32-9#		
160 - 165	S1.3: Also bei mir an der Schule ist es halt auch schon vorher so gewesen, dass man relativ viel mitentscheiden kann und deswegen war die Freiheit für mich nicht Neues. Deshalb ist es mir, denke ich mal, relativ leicht gefallen zu lernen. Bei uns gab es aber auch in der Klasse so 5 Leute oder so, die halt damit gar nicht klarkamen und relativ viel Unterstützung brauchten, die sie halt nicht so bekommen konnten, wie sie in der Schule gewesen wäre. Also ich glaub es gibt halt so verschiedene Lerntypen, der eine kommt damit besser klar, der andere nicht. #00:19:21-6#		
167 -171	S1.4: Ich glaube aber sobald die Aufgaben öfter angefordert werden und benotet werden, dass man die auch jedes Mal abgeben muss und eine Note bekommt, ist eher so das Gewissen da, dass man die dann auch wirklich macht. Ich glaube dann ist es auch unproblematisch, wenn man sich das selber einteilt, weil man das dann hinbekommt, weil man dann die ganze Zeit im Hinterkopf hat, dass man halt die Ergebnisse braucht, so. #00:20:03-5#		
173 - 175	S1.1: Ja, es muss auf jeden Fall benotet werden. Es war bei uns halt so, es kann nicht negativ bewertet werden und ich glaube das ist dann halt vielen egal, wenn es nicht negativ einfließen kann, warum dann abgeben, selbst wenn ich es abgeben muss! #00:20:28-6#		
177 - 179	S1.2: Ich hatte das auch, dass ich dann ähm in den letzten drei Wochen, wo dann diese Regel kam, habe ich dann einfach viel mehr Aufgaben gemacht, weil man dann halt wusste, weil das war dann halt 6 wenn man nichts abgegeben hat. #00:21:01-9#		

Reflektierende Interpretation

154 – 158: Proposition durch S1.1

S1.1 beginnt den Redebeitrag mit einer Stellungnahme zum Distanz – Lernen, welches als Dauerlösung unerwünscht ist, was an der Konstruktion „nicht haben wollen“ (Z. 154) deutlich wird. In Modus der Argumentation wird hervorgehoben, dass viele Schüler*innen Probleme mit der Umstellung hatten. Das Distanz – Lernen wird als Zeit der großen „Freiheit“ (Z. 155), für die man ein gewisses Maß an „Selbstdisziplin“ (Z. 157) brauchte, konstruiert. Als Begründung für die Probleme vieler Schüler*innen wird das Fehlen eines engeren Zeitplans und der Benotung von S1.1 als Begründung vorgetragen. Es dokumentiert sich hierin die Überzeugung über das Potenzial der Benotung Schüler*innen zu einem intensiveren Aufgabebearbeitungsverhalten anzuregen. S1.1 grenzt sich jedoch von den Schüler*innen, welche Probleme mit der Umstellung hatten ab, durch die Bewertung, dass es für S1.1 persönlich „eigentlich ganz gut“ (Z.158) wäre. In der Bearbeitung des Themas orientiert sich S1.1 dabei an der Leistungsbewertung.

160 – 165: Anschlussproposition durch S1.3

S1.3 bearbeitet das Thema nicht im Rahmen der Orientierung von S1.1. In Modus der Beschreibung wird die eigene Bewältigung und die Bewältigung des Distanz – Lernens von Klassenkameradinnen gegenübergestellt. Bestätigt wird durch S1.3, dass es auch einige Schüler*innen gab, die Probleme mit der Umstellung hatten und nicht so gut unterstützt werden konnten, wie in der Schule. Es dokumentiert sich darin die Überzeugung, dass in der Schule besser auf die Lernbedürfnisse von Schüler*innen eingegangen werden kann. Anders als bei S1.1 geht S1.3 davon aus, dass Schüler*innen, die Probleme mit der Umstellung hatten Unterstützung brauchen (Z. 163). Die unterschiedliche Bewältigung begründet S1.3 mit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lerntyp, der weniger oder mehr mit der Freiheit des Distanz – Lernens klarkommt.

167 – 171: Elaboration im Modus der Argumentation durch S1.4

Es wird die Hypothese geäußert von S1.4, dass mit der regelmäßigen Verpflichtung Aufgaben abzugeben und einer damit verbundenen Benotung ein positiver Effekt auf das Aufgabebearbeitungsverhalten der Schüler*innen einhergeht. Dies begründet S1.4 mit dem „Gewissen“ (Z. 168). Sofern Aufgaben regelmäßig angefordert werden von den Lehrkräften ist es „unproblematisch, wenn man sich das selber einteilt“ (Z. 169), weil die Verpflichtung zur

Bearbeitung der Aufgaben dann gegeben ist. Es dokumentiert sich in der Aussage von S1.4 die Überzeugung, dass mit der regelmäßigen Anforderung von Aufgaben durch die Lehrkräfte die Schüler*innen sich verpflichtet fühlen diese zu bearbeiten, denn man braucht dann „halt die Ergebnisse“ (Z. 170).

173 – 175: Validierung & Elaboration in Modus der Argumentation S1.1

S1.1 validiert die Argumente von S1.4 und sieht die Benotung als ein Muss, was an der Formulierung „es muss auf jeden Fall benotet werden“ (Z. 173) deutlich wird. Ohne diese Benotung ist es „vielen egal“ (Z. 174). Auf den Aspekt der Einforderung der Aufgaben durch die Lehrkräfte geht S1.1 nicht ein, lediglich auf die förderliche Wirkung von Leistungsbewertung. Die reine Anforderung von Aufgaben durch die Lehrkräfte entfaltet bei Schüler*innen nicht ein Verpflichtungsgefühl, sondern erst die Bewertung der Leistung und hier vor allem jene Form der Leistungsbewertung, welche negative Konsequenzen hat, was an dem „wenn es nicht negativ einfließen kann“ (Z. 174) deutlich wird. Obwohl S1.1 das Verb abgeben in Kombination mit dem Verb müssen benutzt (Z. 175), wird an dieser Stelle trotzdem herausgestellt, dass die Verpflichtung etwas abzugeben, durch die Einforderung der Lehrkraft nicht zwangsläufig Schüler*innen dazu anregt Aufgaben zu bearbeiten und abzugeben.

177 – 179: Konklusion im Modus der Validierung einer Orientierung durch S1.2

S1.2 validiert die Argumente der Vorredner*innen und bestätigt am eigenen Beispiel, dass sich das eigene Aufgabenbearbeitungsverhalten im Zuge einer Regeländerung verändert hat. Als Argument für die veränderte Handlungspraxis wird die Leistungsbewertung, „wenn man nichts abgegeben hat“ (Z. 179) wurde das mit einer 6 bewertet, angeführt. Es zeigt sich in der Handlungspraxis von S1.2 eine Orientierung an der Leistungsbewertung beim eigenen Aufgabenbearbeitungsverhalten.

3.2.4 Komparation der Passagen

Die Sequenz zur Aufgabenbearbeitung von Gruppe III ist ebenfalls ein Beispiel für eine konsensuale Diskursorganisation. Die Teilnehmer*innen bearbeiten das Thema im Rahmen einer geteilten Orientierung an der Organisationslogik von Schule. Mit dem konjunktiven Erfahrungsraum des Schüler – Seins verbinden die Schüler*innen einen Ort, an dem es feste und verbindliche organisatorische Abläufe und Regeln gibt, welche das Lernen der Schüler*innen prägen und strukturieren. In den Wortbeiträgen wird wiederholt auf die

Strukturlosigkeit des eigenen Tages während der Distanzlernphase eingegangen, wodurch sich das eigene Aufgabenbearbeitungsverhalten in die Länge gezogen hat. Die fehlende Verbindlichkeit und das Fehlen einer Rahmenstruktur, werden an dieser Stelle von den Teilnehmer*innen angesprochen. Während in der Sequenz von Gruppe III gar nicht über die eigenen Handlungsmotive gesprochen wird, sondern eher über die veränderten Bedingungen in dem Lernalltag der Schüler*innen, wird das Thema von Gruppe II mit Bezug auf die Handlungsmotive bearbeitet.

Die Teilnehmer*innen der zweiten Gruppendiskussion legen die eigenen Handlungsmotive explizit offen, weswegen nicht von einem Orientierungsrahmen gesprochen werden kann, sondern einem Orientierungsschemata. Denn die Äußerungen der Teilnehmer*innen bewegen sich auf der Ebene des kommunikativen Wissens. Es kann mit Blick auf die Bearbeitung des Themas nicht von einer konsensualen Diskursorganisation gesprochen werden, sondern einer divergenten Diskursorganisation (Asbrand, 2011, S.4). Bei S2.4 ist die Kosten – Nutzen Relation handlungsleitend genauso wie bei S2.3, S2.2 und S2.5. Bei S2.4 wird die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation jedoch im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung behandelt. Bei S2.5 ist die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation hingegen im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb handlungsleitend ist. Bei S2.1 ist es hingegen ausschließlich das Orientierungsschemata Wissenserwerb, welches die Handlungspraxis leitet.

Bei Gruppe I wird kaum über die eigene Handlungspraxis gesprochen, bis auf den Redebeitrag von S1.2 vielleicht. Ansonsten werden Argumente dazu vorgetragen wie Schüler*innen zu einer häufigeren Aufgabenbearbeitung und Einreichung hätten angeregt werden können. Besonders relevant ist in dem Zusammenhang die Betrachtung der Zeilen 167 – 179, in denen sich die Teilnehmer*innen ergänzen in ihren Vorschlägen und die aufgeworfene Orientierung durch eine Referenz zur Handlungspraxis von S1.2 validiert wird. Die Sequenz von Gruppe I ist erneut ein Beispiel für eine konsensuale Diskursorganisation, denn das Thema wird in einer geteilten Orientierung bearbeitet. Da die Teilnehmer*innen jedoch explizit die Vorzüge einer Leistungsbewertung vortragen, handelt es sich auch in dem Fall von Gruppe I, um ein Orientierungsschemata innerhalb dessen das Thema der Aufgabenbearbeitung abgehandelt wird. Schüler*innen sind es gewohnt Aufgaben abzugeben beziehungsweise diese bis zur nächsten Stunde zu bearbeiten, denn in der nächsten Stunde werden diese Aufgaben in den meisten Fällen besprochen. Es ist daher wichtig die Aufgaben zu bearbeiten, um nicht den Anschluss zu verlieren. In der Regel wird zu Beginn der Stunde nachgefragt welche Schüler*innen die Hausaufgaben nicht bearbeitet haben, oder aber Lehrkräfte gehen herum und

kontrollieren die Bearbeitung. Es folgt ein negativer Vermerk, sofern eine Aufgabe nicht bearbeitet wurde, somit geht mit der Bearbeitung einer Aufgabe beziehungsweise der Nicht – Bearbeitung auch unmittelbar eine Benotung einher, die im Rahmen des Distanz – Lernens (lange) fehlte. Für die Schüler*innen sind dies Regeln, die für sie unmittelbar auch mit der Rolle als Schüler*in zusammenhängen und ihre Handlungspraxis dementsprechend leiten. Die Vorschläge der Schüler*innen orientieren sich an den in der Schule etablierten Regelstrukturen, die für Aufgabenbearbeitung und Benotung gelten. Es dokumentiert sich die Überzeugung, dass die Regeln, die sonst für Aufgabenbearbeitung und Benotung gelten wichtig sind für die Steuerung des Arbeitsverhaltens der Schüler*innen.

3.3 Thema: Gestaltung des Distanz – Lernens aus Lehrerperspektive

3.3.1 Orientierungsschemata Einstellung zur Strukturierung des Lernens (L1)

L1	Thema: Gestaltung des Distanz – Lernens
	<p>„Ja, also ähm ich hatte den großen Vorteil beziehungsweise ich hatte das große Privileg (..) ähm, dass ich nur eine, beziehungsweise diese eine 9. Klasse (..) ähm tatsächlich übers Distanz - Lernen begleitet habe, weil in Sport ähm das Distanz - Lernen so nicht stattgefunden hat. (...) Das habe ich so gestaltet, dass ich ähm wöchentlich ein Dokument / (5) also wir haben eine Gruppe erstellt, wo alle Schülerinnen und Schüler ähm drin waren, was ich auch einmal nachgefragt habe, ob jeder meine E- Mails bekommt, dass wenn ich etwas hochlade oder eine E-Mail schreibe an die Gruppe, dass die natürlich auch jeder bekommt. Dann habe ich das so geregelt, dass ich jeden Montag ein Word Dokument hochgeladen habe mit den Aufgaben für die Woche mit einem Abgabedatum. Also wir hatten zum Beispiel montags und mittwochs Unterricht, aber ich habe das immer von Montag bis Freitag denen freigegeben, aber so ein Abgabedatum ist schon wichtig die Schüler*innen brauchen ja schon eine Strukturierung. Bis Freitag musste es dann also eingesendet werden ähm und da habe ich quasi freigestellt, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben hochladen als Word Dokument oder ob sie mir das geschriebene quasi abfotografieren, einscannen, irgendwie also ist mir / (..) mir war das relativ egal, wie das Format war. Dann habe ich den Schüler*innen ein schriftliches Feedback zu den eingereichten Aufgaben gegeben und zusätzlich bei Schreibtexten einen Mustertext hochgeladen, mit Aspekten, die auf jeden Fall in dem Text vorkommen sollten (...). Dann ging das halt montags wieder los und zwischendurch war ich dann für Fragen immer erreichbar über IServ, das E-Mail System, ja genau, also so war das in der Theorie, (4) und in der Praxis“ (Z.41 -59). #00:06:23-9#</p>

Formulierende Interpretation Sequenz 41 – 59

Die eigene Ausgangslage wird von L1 als großes Privileg bewertet, denn während der Distanzlernphase so beschreibt L1, hat sie nur eine 9. Klasse „begleitet“ (Z. 43). Diese Wortwahl soll an späterer Stelle nochmal aufgegriffen werden. L1 beschreibt anschließend die Vorbereitungen auf die Bekanntgabe der Aufgaben über die genutzte Plattform IServ. Interessant ist dabei der Wechsel von der Ich – Form in die Wir – Form, während die konkrete Ausgestaltung des Distanz - Lernens dem Ermessen von L1 unterliegt, so entsteht der Eindruck, wurde zunächst gemeinsam mit einer anderen Person das Grundgerüst erstellt.

Konkret beschreibt L1 die einmalige Handlung, sich bei den Schüler*innen im Vorhinein rückversichert zu haben, ob Nachrichten bei ihnen ankommen, denn es sollte auf jeden Fall sichergestellt werden, „dass die natürlich auch jeder bekommt“ (Z. 47). L1 arbeitet sich bei der Beschreibung der Gestaltung des Distanz – Lernens an unterschiedlichen Dimensionen der Gestaltung ab. Verbindliche Strukturen werden durch L1 bei der Aufgabenbekanntgabe etabliert, denn „jeden Montag“ (Z. 47) haben die Schüler*innen im identischen Format die Aufgaben erhalten mit dem Verweis auf ein Abgabedatum. Durch die Formulierung bis „Freitag musste es dann also eingesendet werden“ (Z. 51f.) wird die Verpflichtung zur Bearbeitung der Aufgaben verdeutlicht. Wesentlich interessanter ist aber die evaluative Stellungnahme, dass ein Abgabedatum wichtig sei, gefolgt von der Argumentation „die Schüler*innen brauchen ja schon eine Strukturierung“ (Z. 50f.). An dieser Aussage lässt sich die Orientierung an der Einstellung über die Notwendigkeit einer Strukturierung des Lernens durch Lehrkräfte ableiten. „Einstellungen unterscheiden sich von Werthaltungen dadurch, dass sie reflexiv verfügbar und explizierbar sind“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 18). Einstellungen werden daher der Ebene des kommunikativen Wissens zugeordnet, somit handelt es sich in dieser Sequenz um ein Orientierungsschemata, welches handlungsleitend ist. Den Schüler*innen wird die Fähigkeit aberkannt ihr eigenes Lernen ohne zeitliche Vorgaben zu strukturieren. Aus dieser Überzeugung werden verbindliche, zeitliche Rahmenbedingungen von L1 etabliert, um das Lernen der Schüler*innen zu strukturieren. Anschließend wechselt L1 wieder in den Modus der Beschreibung. Die Freiheit bei der Wahl des Aufgabenformats wird thematisiert und die Entscheidungsgewalt der Schüler*innen verdeutlicht durch die deutliche Positionierung „mir war das relativ egal, wie das Format war“ (Z. 54). Die bearbeiteten Arbeitsaufträge der Schüler*innen wurden mit einem schriftlichen Feedback versehen und bei Schreibtexten zusätzlich ein Mustertext hochgeladen mit „Aspekten, die auf jeden Fall in dem Text vorkommen sollten“ (Z. 56f.). In der Art und Weise wie die Lernüberprüfung von L1 umgesetzt wurde dokumentiert sich die Bemühung, dies kann zumindest im Bezug auf Schreibtexte gesagt werden, den Schüler*innen einen Zugang zu den Erwartungen von L1 zu ermöglichen und andererseits das Bestreben den Schüler*innen eine möglichst homogene Ausgangslage vor der Bearbeitung weiterer Aufgaben zu ermöglichen, durch das Hochladen von Mustertexten. Abschließend beschreibt L1 die Möglichkeit der Kontaktaufnahme für die Schüler*innen, es wird angemerkt, dass sie „immer erreichbar“ (Z. 58) war. Dies ist tatsächlich der einzige Hinweis auf eine Begleitung der Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung. In einem weiteren Sinne werden die Schüler*innen jedoch durch das schriftliche Feedback und

die Bereitstellung von Mustertexten bei Schreibaufgaben in ihrem Lernprozess durch L1 begleitet.

3.3.2 Orientierungsrahmen Unterrichtspraktiken (L3)

L3	Thema: Gestaltung des Distanz – Lernens
	<p>„Wir haben / (4), würde ich sagen 95 Prozent der ganzen Materie über Teams abgewickelt, haben da auch mit Videokonferenzen gearbeitet, so gut wie möglich Klassenunterricht aufrechterhalten. Dann habe ich noch mit einer anderen Plattform gearbeitet, die heißt thinkific , das hatte sich gut angeboten, um verschiedene Lösungen, Erklärvideos und Arbeitsblätter hochzuladen, wo dann die Schüler, DAS WAR ZIEMLICH TOLL ohne Login ohne gar nichts, nur mit einem Link Zugriff hatten, konnten sich dann die Daten, falls sie die gebraucht haben, runterziehen und dann selbst arbeiten. Über Teams gab es oft einen Chat Austausch, wenn die Schüler eine Frage hatten, mussten die mich auch gar nicht groß anrufen, konnten mir schnell eine Nachricht schreiben, ich habe dann umgehend zurückgeschrieben, wenn das nicht gereicht hat, haben wir noch kurz miteinander telefoniert. Wir haben dann das Problem der Schüler besprochen und konnten dann so alle Probleme lösen. Arbeitsblätter oder Buchseiten, die für die nächste Videokonferenz wichtig waren, haben wir am Vortag angekündigt, sodass die Schülerinnen und Schüler Zeit hatten sich diese anzugucken und dann auch am Anfang der Konferenz erstmal Fragen zu stellen. Ich habe dann die entsprechende Seite projiziert und wir haben uns die dann erst einmal gemeinsam angeguckt, Fragen geklärt, haben 1,2 Aufgaben gemeinsam gelöst, dann habe ich dann die Schülerinnen in das eigenverantwortliche Arbeiten entlassen. Die Chat Funktion war in der Zeit immer verfügbar, wenn dann eine Frage aufkam, die auch von 5,6 anderen Schülerinnen gestellt wurde, habe ich dann die Frage in einer kurzen Videosequenz geklärt und die Schüler*innen dann wieder weiterarbeiten lassen. Am Ende haben wir dann gemeinsam die Aufgaben verglichen. LEIDER WAR ES SCHON SO, wie auch im normalen Unterricht, dass sich einige Schüler nicht beteiligt haben und die Fleißigen sich auch wie sonst freiwillig gemeldet haben, um die Ergebnisse vorzustellen. Das war vom Prinzip her auch schon sehr nah so am Unterricht irgendwie dran. Ich habe auch stets einen Zettel vor mir gehabt, da hatte ich die wichtigsten Punkte aufgeschrieben“ (Z. 56 -78)</p>

Formulierende Interpretation Sequenz 56 – 81

In dieser Sequenz wird von L3 die Umsetzung des Distanz – Lernens beschrieben, dabei verbleibt L3 fast durchgehend im Modus der Beschreibung, bis auf ein paar Einschübe mit bewertenden Stellungnahmen. Interessant ist direkt zu Beginn die Formulierung „so gut wie möglich Klassenunterricht aufrechterhalten“ (Z. 57), was auf die Intention bei der Umsetzung des Distanz – Lernens verweist in der Distanzlernphase eine bestmögliche Replikation des gemeinsamen Lernens im Klassenverbund zu ermöglichen. Es werden anschließend verschiedene Hilfestellungen der Lehrkraft beschrieben, die zusätzlich auf einer anderen Plattform hochgeladen wurden, für die es keinen Login bedarf, was mit „ZIEMLICH TOLL“ (Z. 60) von L3 bewertet wird und dafürspricht, dass L3 ein unkomplizierter Zugang zu Hilfestellungen mit wenig Aufwand für die Schüler*innen wichtig in der Unterstützung der Lernenden für L3 war. Die Beschreibung, dass es oft einen Chat Austausch gab, deutet auf einen intensiven Austausch zwischen L3 und den Schüler*innen hin.. Anschließend wird die Durchführung der Videokonferenzen beschrieben. In diesem Abschnitt tritt der

Orientierungsrahmen von L3 deutlicher zum Vorschein. Arbeitsblätter oder Buchseiten, die für die nächste Videokonferenz wichtig waren, wurden den Schüler*innen am Vortag angekündigt, „sodass die Schülerinnen und Schüler Zeit hatten sich diese anzugucken und am Anfang der Stunde erstmal Fragen zu stellen“ (Z. 67 - 69). Auch in der Schule werden Schüler*innen Leseaufträge für die nächste Stunde erteilt, oder aber wenn Arbeitsblätter verteilt werden, wird Schüler*innen erstmal die Möglichkeit gegeben sich diese anzugucken und bei Bedarf Fragen zu stellen. Zu Beginn der Konferenz wurde die entsprechende Seite „projiziert“ (Z. 69), so wie beispielsweise im Unterricht auf einem Smartboard, über einen Beamer oder Overheadprojektor Arbeitsaufträge oder Texte projiziert werden. Auch die Handlungspraxis, die von L3 nachstehend beschrieben wird, weist große Analogien zu Handlungspraktiken beziehungsweise Abläufen einer Unterrichtsstunde auf. Beispielhaft wurden „1, 2 Aufgaben gemeinsam gelöst“ (Z. 70) und „Fragen geklärt“ (Z. 70). Während des eigenverantwortlichen Arbeitens der Schüler*innen war die Chat Funktion „immer verfügbar“ (Z. 72). Kam wiederholt dieselbe Frage auf, hat L3 „die Frage in einer kurzen Videosequenz geklärt“ (Z. 73), so wie es L3 auch in einer Erarbeitungsphase tun könnte durch einen Verweis an der Tafel, oder die Bitte um Aufmerksamkeit der Schüler*innen für einen kurzen Redebeitrag. Zum Ende hin wurden „die Aufgaben gemeinsam verglichen“ (Z. 74), so wie es im Unterricht auch durchaus üblich ist. Die Handlungspraxis der Schüler*innen beim Vergleichen der Aufgaben wird durch L3 bewertet. Dabei wird die Schülerschaft in fleißige Schüler*innen, die sich auch wie sonst „freiwillig gemeldet haben“ (Z. 76) und jene, die sich „nicht beteiligt haben“ (Z. 75f.) beziehungsweise vielleicht auch durch L3 zu einer Beteiligung gezwungen werden mussten, unterteilt. Durch die Betonung des „LEIDER WAR ES SCHON SO“ (Z. 75) wird die Unzufriedenheit darüber von L3 ausgedrückt. Auch die Konstruktion, „wie im normalen Unterricht“ (Z. 75) signalisiert die Analogien zum Verhalten der Schüler*innen im Unterricht. Jedoch wird an dieser Stelle und durch die Anschlussäußerung in Z. 77 deutlich, dass L3 zwischen normalen Unterricht und den Videokonferenzen differenziert, die vom Prinzip „schon sehr nah so am Unterricht“ (Z. 77) waren, jedoch eben kein normaler Unterricht. In der Gestaltung des Distanz – Lernens zeigt sich eine Orientierung an etablierten Unterrichtspraktiken, welche auch die Handlungspraxis vor den coronabedingten Schulschließungen von L3 geleitet haben. Die Gestaltung des Distanz – Lernens durch L3 über die Videokonferenzen ist in sehr vielen Charakteristika identisch mit der Gestaltung einer Unterrichtsstunde und auch die Handlungspraxis während der Videokonferenzen weist Überschneidungen mit der Handlungspraxis von L3 im Schulalltag auf. L3 bestätigt diese

Analogien mit der Bewertung, dass es „vom Prinzip schon sehr nah am Unterricht irgendwie dran“ (Z. 77f.) war.

3.3.3 Komparation der Sequenzen

Vergleicht man die Gestaltung des Distanz – Lernens der beiden Lehrkräfte fallen natürlich sofort große Unterschiede auf. Während bei L3 die Umsetzung dem Unterricht in der Schule sehr nahe kam, beschränkte sich die Interaktion mit den Schüler*innen bei L1 auf die Bekanntgabe von Arbeitsaufträgen, das Hochladen von Lösungen, die Einreichung bearbeiteter Aufgaben durch Schüler*innen und die Möglichkeit der Kontaktaufnahme per Mail. Ein gemeinsames Lernen in der Gruppe mit anderen Mitschüler*innen war nicht möglich im Rahmen der Gestaltung des Distanz – Lernens durch L1. Es zeigen sich daher auch im Bezug auf die Orientierungen Unterschiede bei den beiden Lehrkräften.

So formuliert L1 ganz eindeutig die Einstellung, dass Schüler*innen auf eine (zeitliche) Strukturierung des Lernens durch die Lehrkraft angewiesen sind, wodurch es verbindliche Orientierungsmöglichkeiten für die Schüler*innen gibt und die Schüler*innen durch die Angabe eines Abgabedatums verpflichtet werden Arbeitsaufträge zu erledigen. L1 gibt an späterer Stelle in dem Interview zu, dass sie nicht über die Möglichkeit Videokonferenzen zu führen zu können Bescheid wusste, bei erneuten Schulschließungen jedoch 100-prozentig mit Videokonferenzen arbeiten wollen würde (Z. 138 – 146). Die Umsetzung des Distanz – Lernens an der Schule von L3 war dabei mit ganz anderen Anforderungen verbunden. Die konkrete Gestaltung des Distanz – Lernens wies dabei wesentlich mehr Überschneidungspunkte zum Lernen in der Schule auf. Das Thema wird im Rahmen der Orientierung an Unterrichtspraktiken bearbeitet und dadurch auch der Zugang zur Handlungspraxis von L3 eröffnet. Die Gestaltung durch L3 widerspricht dabei nicht dem Orientierungsschemata von L1. In der Handlungspraxis von L3 zeigt sich dabei auch eine starke Fokussierung auf die Vorstrukturierung des Lernens der Schüler*innen, beispielsweise durch das Zusenden von wichtigen Buchseiten oder Arbeitsblättern einen Tag vor den Videokonferenzen, oder aber in einem verbindlichen Ablauf der Videokonferenzen. Zu Beginn werden die Arbeitsaufträge besprochen und zum Ende (Zwischen) – Ergebnisse verglichen. Die Interaktion zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften unterscheidet sich jedoch bei L1 und L3 grundsätzlich. Während es bei L1 die 1:1 Interaktion ist, ist es bei L3 die Interaktion in einem Gruppenkontext, die durch die Gestaltung des Lernens strukturiert wird. An späterer Stelle wird sich zeigen, wie sich die unterschiedliche Gestaltung auf das Verhalten der Schüler*innen ausgewirkt hat.

3.4 Thema: Verhalten der Schüler*innen aus Lehrerperspektive

3.4.1 Orientierungsrahmen Schülerpflichten (L2)

L2	Thema: Aufgabenbearbeitungs- und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen
	<p>„Das war ganz schön, aber manche Schüler haben dann einfach mal GAR NICHTS EINGEREICHT oder haben Termine verpasst. Ähm (..), manche haben bei Teams GAR KEINE Präsenz gezeigt. Das Problem für uns war halt einfach nur, dass wir dies nicht bewerten durften. Also wir durften bewerten bei unserer Notenfindung / (4) das Distanz - Lernen nicht, das konnte positiv in die Note miteinfließen, aber durfte nicht negativ angerechnet werden. Also wenn ein Schüler sich ausgeruht hat und GAR NICHTS GEMACHT HAT, mussten wir ihm die Note geben, die wir ihm gegeben hätten vor der coronabedingten Distanzlernzeit und das wussten die Schüler und meines Erachtens haben die das auch ausgenutzt, ja. Viele Schülerinnen und Schüler haben das, sag ich mal so gar nicht so ernst genommen und auch keine Präsenz bei Teams gezeigt zum Beispiel, weil es war ja so, dass wir Teams eingeführt haben, als wir schon auf Distanz gelernt haben. Also die Schule hatte schon geschlossen und ähm da mussten wir erstmal sicher gehen, dass alle Schülerinnen und Schüler ähm eines Kurses, einer Klasse erstmal angekommen sind bei Teams. Da haben wir die Schüler gebeten mal wenigstens Hallo zu sagen oder was reinzuschreiben, manche haben das überhaupt nicht. Da MUSSTE man da wirklich wochenlang hinterherlaufen, sie über E-Mail noch zusätzlich anschreiben sich dort anzumelden oder die Schüler überhaupt dort zu finden“ (164 -179)</p>

Formulierende Interpretation Sequenz 164 – 179

In dieser Passage verbleibt L1 meist im Modus der Beschreibung, stellenweise mit einer Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung. Hauptsächlich wird die mühsame Kommunikation mit einigen Schüler*innen beschrieben. Das in der Sequenz nicht das Verhalten aller Schüler*innen beschrieben wird, macht L2 an der Wortwahl „manche Schüler“ (Z. 164) deutlich. Besonders die Formulierungen „GAR NICHTS EINGEREICHT“ (Z. 165), „GAR KEINE Präsenz gezeigt“ und „GAR NICHTS GEMACHT“ (Z. 170) werden von L2 mit lauter Betonung versehen. Die Betonung verweist auf die Relevanz dieser Äußerungen bei der Beschreibung des Aufgabenbearbeitungs – und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen. Dieses von der Norm abweichende Verhalten stellte Lehrkräfte vor große Herausforderungen und wird als Problem bewertet. Die geteilte Erfahrung mit anderen Lehrkräften wird von L2 durch „uns“ und „wir“ (Z. 167) angezeigt. Verdeutlicht wird dies an einem fiktiven Fall, in dem ein Schüler, obwohl er „GAR NICHTS GEMACHT HAT“ (Z. 170), dieselbe Note bekommen hätte, wie vor der „coronabedingten Distanzlernzeit“ (Z. 171). Lehrer „mussten“ (Z. 170) dann trotzdem diese Note geben, was auf die Verbindlichkeit einerseits und andererseits auf die Einschränkung im Bezug auf Sanktionen oder andere Handlungsmöglichkeiten verweist. Während anfangs noch von manchen Schüler*innen die Rede war, wird in der anschließenden Bewertung von vielen Schüler*innen gesprochen, die das „nicht so ernstgenommen“ (Z. 173) haben. Einen Satz davor wird L1 noch deutlicher und benutzt das Verb „ausgenutzt“ (Z. 172),

eine wesentliche stärkere Wertung des Verhaltens der Schüler*innen. Abgeschlossen wird der Redebeitrag mit den Anstrengungen die Lehrkräfte unternehmen mussten, um diese Schüler*innen zu erreichen. Es zeigt sich in den Äußerungen von L1 eine Orientierung an den Schülerpflichten, die im Rahmen des Schulgesetzes geregelt sind, zu denen auch die aktive Teilnahme an Unterrichtsangeboten und die Bearbeitung von Aufgaben gehört. Demnach haben Schüler*innen „die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu erledigen“ (Schulgesetz NRW, 2020, Paragraph 43). Es sind genau diese Pflichten, denen viele Schüler*innen aus der Perspektive von L2 nicht nachgekommen sind.

3.4.2 Orientierungsrahmen Kontrolle des Lernens der Schüler*innen (L3)

L3	Thema: Aufgabenbearbeitungs- und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen
	<p>„Jetzt steht natürlich die Frage im Raum wie fest vertraut man seinen Schülern. Natürlich wurde über dieses Distanz - Lernen die Schranke fürs Mogeln, fürs Nicht - Machen ZIEMLICH TIEF GESETZT. Man konnte eben nicht so wie im Unterricht so gut sehen wer jetzt richtig mitmacht, viele haben einfach die Kamera verdeckt, da konnte ich natürlich nicht sehen, haben die die Aufgaben gelesen oder gemacht. Doch ich muss sagen mittlerweile kenne ich meine Schüler schon ziemlich gut, man kennt seine 2,3 Pappenheimer, die hat man dann dementsprechend mehr auf dem Radar gehabt. Die kennt man, da muss man ein bisschen mehr auf den Finger schauen, vielleicht ein bisschen mehr Fragen, doch im Großen und Ganzen, dass die Dinge gut erledigt wurden. Die Aufträge wurden toll erledigt. Ich habe mir auch oftmals ein Foto zusenden lassen von den Schülerinnen welche Aufgabe Sie gerade gelöst haben, das ging ganz einfach über den Privatchat. Ich konnte mir dann in wenigen Sekunden, wie auch in der Schule, einen Blick darauf werfen und den Schülern ein Feedback dazu geben. Da konnte ich mir natürlich auch die Schüler dann vor die Brust nehmen und sie darauf hinweisen, dass es so nicht geht und sie das eigentlich besser können. Als die Schüler dann gemerkt haben, dass ich trotz des Distanz - Lernens immer noch eine gute Kontrolle habe über solche Dinge, hat sich das dann ziemlich schnell erledigt, dass die Schüler krumme Dinger versucht haben.“ (Z. 87 – 102)</p>

Formulierende Interpretation 87 – 102

Der Umgang mit den Schüler*innen ist eine Frage des Vertrauens gewesen, denn Lehrkräfte konnten „nicht so wie im Unterricht so gut sehen wer jetzt richtig mitmacht“ (Z. 89) was durch die geteilte Redensweise „man“ (Z. 89) deutlich wird. Durch den wertenden Charakter dieser Aussage wird die Klassifizierung als Nachteil deutlich. Es zeigen sich im Bezug auf das Vertrauen in die Schüler*innen jedoch große Unterschiede bei L3. „2,3 Pappenheimer“ (Z. 92) wurden strenger kontrolliert, denn „da muss man ein bisschen mehr auf die Finger schauen“ (Z. 93), aber auch die Formulierung „mehr auf dem Radar gehabt“ (Z.92f.) deutet auf eine Fokussierung auf einige Schüler*innen bei der Kontrolle des Lernens hin. Generell bewertet

L3 das Aufgabenbearbeitungsverhalten der Schüler*innen aber positiv, zunächst noch relativ neutral und gar nicht so positiv, indem gesagt wird, „dass die Dinge ganz gut erledigt wurden“ (Z. 94), was für eine gewisse Zufriedenheit spricht, aber auch Verbesserungspotenzial. Im anschließenden Satz äußert L3 sich schon wesentlich positiver, die Arbeitsaufträge wurden demnach „toll erledigt“ (Z. 95). Beim Sprechen über die eigene Handlungspraxis wird von L3 auch oft der Vergleich zur Schule gesucht, so auch in der nachfolgenden Beschreibung, denn L3 konnte „dann in wenigen Sekunden, wie auch in der Schule“ (Z. 97) sich einen Überblick über den aktuellen Bearbeitungsstand der Aufgaben machen. Dies hat L3 häufig eingefordert, was sich an der Nutzung des Adverbs oftmals zeigt. Inwieweit dies nur die vorhin als Pappenheimer gekennzeichneten Schüler*innen betraf, wird nicht deutlich. In diesem Zusammenhang wird auch die Möglichkeit beschrieben sich die Schüler*innen „vor die Brust [zu] nehmen“ (Z. 98), mit der auf eine Form der Maßregelung hingewiesen wird. Sofern die Arbeitsaufträge von den Schüler*innen inakzeptabel erledigt wurden und die Erwartungshaltung von L3 nicht erfüllt wurde, hat L3 jene Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht „dass es so nicht geht“ (Z. 99). Die Bezugnahme auf die eigene Erwartungshaltung wird dabei durch die Formulierung „sie das eigentlich besser können“ (Z. 99) von L3 angezeigt. Zum Schluss des Redebeitrages wird noch eine Bewertung der eigenen Handlungspraxis geäußert, durch welche sich relativ schnell regelabweichendes Verhalten der Schüler*innen egalisierte. Die Schüler*innen haben ihr Verhalten angepasst, nachdem sie gemerkt haben, dass L3 immer noch Kontrolle hat „über solche Dinge“ (Z. 101) und haben danach keine „krummen Dinger [mehr] versucht“ (Z. 102). L3 hat zwar durchaus Vertrauen in die Fähigkeiten zum gewissenhaften eigenverantwortlichen Arbeiten der Schüler*innen, jedoch gibt es auch Schüler*innen, die mehr überwacht werden müssen. Es dokumentiert sich in der Beschreibung des Aufgabenbearbeitungs- und Kommunikationsverhaltens der Schüler*innen einerseits die Fähigkeit das Verhalten der Schüler*innen zu analysieren und entsprechenden Konsequenzen für die eigene Handlungspraxis dafür zu ziehen, gleichwohl in negativer Weise jedoch auch die Stigmatisierung einiger ausgewählter Schüler*innen. Das Thema der Aufgabenbearbeitung- und des Kommunikationsverhaltens der Schüler*innen wird im Rahmen der Kontrolle des Lernens der Schüler*innen bearbeitet. Einzelne Schüler*innen werden als besonders kontrollbedürftig beschrieben und die eigene Handlungspraxis an dieser Bewertung ausgelegt. Teil dieser Orientierung ist auch das Vertrauen / Misstrauen in die Fähigkeiten der Schüler*innen eigenverantwortlich zu lernen.

3.4.3 Komparation der Sequenzen

In den beiden Sequenzen wird das Thema hauptsächlich im Modus der Beschreibung behandelt. Vereinzelt werden die beschreibungsintensiven Passagen von einer Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung unterbrochen. Dies sind aber auch die einzigen Gemeinsamkeiten, die beim Vergleich der beiden Sequenzen auffallen. Ansonsten wird das Thema von den beiden interviewten Lehrkräften im Rahmen unterschiedlicher Orientierungen bearbeitet. Während es bei L2 vor allem um die aus Sicht von L2 nicht zufriedenstellende Handlungspraxis der Schüler*innen geht und weniger um die eigene Handlungspraxis, beziehen sich die Beschreibungen von L3 hauptsächlich auf die eigene Handlungspraxis. Die Handlungspraxis der Schüler*innen ist jedoch der Ausgangspunkt für die Beschreibung und Bewertung der eigenen Handlungspraxis durch L3. Bei L2 wird hingegen hauptsächlich die Handlungspraxis der Schüler*innen beschrieben und bewertet. Es lassen sich im Bezug auf die Bearbeitung des Themas keine Überschneidungspunkte bei L2 und L3 finden. Die Orientierung an Schülerpflichten spielt dabei keine Rolle bei der Behandlung des Themas durch L3 und die Lernkontrolle wird nicht im Rahmen der Bearbeitung des Themas durch L2 thematisiert. Beide Orientierungen haben ihren Ursprung jedoch in einer Norm. Bei den Schülerpflichten ist es das Schulgesetz NRW, bei der Lernkontrolle sind es beispielsweise die Aufgaben einer professionellen Lehrkraft, zu denen unter anderem die Kontrolle des Lernens durch Evaluation, Diagnostik, Beurteilung und Beratung gehört, die in den Standards zur Lehrer*innenbildung festgelegt sind (Lagies, 2020, S. 17f.). Die Schüler*innenpflichten, als auch die Aufgaben einer Lehrkraft sind dabei Merkmale, welche die tägliche Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen strukturieren. Nichtsdestotrotz müssen diese nicht zwangsläufig Teil der eigenen Orientierung bei der Behandlung eines Themas sein, welches eine Verbindung zur Alltagspraxis in der Schule aufweist. An dieser Stelle sollte man nicht vergessen, wie unterschiedlich das Distanz – Lernen von den Lehrkräften umgesetzt werden konnte. Es ist daher wenig verwunderlich, dass die Themen im Rahmen unterschiedlicher Orientierungen behandelt werden, da die Lehrkräfte nicht nur unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, sondern auch unterschiedliche Handlungspraktiken während der coronabedingten Schulschließungen gezeigt haben.

4.0 Diskussionsteil

In diesem Kapitel soll der Bezug zwischen den Erkenntnissen aus dem Ergebniskapitel und den Forschungsfragen hergestellt werden. Es konnten für die Gruppendiskussionen und

Einzelinterviews unterschiedliche Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata herausgearbeitet werden, diese sollen in 4.1 mit den Forschungsfragen zusammengeführt werden. In Kapitel 4.2 werden Hypothesen auf Grundlage der Ergebnisse formuliert, In Kapitel Bezüge zum Forschungsstand hergestellt, in Kapitel 4.4 das Forschungsvorhaben kritisch reflektiert und in 4.5 ein Ausblick und Fazit formuliert.

Die rekonstruierten Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata der Schüler*innen und Lehrer*innen sind dabei in die jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräume der Erforschten eingebettet. Der Dokumentensinn der Äußerungen der Teilnehmer*innen in den Gruppendiskussion hat dabei seinen Ursprung in dem konjunktiven Erfahrungsraum des „Schüler – Seins“. Die Teilnehmer*innen haben in der Bearbeitung der Themen diesen konjunktiven Erfahrungsraum nicht verlassen und die Themen nur aus der Perspektive als Schüler*innen bearbeitet und nicht etwa aus der Perspektive von Jugendlichen, die aufgrund des Lockdowns beispielsweise nicht ihre Freunde treffen konnten oder aber keinen Mannschaftssport ausüben konnten. Die interviewten Lehrkräfte wiederum haben die Themen aus dem konjunktiven Erfahrungsraum des „Lehrer – Seins“ bearbeitet. Im Rahmen des Forschungsvorhabens sollte erforscht werden, wie die Schüler*innen und Lehrer*innen das Distanz – Lernen wahrgenommen haben, wie sich das Lernen der Schüler*innen unterschied von dem Lernen in der Schule, welche Erfahrungen Schüler*innen bei der Kommunikation und Unterstützung durch die Lehrkräfte gemacht haben und welche Erfahrungen, die Lehrkräfte im Bezug auf die Kommunikation mit den Schüler*innen gemacht haben. Die Frage welche Erfahrungen Schüler*innen im Bezug auf die Kommunikation und Unterstützung durch Lehrkräfte gemacht und die Frage welche Erfahrungen Lehrer*innen im Bezug auf die Kommunikation mit den Schüler*innen gemacht haben, gehen auf spezifische Aspekte der Wahrnehmung des Distanz – Lernens durch die Erforschten ein. Beim Durchlesen der Interviewtranskripte und Gruppendiskussionstranskripte zeigte sich dabei, dass die Schüler*innen und Lehrer*innen oft bereits bei den Eingangsfragen auf die Aspekte der Kommunikation und Unterstützung eingingen, weshalb bewusst keine Passagen ausgesucht wurden zur dokumentarischen Interpretation, welche direkt nach der Kommunikation oder Unterstützung fragten. Es ist aufgrund der dokumentarischen Interpretation jedoch trotzdem möglich zu den Fragen Erkenntnisse zu präsentieren.

4.1 Diskussion der Ergebnisse mit Bezug zu den Forschungsfragen

4.1.1 Forschungsfrage I

An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, welche Schlussfolgerungen sich im Bezug auf Forschungsfrage 1 ziehen lassen aus der Rekonstruktion der Orientierungen der Schüler*innen und Lehrkräfte. Ganz allgemein ist erstmal festzuhalten, dass das Distanz - Lernen gleichsam von Schüler*innen und Lehrer*innen als große Umstellung beschrieben wird. Den Vergleichshorizont bildet dabei immer der gemeinsame Alltag in der Schule beziehungsweise im Unterricht. Viele der Gegebenheiten, die sonst das Miteinander prägen, waren im Rahmen der Umstellung auf das Distanz – Lernen außer Kraft gesetzt. Auf die Umstellungen gehen die Erforschten gleichermaßen in ihren Wortbeiträgen ein. Bei der Wahrnehmung der Schüler*innen zur Umsetzung des Distanz – Lernens orientieren sich die Schüler*innen bei der Bearbeitung des Themas an sozialen Beziehungen. Dies verwundert nicht, da nur ein/e Schüler*in davon berichtet an regelmäßigen Videokonferenzen teilgenommen zu haben, ansonsten waren Videokonferenzen oder Online Unterricht für die Erforschten lediglich eine Ausnahme und das eigenständige Arbeiten ohne den Austausch mit Lehrkräften und Mitschüler*innen die Regel. Für die Schüler*innen ist die Schule ein Ort, an dem gemeinsam gelernt wird, mit dem Lernen verknüpfen die Schüler*innen die Interaktion mit den Lehrkräften und Mitschüler*innen. Aus der Unterrichtsinteraktion sind die Schüler*innen es beispielsweise gewohnt zeitnah Rückmeldung auf ihre Fragen und Wortbeiträge zu bekommen, während des Distanz – Lernens war dies abhängig von der Lehrkraft. Denn viele der Schüler*innen vor allem jene aus Gruppe 3 und 1 berichten davon kein Feedback erhalten zu haben. Die Schüler*innen aus Gruppe 2 berichten wiederum, dass sich Lehrer*innen unterschiedlich stark bemüht haben um Kontakt zu den Schüler*innen. Es zeigt sich in der Orientierung an den sozialen Beziehungen bei der Behandlung des Themas die große Relevanz der sozialen Beziehungen für die Schüler*innen.

Das Distanz – Lernen wird von L1 als „WESENTLICH turbulenter“ (Z. 19) als erwartet beschrieben, L2 hat ein „mulmiges Gefühl“ (Z. 10), wegen der digitalen Infrastruktur in der Schule und bei den Schüler*innen zuhause (Z. 10 – 21) und L3 nennt es eine „GROßE UMSTELLUNG“ (Z. 22). L1 und L2 betonen aber ihre positive Einstellung gegenüber dem Distanz – Lernen und zeigen sich frustriert über den aktuellen Stand der Digitalisierung. L1 wundert sich beispielsweise „warum da nicht weiter ausgebaut wird“ (Z. 234) und L2 findet, dass durch Distanzlernangebote Schule und Unterricht bereichert werden kann, sofern dafür die „nötigen Voraussetzungen geschaffen sind“ (Z. 349). L3 steht dem kritischer gegenüber und bevorzugt die Interaktion im Unterricht mit den Schüler*innen (Z. 317f.). Andererseits haben

die Lehrkräfte die Distanzlernphase als eine Zeit wahrgenommen, in denen Schüler*innen vermehrt regelabweichendes Verhalten gezeigt haben, indem die Schüler*innen nicht ihren Pflichten zur aktiven Teilnahme und Bearbeitung von Arbeitsaufträgen nachgekommen sind, dies wird besonders bei L1 (Z. 66 -83) und L2 (Z. 164 – 179) thematisiert, oder aber Schüler*innen versucht haben die Lehrkräfte zu betrügen, indem identisch bearbeitete Aufgaben von unterschiedlichen Schüler*innen eingereicht wurden. L2 (Z. 48 – 54) und L3 (Z. 169 – 174) heben außerdem die Mehrbelastung durch das schriftliche Feedback hervor und verweisen damit auf einen Aspekt, der als negativ wahrgenommen wurde.

Ein Zugang zur Wahrnehmung des Distanz – Lernens durch die Lehrkräfte kann jedoch auch über die Gestaltung des Distanz – Lernens gewonnen werden. In der Art und Weise wie die Lehrkräfte das Distanz – Lernen konkret gestaltet haben, zeigt sich im Umkehrschluss, dass die Lehrkräfte im Rahmen des Distanz – Lernens einen hohen Strukturierungsbedarf der Lernaktivitäten der Schüler*innen gesehen haben. So äußert L1 ganz eindeutig die Einstellung, dass Schüler*innen auf eine Strukturierung des Lernens durch die Lehrkraft angewiesen sind, L2 gibt ebenfalls eine Struktur vor, weil die Schüler*innen noch nicht die nötigen Kompetenzen besitzen zum eigenverantwortlichen Arbeiten (Z. 134 – 137) und L3 gestaltet das Distanz – Lernen in Anlehnung an den Unterricht in der Schule. Durch die Lehrkräfte werden dadurch die Abhängigkeitsstrukturen der Schüler*innen von den Entscheidungen der Lehrkräfte was, wie und wann gelernt werden soll aufrechterhalten. Es zeigt sich also in der Handlungspraxis der Lehrkräfte die Wahrnehmung, dass die Schüler*innen im Zuge der Umstellung auf das Distanz – Lernen sehr auf die Strukturierung des Lernens durch die Lehrkräfte angewiesen waren durch die ungewohnte Situation, abseits der verbindlichen organisatorischen Abläufen und Regelungen in der Schule.

4.1.2 Forschungsfrage 2

Mit Forschungsfrage 2 wurde die Intention verfolgt zu erfragen, wie sich das Lernen der Schüler*innen während der coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule unterschied. Das Lernen der Schüler*innen beschränkte sich bei den Schüler*innen auf die Bearbeitung, der von den Lehrer*innen gestellten Arbeitsaufträge. Die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen beschreiben dabei mehrfach, dass viele Aufgaben nicht bearbeitet und eingereicht wurden. In den Diskussionen von Gruppe III und Gruppe I wird das Thema der Aufgabenbearbeitung, welche durch die Schüler*innen mit Lernen gleichgesetzt wird im

Rahmen geteilter Orientierungen innerhalb der Gruppen bearbeitet. So ist es bei Gruppe III die Orientierung an der Organisationslogik der Schule innerhalb der das Thema abgehandelt wird, denn die verbindlichen organisatorischen Abläufe und Regelungen, die das Lernen der Schüler*innen und die Interaktion mit den Lehrkräften in der Schule strukturieren, wurden im Zuge der Umstellung auf das Distanz – Lernen außer Kraft gesetzt. Die Teilnehmer*innen der dritten Gruppendiskussion beschreiben dabei Schwierigkeiten den eigenen Tagesablauf aufgrund fehlender Verpflichtungen und verbindlicher Termine zu strukturieren. Diese Strukturierungsleistung wird normalerweise von der Schule übernommen und ist nicht Teil der Aufgaben der Schüler*innen. Diese Aufgaben übernimmt die Schule beziehungsweise die Lehrkräfte, die Lerninhalte aussuchen oder das Lernen zeitlich strukturieren. Der Stundenplan ist ein weiteres Beispiel für ein Strukturierungsmerkmal, mit dem wiederum eine gewisse Verbindlichkeit einhergeht, wann Schüler*innen die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen und neuen Lerninhalten erwarten können. Die Schüler*innen hatten nie alle Aufgaben fertig, weil immer irgendwelche Aufgaben dazukamen und es keinen verbindlichen Termin gab an dem die Aufgaben zugeschickt wurden. Das Lernen unterschied sich aus der Perspektive von Gruppe III von dem Lernen in der Schule also insofern, als das die strukturierten organisatorischen Abläufe und Regelungen nicht für das Lernen zuhause übernommen werden konnten.

Von Gruppe I wird das Thema wiederum im Rahmen der Leistungsbewertung bearbeitet. Es wird in einer Passage gemeinsam erarbeitet, wie Schüler*innen zur Bearbeitung und Einreichung der Aufgaben hätten angeregt werden können. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Aufgabenbearbeitung und somit das Lernen von vielen Schüler*innen umgangen wurde. Es wird offen über die förderliche Wirkung der Leistungsbewertung auf das Arbeitsverhalten seitens der Schüler*innen gesprochen und argumentiert, dass ohne eine Benotung es keinen nötigen Anreiz gibt für die Schüler*innen Aufgaben zu bearbeiten, beziehungsweise ohne potenzielle negative Auswirkungen Schüler*innen nicht die Verpflichtung fühlen Aufgaben zu bearbeiten. Von den Lehrkräften als auch den Schüler*innen wird an einigen Stellen darauf verwiesen, dass während des Distanz – Lernens das Verhalten der Schüler*innen und in dem Zusammenhang vor allem die Aufgabenbearbeitung nicht bewertet werden konnten. Natürlich ist dies ein großer Unterschied zum Lernen in der Schule, denn die Leistungsbewertung spielt auch in der Schule eine große Rolle. Sei es die Beteiligung im Unterricht die benotet wird, eine Klassenarbeit oder aber eine nicht bearbeitete Hausaufgabe, die mit einem negativen Vermerk versehen wird. Somit war auch diese Regelung, die sonst das Lernen der Schüler*innen strukturiert außer Kraft gesetzt.

In der Passage von Gruppe II werden die eigenen Handlungsmotive, an denen sich die Teilnehmer*innen beim Lernen beziehungsweise der Aufgabenbearbeitung orientiert haben, offengelegt. In der Bearbeitung des Themas durch die Gruppe konnte bis auf S2.1 eine geteilte Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation der eigenen Arbeit rekonstruiert werden. Bei S2.4 und S2.2 ist es die Kosten – Nutzen Relation im Bezug auf die Leistungsbewertung, Bei S2.3 nur die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation, bei S2.5 die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb. Die Orientierung an der Kosten – Nutzen Relation stellt dabei keinen Unterschied zum Lernen in der Schule dar. In ihrer Handlungspraxis wägen Schüler*innen täglich ab, wie sozial erwünscht und zum eigenen Vorteil in der Interaktion mit einer Lehrkraft gehandelt werden kann, um den größtmöglichen Nutzen für sich selbst zu erreichen.

Da die Schüler*innen das Lernen während der coronabedingten Schulschließungen mit der Aufgabenbearbeitung gleichsetzen macht es an dieser Stelle Sinn auf die Passagen zum Aufgabenbearbeitungs- und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte einzugehen. Von L2 wird das Thema im Rahmen der Schülerpflichten behandelt. Zu diesen Schüler*innenpflichten gehören unter anderem die aktive Teilnahme am Unterricht oder aber die Bearbeitung von (Haus) – Aufgaben. Es ist nicht untypisch, dass Schüler*innen Aufgaben nicht bearbeiten oder aber die aktive Teilnahme am Unterricht verweigern. Ein wirklicher Unterschied zum Lernen der Schüler*innen kann daher an dieser Stelle zumindest im Bezug auf das Lernverhalten der Schüler*innen nicht festgestellt werden, sehr wohl jedoch im Bezug auf die unterschiedlichen Arten des Lernens. Soziales Lernen fand im Zuge der Umstellung auf das Distanz – Lernen und die alleinige Bearbeitung von Arbeitsaufträgen nicht statt. Von L3 wird das Aufgabenbearbeitungs- und Kommunikationsverhalten im Rahmen der Lernkontrolle bearbeitet. Die Lernkontrolle ist ebenfalls einer der zentralen Aufgaben einer professionellen Lehrkraft, welche die Schüler*innen durch Diagnostik, Beratung und Beurteilung beim Lernen unterstützt. Ein Unterschied zum Lernen in der Schule kann an dieser Stelle nicht festgestellt. Besonders L1 und L2 zeigen sich unzufrieden über die Interaktion mit den Schüler*innen, insbesondere das Aufgabenbearbeitungs – und Kommunikationsverhalten, wodurch noch ein wenig auf die Erfahrungen im Bezug auf die Kommunikation mit den Schüler*innen eingegangen werden soll.. L1 hat von vielen Schüler*innen „wochenlang nichts gehört“ (Z. 128) und viele Schüler*innen haben sich nicht gemeldet und keine Aufgaben bearbeitet (Z. 107f.). Ähnlich scharf wird das Aufgabenbearbeitungs- und

Kommunikationsverhalten von L2 kritisiert. Viele Schüler*innen haben „gar nichts gemacht“ (Z. 170), „gar nichts eingereicht“ (Z. 165) und „gar keine Präsenz gezeigt“ (Z. 166). Die Interaktion mit den Schüler*innen ist Teil der täglichen Handlungspraxis von Lehrpersonen, diese reduzierte sich drastisch zumindest im Fall von L1 und L2. Bei L3 sah dies gänzlich anders aus, denn es gab beispielsweise „oft einen Chat Austausch“ (Z. 62) beziehungsweise die Schüler*innen haben L3 „sehr oft angeschrieben“ (Z. 216). Eine Begründung hierfür ist sicherlich die tägliche Interaktion mit den Schüler*innen über die Videokonferenzen durch welche eine größere Nähe zu den Schüler*innen erzeugt wurde.

4.2 Hypothesen

- 1) Schüler*innen und Lehrer*innen hätten sich mehr Austausch miteinander gewünscht. Schüler*innen fehlte vor allem die Rückmeldung für die eingereichten Aufgaben und Lehrer*innen kritisieren die geringen Bemühungen seitens der Schüler*innen Kontakt zu Halten mit den Lehrkräften während der Distanzlernphase.
- 2) Das gemeinsame Lernen in der Schule konnte durch die Distanzlernangebote für die Schüler*innen und Lehrer*innen nicht zufriedenstellend ersetzt werden.
- 3) Für die Lehrkräfte bedeutete die Umstellung auf das Distanz – Lernen einen Mehraufwand an Arbeit, beispielsweise durch das individuelle schriftliche Feedback für die Schüler*innen.
- 4) Die verbindlichen organisatorischen Abläufe und Regelungen aus der Schule haben den Schüler*innen in ihrem Lernalltag als Strukturierungsmerkmale zuhause gefehlt. In dem Zusammenhang zeigten nur wenige Schüler*innen, dass sie bereits die Kompetenzen erworben haben zum eigenverantwortlichen Lernen.
- 5) Viele der Schüler*innen haben im Zuge der Umstellung auf das Distanz – Lernen die Verpflichtungen als Schüler*innen neu interpretiert und ihre Handlungspraxis an die Situation angepasst, beispielsweise im Bezug auf die Aufgabenbearbeitung.

- 6) Während des Distanz – Lernens bestand für viele der Schüler*innen aus der eigenen Wahrnehmung heraus keine Verpflichtung Aufgaben zu bearbeiten, unter anderem aufgrund der fehlenden Benotung.
- 7) Beim Sprechen über die eigene und fremde Handlungspraxis orientieren sich die Schüler*innen und Lehrer*innen an Orientierungen, welche in den konjunktiven Erfahrungsraum des Schüler – Seins und Lehrer – Seins eingebettet sind.
- 8) Das Distanz – Lernen wird von den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen lediglich aus der Rolle der Schüler*in und von den Lehrer*innen aus der Rolle der Lehrkraft bearbeitet.

4.3 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Auch wenn die Auswertung mit der dokumentarischen Methode ein hypothesengenerierendes und nicht hypothesenprüfendes Verfahren ist, sollen an dieser Stelle die Erkenntnisse aus dem Forschungsvorhaben in den Forschungsstand aus den Kapiteln 1.2.1 und 1.2.2 eingeordnet werden. Ähnlich wie bei Goetz (2020) finden viele der Schüler*innen kritische Worte für die Umsetzung des Distanz – Lernens und sehen in der eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben keinen adäquaten Unterrichtersatz. Die Kritikpunkte, welche in dem Forschungsvorhaben von den Schüler*innen angesprochen wurden, sind identisch mit jenen aus der Studie von Goetz (2020). Das Fehlen der Rückmeldung, das Fehlen einer Struktur und das Fehlen der Nähe zur Lehrkraft. In der von Wacker et. al. (2020) durchgeführten Studie wurden die Schüler*innen nach Vorzügen und Nachteilen des Distanz – Lernens gefragt. In der Studie waren mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen von der Flexibilisierung / Individualisierung des Lernens überzeugt. Genauso äußerten sich die viele Schüler*innen in der Studie von Lochner (2020) positiv über die Möglichkeiten die schulischen Aufgaben flexibel und selbstbestimmt in den Alltag integrieren zu können. Dies konnte im Rahmen des Forschungsvorhabens nur teilweise bestätigt werden, da viele Schüler*innen das Gefühl äußerten auf sich alleine gestellt gewesen zu sein im Kontext von Problemen, die sie im Rahmen des Distanz – Lernens wahrgenommen haben. Andere Schüler*innen haben wiederum die Freiheit den eigenen Tag zu gestalten positiv hervorgehoben, weswegen keine eindeutige Bestätigung oder Ablehnung der Ergebnisse aus den anderen Studien möglich ist.

Die Ergebnisse aus anderen Studien beispielsweise der Studie der Vodafone Stiftung, der Studie von Wößmann (2020) oder aber die Daten aus dem Schulbarometer konnten ebenfalls in ihrer grundlegenden Aussage bestätigt werden. Nur eine/e Schüler/in berichtet davon regelmäßig an Videokonferenzen mit einer Lehrkraft teilgenommen zu haben. Online - Unterricht oder Videokonferenzen waren eher die Ausnahme als die Regel, was sich auch mit den Ergebnissen aus der Studie von Wößmann (2020) deckt. In der Studie der Vodafone Stiftung hatten 67 % der Eltern angegeben, dass ihr Kind kein „einziges Mal an Unterricht per Videotool“ (Klöß, 2020, S.32) teilgenommen hat. L3 war die einzige interviewte Lehrkraft, die eine Art Online – Unterricht angeboten hat, ansonsten erhielten die Schüler*innen einfach nur Aufgaben per Lernplattform oder E-Mail, welche sie dann in Einzelarbeit eigenständig lösen sollten, was die Daten aus dem Schul – Barometer bestätigt.

Auf einen täglichen Austausch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist lediglich aus den Ausführungen von L3 zu schließen. Die Wortbeiträge der Schüler*innen als auch der anderen Lehrkräfte deuten auf keinen regelmäßigen, täglichen Austausch untereinander hin, eher auf einen Austausch je nach Bedarf, oder im Rahmen der Aufgabenbekanntgabe 1 x wöchentlich und je nachdem ob Feedback erteilt wurde ein zweites Mal. Vor allem L2 und L3 beklagen den hohen Aufwand für das schriftliche individuelle Feedback, genauso wie die Lehrkräfte aus den Erhebungen von Eickelmann & Gerick (2020), Eichhorn et. al. (2020) und Schönbacher et. al. (2020). Ein weiteres Forschungsergebnis, welches durch das Forschungsvorhaben bestätigt werden konnte, ist die Wichtigkeit des individuellen, schriftlichen Feedbacks für die Schüler*innen. Viele der Schüler*innen haben mehrfach betont, dass ihnen die Rückmeldung der Lehrkräfte fehlte. Durch das wiederholte Aufgreifen dieses Themas zeigt sich die Bedeutung des Feedbacks für die Schüler*innen.

4.4 Kritische Reflexion des Forschungsvorhabens

Zunächst ist anzumerken, dass in der Stichprobe viele Altersgruppen und Schulformen nicht repräsentiert werden. Genauso ist fraglich, ob das gesamte Spektrum an Erfahrungen und Eindrücken, die Schülerinnen und Schüler mit dem Distanz – Lernen während der coronabedingten Schulschließungen gemacht haben, abgebildet werden konnte. Nicht nur verschiedene Altersgruppen und Schulformen sind nämlich in der Stichprobe unterrepräsentiert, sondern auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Städten und Kreisen in Nordrhein – Westfalen und Deutschland. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten

Familienverhältnissen sind mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht in dem Forschungsvorhaben repräsentiert. Es ist also davon auszugehen, dass die Aussagekraft der Ergebnisse des Forschungsvorhabens, sich auf die Umsetzung des Distanz – Lernens während der coronabedingten Schulschließungen auf einige, wenige Bielefelder Schulen beschränkt, hier jedoch auch nur in eingeschränktem Maße, da beispielsweise 2 Schülerinnen und Schüler, welche die selbe Schule zu dieser Zeit besucht haben, wahrscheinlich nicht die Eindrücke und Erfahrungen anderer Schülerinnen und Schüler dieser Schule vollständig abbilden können. Genauso sollte berücksichtigt werden, dass durch die Fragen die Schülerinnen und Schüler gestellt wurden, sicherlich einige interessante Aspekte zur Umsetzung des Distanz – Lernens nicht erforscht wurden. Genauso unterliegt die Erhebung mit den Lehrkräften einigen Limitationen.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden 3 Lehrkräfte interviewt, zwei davon sind an einem Bielefelder Gymnasium angestellt, eine Lehrkraft an einer Realschule in Bielefeld. Die Erfahrungen und Eindrücke von Lehrer*innen, die an Grund-, Haupt-, Gesamtschulen oder anderen Schulformen unterrichten, sind in dem Forschungsvorhaben gar nicht repräsentiert. Auch die Erfahrungen und Eindrücken von anderen Lehrkräften, die an Gymnasien oder Realschulen arbeiten, werden wohl nur in einem sehr beschränkten Maße über die 3 Interviews abgebildet. Es ist davon auszugehen, dass durch umfangreichere Forschungsvorhaben noch mehr Erfahrungen und Eindrücke erhoben werden könnten. Eine weitere Limitation ergibt sich, genauso wie bei der Erhebung mit den Schüler*innen aus der Problematik, dass Lehrkräfte von Schulen aus anderen Städten oder Kreisen in Nordrhein Westfalen oder Deutschland in der Erhebung nicht repräsentiert werden. Ebenfalls nicht repräsentiert sind gewisse Altersgruppen von Lehrer*innen. Das Alter der interviewten Lehrkräfte lag zwischen 27 und 40 Jahren. Welche Erfahrungen und Eindrücke Lehrkräfte im Alter von 41 – 67 Jahren besonders prägnant im Gedächtnis geblieben sind, werden daher gar nicht repräsentiert. Genauso sollte an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass im Rahmen der Interviews sicherlich einige interessante Aspekte zur Umsetzung des Distanz – Lernens nicht erforscht wurden.

Es gibt jedoch andere Aspekte, die noch kritisch zu reflektieren sind. Als Erhebungsmethoden habe ich mich für das episodische Interview und das Gruppendiskussionsverfahren entschieden. Vor allem den Eigenschaften des episodischen Interviews konnte ich mit meiner Erhebung jedoch nicht gerecht werden. In den Interviewtranskripten, als auch Gruppendiskussionstranskripten lassen sich kaum Erzählsequenzen finden und wenn dann nur

sehr vereinzelt. Es wird weitestgehend beschrieben, argumentiert und bewertet. Episoden werden in der Interviews, bis auf vielleicht vereinzelte Beispiele in dem Transkript von L3 nicht erhoben. Vor allem lassen sich in den Interviews mit L2 und L3 auch viele Sequenzen finden, in denen der Modus der Argumentation und Bewertung dominant ist, in dem Zusammenhang jedoch meist in Verbindung mit vorangegangenen Fragen, die mit dem Fragewort „Warum“ anfangen und nach Begründungen fragen. Aber auch bei der Beantwortung der Interviewfragen 6, 7, 8 zeigte sich bei L2 und L3 eine hohe Dichte an argumentativen Konstruktionen und bewertenden Konstruktionen. Bei den Gruppendiskussionen ist bei Gruppe III die Anzahl und Dichte an Argumentationen und Bewertungen besonders hoch im Vergleich zu den anderen Diskussionen. Bei Gruppe I lassen sich hingegen kaum Argumentationen und Bewertungen in den Ausführungen finden. Bei Gruppe II lassen sich vermehrt argumentative Konstruktionen beim Sprechen über die eigene Handlungspraxis, insbesondere das eigene Lernen finden. Die Schwierigkeiten bei den Interviews und Gruppendiskussionen führe ich auf meine sehr ausbaufähigen Kompetenzen im Bereich der Interviewführung und Moderation von Gruppendiskussionen zurück. Ich habe mich zwar ausführlich dazu belesen, jedoch stellte das Umsetzen der Theorie in die Praxis mich vor große Probleme.

Problematisch zu bewerten ist auch, dass ich zum Zeitpunkt der Erhebung der Daten eine andere Vorstellung davon hatte, was von mir erwartet wird und auch wie ich mit dem Material arbeiten möchte. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, nach der Erhebungen der Daten, nach ausführlichen Gesprächen, wurde mir bewusst, dass die Art und Weise, wie ich mit dem Material arbeiten wollte nicht mit den Erwartungen kompatibel ist und der Auswertung mit der dokumentarischen Methode nicht gerecht wird. Infolgedessen stellte mich die dokumentarische Interpretation vor große Probleme. Ursprünglich war ich davon ausgegangen, dass ich auf der Ausdrucksebene der Äußerungen verbleibe und die Erfahrungen und Eindrücke der Schüler*innen und Lehrkräfte darstelle und nur ein wenig darauf eingehe, wie über diese Erfahrungen und Eindrücke gesprochen wird. Da aber genau die Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode und vor allem die dahinterliegenden Orientierungen von großer Bedeutung sind, musste ich irgendwann feststellen, dass ich meinen Auswertungsplan verwerfen und eine neue Strategie zur Auswertung und Präsentation der Daten entwerfen muss.

Ein weiterer problematischer Aspekt kann in der Zusammensetzung der Gruppen gefunden werden. Zwar teilen die Schüler*innen einen allgemeinen milieuspezifischen konjunktiven

Erfahrungsraum miteinander, nämlich jenen des Schüler – Seins, aber die Erfahrungen und Eindrücke, die Schüler*innen gemacht haben unterschieden sich natürlich auch dadurch, dass das Distanz – Lernen an den Schulen in unterschiedlicher Form, als auch von den Lehrkräften an diesen Schulen unterschiedlich umgesetzt wurde. Es wäre sicherlich fruchtbarer gewesen jeweils eine Gruppe mit Schüler*innen, welche dieselbe Klasse und Schule besuchen zu besetzen, um eine höhere Validität und eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten inwieweit gewisse Orientierungen von der jeweiligen Schule /den jeweiligen Lehrer*innen abhängig sind.

Kritisch zu bewerten ist auch, dass viele Passagen aus den Interviews und den Gruppendiskussionen und somit auch viele potenzielle interessante Befunde nicht in der Präsentation der Ergebnisse berücksichtigt werden konnten, aufgrund der Notwendigkeit sich auf ausgewählte Passagen zu fokussieren, welche besonders interessant im Bezug auf die Forschungsfragen waren, unter anderem wegen der Seitenzahlbegrenzung der Masterarbeit. Wegen der Selektion wurden Forschungsfrage 3 und 4 bei der Auswertung diskriminiert und nur sehr rudimentär behandelt, wenn dann im Kontext von Forschungsfrage I. Man könnte jedoch argumentieren, dass Forschungsfrage I aufgrund der offenen Formulierungsweise, generell auch die Kommunikation zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen miteinschließt. Der Aspekt der Kommunikation wurde oftmals von den Lehrer*innen und Schüler*innen bereits vor den spezifischen Fragen zur Kommunikation aufgegriffen, weswegen darauf verzichtet wurde Passagen, die auf eine Frage zur Kommunikation folgten im Auswertungsteil zu bearbeiten. Das Potenzial der dokumentarischen Methode konnte im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht voll ausgeschöpft werden. So wurden lediglich ausgewählte Passagen formulierend und reflektierend interpretiert. Die weiteren Analyseschritte konnten aufgrund der verschiedenen Limitationen nicht umgesetzt werden. Eine Typenbildung wäre in dem Zusammenhang sicherlich interessant gewesen.

4.5 Ausblick & Fazit

Wegen der neuerlichen Schulschließungen lernen viele Schüler*innen wieder von zuhause aus, der Untersuchungsgegenstand ist daher wieder hochaktuell. An dieser Stelle wirft sich die Frage auf, was sich eigentlich in der Zwischenzeit verändert hat. Im Zuge der Aufarbeitung der Umsetzung des Distanz - Lernens während der coronabedingten Schulschließungen hat der Bund beschlossen weitere 1,5 Milliarden Euro für den DigitalPakt Schule bereitzustellen, damit Schulen, die konform mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ arbeiten, in ihre IT-

Administration, Werkzeuge zur Erstellung von digitalen Inhalten und ausleihbare schulische mobile Endgeräte für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte investieren können (BMBF, 2020, S.1). Die Erhöhung der Fördermittelsumme für den DigitalPakt Schule indiziert eine kritische Reflektion der Umsetzung des Distanz Lernens während der ersten Schulschließungen. Inwieweit beispielsweise die Maßnahme bereits Veränderungen in Gang gesetzt hat, kann ich nicht beantworten. Bereits während der ersten Schulschließungen wurden einige Studien zur Wahrnehmung der Schüler*innen und Lehrer*innen zur Umsetzung des Distanz – Lernens durchgeführt. Es würde sich daher anbieten diese Studien zu wiederholen, um zu erforschen, ob und in welcher Art und Weise sich etwas verändert haben im Vergleich zwischen der ersten und zweiten Distanzlernphase.

Aus der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und der Auseinandersetzung mit der Literatur konnte ich für meine zukünftige Berufslaufbahn als Lehrkraft einige wichtige Schlüsse ziehen. So habe ich viel darüber gelernt, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Distanzlernangebote ihr volles Potenzial entfalten können. Andererseits wurde mir nochmals vergegenwärtigt, in wie vielen unterschiedlichen Dimensionen des Lehrer*innenberufes ich noch keine praktischen Erfahrungen gesammelt habe und wie viel Entwicklungspotenzial hier noch besteht. Aus der Auswertung der Gruppendiskussionen konnte ich viele wichtige Aspekte für die Gestaltung von Lernangeboten mitnehmen. Die Äußerungen der Schüler*innen haben mir gezeigt, wie wichtig das persönliche Feedback für die Schüler*innen ist, außerdem ist mir der große Wunsch der Schüler*innen nach Kommunikation besonders in Erinnerung geblieben. Müsste ich ab Morgen Schüler*innen als Lehrkraft über das Distanz – Lernen betreuen, würde ich auf jeden Fall sicherstellen einen regelmäßigen Austausch mit allen Schüler*innen aufrechtzuerhalten, genauso würde ich mich Bemühen den Schüler*innen ein persönliches individuelles Feedback zu jeder eingereichten Aufgabe zu geben. Aus den Erfahrungen, welche die Lehrkräfte gemacht haben und aus den Äußerungen der Schüler*innen habe ich gelernt was für einen großen Einfluss das Aufrechterhalten der Kommunikation auf das Lernverhalten der Schüler*innen hat. In Zeiten großer Veränderungen brauchen Schüler*innen verbindliche Strukturen auf die sie sich verlassen können. Schüler*innen einfach sich selbst zu überlassen kann und darf nicht der Anspruch einer Lehrkraft sein, wenn wir Schüler*innen nicht beigebracht haben, wie sie selbstständig lernen können. Wir können in die beste digitale Infrastruktur investieren, Schüler*innen mit mobilen Endgeräten ausstatten, doch das alles wird nichts bringen, wenn wir unserer Aufgabe Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen nicht nachkommen.

5.0 Literaturverzeichnis

- Academic Lab (2020). *Episodisches Interview*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/episodisches-interview/>
- Ackeren, I. V., Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die deutsche Schule*, 112(2), 245-248.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim
- Asbrand, B. (2011). *Die Dokumentarische Methode*. Zugriff am 22. November 2020 unter <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/>
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Audiotranskription.de (n.d). *Erweitertes Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011)*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/ErweiterteTranskription30-09-11.pdf>
- Belle, A. (2005). *Bildung und Jugendsozialarbeit: eine empirische Untersuchung zur Irritation und Transformation von inkorporierten Handlungsroutinen benachteiligter Jugendlicher in Projekten der Jugendsozialarbeit*. Bielefeld: Bielefeld University.
- Bischoff – Pabst, S. (2019). *Dokumentarische Interpretation von Interviews: Gelungene frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/87/110>
- Bohnsack, R. (2018a). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 52-58). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018b). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 84-85). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018c). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 183-184). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018d). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 195-200). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9 -32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. B & H. H. Holzmüller, *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 491-506). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2009). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 331-346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brandhofer, G., Buchner, J., Höfler, E., Schrammel, N., & Tengler, K. (2020). Lernen trotz Corona. *Medienimpulse*, 58(02), 13-Seiten.

Brüggemann, M. & Welling, S. (2017). Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung. In T. Knaus (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie- Methode* (S. 181-207). München: kopaed.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *DigitalPakt Schule*. Letzter Zugriff am 20. Oktober 2020 unter <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>

Cambridge Dictionary (2020). *Distance Learning*. Letzter Zugriff am 20. Oktober 20 unter <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/distance-learning>

Drossel, K., & Eickelmann, B. (2018). Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht–Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, 166-191.

Eichhorn, M., Tillmann, A., Müller, R., & Rizzo, A (2020). Unterrichten in Zeiten von Corona: Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung. In C. Müller Werder, J. Erlemann (eds.), *Seamless Learning* (S. 1 – 11). Münster: Waxmann.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann Verlag.

Eickelmann, B. & Gerich, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann (Hrsg.), B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“ *Schule während der Corona – Pandemie* (S. 153 – 162). Münster, New York: Waxmann.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gerhardts, L., Kamin, A. M., Meister, D. M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz–Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse*, 58(02), 26-Seiten.
- Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxiseck. *Medienimpulse*, 58(02), 21-Seiten.
- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler* innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung–das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann (Hrsg.), B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“ *Schule während der Corona – Pandemie* (S. 189 – 201). Münster, New York: Waxmann.
- Gutbrod, J. (2020). Chancen und Limitierungen der Digitalisierung von Unterricht. *TATuP-Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 29(1), 44-49.
- Haag, H. (2018). *Im Dialog über die Vergangenheit. Tradierung DDR – spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- 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 (Hrsg.), B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“ *Schule während der Corona – Pandemie* (S. 37 – 50). Münster, New York: Waxmann.
- Irion, T., & Zylka, J. (2020). Wie Grundschulkindern in Zeiten von Corona lernen können. Ein Interview über Mediennutzung und Lernen an Grundschulen. *Lehren und lernen*, 46(4), 11-14.
- Kamin, A. M. (2014). *Dokumentarische Methode*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/dokumentarische-methode/>
- Klöß, H. P. (2020). *Nach dem Corona-Schock: Digitalisierungspotenziale für Deutschland*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann (Hrsg.), B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“ *Schule während der Corona – Pandemie* (S. 163 – 174). Münster, New York: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kutscher, N. (2002). *Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe*. Bielefeld: Bielefeld University.
- Lagies, J. (2020). *Fachfremdheit zwischen Profession und Organisation. Orientierungsrahmen Mathematik fachfremd unterrichtender Grundschullehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

Lochner, B. (2020). *Thüringer Familien in Zeiten von Corona–Wohlbefinden der Kinder, Herausforderungen des Homeschooling & Unterstützungsbedarfe der Eltern. Erste Befunde*. Erfurt: Fachhochschule Erfurt.

Michalek, R. (2008). *Analyseschritte der Dokumentarischen Methode*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://quasus.ph-freiburg.de/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode/>

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein – Westfalen (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein – Westfalen*. Zugriff am 04. Dezember unter <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p42>

Nentwig – Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. (n.d). *Mit Kinder Kita Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven. Baustein 2 – Einführung in die Dokumentarische Methode Grundbegriffe und Arbeitsschritte*. Zugriff am 22. November unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Fruhekindliche_Bildung/Leitfaden_Weiterbildung_force_download/Einfu_hrung_in_die_Dokumentarische_Methode.pdf

Nohl, A. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Reusser, K. (2003). " E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 21(2), 176-191.

Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 101-107). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schönbächler, E., Himpsl-Gutermann, K., Grünberger, N., Macher, S., & Jilka, S. (2020). Auf die Beziehung kommt es an. *Medienimpulse*, 58(02), 34-Seiten.

Schrenk, R. (2020). Distance Learning mit Moodle–Aktuelles aus Österreichs Schulen. *GW – Unterricht*, 158 (2/20), S.51 - 56.

Schulze-Vorberg L., Wenzel S.F.C., Bremer C., Horz H. (2018) Die Öffnung von (Lern)Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss von Computereinstellung, -ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften. In: M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell, T. Hug (eds), *Jahrbuch Medienpädagogik 14*. Wiesbaden: Springer VS.

Schwarz, J. (n.d.). *Auswahl der Erhebungsmethode*. Zugriff am 22. November 2020 unter <https://www.empirical-methods.hslu.ch/forschungsprozess/qualitative-forschung/auswahl-der-erhebungsmethode/>

Statistisches Bundesamt (2020). *Schüler/-innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Letzter Zugriff am 20. Oktober 2020 unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten-schueler.html;jsessionid=DC47099AE7DCB82F429B3394698C8A52.internet8742>

Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler* innenbefragung zum" Fernunterricht. In D. Fickermann (Hrsg.), B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“ *Schule während der Corona – Pandemie* (S. 163 – 174). Münster, New York: Waxmann.

Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(06), 38-44.

6.0 Anhang

6.1 Transkript Gruppe I

- 1 I: Schön, dass wir uns zusammengefunden haben für diese Gruppendiskussion. Ich würde euch
2 erstmal am Anfang bitten, sich kurz vorzustellen. Einer beginnt, dann kann der nächste ja daran
3 anschließen. Hierzu ist ein Beispielsatz in der Power Point Präsentation zu sehen, die ich
4 freigegeben habe! #00:00:45-3#
5
- 6 S1.1: Wer fängt an? #00:00:47-1#
7
- 8 S1.2: Ja, ich kann anfangen. Ähm, mein Name ist ... und während der coronabedingten
9 Schulschließungen war ich Schüler in der Q1 und habe das Gymnasium A besucht. #00:01:02-0#
10
- 11 S1.1: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die EF des
12 Gymnasiums A besucht. #00:01:20-3#
13
- 14 S1.3: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die 9. Klasse
15 der Schule B in Bielefeld besucht. #00:01:31-5#
16
- 17 S1.4: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die 9. Klasse
18 der Schule C in Bielefeld besucht. #00:01:42-4#
19
- 20 S1.5: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die EF des
21 Gymnasiums A besucht. #00:01:49-5#
22
- 23 S1.6: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die 10. Klasse
24 der Gesamtschule A besucht. #00:01:56-7#
25
- 26 I: Wunderbar, dankeschön für die Vorstellungsrunde. Ich würde gerne mit einem offenen Impuls
27 beginnen, um in das Gespräch zu starten und deswegen würde ich euch gerne fragen, welche
28 Gedanken euch kommen, wenn ihr an das Distanz - Lernen während der coronabedingten
29 Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denkt? #00:02:14-1#
30
- 31 S1.5: Ja, also es war sehr plötzlich, so. Gefühlt war das so direkt am Wochenende, bevor man
32 eigentlich Schule hätte. Dann haben die einfach gesagt, dass man dann einfach keine Schule mehr
33 hätte. Das war auch sehr unorganisiert und das fand ich irgendwie sehr UNPROFFESIONELL von
34 der Schule, so. Die sind ja eine große staatliche Institution, man hätte das organisierter machen
35 müssen auf jeden Fall, man war da so auf einmal so auf sich alleine gestellt und musste sich alles
36 selbst beibringen, das war irgendwie richtig schwer. Es war alles sehr unsicher und es wurde ja
37 auch immer wieder der Lockdown angesprochen und das war irgendwie sehr unorganisiert einfach!
38 #00:02:58-7#
39
- 40 S1.1: Also ich hatte EIGENTLICH KEINE GROßEN PROBLEME mit dem Distanz - Lernen,
41 muss ich sagen. Ich habe aber auch größtenteils gutes Feedback von den Lehrern bekommen, aber
42 in manchen Fächern, wo ich dann halt nicht so gut bin, war es dann ein wenig problematisch. Man
43 war halt auf sich alleine gestellt ohne so eine wirkliche Person, die dann halt neben einem steht
44 und einem das persönlich erklärt. Sich die Sachen selber beizubringen, ging dann halt nicht immer
45 so gut. #00:03:46-0#
46

47 S1.3: Ja, ich fand auch die ersten zwei Wochen sehr schwer, also vor den Osterferien. Man hat halt
 48 auf einmal alles so alleine machen müssen, ohne die Mitschüler und den Lehrer und ja das war
 49 irgendwie komisch so anfangs. #00:04:19-6#

50

51 S1.4: Also ich fand es anfangs auch einfach KOMISCH SO. Also ich kam gar nicht klar. Ich musste
 52 alles auf einmal ganz alleine machen. #00:04:37-7#

53

54 I: Aus euren ersten Beiträgen konnte ich raus hören, dass es durchaus unterschiedliche
 55 Einschätzungen zur Umsetzung des Distanz - Lernens gibt. Könntet ihr euch bitte dazu noch einmal
 56 deutlicher positionieren? #00:05:11-1#

57

58 S1.2: Ja, also ich weiß nicht ob es auch bei euch so war. Bei uns war es halt so, dass wir 10
 59 Plattformen gleichzeitig hatten, jeder Lehrer hat irgendwie so sein eigenes Ding gemacht. Der eine
 60 Lehrer war dann auf Moodle, der andere auf Teams, der andere auf Zoom, keine Ahnung. Das mit
 61 den Aufgaben hat auch nicht so richtig geklappt. Ein paar Lehrer wussten halt auch nicht, wie man
 62 diese ganzen Websiten nutzt oder Aufgaben hochlädt. #00:05:48-9#

63

64 S1.1: Ich fand das jetzt eigentlich nicht besonders unprofessionell, also habe ich jetzt nicht so
 65 gemerkt, weil ich ja auch denke / (...) für die Lehrer kam das ja auch sehr plötzlich, also genauso
 66 wie für uns und von daher hat das alles eigentlich recht gut geklappt. Das war auch eine gute
 67 Lösung, bei uns sind dann alle relativ schnell auf Teams umgestiegen, wo das dann auch besser
 68 geklappt hat, als mit ähm Moodle, war das glaube ich. Also von daher habe ich da keine Probleme
 69 mit gehabt. #00:06:26-3#

70

71 S1.3: Also bei uns war es so, dass wir das alles über die Schul Mail gemacht haben. Da war es
 72 eigentlich auch gut verständlich, also man hat immer die Aufgaben bekommen. Man hat sie dann
 73 halt über das Mail Programm wieder zurückgeschickt. Ich glaub halt auch, dass es nicht
 74 unprofessionell war, weil es halt sehr plötzlich wie S1.1 gesagt hat für die Lehrer oder halt generell
 75 fürs ganze Schulsystem war. So war es glaub ich ziemlich gut gelöst. #00:07:00-4#

76

77 I: Ich habe den Eindruck, dass ähm bezüglich dieser Fragestellung ihr nichts Weiteres sagen
 78 möchtet, deswegen würde ich gerne fragen, wie ihr während der Schulschließungen gelernt habt,
 79 oder anders formuliert wie sah euer Lernen aus? #00:07:25-1#

80

81 S1.1: Es war bei mir ziemlich entspannt. Also ich fand das teilweise auch besser als in der Schule,
 82 man konnte sich halt SELBER EINTEILEN, wann man was macht und vor allem auch wie spät.
 83 Da konnte man halt zusätzlich auch ausschlafen und hat trotzdem noch alles hinbekommen ähm
 84 das war sehr angenehm, man konnte sich dann auch finde ich besser konzentrieren, weil man
 85 wacher war. Ähm, aber man lernt nicht so viel selber, als wenn man Lehrer dabei hat, die das ähm
 86 über Jahre studiert haben. #00:08:04-1#

87

88 S1.2: Ähm, ja bei mir war das auch so, dass es ein bisschen leichter war als während der Schulzeit
 89 zu lernen, aber ähm ich hatte da jetzt nicht so einen richtigen Plan, dass ich jetzt jeden Abend
 90 irgendwas mache. Ähm ehrlich gesagt habe ich auch viele Aufgaben in manchen Fächern nicht
 91 gemacht. Bei mir war es dann eher so, dass ich dann einmal die Woche irgendwann dann einfach
 92 mehrere Stunden einfach alles gemacht habe und ansonsten die anderen Tage dann einfach gar
 93 nichts. #00:08:38-1#

94

95 S1.5: So war das bei mir eigentlich auch häufig. Ähm man musste sich ja auch ähm also im
 96 regulären Unterricht/ (4) also im Lehrplan war es ja auch eigentlich bestimmt, dass man sich auch
 97 neue Sachen erschließen muss und so und wenn man da jetzt eine Frage hätte, dann hätte man
 98 EXTRA seinem Lehrer eine E-Mail schreiben müssen und das macht ja auch einen schlechten
 99 Eindruck, wenn man so einen Sachverhalt nicht versteht, so. Deswegen war man eher so ähm ein
 100 bisschen so, nicht so gewollt extra Sachen nachzufragen beim Lehrer und ähm es war auch so ähm
 101 teilweise so, dass man nicht wirklich so diese Motivation hatte, wie wenn man wirklich in der
 102 Schule sitzt. Mit dem ZUHAUSE verbindet man ja so ein ganz anderes Gefühl so als so einen
 103 KOMFORTABLEN ORT, wo man so entspannen kann und nicht Aufgaben macht. Man hatte also
 104 eher so weniger Motivation zuhause fand ich! #00:09:38-7#

105
 106 S1.4: Bei uns war es auch so, dass ähm ja viele auch Fragen hatten, aber auch die Lehrer trotzdem
 107 nicht angeschrieben haben oder so. Keine Ahnung aus irgendwie Angst oder so, keine Ahnung.
 108 Das haben dann die Lehrer auch nachher dann gesagt, dass Schüler sich melden sollen, wenn sie
 109 Fragen haben. Das wurde dann trotzdem halt nicht gemacht, das war dann bisschen schade, aber
 110 ich glaube, da ist irgendwie die Hemmschwelle irgendwie ziemlich groß irgendwie. #00:10:23-1#

111
 112 S1.3: Also ich habe immer vor dem Mittagessen so zwei Stunden gearbeitet. Das habe ich
 113 eigentlich auch jeden Tag hinbekommen und hab mir dann halt so davor immer so gesagt, was ich
 114 den Tag so schaffen möchte. Ähm, nach dem Mittagessen habe ich dann oft so eine Pause gemacht
 115 und da mich entweder mit Freunden getroffen oder mich dann nochmal zwei, drei Stunden
 116 hingehetzt und gearbeitet. Das hat eigentlich ganz gut funktioniert und ich habe jetzt auch / (...)
 117 also, wenn ich Fragen hatte, habe ich erstmal in die WhatsApp Gruppe von unserer Klasse
 118 geschrieben und danach wenn keiner die Antwort so wusste dem Lehrer oder der Lehrerin dann
 119 eine E-Mail geschrieben. Ich habe dann auch paar Mal mit meinen Lehrern telefoniert, weil wir
 120 halt die Nummer von denen hatten. Das hat mir dann halt auch gut geholfen, da ist der Lehrer
 121 eigentlich immer dran gegangen. #00:11:22-0#

122
 123 S1.6: Ich habe auch alles gut hinbekommen, aber es war halt so, dass ich irgendwie viel länger
 124 gebraucht habe, so, zuhause konnte man ja auch voll viele andere Dinge machen. #00:11:31-2#

125
 126 (...)

127
 128 I: Das ist alles interessant, was ihr gesagt habt. Ihr seid bereits ein wenig darauf eingegangen, dass
 129 ähm das Lernen während der coronabedingten Schulschließungen ähm ein wenig anders war im
 130 Vergleich zu dem Lernen in der Schule. Könntet ihr da bitte nochmal darauf eingehen, wie sich
 131 euer Lernen konkret während der coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der
 132 Schule unterschieden hat? #00:16:24-3#

133
 134 S1.1: Also, es war SELBSTSTÄNDIGER NATÜRLICH. Wir mussten uns viel selber erklären und
 135 irgendwie noch halt andere Hilfsmittel dazu ziehen wie YouTube oder was auch immer und ähm
 136 es war auch deswegen im Gegenzug aber auch nicht so viel. Ähm was das halt ein bisschen
 137 erleichtert hat, aber es war trotzdem nicht immer leicht. #00:16:55-7#

138
 139 S1.2: Was halt auch noch so war, war mit den Zeiten, dass wir halt dann Aufgaben so für eine
 140 Woche oder zwei Wochen Zeit hatten. Dann konnte man sich sehr gut aufteilen, wann man welche
 141 Fächer macht. Dann konnte man halt planen, dass man 4,5 Stunden nur ein Fach macht und war
 142 dann schnell fertig. #00:17:14-0#

- 143
 144 S1.4: Man hat generell viele Sachen so aufgeschoben und an ein paar Tagen voll viel gemacht und
 145 an anderen dann irgendwie gar nichts. So das ganze Lernen war so auf ein paar Tage so geballt und
 146 ansonsten hat man halt einfach gezoxt oder einfach gechillt. #00:17:34-6#
 147
- 148 S1.3: Ja, also bei mir war es halt so, dass ich mir VIELMEHR ZEIT GENOMMEN HABE über
 149 einen Text so drüberzulesen, was ich halt in der Schule so bisher gar nicht gemacht habe. Da wollte
 150 ich halt immer nur schnell fertig sein und dann in die Pause oder so ähm und zuhause habe ich
 151 dann nochmal drüber gelesen und Rechtschreibfehler weggemacht und so. Das hat mir halt sehr
 152 geholfen. #00:18:01-4#
 153
- 154 S1.1: Ich würde das Distanz - Lernen aber nicht dauerhaft so haben wollen, weil halt einfach auch
 155 (10), es sehr viele in dieser Zeit gab, die mit der FREIHEIT nicht so gut umgehen konnten, die es
 156 sich halt nicht so gut einteilen konnten und nicht die SELBSTDISZIPLIN hatten. Es haben dann
 157 halt so ein engerer Zeitplan und eine Benotung gefehlt, aber für mich persönlich wäre das eigentlich
 158 ganz gut! #00:18:32-9#
 159
- 160 S1.3: Also bei mir an der Schule ist es halt auch schon vorher so gewesen, dass man relativ viel
 161 mitentscheiden kann und deswegen war die Freiheit für mich nicht Neues. Deshalb ist es mir, denke
 162 ich mal, relativ leicht gefallen zu lernen. Bei uns gab es aber auch in der Klasse so 5 Leute oder so,
 163 die halt damit gar nicht klarkamen und relativ viel Unterstützung brauchten, die sie halt nicht so
 164 bekommen konnten, wie sie in der Schule gewesen wäre. Also ich glaub es gibt halt so
 165 verschiedene Lerntypen, der eine kommt damit besser klar, der andere nicht. #00:19:21-6#
 166
- 167 S1.4: Ich glaube aber sobald die Aufgaben öfter angefordert werden und benotet werden, dass man
 168 die auch jedes Mal abgeben muss und eine Note bekommt, ist eher so das Gewissen da, dass man
 169 die dann auch wirklich macht. Ich glaube dann ist es auch unproblematisch, wenn man sich das
 170 selber einteilt, weil man das dann hinbekommt, weil man dann die ganze Zeit im Hinterkopf hat,
 171 dass man halt die Ergebnisse braucht, so. #00:20:03-5#
 172
- 173 S1.1: Ja, es muss auf jeden Fall benotet werden. Es war bei uns halt so, es kann nicht negativ
 174 bewertet werden und ich glaube das ist dann halt vielen egal, wenn es nicht negativ einfließen kann,
 175 warum dann abgeben, selbst wenn ich es abgeben muss! #00:20:28-6#
 176
- 177 S1.2: Ich hatte das auch, dass ich dann ähm in den letzten drei Wochen, wo dann diese Regel kam,
 178 habe ich dann einfach viel mehr Aufgaben gemacht, weil man dann halt wusste, weil das war dann
 179 halt 6 wenn man nichts abgegeben hat. #00:21:01-9#
 180
- 181 Gruppendiskussion wird durch Interviewer gestoppt. Das Zoom Meeting muss wegen der
 182 Zeitbeschränkung neu gestartet werden. #00:21:38-4#
 183
- 184 I: Die dritte Frage, die ich euch gerne stellen würde, lautet: Wie haben eure Lehrkräfte das Distanz
 185 - Lernen gestaltet? #00:21:55-2#
 186
- 187 S1.1: Bei uns ist das alles über TEAMS gelaufen, ähm das hat auch GANZ GUT GEKLAPPT,
 188 vorher hatten wir eine andere Plattform, Moodle hieß die. Das war ziemlich unübersichtlich fand
 189 ich, deswegen war Teams auf jeden Fall die bessere Lösung. Die Lehrer haben uns halt darüber die
 190 Aufgaben gegeben und da konnten wir sie dann halt auch direkt abgeben. Die Lehrer haben dann

191 auch mehrfach gesagt, wenn wir Fragen oder Probleme haben, wir sie anschreiben sollen oder dass
 192 wir auch mal telefonieren können. Ähm in Spanisch haben wir auch eine Videokonferenz gehabt,
 193 ähm das war aber sonst nicht so verbreitet. #00:22:43-9#

194

195 S1.2: Ähm, ja. Wir haben keine einzige Videokonferenz gemacht und anfangs größtenteils nur
 196 Teams oder Moodle genutzt. Manche Lehrer haben einem gar keine Nachricht geschickt, dass sie
 197 Aufgaben reingestellt haben. Manche haben auch gar kein Zeitfenster angegeben, da musste man
 198 sich selber notieren, bis wann man welche Aufgaben fertig haben musste. Das Problem war halt,
 199 dass viele Lehrer nicht so wirklich wissen, wie man mit einem Computer umgeht, aber mittlerweile
 200 hat sich das größtenteils geklärt, weil jetzt alle auf Teams sind und die Lehrer auch alles erklärt
 201 bekommen haben. #00:23:34-7#

202

203 S1.3: Also wir haben halt alles über Mail gemacht. Das hat eigentlich für Schüler ganz gut
 204 funktioniert, aber Lehrer haben halt zurückgemeldet, dass es sehr unübersichtlich war, wenn die
 205 halt so mehrere Klassen haben und von jedem so eine Mail bekommen. Ich fand es aber relativ
 206 übersichtlich und wir hatten zwei Videokonferenzen. Eine für Naturwissenschaften und die andere
 207 für so ein generelles Gruppending, wo wir halt einfach mal besprochen haben, wie es so läuft
 208 gerade und so. Das hat auch eigentlich immer relativ gut funktioniert. #00:24:18-7#

209

210 S1.6: Ich fand es auch relativ unübersichtlich an meiner Schule. Wir haben größtenteils Mails
 211 bekommen und das waren so viele, dass man da nicht so wirklich durchblicken konnte durch die
 212 die ganzen Mails und so. MAN WUSSTE IRGENDWANN GAR NICHT MEHR, was was war
 213 und was man schon gemacht hatte und so, weil immer wieder neue Sachen kamen. #00:24:39-0#

214

215 (...)

216

217 S1.3: Also wir haben das halt relativ viel über selber, halt so telefonieren oder selber schreiben
 218 gelöst und du hast eigentlich immer jemanden gefunden, der dir dann geholfen hat in der
 219 Klassengruppe. Also haste einfach deine Frage reingeschrieben mit einem Bild und dann wurde dir
 220 eigentlich gefühlt nach 10 Minuten spätestens geantwortet. #00:29:20-8#

221

222 S1.2: Ja, bei uns war das auch so, dass vor allem die Lösungen überall rumgingen. Also in manchen
 223 Fächern, wo dann viele die Aufgaben nicht verstanden haben, gingen die Lösungen ganz schnell
 224 rum, falls eine Aufgabe abzugeben war. Da haben dann Leute von sich selber aus die Lösungen
 225 hochgeladen, ohne Nachfrage ohne alles. #00:29:49-4#

226

227 I: Ja, wunderbar. Meine nächste Frage wäre, da seid ihr teilweise schon drauf eingegangen, wie
 228 mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden und welche Probleme gab es hierbei?
 229 #00:30:35-8#

230

231 S1.1: Bei uns war das eigentlich, bei vielen Lehrern unterschiedlich. Die Einen fanden es okay,
 232 wenn man ihnen ein Foto schickt, Die Anderen wollten dann unbedingt eine PDF- Datei haben. Ja,
 233 so war das. Wie gesagt schon, dass viele Aufgaben/ dass viele Aufgaben nicht eingereicht werden
 234 mussten. Dann hat man die halt nicht so gut bearbeitet und man dann auch nicht wirklich was
 235 daraus gezogen hat. #00:31:08-7#

236

237 S1.4: Bei uns war das so, dass man oft ähm Aufgaben nicht einreichen musste, aber ist natürlich
 238 auch verständlich. Wenn ein Lehrer mehrere Klassen hat und dann soviel Aufgaben zu

239 kontrollieren, ist eigentlich nicht machbar. Eine Lehrerin finde ich hat das ganz gut gemacht. Die
 240 Lehrerin hat jede Woche die Bearbeitung der Aufgaben eingefordert und dann 5, 6 Leute gezogen,
 241 die dann ihre Aufgaben abgeben musste und denen dann auch ein umfangreiches Feedback
 242 gegeben. SO MUSSTE MAN DIE HALT IMMER MACHEN und das finde ich dann auf jeden
 243 Fall am besten. #00:31:52-5#

244

245 S1.3: Also wir konnten es uns halt aussuchen, was oder wie wir das schicken. Egal ob Word, PDF
 246 oder Foto. Das Meiste hat man halt über Word oder PDF gemacht, weil man halt viel über
 247 Computer geschrieben hat. Wir mussten halt einmal was nicht abgeben und das habe ich dann auch
 248 nicht so gut gemacht und einfach schnell weggelegt. Ich glaube Abgeben ist schon wichtig, auch
 249 wenn es dann nicht unbedingt kontrolliert wird. #00:32:30-4#

250

251 S1.2: Ähm, ja bei uns Abgabe war völlig egal. Manche haben das auch über andere Plattformen
 252 geschickt und den Lehrern dann Bescheid gesagt. Probleme gab es eher nicht so, außer bei Sport
 253 muss ich sagen. Da hat man dann ja solche Aufgaben bekommen / (...) bei uns zumindest, dass man
 254 solchen Videos folgen sollte und auf so einem Zettel beschreiben soll, wie schwer das einem
 255 gefallen ist und ob es einem leichter gefallen ist mit der Zeit. Das war ja eigentlich nur so Punkte
 256 ankreuzen, ob das so leicht oder schwer war. Das ging dann so über Monate. Das hat man dann in
 257 10 Minuten gemacht, ohne dann auch nur einmal die Aufgabe richtig gemacht zu haben.
 258 #00:33:17-5#

259

260 S1.5: Ich fand es halt umständlich und unnötig den Computer extra anzuschalten, um die Aufgaben
 261 zu machen. Ich find auch ähm keine Ahnung, einfach leichter es einfach nur aufzuschreiben und
 262 es einfach nur abzufotografieren und abzuschicken. Ich kann es natürlich verstehen, dass es
 263 sauberer ist oder besser für die Lehrer ist, wenn es eine Textdatei ist. Es gab bei mir verschiedene
 264 Kurse, die es verschieden angegangen sind. Manche hatten eine Deadline und bei ähm einem Kurs
 265 gab es zum Beispiel die Regelung, die ich eigentlich ganz gut fand, dass erstmal die Aufgaben
 266 machen sollten und ganz am Ende gesagt wird, also so ausgelost wird, wer es dann abgeben muss
 267 und somit musste man halt die Aufgaben machen, weil es gab immer die Wahrscheinlichkeit, dass
 268 man drankommen könnte. Die Leute, die dann drangekommen sind, haben dann auch, weil es dann
 269 nicht soviel Arbeit für die Lehrer war / (...) das waren dann nur 4 Leute oder so, haben dann eine
 270 ausführliche Rückmeldung bekommen. Man hatte aber trotzdem halt im Kopf, dass man
 271 kontrolliert werden könnte. Das fand ich eigentlich ganz gut. In vielen Kursen gab es gar keine
 272 Abgabepflicht oder es wurde auch gar nicht kontrolliert, ob man überhaupt abgegeben hat und dort
 273 habe ich dann so einfach sehr oft die Aufgaben nicht gemacht. #00:34:15-0#

274

275 (...)

276

277 I: Wunderbar, dankeschön auch für diese Beiträge. Meine nächste Frage zielt auf die Unterstützung
 278 der Lehrkräfte beim Lernen ab. Wie haben eure Lehrkräfte euch beim Lernen unterstützt? Ihr hattet
 279 ja bereits erwähnt, dass ihr von eurer Seite wenig Kontakt zu den Lehrern gesucht habt, aber welche
 280 Hilfestellungen haben eure Lehrer und Lehrerinnen an die Hand mitgegeben? #00:37:10-3#

281

282 S1.1: Bei uns haben sie halt einfach eher sag ich mal, die haben uns halt häufig gesagt, mehrmals,
 283 dass wir sie immer anschreiben können. Die haben so Zeiten eingerichtet, in denen die auch für
 284 Anrufe zur Verfügung standen, ob das dann von uns genutzt wurde, lag dann halt bei uns. Ich habe
 285 es jetzt nicht so häufig genutzt. Ich habe jetzt keine Lehrkraft angerufen, aber schon Fragen gestellt
 286 über den Chat. Das fand ich eigentlich ziemlich gut. #00:37:54-6#

287

288 S1.3: Also bei uns konnten wir eine WhatsApp Nachricht oder so schreiben. Zwischendurch haben
 289 unsere Klassenlehrer auch einfach mal so angerufen und gefragt wie es uns so geht und geguckt
 290 wie wir damit klarkommen. Das war beim ersten Mal so ein bisschen unangenehm, aber danach
 291 ging es eigentlich. Ähm man konnte die halt auch immer anrufen, dass einem halt auch gut geholfen
 292 hat. #00:38:19-7#

293

294 I: Gut, die Anderen möchten da glaube ich nichts weiter mehr zu sagen, deswegen kommen wir
 295 jetzt zu unserer letzten Frage. Da soll es um die Kommunikation mit den Lehrkräften gehen. Erzählt
 296 doch mal wie der allgemeine Informationsaustausch, die Bekanntgabe von Aufgaben, welche
 297 Hilfestellungen bei Aufgaben hochgeladen wurden vielleicht, Feedback zu eingereichten
 298 Aufgaben, Online Unterricht oder Videokonferenzen oder andere Aspekte der Kommunikation, die
 299 euch einfallen, abliefen. #00:39:27-3#

300

301 S1.1: Feedback war bei uns von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Unsere Sportlehrerin hat
 302 eigentlich jedes Mal, wenn wir was abgegeben haben Feedback gegeben, manche halt nicht. Bei
 303 manchen ist das Feedback halt spärlich ausgefallen, das kann man halt verstehen, wenn man
 304 mehreren 100 Schülern Feedback schreiben muss, ist das ganz schön viel. Videokonferenzen
 305 wurden wie gesagt bei uns nur in Spanisch gemacht. Das fand ich aber auch okay, weil es in
 306 Spanisch halt notwendig war, in den anderen Fächern jetzt halt nicht so unbedingt. Das war halt so
 307 dann ein bisschen wie Online Unterricht, wir haben dann die Aufgaben besprochen, die wir zuhause
 308 gemacht haben. Bei Fragen hat die Lehrerin das Ganze dann nochmal erklärt, hat das angeschrieben
 309 und das dann halt so gut es ging in die Kamera gezeigt. Ähm, ja. #00:40:14-1#

310

311 S1.2: Bei uns war das auch so, dass wir kein Feedback bekommen haben zu den Aufgaben, die wir
 312 eingereicht haben. Ich weiß jetzt auch nicht, ob die Lehrerinnen und Lehrer alle Aufgaben
 313 kontrolliert haben, bei voll vielen haben die einfach denselben Satz immer hingeschrieben und
 314 kaum was angestrichen. Beim Informationsaustausch haben wir manchmal Informationen von den
 315 Lehrern bekommen und manchmal haben wir solche Briefe, also solche vom Staat bekommen, die
 316 waren manchmal so komisch aufgeschrieben, dass man manchmal Lehrer zu diesen Briefen gefragt
 317 hat, die es einem selber nicht wirklich erklären konnten. Da fallen mir zum Beispiel die neuen
 318 Regelungen zum Abitur ein so. Ähm Hilfestellung und wenn man dann mit den Lehrern über die
 319 Aufgaben geredet hat, war dann größtenteils über Chat, manchmal haben wir auch als Klasse mit
 320 dem Lehrer gesprochen und dann die Deadline verschoben oder ein paar Aufgaben rausgestrichen
 321 bekommen. #00:41:20-7#

322

323 S1.6: Also wir haben auch nicht so richtiges Feedback bekommen, aber wenn dann wurde halt so
 324 ein kurzer Satz dahingeschrieben oder ein Pluszeichen oder Minuszeichen, aber jetzt nicht so
 325 ausführlich so. Es gab bei manchen Aufgaben so Beispielveideos, die haben einen aber auch nicht
 326 so wirklich weitergebracht/ wenn man was nicht wusste, haben die auch nicht wirklich was
 327 gebracht, weil man halt sich das nicht selber beibringen konnte. #00:42:2-1#

328

329 S1.3: Also bei uns war es ja so, dass wir relativ ausführlich Rückmeldung bekommen AUßER in
 330 Englisch und Mathe. Ähm, da waren die immer nur relativ kurz, besonders in Englisch ähm hat
 331 man halt immer nur ähm gut, dass du es abgegeben hast bekommen. Zum Beispiel in
 332 Naturwissenschaften haben wir ähm auch immer noch so eine korrigierte Fassung
 333 zurückbekommen, über die man dann nochmal drübergucken sollte. Das hat manchmal eine Woche
 334 gedauert, aber dafür war die Rückmeldung ausführlich, da wusste man dann halt was man besser

335 machen kann beim nächsten Mal, was halt nicht so gut war. Umso ausführlicher die Rückmeldung
 336 war, umso besser konnte man halt damit arbeiten. #00:43:14-3#

337

338 I: Super, dankeschön für eure Beiträge. Ich werde jetzt die Aufnahme beenden und die
 339 Videokonferenz ausschalten. #00:43:52-2#

340

154 – 179: Oberthema Aufgabenbearbeitung

154 – 158: Warum S1.1 das Distanz – Lernen nicht dauerhaft haben wollen würde

S1.1 stellt heraus, dass es für viele Schüler*innen schwierig war an die neue Situation anzupassen. Als Grund dafür sieht S1.1 das Fehlen verbindlicher Regelstrukturen und einem engeren Zeitplan.

160 – 165: Eigene Bewältigung und fremde Bewältigung der Umstellung

S1.1 stellt heraus, dass die Freiheit für S1.1 „nichts Neues“ (Z. 161) war, da die Schüler*innen an der Schule von S1.1 relativ viel mitentscheiden können. Jedoch stellte einige Mitschüler*innen die Umstellung vor große Probleme. Diese Schüler*innen konnte nicht in dem Maße, wie in der Schule unterstützt werden. Dies führt S1.1 auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Lerntyp zurück. Diese Zugehörigkeit entschied wie gut man mit der Umstellung klarkam.

167 – 170: Vorschläge für Veränderungen damit Schüler*innen mehr Aufgaben einreichen und Benotung

Die regelmäßige und verpflichtende Abgabe von bearbeiteten Aufgaben und die Benotung wird von S1.4 als wichtiges Merkmal dargestellt, damit Schüler*innen mehr Aufgaben einreichen. Unter diesen Bedingungen ist es auch unproblematisch sich das Lernen selber einzuteilen, denn man hat im Hinterkopf, „dass man halt die Ergebnisse braucht“ (Z. 170f.)

173 – 175: Erweiterungsvorschlag

Für S1.1 reicht eine bloße Abgabepflicht nicht aus, es muss ebenfalls eine Leistungsbewertung mit der Abgabe von Arbeitsaufträgen einhergehen, damit diese bearbeitet werden.

177 – 179: eigenes Aufgabenbearbeitungsverhalten vor und nach Einführung neuer Regel

S1.2 hat nach Einführung einer neuen Regel, mit der jede nicht abgegebene Aufgabe mit 6 bewertet wurde das eigene Aufgabenbearbeitungsverhalten verändert.

6.2 Transkript Gruppe II

- 1 I: So, genau. Also ihr solltet jetzt ähm die Power Point sehen und genau ich würde jetzt gerne mit
2 der Gruppendiskussion starten und würde bitten euch einmal kurz vorzustellen. Wer immer auch
3 möchte, darf gerne starten! #00:00:27-5#
4
- 5 S2.1: Mein Name ist Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Q1 des
6 Gymnasiums A besucht. #00:00:33-5#
7
- 8 S2.2: Mein Name ist Während der coronabedingten habe ich die Ef des Gymnasiums B
9 besucht. #00:00:47-5#
10
- 11 S2.3: Mein Name ist Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse EF
12 der Schule D besucht. #00:01:03-5#
13
- 14 S2.4: Mein Name ist Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die 12. Klasse
15 an der Schule E besucht. #00:01:20-2#
16
- 17 S2.5: Mein Name ist Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse EF
18 des Gymnasiums B besucht. #00:01:35-0#
19
- 20 I: Super, Dankeschön für die kurze Vorstellungsrunde. Als erste Frage, als Gesprächsimpuls würde
21 ich euch gerne fragen, welche Gedanken euch kommen, wenn ihr an das Distanz-Lernen während
22 der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denkt? #00:02:07-2#
23
- 24 S2.4: Also, es war ziemlich CHAOTISCH, kommt mir direkt in den Kopf. An unserer Schule war
25 es so, dass wir erst sehr spät irgendwelche Informationen bekommen haben und das per Mail. Das
26 machte dann auf mich so einen chaotischen Eindruck und dass niemand so wirklich organisiert war
27 und ähm es war auch ziemlich offen in welchem Zeitraum und auch vor allem wie wir jetzt unsere
28 Note schreiben oder ob wir überhaupt Noten kriegen werden für dieses Halbjahr. Ja deshalb, es
29 war eine ZIEMLICH OFFENE UND ZIEMLICH JA VERWIRRENDE ZEIT. #00:02:54-1#
30
- 31 S2.3: Bei mir war es genauso, dass wir eigentlich an den letzten zwei Tagen der Ferien zum Beispiel
32 erst gesagt bekommen haben, ob Schule ist oder nicht und ähm zu Distanz - Lernen, da muss ich
33 eigentlich auch als erstes an die Videokonferenzen denken und auch zum Beispiel, dass manche
34 ähm viel mehr gemacht haben als andere Lehrer und uns Aufgaben gegeben und andere sich
35 eigentlich gar nicht gemeldet haben, ja. #00:03:32-6#
36
- 37 S2.4: Ja, das stimmt. Das war bei mir genauso. Ich hatte glaube ich so zwei Lehrer. Ich habe auch
38 gehört, mein einer Lehrer, der hat auch einen LK Kurs, dass er da jeden Tag richtig viel gemacht
39 hat. Dann hatte ich so einen LEHRER DER HAT SICH ÜBER DIE GESAMTE ZEIT einmal
40 gemeldet und gesagt: „Genießt die Zeit, die ihr habt jetzt irgendwie!“ Er hat sich sonst gar nicht
41 gemeldet. Ja, war bei mir genauso! #00:04:12-9#
42
- 43 S2.1: Also bei mir war das so, dass wir in der gesamten Zeit einmal ein Meeting hatten, dass dann
44 auch relativ chaotisch war, weil irgendwie nur 3 Leute drin waren. Aber ich kann aber auch nur
45 sagen, dass wir mit AUFGABEN ZUGESCHÜTTET WURDEN, ich schreibe ja nächstes Jahr Abi.
46 Keine Ahnung, ich bin da in manchen Fächern auch hängengeblieben, man war ja generell so auf
47 sich alleine gestellt. #00:04:52-2#
48 |

- 49 S2.2: Wir hatten auch nur eine Videokonferenz oder so / (..) das war auch chaotisch. Bei mir war
 50 es auch so, dass sich voll viele Lehrer gar nicht gemeldet haben und man einfach alles alleine
 51 machen musste so. #00:05:24-0#
 52
- 53 S2.5: Wir hatten gar keine Online Meetings, generell gab es so wenig Kontakt so zu den Lehrern,
 54 man hat so für sich gearbeitet ohne andere, was schon eine Umstellung war. #00:05:29-1#
 55
- 56 S2.4: Aber das war bei euch auch so, dass es nicht wirklich viel gebracht hat, wenn ihr mal ein
 57 Meeting hattet, oder? Bei mir war das, ich weiß nur noch, wir sind ins Meeting gegangen,
 58 manchmal waren wir zu fünft, manchmal 20 Leute. Im Endeffekt haben wir sag ich mal die ganze
 59 Zeit einen Text gesagt bekommen vom Lehrenden und da sollten wir in einer bestimmten Zeit die
 60 Aufgaben machen und niemand hat die Aufgaben gemacht und es war einfach komplett still dann
 61 bei Themen. Unser Lehrer hat dann irgendwie irgendwas erzählt, aber am Ende ist nicht wirklich
 62 was hängengeblieben wirklich. Ich weiß auch nicht, OB SICH IRGENDWER DARAUS WAS
 63 GEZOGEN HAT, aber mir hat das nicht wirklich so was gebracht. #00:06:06-2#
 64
- 65 S2.1: Also bei uns waren die Meetings, oder eher das eine Meeting so gestaltet, dass wir die
 66 Aufgaben besprochen haben, die wir vorher gemacht haben. Das war in Englisch. #00:06:17-2#
 67
- 68 S2.4: Und hat die Aufgabe irgendwer gemacht? #00:06:19-3#
 69
- 70 S2.1: Alle. Ähm, die konnten ja benotet werden irgendwie positiv. #00:06:27-5#
 71
- 72 I: Ich habe das Gefühl, dass ihr ähm dazu nichts weiteres zu sagen habt. Ihr seid ja besonders darauf
 73 eingegangen, dass ähm es nur sehr selten Videomeetings gab und sich die Art und Weise des
 74 Engagements der Lehrer unterschied. Ich würde euch gerne fragen, wie sich euer Engagement in
 75 der Zeit gezeigt hat. Wie habt ihr während der coronabedingten Schulschließungen gelernt?
 76 #00:07:17-0#
 77
- 78 S2.4: Also, da kann ich eigentlich was zu sagen. Also was wirklich lernen so angeht, mein FLEIß
 79 WAR JETZT NICHT SEHR WEIT OBEN. Also ich habe schon meinen Notenschnitt extrem / (4)
 80 also ich sag es mal so, ich habe schon ziemlich abgestaubt. Ähm für die Sachen, die ich gemacht
 81 hab, obwohl ich eigentlich nicht viel gemacht habe, habe ich einen ziemlich guten Notenschnitt
 82 gehabt. Ähm ja und ich habe eigentlich auch nur sowas gemacht, wofür ich eine Benotung
 83 bekommen habe. Das habe ich glaube in 5,6 Fächern gemacht, weil ich mich denen auch noch
 84 verbessern konnte. In den anderen Fächern, da hatte ich im Halbjahr vorher schon eine Note, mit
 85 der ich zufrieden war, da habe ich nichts gemacht. Deshalb würde ich schon sagen, dass ich
 86 engagiert war, aber ich war auch irgendwie gleichzeitig faul, weil ich irgendwie gewartet hab bis
 87 es dann irgendwelche sag ich mal organisatorischen Sachen gab, die fest waren, also bis ich wusste,
 88 wenn ich das mache, kriege ich eine Note oder ich kann mich nicht verschlechtern. Bis zu solchen
 89 Informationen habe ich halt schon gewartet, aber als ich die Information dann hatte, habe ich dann
 90 schon durchgezogen und dann waren die Noten auch gut. Aber ähm im Grunde genommen würde
 91 ich sagen, dass ich im Vergleich zu der Zeit, wenn ich jetzt in der Schule gewesen wäre, jetzt
 92 weniger gemacht habe. #00:08:41-1#
 93
- 94 S2.1: Ja, okay. Bei mir ist das komplett anders gewesen. Wir haben ÜBERTRIEBEN VIELE
 95 AUFGABEN bekommen, aber die habe ich dann halt auch versucht ALLE zu bearbeiten, auch

- 96 wenn ich an manchen Aufgaben 5 Stunden oder so dran saß. Ich schreibe ja nächstes Jahr Abi.
97 #00:09:04-5#
98
- 99 S2.3: Bei mir war das eher wie bei S2.4 / (...) bei manchen Fächern wusste ich, dass ich die in der
100 Q1 nicht mehr habe und dann habe ich da auch nicht die Aufgaben gemacht und versucht die zu
101 umgehen. Aber die Fächer, die ich dann auch weiter in der Q1 haben sollte, da habe ich mir Mühe
102 gegeben und die Aufgaben auch eigentlich alle gemacht. #00:09:28-2#
103
- 104 S2.2: Also bei mir war es so, dass ich war ja noch in der EF, da durften die ja nicht bewerten, am
105 Anfang war ich noch so bisschen motiviert und ich fand es noch gut, dass man in seinem eigenen
106 Tempo lernen kann. Gegen Ende habe ich einfach die Aufgaben, die ich so richtig unnötig fand
107 nicht mehr gemacht. Wenn ich die unnötig fand, habe ich halt nicht den Sinn gesehen, die zu
108 machen. Ich habe einfach PAAR WENIGE AUFGABEN und ja / (6) aber ich habe halt trotzdem
109 noch so Sachen / (...) als sinnvoll gesehen hab, noch immer gemacht. #00:10:22-4#
110
- 111 S2.5: Ja, bei mir war das genauso. Es gab Aufgaben, die Pflicht waren abzugeben und welche, die
112 man machen konnte und nicht abgeben musste. Die Pflichtaufgaben habe ich alle gemacht, bei den
113 freiwilligen Aufgaben habe ich nur die gemacht, die ich als wichtig empfunden habe! #00:10:41-
114 8#
115
- 116 S2.4: Ich weiß das aus meinem Jahrgang, dass viele ähm WIRKLICH GAR NICHTS GEMACHT
117 HABEN. Die haben einfach nur rumgesessen so, weil es gab zwar sowas wie Pflichtaufgaben, aber
118 im Prinzip waren es dann ja keine Pflichtaufgaben, weil die ja nicht bewertet werden konnten und
119 man sich nicht verschlechtern konnte. Keine Ahnung, wenn die Lehrer irgendwie gefragt haben,
120 warum man das nicht gemacht hat, konnte man einfach sagen, dass man mit den Umständen nicht
121 klarkam oder so und man hat dann trotzdem die Note aus dem letzten Halbjahr bekommen und das
122 hat gefühlt so 70 Prozent des Jahrgangs gemacht. Also ein Paar haben das natürlich auch für sich
123 genutzt und versucht sich zu verbessern, bei uns war es aber eigentlich so, dass der Großteil
124 wirklich gar nichts gemacht hat. Vielleicht am Ende mal, hat man 2,3 Sachen abgegeben dann,
125 damit man die Note aus dem letzten Halbjahr bekommt. #00:11:53-6#
126
- 127 I: Ja, ihr seid jetzt vereinzelt in euren Diskussionen in euren Gesprächen um die Frage herum darauf
128 eingegangen, dass es durchaus Unterschiede gab zum Lernen was sonst in der Schule stattgefunden
129 hätte. Da ihr da aber nur sehr vereinzelt drauf eingegangen seid, würde ich gerne mal eure
130 persönliche Perspektive dazu hören. Wie unterschiedlich sich euer Lernen während der
131 coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule bzw. im Unterricht??
132 #00:12:46-3#
133
- 134 S2.1: Also der offensichtlichste Unterschied ist halt, dass man sich ZUHAUSE ALLES SELBST
135 ERARBEITEN MUSS und in der Schule einer vorne steht und das erklärt und ich fand, dass in
136 manchen Fächern ähm einfacher, da selbst arbeiten zu können. Aber keine Ahnung in Mathe oder
137 so, da brauche ich jemanden der da vorne steht und mir das erklärt. #00:13:12-8#
138
- 139 S2.4: Also, ging mir ähnlich, würde ich sagen. Im Prinzip ist es schon so, dass es mir sag ich mal
140 leichter fällt selber zu lernen, wenn ich mich mal richtig ransetze und wirklich was lerne dann
141 brauche ich deutlich weniger Zeit dafür, als wenn ich jetzt in der Schule wäre. Ähm und dadurch,
142 dass ich halt Mathe LK habe und halt generell auch sowas wie Naturwissenschaften, in solchen
143 Fächern gut klarkomme, hatte ich jetzt nicht so große Probleme damit, dass ich den Lehrer jetzt

144 wirklich gebraucht hätte, der mir das nochmal erklärt. Aber ich glaube, wenn man jetzt nicht gerade
 145 Mathe LK oder so hat und das nicht die Stärke von einem ist, dann ist das schon sag ich mal eine
 146 Sache, wo man auf jeden Fall, vor allem in so naturwissenschaftlichen Fächern oder so Lehrer
 147 braucht oder generell auch Unterricht zum Vergleichen, damit man das versteht und damit man
 148 auch sich in bestimmten Punkten sicher wird, dass man das richtig gemacht hat. Aber im Prinzip
 149 muss ich sagen, für mich persönlich hat es mir schon besser gefallen zuhause zu bleiben, vielleicht
 150 auch aus dem Aspekt, dass ich halt ziemlich / (...) sag ich mal mit WENIG AUFWAND, naja
 151 wenig Aufwand war es jetzt auch nicht, aber im Vergleich jetzt zum Aufwand in der Schule, mit
 152 weniger Aufwand halt mehr geschafft habe oder mit weniger Zeitaufwand mehr geschafft habe.
 153 Deshalb hat mir das persönlich eigentlich besser gefallen, aber ich kann das voll verstehen, wenn
 154 halt Leute damit Probleme haben. #00:14:58-9#

155
 156 S2.2: Für mich ähm war das einfach, also vom Lernen fand ich es besser. Ähm das man halt zuhause
 157 lernen konnte, man konnte halt vieles selbst entscheiden. Ich fand es einfach freier, dass man sich
 158 alles einfach mal angucken konnte in Ruhe und so und auch nicht wirklich Zeitdruck dabei hatte.
 159 Wie gesagt, ähm meine Aufgaben, da habe ich ja nur das NÖTIGSTE GEMACHT oder die
 160 gemacht, die ich sinnvoll fand. Das fand ich gut, dass ich diese Möglichkeit hatte, weil das war für
 161 mich effektiver und da konnte ich mir auch schneller Sachen aneignen, weil ich dann nicht so lange
 162 Zeit an Aufgaben saß, die ich schon verstanden hab. Also einfach Aufgaben nicht gemacht hab,
 163 die sonst einfach zu viel Zeit genommen hätten. Das Doofe sag ich mal, dass halt / (...) in der Schule
 164 ist man ja auch so mit anderen Leuten und so und dann kann man sich auch so über Aufgaben
 165 austauschen, also ziemlich einfach dann. Das war halt ziemlich eingeschränkt und das war halt
 166 nicht so cool. #00:16:11-8#

167
 168 (...)

169
 170 I: Ja, interessant. Wir haben ähm viel jetzt über euch gesprochen und eure Rolle während des
 171 Distanz - Lernens. Ich würde gerne jetzt den Fokus darauf lenken, wie eure Lehrkräfte sich in dieser
 172 Zeit verhalten haben. Ähm hierzu würde ich euch gerne fragen, wie eure Lehrkräfte das Lernen auf
 173 Distanz konkret gestaltet haben? #00:20:37-2#

174
 175 S2.4: Boah, also das ist halt wie gesagt ZIEMLICH UNTERSCHIEDLICH GEWESEN. Wir haben
 176 ja wirklich viel Unterschiede bei den Lehrern gehabt. Wir hatten so einen Lehrer, der führt einen
 177 Deutsch LK und hat bei uns auch einen Philosophie Kurs, keinen LK oder so. Ähm der hat wirklich
 178 jeden zweiten Tag wirklich viele Aufgaben geschickt und nach diesem einem Tag, wo er die
 179 Aufgaben geschickt hat ein Meeting angesetzt, wo er das überprüft hat, wer die Sachen gelesen
 180 und gemacht hat. Ich habe aber gehört halt von Freunden, dass es in seinem Deutsch LK ganz
 181 anders gewesen sein soll, der hat das da wohl permanent kontrolliert und wohl richtig streng
 182 gemacht und alles bewertet hat. Er hat das halt wirklich so gemacht, dass er jeden Tag neue
 183 Aufgaben geschickt hat per Mail und die Abgabe dann per Moodle stattgefunden hat. Er hat sich
 184 dann auch wirklich die Zeit genommen gefühlt jede Aufgabe von seinen 30 Schülern anzugucken.
 185 So einen Lehrer hatten wir, aber wir hatten halt auch, dass größtenteils Lehrer was das Distanz -
 186 Lernen angeht irgendwie gar nichts gemacht haben. Die haben einfach nur so eine Probe Klausur
 187 reingeschickt, keine Ahnung oder irgendwie 2,3 Texte und gesagt: „Guckt euch das mal an, bis die
 188 Zeit vorbeigeht!“ und haben sich dann irgendwie die nächsten drei Monate irgendwie dann nicht
 189 mehr gemeldet. Solche Lehrer hatten wir auch und die haben halt //(6) es waren nicht mal so wenige.
 190 #00:22:15-7#

191

192 S2.1: Also ich hatte auch einen Lehrer, der hat sich dann auch erst in der letzten Woche gemeldet,
 193 aber dann auch richtig viele Aufgaben gegeben, die überhaupt nicht mehr für die Note relevant
 194 waren, aber keine Ahnung. Dann gab es auch Lehrer, die sich wirklich häufig gemeldet haben und
 195 viele Aufgaben gestellt haben. Dann gab es halt Lehrer die Einzelaufgaben gegeben haben die
 196 ganze Zeit oder welche die dann gefordert haben, dass man Präsentationen zusammen macht oder
 197 ähnliches. #00:23:01-5#

198

199 S2.3: Bei mir haben sich halt wie gesagt manche Lehrer sehr oft gemeldet. Also wöchentlich und
 200 so, aber andere haben sich vielleicht in der ganzen Zeit 2 E-Mails geschrieben, aber das war dann
 201 meistens eher in den unwichtigen Fächern. #00:23:21-5#

202

203 S2.5: Also bei mir war das auch so, dass es große Unterschiede gab. Manche Lehrer haben sich
 204 auch mal 1,2 Mal die Woche gemeldet und dann immer bei den Aufgaben, wenn man die
 205 abgegeben hat immer ausführliches Feedback gegeben und immer noch so Übungsaufgaben
 206 gegeben und sowas, also ganz viele Sachen, wo man sich was aussuchen konnte, was man macht.
 207 Es gab aber auch Lehrer, die sich in der gesamten Zeit nur einmal gemeldet haben, wo man was
 208 abgeben sollte und die einem dann auch noch keine Rückmeldung gegeben haben. #00:24:01-4#

209

210 (...)

211

212 Das Zoom Meeting musste unterbrochen und neu gestartet werden wegen der Zeitbeschränkung
 213 bei Zoom. #00:26:29-8#

214

215 I: So, genau. Ihr seid darauf eingegangen wie unterschiedlich eure Lehrkräfte das Distanz - Lernen
 216 gestaltet haben. Ich würde euch an nächster Stelle gerne fragen: In welcher Form ihr Aufgaben
 217 bearbeiten und einreichen musstet und welche Probleme dabei aufgetreten sind? #00:26:51-9#

218

219 S2.1: Wir am Gymnasium A hatten glaub ich insgesamt drei Plattformen glaube ich. Zunächst
 220 Moodle, dann E-Mail und am Ende dann Teams. Ähm ja über Moodle habe ich überhaupt nichts
 221 eingereicht, per E-Mail musste man das halt alles abfotografieren und konnte das dann schicken.
 222 Bei Teams dann genauso, da hatte ich jetzt nicht die größten Probleme mit. #00:27:38-6#

223

224 S2.4: Bei uns war es so, ähm wir mussten das per Mail schicken. Also die Schule hat halt so ein
 225 spezielles Mail System ähm und das hat deshalb keine Probleme gemacht. An anderen Schulen
 226 habe ich gehört ist das halt problematisch gewesen, bei uns war das aber einfach. Die Aufgaben
 227 kamen auch über Mail an. Wenn wir jetzt spontan etwas machen musste und beim Meeting etwas
 228 schicken mussten, dann haben wir das auch mal abfotografiert und das dann geschickt. Sonst haben
 229 wir aber eigentlich immer Dokumente, Präsentationen oder Videodateien als Dateien per Mail
 230 geschickt, sodass der Lehrer das öffnen konnte ohne Probleme. Okay, Probleme? Also okay, in
 231 welcher Form mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden. Also wie gesagt, bei uns war
 232 es halt so, IRGENDWIE MUSSTEN SIE DAS GAR NICHT, weil man musste nur irgendwas
 233 abgeben. Dann hatte man schon die Note vom letzten Halbjahr. Hätte man auch irgendwie ein
 234 halbes Blatt Müll schreiben können und das abgeben können und die Note vom letzten Halbjahr
 235 abstauben können. Gab es hierbei Probleme? Also ja, doch schon! Also es ist halt mal
 236 vorgekommen, dass Dateien nicht angekommen sind, oder der Lehrer konnte die nicht öffnen oder
 237 die Dateien konnte man nicht in die E-Mail packen. Das war halt ungewohnt, weil man das halt
 238 nicht kannte immer irgendwie was per Datei abzuschicken. Ähm und, dass dann auch zu verpacken,

239 dass der Lehrer darauf Zugriff hatte oder die Mitschüler. Das war schon problematisch, aber
240 irgendwie hat man es schon geschafft. #00:29:47-4#

241

242 S2.2: Also ich habe generell, einfach wenig eingereicht überhaupt und ähm das war halt am Anfang
243 bei Moodle/ (...) fand ich das irgendwie kompliziert. Da habe ich mir die Sachen nicht so richtig
244 angeguckt. Wenn es aber was gab, was geschickt werden musste, habe ich das dann einfach über
245 E-Mail geschickt. Ähm dann über Teams ähm fand ich es, da hab ich dann zwar nicht viel
246 abgeschickt, aber das fand ich dann schon ähm besser zu machen und ähm also einfacher zu
247 bedienen und so und ähm ja dann hab ich da auch paar Sachen abgeschickt. Generell war es ja
248 auch, wie gesagt schon, dass eh nicht bewertet wurde. Dann sollten wir zwar manchmal was
249 einreichen, aber war dann halt auch nicht so wild, wenn wir das nicht gemacht haben und ja. Bei
250 Teams ähm war das auch ähm so zum Beispiel einfach bei uns, da hat der Lehrer sozusagen so
251 Quizaufgaben eingerichtet. Man konnte das dann da direkt anklicken, ohne das man die Aufgaben
252 abschreiben musste. Da konnten wir das einfach direkt so anklicken und abschicken. #00:31:19-
253 3#

254

255 S2.3: Bei uns an der Schule, gibt es sowas das heißt JSery. Das ist letztendlich sowas wie Teams.
256 Da haben uns die Lehrer drüber Aufgaben geschickt und die Aufgaben, die sie uns dann geschickt
257 haben, die musste man dann aber in der Regel abgeben alle. Probleme gab es damit aber eigentlich
258 eher wenige. #00:31:48-0#

259

260 S2.5: Eigentlich war es ja auch generell so, dass man keine Aufgabe abgeben musste und dann
261 trotzdem die Noten aus dem ersten Halbjahr auch im zweiten Halbjahr bekommen hat. Bei mir war
262 das jetzt so, dass uns glaub ich nicht so richtig gesagt wurde, dass wir nichts machen müssen. Das
263 stand dann immer nur im Internet: „Gebt die Aufgaben bis dann und dann ab!“ Dann habe ich halt
264 damit gerechnet, dass wenn man die Aufgaben nicht abgibt ne 6 bekommt, aber man konnte sich
265 ja nur verbessern. Irgendwie gab es dann trotzdem so Pflichtaufgaben und halt so freiwillige
266 Aufgaben. #00:32:34-2#

267

268 S2.4: Das war, dass muss man sagen/ (7) meine Schule ist eine besondere Schule, aber ähm bei uns
269 wurde das jetzt auch nicht direkt ins Gesicht gesagt. Ich habe mir halt einmal dieses Gesetz gut
270 durchgelesen und hab halt meinen Lehrer mit teils geschickten und teils direkten Fragen genervt
271 und der hat mir dann halt ehrlich geantwortet. Da habe ich sozusagen rausgefunden dann, dass ich
272 nichts machen muss. Die haben eigentlich alle gesagt, müssen nicht aber du sollst schon was
273 machen. Von wegen arbeitet mal, aber ich habe halt so oft gefragt und für mich dann immer
274 rausgefunden, okay hier muss ich was machen und hier nicht. Also es war nicht so, dass Lehrer
275 gesagt haben ihr müsst das machen. #00:33:29-6#

276

277 I: Ganz schön interessant. Ähm ihr seid bereits an einer Stelle darauf eingegangen, ähm, dass wenn
278 ihr zum Beispiel Probleme hattet ihr euch seltener an Mitschülerinnen und Mitschüler gewendet
279 habt, sondern vielleicht andere Medien ähm genutzt habt, ob ihr etwas richtig gemacht habt. Ich
280 würde euch als nächstes gerne fragen, wie eure Lehrkräfte euch beim Lernen während dieser Zeit
281 unterstützt haben? Welche Unterstützungsangebote gab es von euren Lehrerinnen und Lehrern und
282 habt ihr die auch wahrgenommen? #00:34:07-3#

283

284 S2.1: Also bei uns war die einzige Unterstützung, dass in manchen Fächern die Lösungen geschickt
285 wurden, aber sonst gab es bei mir überhaupt nichts. #00:34:19-8#

286

287 S2.4: Also bei uns war es so, dass ja eigentlich ähm also die Lehrer die halt überengagiert waren,
 288 die haben dann halt so Präsentationen reingeschickt, wo die das ausführlich erklärt haben. Zum
 289 Beispiel in Mathe so eine Herleitung von irgendwelchen Formeln. Wo man sich das angeguckt hat,
 290 auch mit Kommentar dazu. So wirklich genutzt hat das glaube ich auch niemand, weil das einfach
 291 zu viel war. #00:34:47-3#

292
 293 S2.2: Also bei uns, war das so, dass ähm manche Lehrer ähm haben auch Lösungen halt
 294 hingeschickt, manche Lehrer haben halt auch explizit angeboten, dass man sie anrufen kann oder
 295 denen eine E-Mail schreiben kann und so. Ein Lehrer hatte auch extra so Sprechzeiten, wo man
 296 den dann kontaktieren konnte und ähm ansonsten wurde ähm auch noch so also verwiesen auf
 297 andere Quellen, wo man nochmal was nachlesen kann und so. #00:35:30-1#

298
 299 S2.3: Zum Beispiel unsere Mathelehrerin hat uns auf irgendwelche Internetseiten geschickt, wo
 300 man Aufgaben machen konnte oder so. DAS HAT NATÜRLICH KEINER GEMACHT, weil es
 301 freiwillig war. So an sich, wie gesagt, haben wir auch viele Videokonferenzen gemacht, wo man
 302 dann den Lehrer sprechen konnte und fragen konnte. Dadurch kam es jetzt glaube ich auch nicht
 303 zu irgendwelchen großen Schwierigkeiten oder so. #00:36:05-3#

304
 305 S2.5: Bei mir war das auch so wie bei S2.2, weil wir in dieselbe Stufe gehen, dass ähm man sich
 306 an die Lehrer wenden konnte in Sprechzeiten oder irgendwie per E-Mail oder Teams, die
 307 antworten konnte. Da gab es auch Unterschiede. Manche Lehrer haben direkt am gleichen Tag
 308 geantwortet, so habe ich das von anderen Schülern gehört, manche erst nach mehreren Tagen.
 309 Manche waren da aktiver, manche inaktiver. #00:36:31-3#

310
 311 (...)

312
 313 I: Wir sind bereits durch diese Frage in die Frage hineingegangen, wie die Kommunikation aussah,
 314 deswegen würde ich gerne noch auf einige Aspekte der Kommunikation mit euren Lehrkräften
 315 eingehen. Welche Erfahrungen habt ihr mit dem allgemeinen Informationsaustausch, ähm wie war
 316 das mit der Bekanntgabe von Arbeitsaufträgen, Hilfestellungen bei Aufgaben, habt ihr ja bereits
 317 thematisiert, da würde ich jetzt nicht drauf eingehen wollen. Wie sah das mit dem Feedback aus,
 318 ähm gab es da durchgehend Feedback oder hat sich das auch stark von Lehrkraft zu Lehrkraft
 319 unterschieden und ähm ja inwieweit Videokonferenzen eine Rolle in eurem Alltag während des
 320 Distanz - Lernens gespielt haben? #00:40:20-1#

321
 322 S2.4: Also Informationsaustausch, da haben wir glaube ich schon ein bisschen was zu gesagt.
 323 Manche haben halt viel gemacht und manche haben halt relativ spät geantwortet. Bekanntgabe von
 324 Arbeitsaufträgen was das angeht, kann ich für mich persönlich sagen, war ZIEMLICH ZIEMLICH
 325 UMSTÄNDLICH. Man hat so 50 Mails gekriegt und pro Tag immer zwei Mails und dann musstest
 326 du, wenn du eine Wochenaufgabe hattest, musstest du die erstmal suchen unter deinen 130 E-Mails
 327 und die erstmal finden. Ja, generell, das war dann immer so versteckt. Dann kamen da so lange
 328 Texte und da stand ganz viel Irrelevantes und irgendwo stand dann zum Beispiel bitte Aufgabe bis
 329 dahin und dahin bearbeiten. DIE AUFGABEN SIND DABEI IRGENDWIE VOLL
 330 UNTERGANGEN. Hilfestellungen bei Aufgaben gab es halt schon, man konnte halt wie gesagt
 331 bei den Zoom Meetings, wenn man mal was nicht verstanden hat, der Großteil hat aber glaube ich
 332 wie wir gesagt haben einfach YouTube aufgemacht. Aber was ich sagen muss Feedback gab es
 333 schon, eigentlich hat jeder Lehrer bei uns ausführlich Feedback gegeben. Es gab nur einen Lehrer
 334 der nicht so viel Feedback geschrieben hat und einfach eine gute Note gegönnt hat und gar nichts

335 dazu gesagt. Sonst hätte man ihn darauf angesprochen, hätte er auch ein ausführlicheres Feedback
336 gegeben. Aber eigentlich war es bei uns so, egal in welchem Ausmaß, wenn man den Lehrern was
337 geschrieben hat, dann haben die sich auch bei einem gemeldet. Dann gab es auch vernünftiges
338 Feedback mit Verbesserungsvorschlägen. Das haben die wirklich gut gemacht mit dem Feedback.
339 Das war immer ausführlich. Wie gesagt ich weiß nicht wie das bei euch war, ABER BEI DEN
340 AUFGABENSTELLUNGEN, da hatte ich irgendwie immer Probleme. Die haben irgendwie 1000
341 Aufgaben geschickt und das war irgendwie voll verschleiert und du musstest 15 Dokumente öffnen
342 und im 17. war gefühlt dann irgendwo die Aufgabe versteckt und die anderen Dokumente waren
343 mit was ganz anderem gefüllt, was gar nichts mit den Aufgaben zu tun hatte. Ich weiß nicht, dass
344 war übel umständlich. #00:42:04-7#

345

346 S2.2: Ich habe das nicht so wie S2.4 in Erinnerung, aber ich weiß auf jeden Fall, dass bei Moodle,
347 dass auch ein bisschen chaotischer war, als bei Teams. Das heißt es hat sich was verbessert. Bei
348 Moodle war es halt so, dass es mehrere Möglichkeiten gab, also für den Lehrer jetzt, wie man die
349 Aufgaben hochladen kann. Dann musste ich auf jeden Fall immer suchen, wo jetzt was steht und
350 so. Das war halt auch bisschen nervig auf Dauer, aber ansonsten halt mit dem Feedback. Also für
351 mich persönlich habe ich das jetzt nicht so viel wahrgenommen, weil ich nicht so viel eingereicht
352 habe. Wo ich aber was eingereicht habe, da habe ich auch Feedback bekommen, das fand ich dann
353 auch gut. #00:43:08-0#

354

355 S2.4: Das war auch so übel Dings, bei mir war das so. ICH HATTE KEINE ÜBERSICHT, wann
356 muss ich was machen also Termine mit Aufgaben, das war vor allem was DURCH DIE E-MAILS
357 VOLL VERLOREN GEGANGEN IST. Man hat dann halt 100 Aufgaben gehabt / (...) welche sind
358 jetzt wichtig, welche muss ich machen, welche nicht, was spielt eine Rolle, was soll ich überhaupt
359 machen und keine Ahnung, dass die Mails halt generell so umständlich formuliert waren und man
360 gar nicht wusste, wann man jetzt was machen muss. #00:43:53-4#

361

362 S2.1: ICH HATTE DAS PROBLEM JETZT ÜBERHAUPT NICHT. Wir hatten Teams, das war
363 halt relativ einfach alles zu finden. Aber so im Bezug auf Hilfestellung oder Feedback, da kam
364 eigentlich kaum etwas. Da hat man ähm manche Lehrer haben dann einfach nur geschrieben gut
365 so oder weiter so oder manche so das war für die Tonne. Mehr kam da jetzt überhaupt nicht
366 irgendwie. Ähm Verbesserungsvorschläge oder so bei mir überhaupt nicht. #00:44:21-5#

367

368 S2.5: Also bei mir war das so, dass die Bekanntgabe von Arbeitsaufträgen sehr deutlich war. Man
369 wusste eigentlich, was man machen muss. Wenn man die Aufgaben eingereicht hat, hat man
370 eigentlich auch vernünftiges Feedback bekommen. Also nicht so kurz von wegen ja gut, sondern
371 bisschen ausführlicher. #00:44:45-0#

372

373 I: Dankeschön für eure Teilnahme. Ich beende nun die Videokonferenz und die Aufnahme.
374 #00:45:10-3#

375

376

20 – 54: Oberthema Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler*innen

20 – 22: Impulsfrage

Frage nach Gedanken, die Teilnehmer*innen kommen, wenn sie an das Distanz – Lernen denken.

24 – 29: Einstieg in das Distanz – Lernen

Der Einstieg in das Distanz – Lernen wird von S2.4 als chaotisch und unorganisiert bewertet. Informationen wurden dabei erst sehr spät während der coronabedingten Schulschließungen weitergegeben, was zu einer großen Unsicherheit führte.

31 – 41: Verhalten der Lehrer*innen

S2.3 und S2.4 beschreiben unterschiedlich intensiven Kontakt mit den Lehrkräften, ausgehend von dem Meldeverhalten der Lehrkräfte, Videokonferenzen und der Anzahl regelmäßig zu bearbeitender Arbeitsaufträge. Dabei haben sich große Unterschiede zwischen Lehrkräften gezeigt.

43 – 47: Erfahrungen von S2.1

S2.1 hatte in der gesamten Zeit ein Meeting welches relativ chaotisch verlief. Ansonsten hat S2.1 aber sehr viele Aufgaben bekommen, denn S2.1 „schreibt ja nächstes Jahr Abi“ (Z. 45). In einigen Fächern ist es S2.1 nicht gelungen alle Aufgaben fertigzustellen.

49 – 51: Verhalten der Lehrer*innen

S2.2 hatte auch „nur eine Videokonferenz oder so“ (Z. 49), generell haben sich viele Lehrer nicht gemeldet und die Anforderung alles alleine zu machen wird beschrieben.

53 – 54: Erfahrungen S2.5

S2.5 beschreibt wenigen Kontakt zu den Lehrkräften und den Unterschied alles alleine zu erarbeiten, was als eine große Umstellung beschrieben wird.

6.2.2 Formulierende Interpretation Sequenz 72 – 125

[Orientierungsschemata Kosten – Nutzen Relation Gruppe II](#)

72 – 125: Oberthema Aufgabenbearbeitung

72 – 76: Frage nach Lernen der Schüler*innen

Frage danach, wie sich das Engagement der Schüler*innen gezeigt hat und wie diese während der coronabedingten Schulschließungen gelernt haben.

78 – 92: Aufgabenbearbeitung von S2.4

Als besonders fleißig bewertet S2.4 sich rückblickend nicht, der Notenschnitt war jedoch zufriedenstellend. Aufgaben bearbeitet hat S2.4 aber nur wenn damit eine Benotung einherging und auch nur in Fächern in denen man sich verbessern konnte. Gewartet hat S2.4 jedoch auch verbindliche Informationen bis angefangen wurde zu arbeiten, erst als feststand, dass mit der Aufgabenbearbeitung eine Benotung einherging, wurden Arbeitsaufträge bearbeitet.

94 – 97: Aufgabenbearbeitung von S2.1

Bei S2.4 ist das komplett anders gewesen, denn es mussten sehr viele Aufgaben bearbeitet werden. S2.4 „schreibt ja nächstes Jahr Abi“ (Z. 96f.).

99 – 102: Aufgabenbearbeitung S2.3

In Abhängigkeit davon, ob S2.3 die Fächer auch noch in der Q1 haben sollte, wurde entschieden welche Aufgaben bearbeitet werden oder nicht. Bei den Fächern, die auch im nächsten Schuljahr fortgeführt werden sollten hat sich S2.3 Mühe gegeben und „eigentlich alle [Aufgaben] gemacht“ (Z. 102).

104 – 109: Aufgabenbearbeitung S2.2

Die eingereichten Aufgaben von S2.2 als Schüler*in der EF konnten nicht bewertet werden. Anfangs war S2.2 motiviert und „fand es noch gut“ (Z. 105) im eigenen Tempo lernen zu können. Später wurde abgewogen, ob S2.2 einen Sinn in der Bearbeitung der Aufgaben sieht. Sofern keine Sinnhaftigkeit zugeschrieben wurde, wurden die Aufgaben nicht bearbeitet.

111 – 113: Pflichtaufgaben

S2.5 unterscheidet zwischen Aufgaben die Pflicht waren und jenen „die man machen konnte und nicht abgeben musste“ (Z. 112). Bei den freiwilligen Aufgaben wurden jedoch nur jene gemacht die als wichtig eingestuft wurden.

116 – 125: Aufgabenbearbeitungsverhalten an der Schule von S2.4

Viele Schüler*innen aus dem Jahrgang von S2.4 haben gar nichts gemacht und „einfach nur rumgesessen, so“ (Z. 117), begründet wird dies mit dem Charakter der Pflichtaufgaben, die nicht wirklich Pflichtaufgaben waren, denn sie konnten ja nicht benotet werden. Anschließend werden mögliche Strategien beschrieben durch welche die Schüler*innen die Note aus dem letzten Halbjahr sicherstellen konnten, ohne wirklich die Aufgaben zu bearbeiten. Einige Schüler*innen haben jedoch auch die Zeit genutzt für sich um sich zu verbessern, aber generell war es eher so, dass man nichts gemacht hat und vielleicht 2,3 Aufgaben abgegeben hat, „damit man die Note aus dem letzten Halbjahr bekommt“ (Z. 125)

6.3 Transkript Gruppe III

- 1 I: Also wir haben uns hier zu einer Gruppendiskussion eingefunden. Es geht um eure Eindrücke
2 und Erfahrungen, die ihr mit dem Distanz - Lernen gemacht habt während der coronabedingten
3 Schulschließungen vor den Sommerferien 2020. Zunächst einmal würde ich euch bitten sich kurz
4 einmal vorzustellen. #00:00:31-4#
- 5
- 6 S3.1: Mein Name ist Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse EF
7 des Gymnasiums C besucht. #00:00:51-5#
- 8
- 9 S3.2: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse Q1
10 des Gymnasiums A besucht. #00:01:03-7#
- 11
- 12 S3.3: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse EF
13 des Gymnasiums D besucht. #00:01:10-2#
- 14
- 15 S3.4: Mein Name ist .. Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die Klasse Q1
16 des Gymnasiums C besucht. #00:01:26-7#
- 17
- 18 S3.5: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die EF des
19 Gymnasiums D besucht. #00:01:36-3#
- 20 S3.6: Mein Name ist ... Während der coronabedingten Schulschließungen habe ich die 10e der
21 Schule D besucht. #00:01:55-8#
- 22
- 23 I: Super, wunderbar! Danke für die Vorstellungsrunde. Als erstes, um in das Gespräch
24 reinzukommen, würde ich euch gerne fragen welche Gedanken euch kommen, wenn ihr an das
25 Distanz - Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020
26 denkt? #00:02:09-3#
- 27
- 28 S3.5: Ich fand es anstrengend. #00:02:18-3#
- 29
- 30 S3.2: Kann ich nur zustimmen. Also ich jetzt empfinde eher NEGATIVE SACHEN, wenn ich
31 daran denke, weil das alles so unkoordiniert ablief. #00:02:27-8#
- 32
- 33 S3.4: Ja, das fand ich auch, dass es ZIEMLICH UNKOORDINIERT WAR und man keine
34 Zuordnung hatte zu verschiedenen Aufgaben und so und ähm man sich vielleicht nicht so gut
35 konzentrieren konnte auf die Schule, weil Aufgaben nicht so flüssig erschienen sind sondern eher
36 so peu à peu. #00:02:40-0#
- 37
- 38 S3.2: Auch über verschiedene Plattformen, das hat auch die ganze Zeit gewechselt. Mal war da
39 dieses Microsoft Teams, am Anfang Moodle dann per Mail und das war alles sehr unübersichtlich.
40 #00:02:51-1#
- 41
- 42 S3.3: Ja, und ich fand man hatte nicht so eine große Motivation, weil es halt nicht so direkt
43 eingeflossen ist, sondern eher nur als Zusatz zu verstehen war und es nicht so schlimm war, wenn
44 man es nicht gemacht hat. Da war die Motivation dann nicht so da. #00:02:59-2#
- 45
- 46 S3.4: Da hat man eher Fifa gezoockt dann. #00:03:02-4#
- 47

48 I: Könnt ihr bitte ein bisschen genauer darauf eingehen, was sich negativ angefühlt
49 beziehungsweise was ihr als unkoordiniert wahrgenommen habt? #00:03:25-4#

50

51 S3.2: Also unkoordiniert in dem Sinne, dass es KEIN KLARES KONZEPT GAB, was für die
52 ganze Schule galt. Jeder Lehrer hat das ein bisschen so gemacht, wie er das für richtig hielt.
53 Manche, die ein bisschen internetaffiner waren, haben dann so Plattformen wie Moodle benutzt
54 oder irgendwelche Möglichkeiten, wo man auch so kommunizieren kann, manche haben einfach
55 ganz viele E-Mails verschickt auch an verschiedene E-Mail-Adressen. Das meine ich mit
56 unkoordiniert. #00:03:57-4#

57

58 S3.3: Ja, das war bei uns auch so, dass das Kommunikationsmedium halt so einen bisschen / (...)
59 man musste erstmal um herauszufinden, welche Aufgaben man alle hatte GEFÜHLT EINE
60 HALBE STUNDE SUCHEN auf verschiedenen Plattformen, wo man welche Aufgaben jetzt
61 bekommen hat. Manche haben es halt per E-Mail geschickt, manchmal hat man es über einen
62 WhatsApp Chat erfahren, dass man Aufgaben aufhat und bei einigen hat man das über Moodle
63 bekommen und dann wurde das alles umgestellt auf Teams. Generell war die Absprache da nicht
64 so gut. Das man echt halt viel suchen musste und sowas. #00:04:16-2#

65

66 S3.5: Ich habe ja schon gesagt, dass es anstrengend war. Ich fand auch allgemein, lag es daran, dass
67 man mehr Aufgaben aufbekommen hat in der Zeit, weil es gab ja sag ich mal keinen klassischen
68 Unterricht während der Zeit, sondern man hat eigentlich nur Aufgaben bekommen, hat die
69 bearbeitet, meistens nicht mal dem Lehrer zurückgemeldet was man gemacht hat. Sonst in der
70 Schule würde man sich ja auch so melden, da gibt es ja auch so unterschiedliche Phasen des
71 Lernens und das gab es jetzt zuhause so gar nicht. #00:04:37-0#

72

73 S3.2: Im Unterricht kann man ja auch, wenn man gerade nicht so Bock hat, kann man sich halt so
74 ein bisschen zurückhalten und ein bisschen weniger intensiv / (...) und DIE LEHRER WAREN
75 HALT ECHT SCHLECHT DARIN EINZUSCHÄTZEN wie lang eine Aufgabe dauert. Die haben
76 halt wahrscheinlich gedacht so mit deren Wissensstand wie lang man braucht um so eine Aufgabe
77 zu lösen, aber haben gar nicht so daran gedacht, dass man Schwierigkeiten haben kann bei manchen
78 Aufgaben. Dann haben sich MANCHE AUFGABEN WIRKLICH UNNORMAL LANG
79 GESTRECKT und teilweise länger als die ganze Stunde gedauert hätte im Unterricht. #00:05:07-
80 0#

81

82 S3.3: Ja, genau. Ich fand auch, dass generell die Aufgaben von der Länge und Umfang bei jedem
83 Lehrer so unterschiedlich waren. Manche Lehrer haben vielleicht eine Aufgabe pro Woche von ner
84 halben Stunde gestellt, manche haben halt Aufgaben gestellt für die man so 4 Stunden brauchte,
85 obwohl man nur 1 1/2 Stunden hätte. ICH FAND DAS IRGENDWIE ÜBERHAUPT NICHT
86 PASSEND. Die Lehrer konnten das nicht so richtig einschätzen, wie das aussehen sollte / ähm die
87 Aufgaben. Wie S3.2 schon gesagt hat, dass man halt in der Schule sich halt auch bisschen
88 entspannter / (4) beziehungsweise sich erstmal in das Thema reinarbeitet und dann Aufgaben
89 macht, aber so war es so, dass man sich selbst in das Thema einarbeiten musste und man hat halt
90 direkt Aufgaben bekommen. Die Aufgaben waren ja insgesamt mehr Aufgaben, als wir eigentlich
91 im Unterricht gemacht hätten, deswegen war das alles ein bisschen anstrengender schon.
92 #00:06:06-4#

93

94 S3.2: Und auch was du gerade meinst. Also man musste sich HALT ALLES SELBER
95 ERARBEITEN. Wir hatten in der ganzen Zeit, weil wir einmal nachgefragt haben in unserem LK,

96 hatten wir einmal so eine halbe Stunde so eine Videokonferenz und sonst haben wir halt auch nur
 97 Aufgaben bekommen. Das WOFÜR DEIN LEHRER EIGENTLICH DA IST, wenn du Probleme
 98 hast oder so, der dir das Grundprinzip des Unterrichts, oder des Themas erklärt, das gab es einfach
 99 nicht. Wenn man dann so schwierigere Fächer wie Mathe oder Physik hatte, wo man sich halt
 100 komplett grundlegende Sachen beibringen musste, war das halt schon schwer und ich kann mir
 101 noch vorstellen, dass für manche das gar nicht möglich war alles selber zu erarbeiten. #00:06:41-
 102 8#

103
 104 S3.3: Ja, das sehe ich genauso. Ich glaube ich hatte in der ganzen Zeit vor den Sommerferien
 105 vielleicht 1 oder 2 Videokonferenzen und das viele Leute / (...) die Videokonferenzen waren halt
 106 nicht verpflichtend, das heißt man konnte dann auch nicht so wichtiges ansprechen, weil ja nicht
 107 die ganze Klasse da war. Generell war es auch ähm teilweise echt ein Krampf mit der
 108 Internetverbindung. Ich erinnere mich da an Französisch, da hatten wir eine Videokonferenz und
 109 die ist dreimal abgestürzt, weil der Lehrer halt einfach so schlechtes Internet hatte, oder man hat
 110 die gar nicht verstanden. Vor allem bei einer Fremdsprache, muss man halt eigentlich jedes Wort
 111 gut verstehen können, weil sonst kann man sich halt den Satz nicht wirklich erschließen und
 112 verstehen. Von daher haben glaube ich auch, dass viele Lehrkräfte, die keinen guten Zugang zum
 113 Internet hatten, das direkt gelassen haben. #00:07:37-3#

114
 115 S3.1: Ja, das ist halt auch so ein Problem, dass halt auch nicht jeder Schüler den Zugang zu den
 116 ganzen Sachen hatte. Ich zum Beispiel habe einen Freund, der hat jetzt keinen eigenen Computer
 117 und hat noch irgendwie drei Geschwister. Da kann er sich die ganzen Hausaufgaben nicht auf dem
 118 Computer angucken, der musste dann an sein Handy gehen und wo es dann auch noch
 119 Schwierigkeiten gab auf die verschiedenen Websites zuzugreifen um halt die Sachen zu
 120 bekommen. #00:08:01-5#

121
 122 I: Ähm ihr seid bereits darauf ein bisschen eingegangen, wie das Distanz - Lernen / ähm wie das
 123 Distanz - Lernen gestaltet wurde. Ihr habt auch gesagt, dass es auch durchaus unterschiedlich war
 124 von Lehrkraft zu Lehrkraft. Berichtet da bitte so ausführlich wie es geht ähm darüber wie die
 125 Lehrkräfte. Ne, oh Entschuldigung. Ich habe mich vertan bei der nächsten Frage. Ähm ihr seid
 126 darauf eingegangen, dass sich das Lernen bisschen unterschieden hat von dem Lernen, wie es in
 127 der Schule gewesen wäre. Wie habt ihr denn während der Schulschließungen gelernt? #00:08:40-
 128 3#

129
 130 S3.1: Man hat ja die verschiedenen Aufgaben der Lehrer bekommen und dann haben wir am
 131 Anfang halt Themen zur Wiederholung bekommen. Die konnte man dann noch einigermaßen leicht
 132 machen, weil man hat das ja in der Schule besprochen. Wenn dann halt so etwas neuere Themen
 133 kamen, so wie es bei mir der Fall war, musste man halt, musste ich halt zum Beispiel ähm im Buch
 134 oder auch im Internet manchmal nachgucken wie das dann halt funktioniert. #00:09:14-2#

135
 136 S3.4: Bei mir war das so, dass ich dann mit ähm Mitschülern die Sachen ausgetauscht hab und die
 137 einfach nur abgeschrieben hab, weil es keinen Sinn machte Sachen zu lernen, weil die teilweise zu
 138 komplex waren oder das einen dann nicht wirklich viel interessiert hat, weil man nichts/ (...) weil
 139 es einem nichts gebracht hat. Man hat höchstens dann Pluspunkte kassiert, aber es gab keinen
 140 richtigen Druck die Aufgaben jetzt zu bewältigen. #00:09:30-8#

141
 142 S3.2: Ja, das fand ich auch. Das Problem war so, es gab gar nicht die Verpflichtung die zu machen.
 143 Auch so Videokonferenzen waren nicht verpflichtend, also eigentlich ähm ich habe manche fürs

144 Gefühl gemacht, dass ich nicht den ganzen Tag rumsitze und manche in Fächern, wo die Lehrer
 145 bisschen ernster gemacht haben, die gesagt haben: "Wenn ihr die nicht abgebt, gibt es Probleme!"
 146 Aber sonst HABE ICH FAST GAR NICHTS GEMACHT, weil halt der Druck nicht da war.
 147 #00:09:55-1#

148
 149 S3.5: Ja bei uns war es auch so, dass man halt voll viele Aufgaben nicht abgeben musste, da war
 150 das ja schon auch ein anderes Gefühl bei den unterschiedlichen Aufgaben. Wenn man jetzt was
 151 abgeben musste, hat man die Aufgaben dann auch anders bearbeitet. #00:10:12-3#

152
 153 S3.1: Ich saß halt schon länger an den Aufgaben, die man abgeben musste, da wusste man ja auch
 154 ähm, dass der Lehrer das angeguckt, aber bei anderen Aufgaben hat man sich einfach gedacht,
 155 sinnlos die jetzt zu machen, guckt doch eh keiner nach. #00:10:26-6#

156
 157 S3.3: Man hat halt auch eben KEINE STRUKTUR IM TAG GEHABT, weil man sozusagen wie
 158 gesagt schon keine Verpflichtung zu irgendwas hatte richtig. Das heißt man konnte teilweise / (...)
 159 hat man dann erst so, zumindest ich habe mit den Aufgaben erst abends angefangen, wenn ich was
 160 gemacht hab. Das man halt generell keine Struktur hatte und auch nicht so richtig übersichtlich
 161 alles hatte, weil man nicht so richtig wusste, was man bis wann abgeben musste. Ich kann mich da
 162 noch an den Physik Unterricht erinnern, wo wir dann halt manche Aufgaben, also manche
 163 Aufgaben, die wir gemacht haben, abgeben mussten. Man hat da leicht dann den Überblick
 164 verloren, was man jetzt genau machen musste, weil man vielleicht nur 2 von 4 Aufgaben abgeben
 165 musste. #00:11:06-9#

166
 167 S3.1: Und auch bei der Tagesstruktur, also zum Beispiel bei meinem Bruder war das so, der hatte
 168 teilweise regelmäßige Videokonferenzen auch morgens schon, sodass er quasi verpflichtet war
 169 aufzustehen und so ein bisschen Tagesablauf zu haben. Bei uns wurde das halt alles relativ frei
 170 gestaltet und EIGENTLICH ZU FREI, weil wir halt den ganzen Tag eigentlich GAR KEINE
 171 KONTROLLE HATTEN und einfach so einmal die Woche kontrolliert wurden indem wir dann da
 172 Aufgaben abschicken sollten. #00:11:36-1#

173
 174 S3.5: Bei mir hat sich der Lernprozess dann meist über den ganzen Tag dann so gestreckt. Man ist
 175 ja so spät aufgestanden und man fängt ja dann auch später an und man ist dann nicht immer so
 176 motiviert gewesen. #00:11:48-1#

177
 178 S3.2: Es gab halt IRGENDWIE GAR NICHT SO DIESES GEFÜHL ich gehe zur Schule und wenn
 179 ich weggehe von der Schule habe ich frei, oder ich habe Wochenende. Das war nicht so dichtes
 180 Lernen wie im Unterricht aber dafür einfach 24/7. Also ich habe dann auch teilweise Samstag dann
 181 halt quasi so Aufgaben oder dann halt auch mal abends um 10 oder so gemacht, weil ich dann halt
 182 keine Ahnung nicht so den Druck hatte so direkt mit was fertig zu sein. #00:12:13-3#

183
 184 S3.3: Es ist halt alles so ineinander übergegangen, vor allem, weil die Aufgaben halt auch am
 185 Wochenende von vielen Lehrern zugeschickt wurden für die nächste Woche. Man hatte dann schon
 186 das Gefühl, dann kann ich jetzt ja schon mal anfangen. Es war halt schwierig sich so Zeiten zu
 187 setzen, wann man fertig ist und wann nicht. Generell wenn man keine Lust dazu hat, schläft man
 188 aus, weil man keinen Druck / (4) und dann um 14 Uhr oder so anfängt und dann vielleicht eine
 189 Stunde macht und dann liegt halt dein Handy neben dir, dann guckt man dann eine Stunde aufs
 190 Handy und dann zieht sich das total lang. Dann ist schon wieder abends und man hat dann doch

- 191 wieder nichts geschafft. In der Schule wäre man halt dazu verpflichtet fertig zu sein. #00:12:59-
 192 4#
 193
- 194 S3.2: Man hat gar nicht dieses Gefühl fertig zu sein. Ich hatte auch nie alle Aufgaben fertig, also
 195 im Sinne von ich war komplett mit den Aufgaben fertig, sondern es war immer was da. #00:13:11-
 196 7#
 197
- 198 S3.5: Eigentlich in den Osterferien hat man ja neue Aufgaben bekommen, aber ich musste die
 199 ganzen Osterferien die anderen Aufgaben erstmal angucken, weil ich noch nicht fertig war von den
 200 3 Wochen davor. #00:13:23-0#
 201
- 202 S3.4: Dann war das problematisch, wie heißt es, dafür zu lernen, ähm für Klausuren. Bei mir war
 203 es so, dass ich nach den Ferien auch noch Klausuren schreiben musste. Dann wusste ich nicht
 204 richtig, was ich dafür lernen soll und solche Sachen. Das war dann relativ kritisch. #00:13:36-8#
 205
- 206 S3.5: Man hat auch nie so Austausch mit den Lehrern gehabt. Ich hatte halt NIE SO RICHTIG
 207 GUTEN AUSTAUSCH MIT DEN LEHRERN GEHABT IN DIESER ZEIT. Man hätte halt so
 208 Fragen stellen können über so Chatfunktionen, aber so das war jetzt nicht so, dass die Lehrer
 209 irgendwie häufig irgendwelche Anrufe angeboten haben oder sowas. Man musste / ähm man
 210 konnte vielleicht höchstens eine Frage stellen, das ist dann auch immer schwierig das präzise zu
 211 formulieren und sowas. #00:13:58-5#
 212
- 213 S3.2: Die haben zwar angeboten, dass man Fragen stellen kann, aber wahrscheinlich schreib ich
 214 dann jedes Mal, wenn ich eine Frage habe eine E-Mail an die (ironisch). Wenn man mal eine E-
 215 Mail geschrieben hat, dann kam die Antwort drei Tage später. Also die Lehrer ist jetzt nicht so als
 216 hätten die jeden Tag Aufgaben geschickt, es war bei uns meistens immer einmal die Woche und
 217 dazu dann einen kurzen Text, aber sonst hat man GAR NICHTS VON DENEN GEHÖRT. Ich fand
 218 das wurde besser als Teams kam, da hatte man eher die Übersicht welche Aufgaben man hatte,
 219 weil alle Teams hatten. Wobei halt manche Lehrer irgendwie die Dateien in falschen Ordnern
 220 hochgeladen haben und ohne Abgabedatum und dann musste man extra nachfragen bei denen, weil
 221 die halt technisch nicht so gut drauf sind. Die haben sich dann zwar entschuldigt, aber gebracht hat
 222 mir das dann nichts. #00:14:40-2#
 223
- 224 S3.3: Das war halt auch so, dass man nicht sagen konnte, okay am Montag kommen alle Aufgaben
 225 in einem Zeitfenster zum Beispiel von 8-14 Uhr, sondern die Lehrer haben das einfach
 226 hochgeladen, wann es ihnen passte. Es war halt teilweise, dass man Freitag schon Aufgaben für
 227 die nächste Woche bekommen hat und in einem anderen Fach dann erst Dienstag. Das Fenster war
 228 halt viel zu groß, man konnte sich nicht drauf einstellen, okay das sind jetzt alle Aufgaben jetzt
 229 mache ich mir einen Wochenplan zum Beispiel. Das war jetzt nicht möglich. Weiß ich nicht, sonst
 230 hätte man halt sagen können Mittwoch mache ich Mathe, Englisch und Physik oder sowas. Es ist
 231 immer was dazugekommen und es war nicht gleichmäßig, dass nicht einfach alle zur selben Zeit
 232 die Aufgaben geschickt haben. Das fand ich nicht gut. #00:15:23-8#
 233
- 234 I: Ihr habt jetzt ganz wild diskutiert über gewisse Aspekte des Lernens und ich wollte euch nochmal
 235 konkreter fragen jetzt ähm wie sich das Lernen während der coronabedingten Schulschließungen
 236 im Vergleich zu dem Lernen in der Schule unterschied? Ihr habt ja bereits einige Sachen gesagt,
 237 aber könnt ihr das bitte nochmal ein bisschen näher ausführen? #00:15:51-9#

240 Lösung. Zuhause war es so, dass man Aufgaben bekommen hat und man sich dann sozusagen die
 241 Zeit genommen hat den Ansatz noch durchzulesen oder auf irgendeiner Buchseite oder im Internet
 242 zu lesen und dass man das dann sozusagen selbst erarbeiten musste. In der Schule hat man sich
 243 gemeinsam die Sachen erarbeitet und konnte das tatsächlich auch ein bisschen besser
 244 nachvollziehen, weil man eben auch Fragen stellen konnte. #00:16:31-4#

245

246 S3.5: So Gruppenphasen sind ja auch so weggefallen, hat man ja auch sonst in der Schule. Zuhause
 247 ging das jetzt nicht so. #00:16:40-5#

248

249 S3.2: Halt generell so der komplette Austausch. #00:16:58-9#

250

251 S3.5: Bei mir war es besonders schlimm in Deutsch. Eigentlich brauche ich immer so einen
 252 Maßstab, den habe ich in der Schule so, wie gut so die Anderen ihre Texte schreiben und ich mich
 253 daran orientieren kann. Man hat halt keine Rückmeldung von seinen Lehrern so richtig bekommen.
 254 Sonst in der Schule, da hat man ja zumindest den Austausch mit seinen Mitschülern, wenn man
 255 zuhause ist, weiß man gar nicht wie die lernen und das war an sich schon ein Problem so.
 256 #00:17:23-9#

257

258 S3.2: Generell Rückmeldung, also wenn ich Aufgaben abgeschickt hab, habe ich GAR KEINE
 259 RÜCKMELDUNG DAZU BEKOMMEN, ob ich das Problem richtig verstanden hab, keine
 260 Ahnung die Ansätze richtig hab oder so, also gar nicht. Man hat einfach die Aufgaben abgeschickt,
 261 aber ich habe gar kein Feedback bekommen, was ja in der Schule, wenn man sich meldet ganz
 262 anders ist, da bekommt man ja direkt eine Rückmeldung von wegen, ja das ist gut oder eine überleg
 263 nochmal. Es war einfach so dann, dass man die Aufgabe abgeschickt hat und dann gedacht hat naja
 264 mal gucken, ob ich die Aufgabe richtig verstanden hab oder nicht, weiß man ja nicht. #00:17:50-
 265 0#

266

267 S3.1: Ja in der Schule hatte man ja auch einen Lehrer, der dir halt aktiv die ganzen Sachen erklärt
 268 hat, was du halt zuhause nicht hattest. Da warst du halt so alleine auf dich gestellt, du hättest ja
 269 Freunde fragen können, wenn die es auch nicht verstanden haben oder kein Feedback von den
 270 Lehrern zurückbekommen oder Lehrer keine Fragen beantwortet haben oder erst drei Tage später,
 271 wenn man das schon fast abgeben musste. Da war es schwer die Sachen so gut zu verstehen, als
 272 wenn es im Unterricht aktiv von einem Lehrer erklärt wurde. #00:18:30-4#

273

274 S3.3: Generell war halt das Lernen bisschen komplizierter, weil man eben keine Erklärungen
 275 bekommen hat. Man hat sich wie gesagt alles selbst erarbeitet und wenn man halt das nicht
 276 verstanden hat, hat sich das spätestens bei den Aufgaben gezeigt. Wenn man halt kein Feedback
 277 oder Hilfe bekommt, wird man es nicht verstehen und man hat dann auch keine Lust, dass alles
 278 selbst zu erarbeiten, weil man ja gar nicht weiß ob man auf dem richtigen Weg ist oder ob man
 279 wieder komplett falsch denkt. Dann hat man da halt so eine Wissenslücke. In der EF ist das jetzt
 280 nicht so schlimm, aber wenn ich mir jetzt vorstelle in der Q1, wenn man das dann auch fürs Abi
 281 braucht, dann ist das dann halt echt scheiße, wenn man das nicht verstanden hat. Das wird ja dann
 282 normalerweise nicht nachgeholt und man kann dann ja nicht noch 6 Monate nach den Ferien Stoff
 283 nachholen und ähm deshalb war halt dieses Erklären war halt nicht richtig da und man musste sich
 284 alles selbst erarbeiten. Da entstand das Gefühl, wenn man es jetzt nicht verstanden hat, dann hat
 285 man Pech gehabt. #00:19:14-0#

286

- 287
 288 S3.2: Ich war ja in der Q1 und die Sachen, die ich jetzt nicht beigebracht bekommen hab, die
 289 kommen halt trotzdem im Abitur ran, da kann ich gar nichts machen. Das einzige was glaube ich
 290 gesagt wurde ist, dass halt die Lehrerin auswählen kann, was nicht drankommt bisschen, aber sonst
 291 wird quasi erwartet, dass ich es kann, aber es wurde halt nicht beigebracht, so. #00:19:47-3#
 292
- 293 S3.5: Ich muss euch da auch Recht geben, aber ich glaube insgesamt war ich sogar produktiver in
 294 der Zeit. #00:19:55-1#
 295
- 296 S3.2: Ernsthaft? Dann hast du alles gemacht, oder? #00:19:58-1#
 297
- 298 S3.5: Ja ähm, weil also / (4) man hat halt schlechter gelernt, das war so wie wir schon gesagt haben
 299 / (...) man konnte sich weniger austauschen mit den Lehrern und so weiter, aber trotzdem habe ich
 300 halt soviel Aufgaben gemacht. Das Thema war auch immer so blöd sich zu erarbeiten, aber
 301 insgesamt habe ich das schon so gut verstanden, dass ich die Aufgaben selbständig bearbeiten
 302 konnte. Dann war es aber so, dass ich ÜBEL VIELE AUFGABEN MACHEN MUSSTE und ich
 303 habe auch viel mehr so Texte geschrieben, also ich hatte für mich persönlich schon so den
 304 Eindruck, dass ich produktiver war, aber nicht qualitativ besser, aber insgesamt weil man soviel
 305 Aufgaben gemacht hat, schon viel gelernt. #00:20:42-6#
 306
- 307 S3.3: Ähm, ja halt, dass man mehr Aufgaben gemacht hat als sonst. Dadurch hat man natürlich
 308 auch mehr Übung reinbekommen und sowas. Es bringt ja aber nichts wirklich, wenn man die
 309 Aufgaben gemacht hat und die dann trotzdem falsch gemacht hat, aber keine Rückmeldung kam
 310 und man dann halt gar nicht wusste ob es jetzt richtig war oder nicht. Das stimmt schon, dass man
 311 mehr Aufgaben bekommen hat, wenn man keine Rückmeldung bekommt ist das auch nicht
 312 wirklich so Lernen dann aber. #00:21:00-3#
 313
- 314 S3.5: Wenn man das zum Beispiel mit der Schule vergleicht, da schreibst du so wenige Analysen.
 315 Bei manchen Lehrern, da machst du vor der Arbeit gar nichts und bereitest dich nicht vor darauf
 316 was in der Arbeit vorkommt, zuhause habe ich das schon so die ganze Zeit gemacht. #00:21:13-
 317 7#
 318
- 319 Das Meeting muss unterbrochen und neugestartet werden, wegen dem Zeitlimit bei Zoom.
 320 #00:22:04-8#
 321
- 322 I: Wir sind in der Diskussion sehr stark auf euch eingegangen, wie ihr gelernt habt und jetzt würde
 323 ich gerne auf die Lernangebote eingehen, die euch eure Lehrkräfte gemacht haben. Also wie haben
 324 eure das Distanz - Lernen gestaltet? #00:22:33-4#
 325
- 326 S3.1: Man hat halt von den verschiedenen Fächern Deutsch, Mathe und so weiter Arbeitsblätter
 327 per E-Mail oder Teams bekommen, die musste man dann halt bearbeiten. Dann gab es da noch
 328 einzelne Naturwissenschaften, da musste ich irgendwelche Portfolios oder Projekte oder Power-
 329 Point Präsentationen vorbereiten und dann musste man die abschicken und vor den Sommerferien
 330 gab es dann 2,3 Stunden Unterricht in der Schule, die mussten dann halt da vorgestellt werden.
 331 #00:23:13-0#
 332
- 333 S3.2: Bei uns war das eigentlich nur / (...) wir haben Aufgaben bekommen irgendeine Art von Text
 334 oder so und dann mussten wir halt dazu Aufgaben machen und die eine Woche später eigentlich

334 Präsentation machen. Eigentlich immer das gleiche Aufgabenformat, bei jedem Lehrer das gleiche.
335 #00:23:39-2#

336

337 S3.3: Bei uns war das eigentlich auch so, wir mussten einmal in Physik eine Präsentation vor den
338 Ferien / (...) kommt natürlich immer auf das Fach an, meistens haben wir Texte bekommen und
339 mussten eine Analyse schreiben oder Aufgaben dazu beantworten und je nach Lehrer abschicken.
340 Bei manchen Lehrern war es so, dass man halt einzelne von vielen abschicken musste und die
341 anderen sozusagen gar nicht bewertet / (4) und sie eigentlich unnötig gemacht hat. Bei manchen
342 Lehrern, zum Beispiel in Mathe, dass man die gar nicht abschicken sollte / (..) man hätte sie
343 natürlich abschicken können, das war im Prinzip unnötig, weil man Lösungszettel dazu bekommen
344 hat. Bei manchen war es halt so, dass man alle Aufgaben hochladen musste und dann entweder
345 eine Rückmeldung bekommen hat oder nicht. Es hat sich natürlich auch unterschiedlich gestaltet,
346 wie ausführlich die Rückmeldung war. Manche Lehrer haben halt voll viel gemacht und voll lange
347 Texte dazu geschrieben, manche aber nur gut oder so, irgendwie ein paar Wörter oder ein Satz oder
348 sowas. Es war aber auf jeden Fall von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich, wenn eine da war.
349 #00:24:55-8#

350

351 S3.2: Es gab auch Qualitätsunterschiede wie sehr die sich um Aufgaben bemüht haben oder dass
352 wir Stoff zum Lernen hatten. Zum Beispiel ein Lehrer von uns hat eine einzige Aufgabe in der Zeit
353 geschickt und zwar ich glaube zwei Wochen vor den Sommerferien erst / (...) also der hat einfach
354 Geld kassiert nichts zu machen und manche haben viel angeboten und haben auch probiert, dass
355 wir bei Fragen Hilfe bekommen. Das war auch die Lehrerin, bei der wir dann eine Videokonferenz
356 gemacht haben, die hat auch sehr sich um die Aufgaben bemüht und auch um relativ ausführliche
357 Rückmeldung. Es war sehr, sehr unterschiedlich und vom Lehrer abhängig. #00:25:49-0#

358

359 S3.5: Bei mir war es auch einmal RICHTIG KOMISCH. Manche Lehrer haben in manchen Phasen
360 viele Aufgaben gestellt so drei Wochen hintereinander regelmäßig Aufgaben und dann so teilweise
361 gar nicht. DAS HABE ICH AUCH GAR NICHT VERSTANDEN, warum die das so gemacht
362 haben. Das hat sich dann bei den einzelnen Lehrern dann so unterschiedlich während der Zeit
363 verhalten und das fand ich irgendwie komisch wie gesagt, weil ich mich gefragt habe, was der
364 Lehrer damit erreichen wollte. #00:26:38-9#

365

366 S3.3: Also zum Beispiel, kann ich mich an Religion erinnern, wo wir dann halt überhaupt keine
367 einzige Aufgabe bekommen haben, nicht mal eine Rückmeldung. Gut Religion ist nicht so das
368 wichtigste Fach, trotzdem hätte man sich so generell mal eine Nachricht gewünscht, wie es uns
369 geht oder wenigstens ein paar Aufgaben, dass man ein bisschen was von den Lehrern hört, aber
370 das da gar nichts kam an der Stelle, fand ich irgendwie richtig schade, weil das auch voll den blöden
371 Eindruck gemacht hat so. In manchen Fächern, in Physik zum Beispiel war es so, dass der Lehrer
372 uns wirklich 3 oder 4 Seiten voll mit Text, also nicht mit Aufgaben, aber die Aufgaben sehr
373 ausführlich erklärt hat und solche Tipps dazugeschrieben hat, die man hätte nutzen können. Da hat
374 man dann auch bei der Aufgabe eine gute Rückmeldung / (...) und dann halt auch beim nächsten
375 Mal gab es eine ausführliche Lösung, sodass man nachgucken konnte, ob man alles richtig hatte.
376 Es war sehr abhängig vom Lehrer, wie viele Aufgaben man bekommen hat und wie ausführlich die
377 Rückmeldung war und ob es überhaupt Rückmeldung und Hilfestellungen gab. #00:28:02-2#

378

379 S3.2: Ich kann da S3.3 nur zustimmen. Es war halt SO ABHÄNGIG VOM LEHRER, aber man
380 konnte sich vorher auch schon denken wer eher engagierter sein wird und wer nicht. Das hat sich
381 dann auch im Nachhinein bestätigt. Die Lehrkräfte, die sonst auch immer engagiert waren, die

383 dann auch im Nachhinein bestätigt. Die Lehrkräfte, die sonst auch immer engagiert waren, die
 384 haben sich echt Mühe gegeben und Aufgaben hochgeladen und Hilfestellungen und so und
 385 diejenigen Lehrer, die auch so in der Schule nur das Nötigste machen, die haben während des
 386 Distanz - Lernens meist nicht mal das geschafft. Ich sag mal so wenn ich aus der Sicht komme von
 387 dir, wie gut hat der probiert uns Stoff beizubringen waren engagierte Lehrer besser, aber ich
 388 persönlich hab natürlich die, die keine Aufgaben oder wenige geschickt haben, lieber gehabt.
 389 #00:29:01-1#

390

391 S3.5: Tendenziell waren auch immer so jüngere Lehrer so bisschen engagierter. #00:29:05-5#

392

393 S3.2: DAS SIND HALT DIESE UNI LEHRER sag ich mal, die halt mit ihren Uni Methoden
 394 kommen und so richtig Hype sind auf den Stoff. Diese Lehrer, die schon ganz lange Unterricht
 395 machen, die haben jetzt nicht mehr so dieses mit 20 Folien und irgendwelchen Präsentationen,
 396 sondern die unterrichten ja immer, seit Jahren den gleichen Kram sag ich mal. #00:29:26-8#

397

398 S3.5: Die interessiert, dass auch gar nicht glaub ich, ob die Schüler gut damit klarkommen oder so,
 399 sondern also denen liegt jetzt auch nichts daran, dass die Klassenarbeiten gut oder schlecht
 400 ausfallen. Die bewerten die einfach und sind dann raus aus dem Schneider. #00:29:39-0#

401

402 S3.3: Ja, es war halt so, vor allem bei den jüngeren Leuten, dass die halt mehr Aufgaben gestellt
 403 haben und technikaffiner waren. Die waren halt viel schneller auf Teams als wir umgestellt haben
 404 von Moodle auf Teams. Die sind halt generell mit den technischen Sachen viel besser
 405 ausgekommen. Wie S3.3 schon gesagt hat, wie die es letztendlich gemacht haben, man es schon so
 406 erwarten konnte, weil man die ja aus der Schule schon kannte. Man konnte sich dann schon vorher
 407 denken wie engagiert die sind. #00:30:26-5#

408

409 S3.2: ... was sagst du denn dazu? #00:30:31-7#

410

411 S3.3: Jo, ... hat seit 30 Minuten nichts gesagt. #00:30:35-7#

412

413 S3.6: Ähm, gut. Ich habe jetzt vergessen was ich sagen wollte. #00:30:51-1#

414

415 I: Ähm gut, ihr seid ein bisschen schon darauf eingegangen, dass so der Hauptmodus
 416 Aufgabenbearbeitung hieß und da wollte ich euch fragen. In welcher Form mussten Aufgaben
 417 bearbeitet und eingereicht werden? Mit dem Einreichen meine ich, wie habt ihr die eingereicht,
 418 was für ein Kommunikationsmedium habt ihr da fürs Einreichen genutzt und welche Probleme gab
 419 es dabei? #00:31:41-1#

420

421 S3.5: //Ja also// #00:31:4 6-4#

422

423 S3.3: // Lehrer haben // #00:31:4 6-4#

424

425 S3.5: Achso, sag du. #00:31:48-3#

426

427 S3.3: Ne, mach ruhig, alles gut. #00:31:50-2#

428

429 S3.5: Sag doch! #00:31:52-0#

430

430

431 S3.2: Ich habe die immer auf ein Blatt Papier geschrieben, nicht weil ich es auf dem Computer
 432 nicht mag. Ich find es / auf Blatt Papier kann ich schneller schreiben und generell fand ich es halt
 433 generell einfacher und hab es einfach so weiter gemacht, wie ich es in der Schule auch mache. Von
 434 daher habe ich es einfach so gemacht. Die Aufgaben habe ich einfach mit meinem Handy
 435 abfotografiert und wenn der Lehrer das wollte die dann einfach zugeschickt. Sonst halt so
 436 Präsentationen musste man halt 1,2 Mal machen, die hat man dann natürlich am Computer
 437 gemacht. Probleme gab es, weil man für die Aufgaben KEINE RÜCKMELDUNG bekommen oder
 438 dass die Kommunikation da nicht richtig gestimmt hat, weil man halt auf verschiedenen
 439 Plattformen war und man gucken musste, worüber man die Aufgaben bekommen hat und wie man
 440 die Lehrer erreicht. Das war halt ein bisschen problematisch fand ich. #00:32:49-2#

441

442 S3.3: Bei mir war das relativ einfach, weil ich halt ein iPad habe und ich halt direkt in der App
 443 schreiben konnte und direkt auf E-Mail schicken klicken konnte und dann hatte ich da direkt die
 444 Kontakte meiner Lehrer in der Liste und konnte denen das schicken oder ich habe das halt dann
 445 direkt auf Teams hochgeladen. Das war dann halt relativ simpel. Ich glaub das war bei den Leuten,
 446 die mit Blättern geschrieben haben, problematisch. Bei mir ging das perfekt eigentlich. #00:33:14-
 447 0#

448

449 S3.2: Bei mir war das ähnlich wie bei S3.3. Ich bin mehr Freund von Handschrift als von Tippen,
 450 deswegen habe ich die auch handschriftlich gemacht, wenn ich das dann abgeben musste, habe ich
 451 das halt eingescannt. Manchmal mit einem Drucker, es gibt aber auch bei Apple eine ganz gute
 452 Scan Funktion, wo es quasi ein Foto macht, es ist aber gescannt, Fotos ist bisschen nervig, als PDF
 453 kann man das schon besser schicken. Probleme gab es halt eher am Anfang, wo es noch keine
 454 einheitliche Plattform zum Abgeben gab. MOODLE IST HALT EINFACH SCHMUTZ, E-Mail
 455 war jetzt auch nicht so das Wahre, deswegen war ich bei Teams schon ein bisschen glücklicher,
 456 weil es dann halt diese Abgabefunktion gab. Jeder Lehrer war dann auf der gleichen Plattform und
 457 es war deutlich übersichtlicher dann auch. #00:34:07-7#

458

459 S3.3: Bei Moodle musste man erstmal in das Programm, dann auf die Website der Schule, dann
 460 auf die Moodle zurück und sich dann einloggen. Bei Teams war es halt so, dass man sich einfach
 461 eine App auf das Handy oder den Computer ziehen konnte und dann konnte man halt draufklicken
 462 und war direkt drin und hatte direkt alles übersichtlich. Das fand ich auch besser auf jeden Fall.
 463 #00:34:29-2#

464

465 S3.5: Mir ist auch so aufgefallen, wenn man einen Laptop hatte, dann ist es auch so einfacher
 466 gewesen, vor allem auch mit den verschiedenen Dateien und so, die so zu verschieben und so. Mit
 467 dem Handy war es schon manchmal so, schwieriger. Auf dem Handy ist es halt nicht so gut
 468 hinterlegt die ganzen Dateien, auf dem Laptop oder einem richtigen Rechner geht das noch ein
 469 bisschen leichter. #00:34:52-5#

470

471 S3.3: Das Problem gab es dann natürlich auch. Bei mir war es so, ich hatte eigentlich alles zuhause
 472 zur Verfügung ein Handy, einen Computer und ein iPad hier. Das heißt bei mir gab es jetzt keine
 473 Probleme, wir haben auch ganz gutes Internet, aber es gibt bestimmt auch Leute, bei denen es nicht
 474 so war, dass die nur einen Computer haben für 3 Leute oder so und dass die dann, keine Ahnung,
 475 eine halbe Stunde Zeit haben morgens sich die Aufgaben runterzuziehen. Wenn der Lehrer dann
 476 halt es nicht schafft die Aufgaben richtig zu stellen und bis man dann überhaupt gefunden hat
 477 dauert das natürlich auch, dass man dann irgendwie Probleme hat beim Lernen ist normal. Dann

478 ist halt auch der Slogan „Die Bildung ist für alle gleich!“ nicht mehr gegeben, weil halt manche
 479 echte Nachteile im Gegensatz zu anderen haben. Manche können sich dann überhaupt nicht
 480 einbringen, weil denen einfach die technischen und finanziellen Möglichkeiten fehlen. Bei
 481 manchen war es halt so, dass für die es kein Problem war den ganzen Tag den Computer oder das
 482 Handy zur Verfügung zu haben. Das war dann ja im Prinzip für manche echt ungerecht dann.
 483 #00:36:02-4#

484

485 S3.5: Ja, letztendlich ist es ja eh immer ungerecht, weil wer halt auch ein besseres Elternhaus hat
 486 und so, hat auch vielleicht mehr Hilfe von seinen Eltern und so, das ist ja immer so, aber du hast
 487 schon Recht Corona hat das auf jeden Fall nochmal verstärkt, so den Effekt. #00:36:12-4#

488

489 S3.3: Man hatte dann halt auch keine Möglichkeit, wenn die Eltern arbeiten mussten oder wenn
 490 die Eltern nicht arbeiten mussten oder zuhause waren oder so und sie halt nicht wissen, wie sie den
 491 Schülern halt nicht helfen konnten. Jetzt so in der EF ist es ja schon bisschen schwieriger, wenn
 492 man jetzt nicht in dem Thema drin ist, kann man den Kindern nicht so gut helfen und dann stehen
 493 die dann sag ich mal hilflos dar, wenn sie dann keinen richtigen Kontakt mit dem Lehrer aufbauen
 494 können, haben sie dann einen krassen Nachteil. #00:36:40-5#

495

496 S3.2: ABER ICH FAND INTERNET HAT SCHON GEHOLFEN, also es gibt ja zu den meisten
 497 Themen eigentlich so Erklärvideos oder irgendwelche strukturierten Erklärungen. Ich fand, ich
 498 hatte jetzt nicht so Probleme, wenn ich jetzt auf den ersten Blick nicht verstanden hab, habe ich ein
 499 Video dazu angeguckt. #00:37:00-9#

500

501 S3.3: Ja, nur halt das Problem ist, dass nicht jeder halt darauf zugreifen kann, weil manche halt
 502 einfach nicht die Möglichkeiten dazu haben, jetzt zum Beispiel, den ganzen Tag im Internet zu sein
 503 und Sachen hochzuladen und sowas und die Familie vielleicht auch den Computer benutzen muss,
 504 weil die Eltern arbeiten müssen und die den Computer dann brauchen, oder halt von Geschwistern
 505, wenn die zu mehreren sind. #00:37:32-1#

506

507 S3.5: Ich muss auch noch, um wieder zur Fragestellung zurückzukommen, wie die
 508 Aufgabenstellungen so bearbeitet werden sollten, sagen. Ich fand das auch manchmal RICHTIG
 509 KOMISCH, dass die so / (...) die Lehrer haben manchmal auch die Aufgaben richtig schlecht so
 510 ähm gestellt oder irgendwie so ja / (...) und richtig viele Seiten geschrieben und man hat nichts
 511 verstanden und die waren so lang und dann wars auch irgendwie kompliziert das einzuschicken,
 512 wenn man schon an sich die Aufgabe, das ist halt bisschen schwer zu erklären /die Aufgabe an
 513 sich war schon an sich so umfangreich, dass es dann auch irgendwie keinen Sinn gemacht hat die
 514 einzureichen. #00:38:06-4#

515

516 I: Ihr habt das in gewissen Punkten der Diskussion schon angesprochen, aber nicht ganz so
 517 ausführlich. Wie haben eure Lehrkräfte beim Lernen während dieser Zeit unterstützt, würde ich
 518 gerne wissen? #00:38:34-5#

519

520 S3.3: Also wie schon S3.2 gesagt hat. Die Lehrer haben es halt meistens angeboten, dass die gesagt
 521 haben: „Wenn ihr Fragen habt, vereinbart am besten einen Termin mit mir, da können wir darüber
 522 oder schreibt mich an am besten per Chat.“ Ähm, es wurd schon Hilfe angeboten aber ich hatte
 523 jetzt auch das Gefühl bei Lehrern, die das gesagt haben, dass halt diese Funktion halt nicht so
 524 richtig wahrgenommen wurde. Ich weiß nicht, wie ich es beschreiben soll, weil es vielleicht ein
 525 bisschen unangenehm ist, wenn man den Lehrer wegen so einer extra Frage anschreibt und dann

527 bisschen unangenehm ist, wenn man den Lehrer wegen so einer extra Frage anschreibt und dann
 528 extra einen Termin vereinbart und das dann vielleicht auch unnötig / (...) weil man sich dann halt
 529 denkt, dann guck ich das im Internet nach oder wenn ich das nicht verstehe, ist auch nicht so
 530 schlimm, anstatt drei Tage zu warten oder sowas. Das ist halt auch ein großer Aufwand für eine
 531 Aufgabe, wenn man bedenkt, dass man das bei jedem Fach machen würde, ~~jedesmal~~ einen Termin
 532 ausmachen, wenn man eine Frage hat und es auch schon aufwendig ist und man gucken muss, dass
 533 man selber Zeit hat und der Lehrer auch. Was ich wiederum gut fand, dass die Lehrer dann so eine
 534 Sprechstunde eingeführt/ (...) dass man irgendwie 3 Stunden in der Woche zu bestimmten Terminen
 535 Zeit hatte, die Lehrer hatten dann Zeit für einen oder generell für alle Kurse. Da konnte man einfach
 536 einen Termin machen oder einfach so reingehen und dann einem geholfen wurde und dass es dann
 537 immer so feste Zeiten gab an denen man sich orientieren konnte. Ich habe das aber ehrlich gesagt
 538 nicht so sehr wahrgenommen. #00:41:37-4#

539

540 S3.2: Ich hatte auch das Gefühl, DASS DIE LEHRER, DASS GESAGT HABEN, WEIL SIE ES
 541 SAGEN MUSSTEN, nicht so, weil sie wirklich einem helfen wollten. Ich hatte nicht das Gefühl,
 542 dass wirklich viele Leute sich alleine in eine Sprechstunde gesetzt haben. Ich hätte vielleicht mehr
 543 gehyped, auch wenn ich da nicht persönlich so Lust drauf gehabt hätte, wenn man wirklich so eine
 544 Einheit Online Unterricht gemacht hätte, wo der Lehrer so versucht hätte, wie in der Schule einem
 545 was beizubringen und man dann selbst darauf aufgebaut hätte und weitergearbeitet hätte. Man so
 546 die Grundlage vom Lehrer beigebracht bekommen hätte und dadurch halt die Unterstützung so
 547 gefühlt hätte. #00:42:21-2#

548

549 S3.5: Ja, der Lehrer muss die Schüler ja normalerweise auch ein bisschen dazu zwingen, dass der
 550 die unterstützt, weil die Schüler glaub ich gar nicht von alleine so richtig lernen wollen. Der Lehrer
 551 muss da so antreiben, das ist halt nicht passiert, das wurde halt so offengelassen, das war nicht so
 552 gut fand ich. #00:42:37-7#

553

554 S3.3: Ja und wie schon gesagt, gut, dass ist von den Lehrern jetzt natürlich auch nicht zu erwarten
 555, aber es war halt so das wenn man eine Frage gestellt hat / (...) wenn ich bei den Aufgaben war /
 556 (...) in der Schule ist es ja so, wenn ich mich melde und eine Frage habe, dann kommt der Lehrer
 557 eigentlich innerhalb der nächsten zwei Minuten und kann mir sofort helfen. Wenn es gut lief hat
 558 man halt so 10 Minuten gewartet auf eine Antwort oder eine Stunde, aber es war eher so, dass die
 559 Antwort dann mehrere Tage später erst kam und dann war ich bei der Aufgabe ja schon völlig raus
 560 und dann hat mir die Nachricht vom Lehrer auch nicht wirklich viel gebracht, weil dann hätte ich
 561 mir die Aufgabe ja wieder von neuem angucken müssen und in der Schule ist das halt nicht so. In
 562 der Schule bekommt man halt sag ich mal fast direkt Hilfe. Man hat sich dann auch einfach gesagt
 563 okay dann lasse ich es einfach, weil das ist ein zu großer Aufwand für einen zu geringen Gewinn
 564 den man daraus ziehen kann. Wenn man jetzt eine Aufgabe hat, die man sowieso nicht hochladen
 565 muss, dann überlegt man sich zweimal, ob man dann den Lehrer wirklich anschreiben möchte, um
 566 dann zwei Tage zu warten bis man eine Antwort bekommt und dann nochmal die Aufgabe
 567 anzugucken. (10) Aber prinzipiell würde ich schon sagen, dass die Lehrer einem das schon
 568 angeboten haben, aber es war halt nicht so gut umzusetzen dieses generelle Lernen wie in der
 569 Schule, weil man halt wie gesagt die Rückmeldung erst sehr spät bekommen hat, für die Aufgaben
 570 oder Fragen, die man gestellt hat. #00:44:02-1#

571

572 S3.1: Man hat auch gemerkt, dass halt wieder die jüngeren Lehrer halt mehr Hilfe anbieten können.
 573 So war es bei mir der Fall. Die älteren Lehrer konnten halt sozusagen nicht so gut mit den Apps
 574 ähm oder Seiten zurechtkommen, wie die Anderen bestimmt auch gemerkt haben, dass die älteren

575 Lehrer die Aufgaben nicht immer sofort bereitgestellt haben oder dass die nicht richtig geantwortet
 576 und halt auch nicht richtig ähm einem helfen konnten, wenn halt Fragen gestellt worden sind.
 577 #00:44:42-1#

578
 579 I: Ihr seid bereits auf ganz schön viele Aspekte der Kommunikation mit euren Lehrkräften
 580 eingegangen. Ich würde euch jetzt nochmal bitten von der Kommunikation mit euren Lehrkräften
 581 zu erzählen, beispielsweise im Bezug auf allgemeine Informationen, die ihr bekommen habt, wie
 582 es weitergeht oder wie es nicht weitergeht, ähm, was genutzt wurde um Aufgaben bekannt zu
 583 geben, ähm Hilfestellungen bei Aufgaben habt ihr ja gesagt wurden jetzt irgendwie nicht in großem
 584 Umfang hochgeladen, aber vielleicht gab es ja Lösungszettel oder ich weiß nicht was, was der
 585 Lehrer bereitgestellt hat. Ähm wie habt ihr euch gefühlt beispielsweise mit diesen
 586 Videokonferenzen oder Online Unterricht, wenn das stattgefunden hat? #00:45:46-3#

587
 588 S3.1: Ja, also die Aufgaben hat man halt bekommen, wie halt am Anfang gesagt wurde über Moodle
 589 und Teams. Bei uns an der Schule gab es noch Nextcloud und das Problem daran war, dass der
 590 Server da öfters abgestürzt ist, da konnte man halt auf die Sachen, die da hochgeladen waren dann
 591 gar nicht zugreifen, was halt ein sehr großes Problem war. #00:46:12-4#

592
 593 S3.4: Wo du das gerade sagst, bei mir war es so, dass ich die ersten zwei Monate gar nicht gecheckt
 594 habe bei Nextcloud wo meine Kurse waren, weil die dann so komische Namen hatten wie Projekt
 595 Kurs Erdkunde. Ich dachte immer, dass wären welche Sachen, die mich nichts angehen. Dann habe
 596 ich zwei Monate die falschen Aufgaben gemacht. Dann habe ich irgendwann mitbekommen, dass
 597 es doch mein Kurs ist. Das fand ich ziemlich schlecht organisiert. Da hätte man uns im Vorhinein
 598 besser informieren sollen oder solche Sachen. Im Nachhinein war es dann ganz okay, aber diese
 599 Server waren wie halt S3.1 gesagt hat nicht gut. #00:46:45-1#

600
 601 S3.5: Man muss auch sagen bei Moodle, das hat halt / (..) bei Teams hat das sehr gut funktioniert.
 602 Ein Klick dann geht auch schon die App auf und man musste nur noch seinen Kurs anklicken und
 603 die Aufgabe wurde dann angepinnt, das war dann leicht zu finden. Das Abgabemodul hat man auch
 604 leicht gefunden, dann hatte man noch die ganzen Chat Funktionen. Das fand ich gut, dass es
 605 angeschafft wurde. #00:47:11-9#

606
 607 S3.3: Es war auf jeden Fall eine Steigerung zu Moodle. Zum Beispiel habe ich mal eine Nachricht
 608 von einem Lehrer bekommen, die habe ich erst 2 Wochen später gesehen, weil Moodle einem das
 609 gar nicht angezeigt hat, da war es schon viel zu spät zu antworten. Ich habe auch bei Moodle viel
 610 ausprobiert, aber das hat alles halt nicht richtig funktioniert. Bei Teams hat man so eine
 611 Benachrichtigung bekommen und das war generell so alles einfacher zu bedienen. Ich würde sagen
 612 der allgemeine Informationsaustausch hat auf jeden Fall gut geklappt und da gingen halt die
 613 Arbeitsaufträge nicht so unter wie bei Moodle. Da gab es dann so einen Button Aufgaben und
 614 solche Bereiche, wo alle Aufgaben hinterlegt waren. Wie gesagt einige Lehrer haben das auch nach
 615 Monaten nicht gebacken bekommen, die haben das dann statt bei Aufgaben unter Dateien
 616 hochgeladen, aber die meisten haben das gut hinbekommen und man hatte es dann auch nicht allzu
 617 schwer die Aufgaben zu finden. Ähm ja genau und Feedback, da haben wir ja schon drüber
 618 gesprochen. War halt von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich, genauso auch bei Hilfestellung.
 619 Videokonferenzen habe ich vielleicht zwei gemacht oder so und dann halt auch nur in einem Fach
 620 und ehrlich gesagt war die Internetverbindung von dem Lehrer echt richtig schlecht, dass man die
 621 Videokonferenz dreimal neustarten musste und nur die Hälfte verstanden hatte und letztendlich

622 war auch nur ein Drittel vom Kurs da, weil es ja wie gesagt nicht verpflichtend war, ja. #00:49:22-
 623 8#
 624
 625 S3.2: ABER ICH FIND GENERELL TEAMS IST NE SEHR GUTE PLATTFORM, die wir auch
 626 jetzt noch benutzen. Wir benutzen das jetzt noch in den meisten Fächern um halt Arbeitsblätter,
 627 die man vielleicht noch braucht in Dateien hochzuladen oder um halt generell auch außerhalb der
 628 Schule als Gruppe zu kommunizieren, weil das halt viel angenehmer ist als irgendwie, wenn alle
 629 da anfangen irgendwelche E-Mails zu schreiben. Also ich fand auf jeden Fall ab dem Schritt, wo
 630 man umgestellt hat zu Teams, fand ich es eigentlich sehr angenehm. Da ist aber das Problem Teams
 631 kostet ja, wie ich das rausgehört hab von unseren Lehrern wird das jetzt bald wieder gekündigt und
 632 dann wird da bald so ein selbstprogrammierter Dienst benutzt. #00:50:26-2#
 633
 634 S3.5: Mich hat tatsächlich auch noch so verwundert. Wir hatten ja zwischendurch noch zwei
 635 Präsenztage und da haben die Lehrer mich auch das erste Mal gefragt, wie wir das jetzt gerade
 636 machen, wie es so gelaufen ist und wie das so war, habe ich gar nicht verstanden. DIESEN
 637 AUSTAUSCH GAB ES HALT VORHER NICHT, DASS DIE LEHRER MICH SO NACH
 638 RÜCKMELDUNG GEFRAGT HABEN, wie das so funktioniert hat. Das hat mich schon
 639 gewundert, dass die das nicht vorher schon gemacht haben. #00:51:16-2#
 640
 641 I: Dankeschön für eure Beiträge. Ich beende nun die Aufnahme und die Videokonferenz. #00:
 642 51:35-4#
 643

6.3.1 Formulierende Interpretation Sequenz 157 – 191

Orientierungsrahmen Organisationslogik von Schule

157 – 191: Oberthema Aufgabenbearbeitung

157 – 165: Aufgabenbearbeitung S3.3

Es wird argumentiert, dass aufgrund der fehlenden Verpflichtung etwas zu einer bestimmten Zeit zu machen eine Struktur im Tagesablauf fehlte. Daher so beschreibt S3.3 wurde mit der Aufgabenbearbeitung erst abends begonnen. Der Struktur Begriff wird nochmal aufgegriffen und argumentiert, dass es nicht wirklich ersichtlich war, „was man bis wann abgeben musste“ (Z. 161). Es wird ein Beispiel genannt und eingebettet in eine Erzählung, wo in Physik nur 2 von 4 Aufgaben abgegeben werden mussten und man dann „den Überblick verloren“ (Z. 163f.) hat.

167 – 172: Tagesstruktur S3.1

S3.1 beschreibt die Tagesstruktur seines Bruders , der „regelmäßigere Videokonferenzen“ (Z. 168) hatte und verbindet damit einen strukturierten Tagesablauf. Im Gegensatz dazu war es bei S3.1 „relativ frei gestaltet“ und aus der Perspektive von S3.1 sogar zu frei, was so argumentiert S3.1 darin resultierte, dass Schüler*innen keine Kontrolle hatten und die einzige Form der Kontrolle das Abschicken der Aufgaben einmal wöchentlich darstellte.

174 – 176: Aufgabenbearbeitung S3.5

Lernprozess hat sich meist „über den ganzen Tag dann so gestreckt“ (Z. 174). Es wird der eigene Tagesablauf beschrieben und die zeitlichen Verzögerungen, durch die man erst später angefangen hat etwas zu machen.

178 – 182: Aufgabenbearbeitung S3.2

Das Lernen wird als nicht so dichtes Lernen, aber sich dafür über den ganzen Tag erstreckendes Lernen beschrieben. Generell gab es nicht so richtig das Gefühl mit den Aufgaben irgendwann fertig zu sein und frei zu haben, es gab immer etwas zu tun. S3.2 hat auch am Wochenende mal Aufgaben erledigt oder spät abends, da S3.2 „nicht so den Druck hatte so direkt mit was fertig zu sein“ (Z. 182)

184 – 191: Aufgabenbearbeitung S3.3

Die Aufgaben wurden von vielen Lehrer*innen halt auch am Wochenende zugeschickt für die nächste Woche, weswegen alles in einander übergangen ist. Es entstand dann bei S3.3 das Gefühl. Schon mit einigen Aufgaben anzufangen, es stellte sich jedoch als Schwierigkeit heraus eigenständig einen Zeitplan zu erarbeiten. Es wird beschrieben, wie lange gebraucht wurde für die Aufgabenbearbeitung durch verschiedene Gegebenheiten zuhause. Im Gegenteil dazu so bewertet S3.1 wäre man in der Schule dazu verpflichtet gewesen.

234 – 273: Oberthema Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler*innen

234 – 237: Frage zum Lernen

Nachfrage des Interviewers danach wie sich das Lernen während der coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule unterschied.

239 – 245: Unterschiede zum gemeinsamen Unterricht in der Schule

Es wird an einem Beispiel von S3.3 beschrieben, wie man sich im Physik Unterricht gemeinsam ein Thema erarbeitet. Zuhause musste man sich selbst die Schritte erarbeiten, wodurch man es nicht so gut nachvollziehen konnte, wie in der Schule, „weil man eben auch Fragen stellen“ (Z. 245) kann im Unterricht.

247 – 250: Austausch S3.5 & S3.2

Der komplette Austausch zwischen Schüler*innen untereinander und zu den Lehrkräften ist im Zuge der Umstellung auf das Distanz – Lernen weggefallen.

252 – 257: Unterschiede zur Schule S3.5

S3.5 braucht den Vergleich mit anderen Schüler*innen, wo es in Deutsch dann besonders schlimm war. Es wird die fehlende Rückmeldung der Lehrkräfte und auch das Wegfallen des Austausches mit den Mitschüler*innen beschrieben. In Folge dessen konnte man sich kein Bild machen wie andere Schüler*innen gelernt haben und dies wird als Problem bewertet.

259 – 266: Feedback S3.2

Rückmeldung habe S3.2 gar nicht zu den eingereichten Aufgaben bekommen, in Zusammenhang damit wird die Unsicherheit darüber beschrieben, ob man die Aufgaben richtig bearbeitet hat und diese Frage ohne das Feedback der Lehrer nicht final geklärt werden konnte. Kontrastiert werden diese Erfahrungen zum Alltag in der Schule wo man „direkt eine Rückmeldung“ (Z. 263) bekommt. So war es dann aber so, dass an nicht wusste ob man es richtig verstanden hat oder nicht.

268 – 273: Unterschiede zur Schule S3.1

In der Schule gibt es jemanden der die Sachen aktiv erklärt und zuhause war man auf sich alleine gestellt und auch wenn man Freunde gefragt hat war das fraglich inwieweit dies geholfen hat, wenn die auch kein Feedback bekommen haben. Es wird argumentiert, dass es daher schwer war die Sachen so gut zu verstehen, „als wenn es im Unterricht aktiv von einem Lehrer erklärt“ (Z. 272f..) worden wäre.

6.4 Transkript L1

- 1 I: Ich würde Sie bitten sich einmal kurz vorzustellen. #00:00:09-3#
2
- 3 L1: Ja, ähm (...), ich bin ..., ich habe in Bielefeld als Vertretungslehrkraft gearbeitet am Gymnasium
4 Ich habe die Klassen, ähm, 7 bis 9 unterrichtet, ähm, aber nur die 9. Klasse Grund / (...) oder
5 eine 9. Klasse Grundkurs in Englisch, wo ich dann tatsächlich, ähm ja, Distanz - Lernen
6 angewendet habe. #00:00:47-2#
7
- 8 I: Alles klar, Dankeschön. Als Gesprächsimpuls ähm würde ich Ihnen gerne folgende Frage stellen:
9 Welche Gedanken kommen Ihnen, wenn Sie an das Distanz Lernen während coronabedingten
10 Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denken? #00:01:13-2#
11
- 12 L1: (...) JAAA, das ist eine gute Frage. Ähm also woran ich als erstes gedacht habe, jetzt eben (...) ist, dass es ganz turbulent war. Das habe ich dann aber anders empfunden als es dann losging mit
13 dem Distanz Lernen, weil das Gymnasium, an dem ich ähm arbeite, schon weit vorher, also vor
14 der Pandemie oder dem Distanz Lernen mit dem System iSery ähm agiert hat. Das heißt alle
15 Schüler und Schüler*innen kannten sich komplett aus mit dem System und über dieses System
16 wurden halt schon vorher ähm Aufgaben verschickt und da habe ich das gar nicht so empfunden,
17 also da war das tatsächlich ähm ja ein gutes Gefühl als es angefangen hat. Wenn ich jetzt aber
18 rückblickend ähm mir das angucke, dann war das wirklich WESENTLICH turbulenter ähm als ich
19 zunächst erwartet hatte. #00:02:22-7#
20
21
- 22 I: Ähm, Sie haben von turbulent gesprochen (...). Was war daran für sie turbulent? Wie hat sich
23 das bei ihnen persönlich gezeigt? #00:02:41-7#
24
- 25 L1: Ähm (...), ja, ich habe / (...) also ich hatte selber persönlich noch nie, also vor diesen / (4) also
26 ich habe seit sechs (...) ähm sechs Wochen dort gearbeitet an der Schule und hab dort die Klassen
27 übernommen, also zumindest zum Halbjahr übernommen und nach sechs Wochen ungefähr kamen
28 dann die Schulschließungen. Das heißt nach sechs Wochen war ich dann selbst mit dem System
29 iSery nicht so ähm bekannt, wie das die Schülerinnen und Schüler waren. Ich habe quasi/ ich bin
30 frisch aus dem ähm/ (...) also fertig mit dem Master gewesen, hab gerade frisch angefangen zu
31 arbeiten und war halt selber noch in der Findungsphase und ja in der (lachen) „Aufgeregt - Sein -
32 Phase“. Dann kam halt dann die nächste Hürde, quasi alles nicht mehr face to face, sondern im
33 Distanz Lernen, aber es hat sich halt tatsächlich von der Organisation her wesentlich einfacher
34 gestaltet ähm oder bewiesen, als ich mir das vorgestellt habe, weil halt schon alle dieses System
35 kannten und dieses System iSery schon alle Module mit eingebaut hatte, die man für das Distanz -
36 Lernen braucht. #00:03:59-7#
37
- 38 I: Das ist ein guter Übergang zur nächsten Frage, die ich Ihnen stellen wollte. Diese lautet: Wie
39 haben Sie das Distanz - Lernen konkret gestaltet? #00:04:12-3#
40
- 41 „Ja, also ähm ich hatte den großen Vorteil beziehungsweise ich hatte das große Privileg (...) ähm,
42 dass ich nur eine, beziehungsweise diese eine 9. Klasse (...) ähm tatsächlich übers Distanz - Lernen
43 begleitet habe, weil in Sport ähm das Distanz - Lernen so nicht stattgefunden hat. (...) Das habe ich
44 so gestaltet, dass ich ähm wöchentlich ein Dokument / (5) also wir haben eine Gruppe erstellt, wo
45 alle Schülerinnen und Schüler ähm drin waren, was ich auch einmal nachgefragt habe, ob jeder
46 meine E- Mails bekommt, dass wenn ich etwas hochlade oder eine E-Mail schreibe an die Gruppe
47, dass die natürlich auch jeder bekommt. Dann habe ich das so geregelt, dass ich jeden Montag ein
48 Word Dokument hochgeladen habe mit den Aufgaben für die Woche mit einem Abgabedatum.

49 Also wir hatten zum Beispiel montags und mittwochs Unterricht, aber ich habe das immer von
 50 Montag bis Freitag denen freigegeben, aber so ein Abgabedatum ist schon wichtig die
 51 Schüler*innen brauchen ja schon eine Strukturierung. Bis Freitag musste es dann also eingesendet
 52 werden ähm und da habe ich quasi freigestellt, ob die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben
 53 hochladen als Word Dokument oder ob sie mir das geschriebene quasi abfotografieren, einscannen,
 54 irgendwie also ist mir / (...) mir war das relativ egal, wie das Format war. Dann habe ich den
 55 Schüler*innen ein schriftliches Feedback zu den eingereichten Aufgaben gegeben und zusätzlich
 56 bei Schreibtexten einen Mustertext hochgeladen, mit Aspekten, die auf jeden Fall in dem Text
 57 vorkommen sollten (...). Dann ging das halt montags wieder los und zwischendurch war ich dann
 58 für Fragen immer erreichbar über IServ, das E-Mail System, ja genau, also so war das in der
 59 Theorie, (4) und in der Praxis“ #00:06:23-9#

60

61 I: Ja, Sie sind bereits auf einige Aspekte eingegangen ähm über die ich Sie später noch etwas
 62 genauer ausfragen möchte, aber zunächst einmal würde ich gerne noch von ihnen wissen, wie sich
 63 ihrer Meinung nach das Lernen der Schülerinnen während der coronabedingten Schulschließungen
 64 unterschied von dem Lernen in der Schule bzw. dem Unterricht? #00:07:07-6#

65

66 L1: Da kann ich LEIDER, leider, leider sagen, dass sich das LERNEN ÜBERHAUPT NICHT
 67 GESTALTET hat ähm während der Zeit, weil nicht gelernt wurde. Ähm das lief tatsächlich / (...)
 68 das kann ich direkt von der Schule aus sagen / (...) das lief nicht so gut. Wir hatten uns halt gedacht
 69 dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler dieses System schon kennen, ähm damit auch bereits
 70 gearbeitet haben es besser laufen würde / (5) aber ähm Lernen hat leider nicht so wirklich
 71 stattgefunden. Also da wo Elternteile quasi nicht zuhause bleiben konnten, haben sie quasi halt /
 72 aufgepasst auf die kleinen Geschwister oder so und haben nicht die Aufgaben gemacht. Also
 73 Lernen hat eigentlich nicht wirklich stattgefunden, zumindest nicht so wie es in der Schule zu Regel
 74 ähm in Regelform quasi stattgefunden hätte. Also wir haben tatsächlich selbst nach dem Distanz -
 75 Lernen also intern sowohl von der Schüler*innenseite, der Lehrer*innenseite und der Elternseite
 76 eine ganz große Umfrage gestartet und ähm die auch ausgewertet in der Lehrerkonferenz und das
 77 Bild hat sich abgezeichnet, dass die ähm / (...) dass die UNTEREN KLASSEN also 5 - 7 und die
 78 LEISTUNGSKURSE quasi die 11, 12, dass es dort TATSÄCHLICH ZIEMLICH GUT
 79 FUNKTIONIERT HAT und die Schüler dort auch die Aufgaben gemacht haben. Es hat sich aber
 80 auch tatsächlich gezeigt, dass alle die, die ähm Videokonferenzen quasi ähm ja eingeplant und
 81 durchgeführt haben, einen regeren Austausch hatten mit den Schüler*innen als die, die so wie ich
 82 quasi das rein über E-Mail oder rein über das Aufgabentool über IServ quasi versucht haben zu
 83 regeln und auch mehr Aufgaben zurückbekommen haben. #00:09:47-9#

84

85 I: Sie sind bereits ein wenig darauf eingegangen ähm wie die Schülerinnen und Schüler Aufgaben
 86 einreichen sollten. Die Bearbeitung, da hatten Sie ja auch einige Aspekte genannt, beispielsweise,
 87 dass es Ihnen egal war in welchem Format die bearbeiteten Aufgaben hochgeladen wurden ähm
 88 könnten Sie vielleicht noch ein wenig mehr auf ähm das Portal IServ eingehen und mögliche
 89 Probleme schildern ähm die es beim hochladen oder bearbeiten der Aufgaben gab? #00:10:43-9#

90

91 L1: JA! Das System an sich ist eine Plattform, wo quasi alles gebündelt ist. Also alle E- Mails,
 92 jeder Schüler und jede Schülerin, sowie jeder Lehrer und jede Lehrerin ähm kriegt eine E-Mail-
 93 Adresse und einen persönlichen Login und es läuft quasi die KOMPLETTE KOMMUNIKATION
 94 der Schule läuft über IServ. Das heißt Kommunikation zwischen den Lehrkräften, sowie
 95 Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern läuft über IServ
 96 und der Schulleitung ebenfalls (...). Des Weiteren hat dieses System ähm ein Aufgabenmodul,

97 worüber quasi vom Lehrer oder Lehrerin eine Aufgabe gestellt werden kann und dann verschiedene
 98 Möglichkeiten / (4) es kann zum Beispiel angekreuzt werden ich habe die Aufgabe erledigt, es
 99 kann angekreuzt werden oder es kann eingesehen werden wer sich denn die Aufgabe überhaupt
 100 angeguckt hat. Vom Lehrer kann das eingesehen werden, also da gibt es quasi verschiedene
 101 Möglichkeiten, halt diese Gruppen ähm darüber habe ich das / (...) also ähm also jeder musste ähm
 102 jeder Lehrer musste / (...) war angehalten eine fachspezifische Gruppe und klassenspezifische
 103 Gruppe ähm zu erstellen nach einem ganz bestimmten Muster. Das war vorgegeben und ähm dort
 104 gab es dann bei mir / (...) quasi alle die, die diesen Weg gewählt haben mit dem Aufgabenmodul,
 105 der sich halt NICHT ALS IDEALER WEG herausgestellt hat, hatten dann die Probleme, dass
 106 ähm Schüler*innen nicht hochladen konnten beziehungsweise es nicht hochgeladen haben. Ganz
 107 viele Schüler haben einfach gar nichts gemacht und auch gar keine Aufgaben eingereicht oder sich
 108 überhaupt gemeldet haben, deswegen meinte ich ja vorhin das Lernen bei mir jetzt nicht wirklich
 109 stattgefunden hat. Die wenigsten Schüler haben mir regelmäßig Aufgaben eingereicht. #00:12:59-
 110 5#

111
 112 (...)

113
 114 I: Sie hatten gesagt ähm, dass Hilfestellungen von den Schüler*innen vermehrt wahrgenommen
 115 wurden am Telefon und vor allem zu älteren Aufgaben auch. Womit würden Sie das denn
 116 begründen, dass die Schüler*innen erst am Telefon mit ihnen diese Aufgaben oder Schwierigkeiten
 117 besprechen wollten? #00:16:59-5#

118
 119 L1: Ähm, ja. Ich würde das damit begründen, also aus zweierlei. Einerseits muss ich sagen, dass
 120 ich glaube, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht getraut haben, dass da die Hemmschwelle
 121 noch relativ hoch war, oder hoch ist ähm einfach zu sagen: „Ich verstehe das nicht oder Frau...
 122 können Sie mir da helfen?“, oder auch die Frageformulierung per E-Mail glaube ich ist ihnen viel
 123 schwieriger gefallen als im Unterricht, wenn man dann einfach sagt „Puuh, versteh ich nicht“. Aber
 124 das wurde dann auch in dieser Umfrage bestätigt, dass sich viele einfach nicht getraut haben, oder
 125 das Gefühl gehabt haben die Lehrkraft zu stören, das weiß ich nicht mehr genau. In meiner
 126 Lerngruppe hatte ich jedoch nicht das Gefühl, dass es so war, da war es eher so, wenn ich angerufen
 127 habe, dass es so eine „Ertappt Situation“ war. Das sollte man ja auch nicht unterschätzen. Ich habe
 128 da ja angerufen, weil ich von denen wochenlang nichts gehört habe (...) (lachen) (...) und ich dann
 129 mal sagen wollte, dass Englisch zwar nicht deren Fokus sein muss, die Aufgaben jedoch trotzdem
 130 mal bearbeitet werden sollten. Dann war das dann quasi glaube ich so ein guter Moment zu sagen
 131 „Ja, aber ich habe das nicht verstanden, können Sie mir da nochmal helfen“. Ich glaub damit hing
 132 das auch zusammen, so einen konkreten Grund kann ich nicht wirklich angeben. #00:18:34-7#

133
 134 I: Sie hatten vorhin kurz erwähnt, dass einige Kollegen und Kolleginnen durchaus
 135 Videokonferenzen gemacht haben beziehungsweise Online Unterricht (...), Sie ja nicht. Könnten
 136 Sie hier bitte ausführen warum Sie sich dagegen entschieden haben? #00:19:01-4#

137
 138 L1: Ähm ja, das ist ganz einfach. Ich habe mich dagegen entschieden, weil ich nicht wusste, dass
 139 es existiert. Also ich konnte mich tatsächlich / (...) also das war natürlich schon auf meinem Mist
 140 gewachsen / (...) also schon mein Fehler mich nicht zu belesen was IServ bietet. Das war dann auch
 141 auf einmal viel für mich, worauf wir als Lehrer achten mussten und Videokonferenzen mit anderen
 142 Plattformen wie Zoom gingen halt nur teilweise, weil wir persönliche Daten nicht weitergeben
 143 dürfen beziehungsweise benutzen dürfen für schulische Dinge. Dazu zählen zum Beispiel E-Mail-
 144 Adressen, ähm das wurde relativ eingeschränkt, aber IServ hat ein Videomodul, aber damit habe

145 ich mich leider nicht genug auseinandergesetzt, sonst hätte ich / (...) also würde jetzt der zweite
 146 Lockdown kommen, würde ich das 100 prozentig anwenden. Die Kolleginnen und Kollegen, die
 147 das genutzt haben waren vor allem , Kolleginnen und Kollegen, die in höheren Jahrgängen
 148 unterrichtet haben, die quasi ihre Leistungs- und Grundkurse auf das Abitur vorbereitet haben ,
 149 beziehungsweise auf die mittlere Abschlussreife , also die 10. Klassen, die haben das viel genutzt.
 150 Ähm einfach auch weil dort in der 10. Klasse vor allem in Englisch der Fokus auf dem Sprechen
 151 liegt. Ich kann mich jetzt nur auf Englisch beziehen, weil ich die anderen Unterrichtsfächer nicht
 152 kenne und mich mit den Kollegen nicht ausgetauscht habe, aber da ist halt der Fokus auf das
 153 Sprechen gelegt. Ich weiß, dass für die höheren Altersstufen 11, 12 dies auch von den
 154 Schüler*innen VERLANGT WURDE. Also die haben / (...) wurden tatsächlich die Schüler gefragt
 155 welche Form ihnen am liebsten wäre und die haben sich dafür entschieden, dass Videokonferenzen
 156 für Sie am sinnvollsten wären, um ihre Fragen zu klären oder Info zu bekommen, die sie dann quasi
 157 zuhause weiter bearbeitet haben, um dann quasi wieder gemeinsam darüber zu diskutieren.
 158 #00:21:50-5#

159
 160 I: Videokonferenzen wäre ja auch eine Kommunikationsmöglichkeit mit Schülerinnen und
 161 Schülern gewesen. Wenn sie jetzt die Kommunikation mit ihren Schülerinnen und Schülern
 162 kritisch reflektieren, würden Sie dann etwas anders machen bei erneuten Schulschließungen?
 163 #00:22:25-8#

164
 165 L1: VIEL (...) VIEL! Ähm also als ALLERERSTES würde ich die gleiche Klasse unterrichten,
 166 also wieder eine 9. Klasse, würde ich wie gesagt die Kommunikation innerhalb des Lernens über
 167 Video Chats machen, aber auch telefonisch. Also quasi ermöglichen das angerufen werden kann,
 168 also eigentlich ist das ja nicht erlaubt, aber das Haustelefonnummern rausgegeben werden oder
 169 aber im Sekretariat. Das war dann ein wenig seltsam, wenn man dann im Sekretariat sitzt und dort
 170 Schüler anruft, aber ich würde wahrscheinlich meinen Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit
 171 geben mich zu erreichen und ich würde viel häufiger eine Rückmeldung ähm einfordern. Ob ich
 172 nun sage quasi einmal in der Woche ein Telefonat geführt werden muss / (...) das fände ich exzessiv,
 173 aber ich würde zumindest sicherstellen, dass man einmal in der Woche miteinander spricht, egal
 174 ob jetzt über E-Mail, Videochat oder auf anderen Wegen, um zu erfragen was denn los ist, wo
 175 geholfen werden kann. Also ich würde auf jeden Fall mehr kommunizieren wollen. Da habe ich
 176 ZU LANGE gewartet beim letzten Mal, da habe ich die ersten Telefonate auch erst nach 3 oder 4
 177 Wochen geführt und das war einfach schon verloren, da hätte ich nicht solange zögern müssen! Ich
 178 schiebe es auf meine Unerfahrenheit, einfach auch nur um mir das zu erklären, aber das war auch
 179 einfach nicht gut, dass hätte so nicht sein dürfen von meiner Seite aus. Ich hatte glücklicherweise
 180 einen sehr leichten Start wahrscheinlich weil ich noch sehr jung bin mit den Schülerinnen und
 181 Schülern in meiner Klasse und ich glaube (...) / also ich glaube schon, dass es einen Bruch gab in
 182 der Beziehung, aber weniger wegen der Kommunikation, natürlich auch ein wenig deswegen, aber
 183 eher weil irgendwann leider FRUSTRATION MEINERSEITS wegen fehlender beziehungsweise
 184 wegen nicht funktionierender Versuche von Kommunikation von meiner Seite aus / (5) weil ich
 185 kein Feedback bekommen habe oder keine Rückmeldungen und dann kam dann doch schon
 186 Frustration auf. Als ich sie dann aber gesehen habe ähm ich nicht ganz frei von diesen Frustrationen
 187 war, ich ihnen das auf jeden Fall nicht zur Last gelegt habe , ABER ich hab halt selber quasi, von
 188 mir / (...) von meiner Seite aus gemerkt , dass ich da nicht mehr ganz so, ähm frei, wertefrei in die
 189 Klasse gegangen bin, wie ich das vorher getan habe. Von anderen, also von Kolleginnen und
 190 Kollegen habe ich tatsächlich nicht gehört, dass da irgendwie ein Bruch war, muss aber auch sagen,
 191 dass wir da so nicht drüber geredet haben. Ich kann aber auch sagen, dass viele Kolleginnen und
 192 Kollegen ähnlich frustriert waren wie ich, weil Schüler quasi keine Rückmeldung gegeben haben

193 und viele Kolleginnen und Kollegen fanden es sehr frustrierend, dass sie keine Noten geben
 194 durften. Das war jetzt nicht mein Frustrationsgrund / (...) um sie zu bestrafen oder wie auch immer
 195 / (...) und das hat sich dann so ausgewirkt als die Schülerinnen und Schüler wieder gekommen sind
 196 ähm Mitarbeitsnoten gegeben werden durften für die Phase des Distanz Lernens und die sahen alle
 197 dementsprechend MISERABEL aus. Dann waren die Schüler FRUSTRIERT, die Lehrer waren
 198 FRUSTRIERT, also ja, das wurde eh nicht ganz einheitlich geregelt und da gab es viele, große
 199 Diskrepanzen. Aber ich kann zu mir sagen, dass MEINE FRUSTRATION im Bezug auf die
 200 Schüler mir ein bisschen, ja (...), nicht verdorben (...) ne das stimmt nicht, aber mich schon ein
 201 wenig betrübt hat. #00:29:33-1#

202

203 I: Sie haben viel über die Kommunikation mit ihren Schülerinnen und Schülern gesprochen. Ich
 204 würde Sie gerne fragen, wie sie die Kommunikation mit übergeordneten Bildungsinstitutionen wie
 205 bspw. dem Schulministerium, oder der Schulleitung oder einer ansässigen Schulinstitution in ihrem
 206 Bundesland sehen? Wie haben Sie die Kommunikation wahrgenommen und deren Unterstützung
 207 bei der Umstellung zum Distanz Lernen? #00:30:09-7#

208

209 L1: Ähm, ja. Also ich persönlich hatte keinen Kontakt zu einem Schulministerium ähm zu der Zeit.
 210 Ich stehe jetzt mit dem Ministerium im Kontakt wegen des Referendariats und das läuft alles über
 211 E-Mail ab, die sind da sehr getrimmt drauf. Die Kommunikation mit der Schulleitung in dieser
 212 Zeit war aber sehr intensiv, also zwischen der Lehrerschaft und der Schulleitung und wir wurden
 213 über alles per IServ E-Mail informiert ähm und über alle NEUERUNGEN zum Distanz- Lernen,
 214 HYGIENEVORSCHRIFTEN, alles was in dieser Zeit quasi so kam, tägliche Neuigkeiten, tägliche
 215 Änderungen, darüber wurden wir alles von der Schulleitung per E-Mail informiert. Das fand ich
 216 gut. Ebenfalls hatten wir immer die Möglichkeit / (...) die Schulleitung war in der Schule, ähm
 217 natürlich in getrennten Räumen, ähm auch nur teilweise, jetzt nicht immer, aber die waren generell
 218 immer erreichbar. Das kann ich jetzt persönlich für mich sagen, ich hatte einmal eine Frage, auf
 219 die ich keine Antwort gefunden habe bei IServ, wo dann in dem Lehrerordner quasi alle
 220 Datenblätter oder Beschlüsse oder jede Information, die ein Lehrer braucht hochgeladen sind. Dann
 221 habe ich in der Schule angerufen und mir wurde dann die Nummer meiner Schulleitung gegeben,
 222 Schulleiterin, die ich dann tatsächlich angerufen habe bei ihr zuhause und da wurde mir dann auch
 223 geholfen. Also die Kommunikation zur Schulleitung war super, also da kann ich tatsächlich nichts
 224 Negatives sagen. #00:32:09-3#

225

226 I: Ich hätte eine letzte Frage, die ich noch vorbereitet habe. An dieser Stelle würde ich Sie gerne
 227 fragen, was ist ihr Fazit zum Distanz - Lernen? #00:32:25-2#

228

229 L1: LA: Ja, ähm, das sehe ich jetzt von zwei Seiten. Das Fazit zum Distanz -Lernen in meiner
 230 RETROSPEKTIVE quasi, also WIE das GELAUFEN IST, ähm habe ich ja vorhin schon gesagt,
 231 dass es ein weniger TURBULENTER war als GEDACHT, beziehungsweise nicht gedacht. Aber
 232 wenn wir jetzt generell über das Distanz - Lernen reden dann bin ich absolut begeistert und meiner
 233 Meinung nach ist das etwas, dass UNBEDINGT weiter ausgebaut werden muss und bin tatsächlich
 234 ziemlich frustriert und ich WUNDERE mich da warum da nicht weiter ausgebaut wird. Es wird
 235 immer gesagt, dass alles ausgebaut wird und neue Konzepte werden geschrieben, aber im Endeffekt
 236 sehe ich das nicht. Das Distanz -Lernen ist für mich jedoch eine ABSOLUTE
 237 ZUKUNFTSPERSPEKTIVE, kann auch sein, dass ich das jetzt sage, weil ich noch relativ jung
 238 bin (...). Ich glaube ältere Kollegen würden das anders sehen, ABER ich bin der Meinung, dass
 239 DISTANZ LERNEN DAS LERNEN VON MORGEN IST! Es sollte definitiv nicht als Safety Net
 240 genutzt werden, falls mal wieder ein Lockdown kommt, dann machen wir das ein bisschen besser

241 als letztes Mal, weil wir müssen ja, sondern dass es genutzt wird, um den Schülerinnen und
 242 Schülern quasi weitere Lernmöglichkeiten und Optionen zu bieten. #00:34:50-1#

243

244 I: Vielen Dank für das Gespräch. Ich beende nun die Aufnahme und das Interview. Sie haben sehr
 245 viele spannende Dinge erzählt, die ich sicherlich für meine Arbeit nutzen kann. Nochmal ein großes
 246 Dankeschön dafür! #00:35:17-2#

247

Orientierungsschemata Einstellung zur Strukturierung des Lernens (L1)**41 – 59: OT Gestaltung des Distanz – Lernens**

41 – 43: Wie viele Schüler*innen bzw. Klassen L1 betreut hat**43 – 47: Vorbereitungen für die wöchentliche Aufgabenbekanntgabe über die Plattform**

L1 beschreibt, dass bevor wöchentlich Aufgaben hochgeladen werden konnten, zunächst eine klassenspezifische Gruppe erstellt werden musste, in der alle Schüler*innen eingepflegt wurden. Bevor die Aufgaben erstmals über die Plattform verschickt wurden, wurde zunächst überprüft, ob Schüler*innen Nachrichten von L1 über diese Plattform erhalten über einen kleinen Probelauf per E-Mail.

47 – 48: Wöchentliche Aufgabenbekanntgabe

Aufgaben wurden jeden Montag in Form eines Word – Dokumentes hochgeladen und mit einem Abgabedatum versehen.

48 – 51: Bearbeitungszeit für Aufgaben

Bei jeder Aufgabe hatten die Schüler*innen Zeit, die Aufgaben bis Freitag einzureichen.

51 – 54: Auswahlmöglichkeiten beim Format der eingereichten Aufgaben

In welchem Format die Aufgaben eingereicht werden sollten, wurde von L1 freigestellt und weitestgehend offengelassen.

54 – 57: Lernkontrolle

Die Schüler*innen haben ein schriftliches Feedback zu den eingereichten Aufgaben erhalten. Zusätzlich wurde bei Schreibtexten ein Musterbeispiel zur Verfügung gestellt für die Schüler*innen mit Inhalten, die auf jedem Fall in dem Text vorkommen sollten.

57 – 59: Kommunikationsmöglichkeiten

L1 war in der Zeit von Montag bis Freitag immer erreichbar für Rückfragen der Schüler*innen

6.5 Transkript L2

- 1 I: Ich würde Sie bitten sich einmal kurz vorzustellen. #00:00:06-5#
2
- 3 LB: Okay (...). Ich bin Lehrerin an einem Gymnasium in Bielefeld und unterrichte die Fächer
4 Geschichte, Philosophie, Praktische Philosophie, Erdkunde und Politik. #00:00:18-0#
5
- 6 I: Super, vielen Dank erstmal für ihre Vorstellung. Ich würde Sie ähm als erstes gerne fragen,
7 welche Gedanken Ihnen kommen, wenn Sie an das Distanz - Lernen während der coronabedingten
8 Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denken? #00:00:33-3#
9
- 10 L2: JAAAA, so ein bisschen ähm MULMIGES GEFÜHL muss ich sagen, da ist GERADE in
11 Bielefeld das PROBLEM mit der Digitalisierung, Wir haben ein unheimlich ähm schlechtes
12 Internet, haben Internet auch / (..) oder WLAN eher gesagt gar nicht in der Schule integriert. Das
13 funktioniert für alle Schülerinnen und Schüler noch gar nicht und ähm und es musste erstmal eine
14 Plattform gefunden werden, womit man das Distanz - Lernen überhaupt bei uns umsetzen konnte.
15 Das brauchte eine gewisse Zeit, wir haben uns dann für Microsoft Teams entschieden. Das brauchte
16 ein bisschen bis wir über die Distanz halt auch alle Schülerinnen und Schüler da einpflegen konnten
17 und ähm mit ihnen dann halt auch arbeiten konnten über diese Plattform. Das hat viel Zeit in
18 Anspruch genommen und es gab auch Schülerinnen und Schüler bei uns an der Schule, die gar
19 nicht mit den nötigen Geräten ausgestattet waren. Diese Schülerinnen und Schüler mussten sich
20 Geräte von der Schule leihen und am Anfang war es erst ein bisschen problematisch. Ich hoffe
21 aber, dass nicht nur wir diese Startschwierigkeiten hatten. #00:01:43-6#
22
- 23 I: Können Sie bitte erklären warum Sie sich als Schule für die Plattform Microsoft Teams
24 entschieden haben? #00:01:53-9#
25
- 26 L2: Also wir haben eine Digitalisierungsgruppe bei uns an der Schule, die haben sich vermehrt
27 dafür ausgesprochen, weil ähm es bei Teams halt viele Vorteile hat. Zum einen, dass man
28 Privatchats führen kann, man kann aber auch Klassengruppen ähm einrichten und ähm da mit den
29 Schülern dann kommunizieren und kann da auch wunderbar Gruppenarbeiten machen. Es hat
30 UNHEIMLICH VIELE VORTEILE, TEAMS, das muss man schon sagen (...) ähm weil man auch
31 die Funktion anschalten kann, dass man sofort sieht, wie bei WhatsApp / (..) sozusagen informiert
32 wird, wenn dann ein Schüler oder eine Schülerin uns anschreibt direkt. Man kann ähm Unterricht
33 über Teams abhalten, man kann währenddessen Power Point Präsentationen zeigen, man kann sein
34 Skript zeigen, man kann Aufgabenzettel weitergeben, also Microsoft Teams hat schon sehr viele
35 Vorteile (..) muss man schon sagen. Der EINZIGE NACHTEIL ist, dass Schülerinnen und Schüler
36 auch nochmal intern einen Raum sich öffnen können, um miteinander zu chatten und das wird bei
37 Lehrern STICHWORT MOBBING NATÜRLICH NICHT GERNE GESEHEN, wenn sowas mal
38 vorkommen würden. #00:03:09-2#
39
- 40 I: Hm (bejahend) und ähm (...) auf einer persönlichen Ebene, Sie hatten einerseits die
41 Digitalisierung an Schulen in Bielefeld als Problemfeld genannt und auch über die Bemühungen
42 der Schule angesprochen Distanz - Lernen für die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Sie
43 haben am Anfang das Wort mulmig benutzt, könnten Sie bitte noch ein wenig ausführlicher auf
44 ihre persönliche Wahrnehmung der Situation eingehen? #00:03:45-9#
45
- 46 L2: (...) STRESSIGER als normaler Unterricht, AUF JEDEN FALL! Die Sache ist wir Lehrkräfte,
47 wie auch die Schüler sind noch gar nicht mit den nötigen Geräten ausgestattet, man muss halt auf
48 seine eigenen Geräte zurückgreifen. Dann war es so, dass die Schülerinnen und Schüler natürlich

49 auch ähm / (...) wenn die Aufgaben gemacht haben im Distanz - Lernen, natürlich auch ähm
 50 /selbstverständlich eine Rückmeldung erwartet haben, aber auch natürlich kriegen sollten! Und
 51 ähm naja, ich sag jetzt mal, wenn man eine volle Stelle hat mit 25,5 Stunden und ähm im
 52 Durchschnitt mal rechnet in jeder Klasse sind 27 Schüler, dann kann man sich ausrechnen, wie
 53 viele Kurse man hat in der Woche und wenn man jedem Schüler eine individuelle Rückmeldung
 54 geben soll zu dem was er geleistet hat ähm / (...) dann geht man in Arbeit einfach nur unter. Aber
 55 was ganz gut gelöst war ähm (...) und wo man nicht so ein mulmiges Gefühl hatte ähm (...), war
 56 die UNTERSTÜTZUNG durch die Digitalisierungsgruppe. Man musste sich glücklicherweise
 57 nicht alles selbst erarbeiten. Unsere Digitalisierungsgruppe hat sich dort eingearbeitet und hat und
 58 so einen Leitfaden gegeben, vom Einloggen bis wie wir was machen. Unsere Kollegen sind dort
 59 auch wirklich so auf Zack, dass wenn wir Hilfe benötigt haben, da gab es so einen Hilfskanal, da
 60 konnte man reinschreiben, wenn man schnell Hilfe brauchte. Also wirklich, manchmal dauerte es
 61 nicht mal 5 Minuten und man hatte schon eine Antwort auf seine Frage. Zusätzlich haben wir
 62 wöchentlich durch einen externen Anbieter eine Fortbildung bekommen ähm, wo gezeigt wurde
 63 was alles so mit Teams geht überhaupt. Da wurde sozusagen so eine Videokonferenz gemacht, wir
 64 konnten uns da einschalten / (.) daran teilnehmen und dann gab es dann verschiedene Themen / (4)
 65 wir konnten uns auch Themen wünschen wozu es dann eine Fortbildung geben sollte. Das war
 66 wirklich sehr gut gelöst, aber die wurden nur für uns gemacht und nicht für Schülerinnen und
 67 Schüler. Das Land redet seit zwei Jahren über Digitalisierung und ähm naja man hat ja jetzt
 68 gesehen DURCH CORONA, WO DIE PROBLEME halt noch waren. Die Probleme waren ja
 69 GANZ, GANZ, ARG muss man sagen, denn alle Schulen mussten auf einmal umstellen und
 70 schnell sag ich jetzt mal aktiv werden und ich finde hätte man eher das Ganze angegangen, wäre
 71 das nicht so zur Problematik geworden, ne (bejahend). #00:06:15-3#

72
 73 (...)

74
 75 I: Hm (bejahend). Wir haben ja ganz viel über ihre Schule gesprochen und jetzt würde ich gerne
 76 stärker auf Sie und ihre Erfahrungen wieder eingehen und Sie fragen, wie Sie das Distanz - Lernen
 77 konkret gestaltet haben, nachdem Sie sich eingearbeitet haben? #00:09:31-5#

78
 79 L2: Also wir durften LEIDER, weil nicht alle Schülerinnen und Schüler bei uns an der Schule halt
 80 wie gesagt mit den passenden Geräten ausgestattet sind und unser Medienkonzept noch nicht so
 81 ausgereift war/ (.) durften wir KEINEN UNTERRICHT machen. Das war bei uns ähm / (...) ging
 82 bei uns noch nicht. Das bedeutet ich habe über Teams ähm dann normale Aufgaben gestellt (...) für
 83 eine bestimmte Stunde, hab mal eine Langzeitaufgabe gestellt, Projektarbeit, Portfolioarbeit,
 84 ähm Gruppenarbeit, weil man dort auch mehrere Kanäle öffnen kann und Schülern dann
 85 unterschiedliche Aufgaben stellen kann. Wir haben ähm / (4) ich mit meiner eigenen Klasse habe
 86 allerdings einmal wöchentlich eine CHATRUNDE, eine freiwillige gemacht. Ähm, ja, das waren
 87 so die Angebote, die wir bisher ähm schaffen konnten, vor den Ferien. Das ist jetzt ein bisschen
 88 ausgereifter nach den Ferien geworden, falls man nochmals in so eine Phase kommen sollte, dass
 89 die Schulen ähm schließen müssen. Vor der Corona Zeit war es / (...) oder in der Corona Zeit vor
 90 den Ferien, war es halt so, dass für uns nicht andere sag ich jetzt mal Lernangebote für die Schüler
 91 möglich waren. #00:10:48-2#

92
 93 I: Hm (bejahend). Könnten Sie da noch ein bisschen konkreter drauf eingehen, damit ich mir
 94 vorstellen kann, wie diese Lernangebote aussahen beziehungsweise die Aufgaben, die sie gestellt
 95 haben? #00:11:21-8#

96

97 L2: Ähm (...) **UNTERSCHIEDLICH**. Also, ähm (...) ich habe über Zego gearbeitet, wo man auch
 98 Online halt Aufgaben machen konnte, **TEILWEISE** habe ich meine eigenen Arbeitsblätter erstellt,
 99 wo dann auch so ein gewisser digitaler Touch dabei war, aber auch nicht immer, das gebe ich zu.
 100 Mit den Büchern allerdings habe ich sehr wenig gearbeitet. Die Schüler hatten auch mal Recherche
 101 Aufgaben, Portfolio mussten sie machen, dann habe ich mit anderen Plattformen gearbeitet auch.
 102 Padlet zum Beispiel, was ja auch über das Digitale läuft, aber die Aufgaben sahen schon ein
 103 bisschen anders aus, weil ich ja auch Nebenfächer habe **ne** (bejahend) und keine Hauptfächer,
 104 deswegen konnte ich auch von den Schülern nicht ganz so viel erwarten, wie jetzt die
 105 Hauptfachlehrer. Ich habe dafür ja auch immer eine **POSITIVE RÜCKMELDUNG**
 106 zurückgekriegt, dass ihnen das Spaß gemacht hat. Teilweise haben sie auch mal ein Quiz machen
 107 müssen, in Geschichte ähm, das hat denen schon sehr viel Spaß gemacht. #00:12:31-7#
 108

109 I: Jaa (bejahend). Unterschieden sich denn ihre Lernangebote hinsichtlich des Alters der
 110 Schülerinnen und Schüler? Also haben sie beispielsweise, ähm mit diesem Portal Zego in
 111 Geschichte mit Oberstufenschülern gearbeitet oder haben Sie das sag ich mal mit jüngeren
 112 Schülern versucht? #00:12:51-2#
 113

114 L2: Mit den Oberstufenschülern nicht Zego, weil ich finde für die Oberstufe ist das jetzt nicht so
 115 geeignet ähm (...), da habe ich andere Aufgaben gewählt, die jetzt mehr die historische Tiefe hatten,
 116 Zego finde ich ist immer eher für die Sek I geeignet. Mit der Oberstufe habe ich dann über Padlet
 117 gearbeitet oder die ein oder andere Geschichts App, die man da verwenden konnte. Zego ist
 118 eigentlich ähm / eine Internetplattform, wo ähm (6) den Schülerinnen und Schülern auch mal Rätsel
 119 gestellt, da sind Quellen zu finden und ähm (...), die Aufgaben werden eigentlich online direkt ähm
 120 (...) bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler kriegen auch direkt so ein Ergebnis, ob die die richtig
 121 sozusagen haben oder nicht (...). **Ähm EIGNET SICH ABER NICHT BEI JEDEM THEMA**. Zego
 122 hat da aber / (...) ich sag jetzt mal von allen geschichtlichen Themen sind die ganz gut aufgestellt,
 123 man muss als Lehrer aber immer mal vorher gucken. Eignet sich das, oder sind die Lösungen auch
 124 wirklich richtig, also man muss schon kontrollieren vorher, ob sich das eignet für den Unterricht.
 125 #00:14:08-8#
 126

127 I: Jaa (bejahend). Ähm, was ich Sie noch gerne fragen würde, wäre, wie unterschied sich ihrer
 128 Meinung nach das Lernen der Schülerinnen und Schüler während der coronabedingten
 129 Schulschließungen von dem Lernen in der Schule beziehungsweise im Unterricht? #00:14:33-6#
 130

131 L2: (...) Ähm (...), ja (...), **GANZ GROBES THEMA**, also ich sag mal so, die Schüler / (...) wir
 132 hatten an unserer Schule so vereinbart, dass natürlich die Hauptfächer Vorrang haben vor den
 133 Nebenfächern, deswegen haben wir in den Nebenfächern gerade für die Sek I Mini Aufgaben, so
 134 nenne ich es mal, oder Langzeitaufgaben, so kleine Projektaufgaben gestellt. Die Schülerinnen
 135 und Schüler ähm (...), haben **DIESES EIGENVERANTWORTLICHE ARBEITEN** noch gar nicht
 136 gelernt, also das es schwer für die war, sich eine Zeit zu setzen, bis dann und dann habe ich das
 137 fertig. Also ich habe zum Beispiel meiner Klasse einen Zeitplan bereitgestellt und so einen
 138 Wochenplan gemacht, an welchen Tagen sie was machen sollten, um denen so eine Struktur
 139 vorzugeben, das brauchen die einfach. Schülerinnen und Schüler hätten drei Tage mal nichts
 140 gemacht und dann ähm (...), ich sag jetzt mal, zwei Tage vor Abgabe wahrscheinlich zu sich selbst
 141 gesagt „Oh jetzt muss ich aber alles noch auf einmal machen“ und dann wären sie unter Zeitdruck
 142 gekommen. Da ist schon ein großer Unterschied zwischen, sitz ich in der Schule und muss was
 143 machen oder bin ich zuhause und ähm und naja muss mich selber zum Lernen motivieren. Das
 144 liegt halt einigen Schülerinnen und Schülern nicht so. Man hat das gerade bei schwächeren

145 Schülerinnen und Schülern gemerkt. Oberstufenschüler waren da anders, teilweise hat mein
 146 Leistungskurs Geschichte sogar AUFGABEN gefordert und die wollten mehr, die wollten sich
 147 selbst dann sag ich jetzt mal was beibringen und selbst ähm naja weiter kommen vom Stoff her,
 148 um sich selbst auf das Abitur vorzubereiten, aber bei den Sek I Schülern und gerade bei den
 149 Kleinen, die MUSSTEN an die Hand genommen werden. Natürlich war es durch die neuen
 150 Bestimmungen / (..) das wussten die Schülerinnen und Schüler ja auch, dass alle durch / (.) ich sag
 151 es jetzt mal, dass alle durchgewunken werden bei den Zeugniskonferenzen. Hätte ein Schüler ähm
 152 im normalem Schulalltag / (.) hätte er das Schuljahr nicht geschafft, ist er coronabedingt natürlich
 153 versetzt worden. Schüler haben sich ganz schön DARAUF AUSGERUHT, JA (bejahend).
 154 #00:16:09-4#

155

156 I: Ähm, da wir gerade über dieses Problem sprachen, dass einige Schüler sich durchaus ausgeruht
 157 haben würde ich Sie gerne fragen ob es auch Probleme gab bei der Bearbeitung und dem Einreichen
 158 der Aufgaben? Also in welcher Form mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden und
 159 welche Probleme sind dabei aufgetreten? #00:16:43-7#

160

161 L2: Hm, ja. Also bei Microsoft Teams ist das ganz schön ähm, dass man die Aufgaben reinsetzen
 162 kann und dann schreibt man direkt bis wann die eingereicht werden müssen. Die Schüler sehen das
 163 dann und kriegen eine Benachrichtigung, die und die Aufgabe bis zu dem Datum muss man das
 164 einreichen, dann können die das direkt da hochladen und ich sehe dann sofort eingereicht. Das war
 165 ganz schön, aber manche Schüler haben dann einfach mal GAR NICHTS EINGEREICHT oder
 166 haben Termine verpasst. Ähm (..), manche haben bei Teams GAR KEINE Präsenz gezeigt. Das
 167 Problem für uns war halt einfach nur, dass wir dies nicht bewerten durften. Also wir durften
 168 bewerten bei unserer Notenfindung / (4) das Distanz - Lernen nicht, das konnte positiv in die Note
 169 miteinfließen, aber durfte nicht negativ angerechnet werden. Also wenn ein Schüler sich ausgeruht
 170 hat und GAR NICHTS GEMACHT HAT, mussten wir ihm die Note geben, die wir ihm gegeben
 171 hätten vor der coronabedingten Distanzlernzeit und das wussten die Schüler und meines Erachtens
 172 haben die das auch ausgenutzt, ja. Viele Schülerinnen und Schüler haben das, sag ich mal so gar
 173 nicht so ernst genommen und auch keine Präsenz bei Teams gezeigt zum Beispiel, weil es war ja
 174 so, dass wir Teams eingeführt haben, als wir schon auf Distanz gelernt haben. Also die Schule hatte
 175 schon geschlossen und ähm da mussten wir erstmal sicher gehen, dass alle Schülerinnen und
 176 Schüler ähm eines Kurses, einer Klasse erstmal angekommen sind bei Teams. Da haben wir die
 177 Schüler gebeten mal wenigstens Hallo zu sagen oder was reinzuschreiben, manche haben das
 178 überhaupt nicht. Da MUSSTE man da wirklich wochenlang hinterherlaufen, sie über E-Mail noch
 179 zusätzlich anschreiben sich dort anzumelden oder die Schüler überhaupt dort zu finden. #00:18:33-
 180 0#

181

182 I: Sie haben gerade schon den Aspekt der Kommunikation angestoßen, deswegen wollte ich im
 183 nächsten Schritt fragen, welche Kommunikationsmedien sie genutzt haben um mit den
 184 Schülerinnen und Schüler zu kommunizieren und diese zu unterstützen? #00:19:04-0#

185

186 L2: Es war die Ansage der Schule bei uns, dass ALLES über Microsoft Teams laufen soll. Also
 187 Rückmeldung, wie auch Ansagen, das passierte bei uns alles über Microsoft Teams. Bei meinen
 188 Oberstufenschülern allerdings ähm gab es zusätzlich noch die Kommunikation über den E-Mail
 189 Verteiler und auch über die Plattform Padlet, die ich nutze für Oberstufenschüler. Aber sonst wurde
 190 uns halt / (.) das war eine Auflage, dass die ganze Schule halt über Teams kommuniziert. Per
 191 Telefon noch etwas eventuell, aber wir haben gesagt wir nutzen ein Medium, wo alle Schülerinnen
 192 und Schüler und Lehrer gemeinsam drüber arbeiten, damit es auch einheitlich ist. Nicht dass die

193 Schüler noch verunsichert werden, weil der eine über die Internetplattform Teams / (...) der nächste
 194 Lehrer macht in der Klasse alles über den E-Mail Verteiler. Es sollte einheitlich ablaufen, dass die
 195 Schüler und Schüler halt auch wussten, wo finde ich was und nicht bei jedem Kurs anders sein.
 196 Das war schon sehr sinnvoll, dass wir nur eine Plattform da genutzt haben. Bei den
 197 Oberstufenschülern konnte man schon sicher gehen, wenn man eine Absprache hat, wie in so einem
 198 Leistungskurs, dass die Schülerinnen und Schüler das Alter erreicht haben und dann wissen und
 199 das ein bisschen auseinanderhalten können. Aber bei den Sek I Schülern hätte das glaube ich für
 200 Verwirrung gesorgt. #00:20:51-4#

201

202 I: Ja, das glaube ich. Sie hatten bereits erwähnt ähm, dass sie explizit keinen Online Unterricht mit
 203 Schülerinnen und Schülern durchgeführt haben, gab es aber beispielsweise ähm neben den Chats,
 204 die sie angesprochen haben Videokonferenzen, die sie während der Schulschließungen mit Klassen
 205 geführt haben, um in Kontakt zu bleiben? Warum haben Sie sich dafür oder dagegen entschieden
 206 eine Videokonferenz beispielsweise anzubieten? #00:21:25-4#

207

208 L2: JAAAA (bejahend). Also ich habe mit meiner eigenen Klasse halt wie gesagt eine kleine
 209 Videokonferenz einmal in der Woche gemacht, manchmal sogar zwei Mal wenn Schülerinnen und
 210 Schüler, dass nochmal eingefordert haben, die wollten natürlich auch durch diese, ich nenne es mal
 211 Halb Quarantäne ihre Mitschüler mal sehen, den Lehrer sehen und die fanden das unter anderem
 212 ganz lustig dann natürlich auch mal bei den Lehrern, wenn die natürlich zuhause saßen, was sehen
 213 zu können. Mich haben Sie zum Beispiel gefragt: „Können Sie uns mal ihren Kleiderschrank
 214 zeigen (lachen), was ich natürlich dann auch mal gemacht habe ähm. Das hat den Schülern schon
 215 gefallen, diese Möglichkeit die anderen Schüler und den Lehrer zu sehen, das hat schon sag ich
 216 jetzt mal die Schüler gefreut. Denen wurde mit der Zeit zuhause wirklich langweilig und die
 217 wollten wieder zur Schule gehen und haben das eingefordert und HÄTTEN SICH WIEDER
 218 GEFREUT UNTERRICHT MACHEN ZU KÖNNEN und nicht nur Aufgaben zu bearbeiten. Aber
 219 ich muss sagen, dass meine persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern darunter
 220 nicht gelitten hat. Also meine persönliche Beziehung zu den Schülern ist genauso gut wie vorher
 221 ähm, die hat nicht gelitten unter den coronabedingten Schulschließungen. Aber ich muss sagen,
 222 dass diese lange Zeit, da ich gerade fertig geworden bin mit der Korrektur meiner Leistungskurs
 223 Klausuren / (...) habe ich schon gemerkt, dass Schülerinnen und Schüler eine Klausur ausgesetzt
 224 haben und ihnen diese Routine fehlte Klausuren beispielsweise zu schreiben. Das hat sich auch so
 225 bisschen auf die Noten niedergeschlagen, aber vom sozialen Aspekt, fand ich nicht, denn man hat
 226 kommuniziert miteinander und ähm, diese Bindung sag ich mal, ist geblieben. #00:23:11-9#

227

228 I: Hm (bejahend). Wenn Sie die Kommunikation mit ihren Schülerinnen und Schülern kritisch
 229 reflektieren, würden Sie dann bei erneuten Schulschließungen etwas anders machen? #00:23:47-
 230 7#

231

232 L2: Ähm (...), also ich sag mal so, dass ich mich schon UNHEIMLICH VIEL EINGEARBEITET
 233 habe und unheimlich viel für die Schüler gemacht / (...) mich immer auch bemüht habe individuelle
 234 Rückmeldung zu geben. Da ich jetzt natürlich vom Technischen ein bisschen weiter als kurz vor
 235 den Sommerferien durch weitere Fortbildungen bin, würde man natürlich versuchen andere Dinge
 236 miteinzubeziehen. (...) Ähm (...) ähm, oder Sachen anders zu machen. Ich weiß Eigenlob stinkt,
 237 aber wenn ich gesehen habe was andere Kollegen gemacht haben (lachen), war ich da schon auf
 238 einem ganz guten Weg. #00:24:38-3#

239

240 I: Ähm (...). Sie hatten ja gerade gesagt, Sie würden einige Dinge vielleicht anders machen.
241 Könnten Sie vielleicht Beispiele nennen, was Sie konkret anders machen würden? #00:24:57-8#

242

243 L2: Ähm vielleicht die Aufgaben anders zu gestalten, häufiger vielleicht auch mal mit Kursen zu
244 versuchen, wenn es nun dann halt von der Schule erlaubt wird Videokonferenzen oder Unterricht
245 zu gestalten, oder ich sag jetzt mal, vielleicht auch andere Medien miteinzubeziehen. Wenn man
246 ich sag jetzt mal / (.) wenn man Schülerinnen und Schülern festere Zeiten gibt und eine Struktur
247 vorgibt / (...) den Schülerinnen und Schülern war es ja selbst überlassen, wann sie die Aufgaben
248 machen. Schöner wäre nun denke ich gewesen, sag ich jetzt mal, Schule ist nun mal eben von
249 morgens 10 vor 8 bis 15,16 Uhr, so eine Strukturvorgabe wäre auch besser gewesen, damit die
250 Schüler auch wissen naja Frau ... , die Lehrer sind jetzt gerade da , die sitzen auch zu der Zeit , wo
251 jetzt unser Unterricht wäre an ihren Bildschirm und ich kann dann in dieser Zeit den Lehrer
252 anschreiben und weiß mir wird geholfen wenn ich Probleme habe. So eine
253 STRUKTURVORGABE ist für die Schüler dann auch wichtig. Die Schülerinnen und Schüler
254 durften bei mir auch anrufen und konnten nachfragen. Wir waren NATÜRLICH DA, wir hatten
255 auch unsere Präsenzzeit. Wir hatten sozusagen Sprechzeiten eingerichtet, aber ich finde das sollte
256 dann zu der Zeit, wo wirklich unser Unterricht wäre / (..) sollte den Schülerinnen und Schülern /
257 (.) für die Schüler diese Verpflichtung sein jetzt an ihren Endgeräten zu sitzen, zu dem Zeitpunkt,
258 wo auch normaler Unterricht wäre. Die Schülerinnen und Schüler konnten mich dann über
259 Microsoft Teams anrufen, da war ich zuhause am Rechner während meiner Sprechstunden. Wir
260 waren ja auch nicht in der Schule und ich halte das auch solange die Schule nicht ausgerüstet ist,
261 das WLAN nicht funktioniert / (.) halte ich es auch für sinnvoll, wenn die Lehrer auch bei einem
262 erneuten Lockdown von zuhause arbeiten würden. Denn ich sehe die Gefahr darin, wenn ein
263 erneuter Lockdown die Schule im Prinzip, nämlich noch nicht ausgestattet ist mit dem WLAN,
264 Kapazitäten und Endgeräten, dass wenn alle Lehrerinnen und Lehrer in der Schule dann Microsoft
265 Teams und das Netzwerk nutzen würden das Netzwerk dann völlig überlastet wäre und
266 zusammenstürzt und keiner da mehr arbeiten könnte. Ähm ich finde es deswegen sinnvoll, dass die
267 Lehrerinnen von zuhause arbeiten und da ihren Laptop haben, ihre mobilen Endgeräte, ihren
268 Drucker, ihren Scanner und die ganzen technischen Mittel so kann man viel besser auf die Schüler
269 eingehen. #00:26:48-9#

270

271 I: Und ähm sie hatten erwähnt gerade, dass sich Schülerinnen und Schüler melden konnten, wenn
272 sie beispielsweise Probleme hatten bei der Aufgabebearbeitung. War es denn so, dass sich
273 Schülerinnen und Schüler, sag ich mal so, ad-hoc gemeldet haben oder haben ähm sich Schüler
274 durchaus auch Zeit gelassen und ähm sag ich mal, kurz vor Abgabe gemeldet? #00:27:17-3#

275

276 L2: Also Schüler, wo man weiß, die sind halt wissbegierig, schreiben gute Noten, die haben sich
277 so engagiert wie im Unterricht. Die haben das sofort gemacht und das ist das schöne bei Microsoft
278 Teams gewesen, dass man wie bei WhatsApp direkt informiert wird, wenn ein Schüler schreibt. Es
279 klingelt dann ja sofort auf dem Handy und man konnte, wenn man Zeit hatte oder Präsenzzeit war,
280 da ähm sofort drauf reagieren. Andere Schüler natürlich, die haben sich gar nicht gemeldet, oder
281 spät erst gemeldet, oder wenn ich Gruppenarbeiten innerhalb von Teams gemacht habe, hat man
282 halt auch ganz klar gesehen, weil ich in den Gruppenraum reingucken konnte, wer arbeitet und wer
283 nicht. #00:28:21-4#

284

285 (...)

286

287 I: Ähm, wir haben viel über die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern gesprochen
 288 und jetzt würde ich gerne noch auf die Kommunikation mit übergeordneten Bildungsinstitutionen
 289 eingehen, wie beispielsweise dem Schulministerium. Wie bewerten Sie die Kommunikation und
 290 Unterstützung bei der Umstellung auf das Distanz Lernen durch übergeordnete
 291 Bildungsinstitutionen? #00:30:51-4#

292

293 L2: UNGENÜGEND (lachen), muss ich wirklich sagen, UNGENÜGEND! Also ähm, wenn ich
 294 das so offen sagen darf ähm für mich war das so was vom Land, sag ich jetzt mal so entschieden
 295 wurde, von FRAU GEBAUER, alles so ein bisschen (...) / es wurde so gesagt, „Das und das muss
 296 funktionieren“, dann wurde das an eine untergeordnete Instanz gegeben und gesagt: „Macht, damit
 297 es klappt!“ und Hilfe fand ich kam sehr wenig, MUSS ICH GANZ KLAR sagen. Ähm auch
 298 UNSERE SCHULLEITUNG MUSS ICH LEIDER SAGEN, da war die Kommunikation auch ein
 299 bisschen mangelhaft (...), dass wir da auch ein bisschen alleine gelassen wurden. Von meinen
 300 Kollegen allerdings und der Digitalisierungsgruppe war ich sehr begeistert, da gab es sehr viel
 301 Unterstützung. Man hat sich gegenseitig geholfen, wenn Probleme da auftauchten, aber ähm von
 302 der Schulleitung kam halt auch, so hab ich es empfunden ähm nicht so eine Hilfestellung, auch
 303 schwammige Aussagen, alles sehr offen gelassen, obwohl ich das auch darauf zurückführe, wenn
 304 natürlich vom Land so eine schwammige Aussage kommt, wie soll es dann die Schulleitung auch
 305 richtig umsetzen? Also wie gesagt das fand ich nicht so gut. Die Kommunikation zwischen den
 306 Kolleginnen und Kollegen das muss ich schon sagen, hat sich aber eher auf die Fächergruppen
 307 konzentriert. Also ich habe jetzt mit anderen Geschichts- und Philosophie Lehrern gesprochen und
 308 mich ähm ausgetauscht, mit anderen Kollegen und Kolleginnen die andere Fächer haben, jetzt nicht
 309 so, da hab ich jetzt nicht so den Grund für gesehen. #00:32:36-1#

310

311 I: Wir sind jetzt tatsächlich schon fast am Ende des Interviews angelangt und würde Ihnen gerne
 312 die Frage stellen: Was ist ihr Fazit zum Distanz Lernen? #00:32:53-0#

313

314 L2: AUSBAUFÄHIG (...) (lachen), AUF JEDEN FALL AUSBAUFÄHIG! Also es wäre auf
 315 jeden Fall schön, man muss ja im Hinblick dessen, dass so ein Distanz - Lernen nochmal in Kraft
 316 tritt, muss man auf jeden Fall darauf hinarbeiten, dass Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit
 317 den mobilen Endgeräten, mit den ähm (...), Apps, ähm, wirklich ausgestattet werden, man
 318 fortgebildet wird in diesem ganzen Bereich der Digitalisierung und sag ich mal jetzt mit den
 319 Schülerinnen und Schülern darüber spricht, was kann man machen, ähm was tun wir im Fall der
 320 Fälle? Das man vieles versucht noch zu verbessern. Das ist AUF GAR KEINEN FALL meines
 321 Erachtens ausgereift und ähm da muss sich das Land noch wirklich was überlegen, um das besser
 322 zu gestalten. #00:33:33-3#

323

324 I: Hm (bejahend). Würden Sie denn in Zukunft auch auf Distanz - Lern - Angebote zurückgreifen
 325 und diese anbieten, nicht nur wenn die Schulen wieder schließen sollten, sondern auch in ihrem
 326 regulären Unterricht, anhand der Erfahrungen, die sie gemacht haben? #00:34:02-1#

327

328 Verbindungsprobleme, Frage muss 2x gestellt werden. #00:34:49-8#

329

330 L2: JA, also eigentlich schon, also ich finde zusätzlich zur Unterstützung auch mal, wenn
 331 Schülerinnen und Schüler / (...) das sehe ich / (...) finde ich gerade bei Oberstufenschülern gut,
 332 wenn die jetzt zum Beispiel Probleme bei der Bearbeitung haben oder man zusätzlich so eine
 333 digitale Stunde von zuhause aus macht. ICH FÄND DAS TOLL, AUF JEDEN FALL. Über
 334 Microsoft Teams arbeiten wir jetzt ja weiterhin. Ich zum Beispiel stelle Schülerinnen und Schülern

335 dort weiter Material zur Verfügung. Das finde ich gut, dass Schülerinnen und Schüler auf andere
 336 Materialien zurückgreifen können, die ich als weitere Literatur oder Arbeitsblätter empfehle, aber
 337 nicht im Unterricht schaffe. Ich lade da weiter was hoch und finde dadurch kann Schule oder der
 338 Unterricht bereichert werden, wenn man es richtig anwendet. Von interessierten Schülerinnen und
 339 Schülern werden diese zusätzlichen Materialien auf jeden Fall genutzt, so ein Leistungskurs, da
 340 fordern die Schülerinnen und Schüler es auch ein. Bei der Sek I, glaube ich das nicht, bei der Sek
 341 II schon eher / (..) ob wir ja jetzt als Schule, weil es soll ja jetzt vom Land eine andere Plattform
 342 rauskommen Logineo, ob dann jetzt alle Schulen die dann benutzen oder ähm man muss ja jetzt
 343 auch erstmal gucken, ob die dann ausgereift ist, wird man dann sehen, weil für Microsoft Teams
 344 braucht die Schule dann ja auch immer einen Zugang, der natürlich auch Geld kostet. Wie es da
 345 bei uns aussehen wird, steht noch nicht fest, wahrscheinlich werden wir nochmal wechseln, was
 346 ich natürlich NICHT SO GUT FINDE, weil alle sich da eingearbeitet haben, dass sowas dann
 347 mittendrin nochmal gewechselt wird. Es ist auf jeden Fall noch viel im Bezug auf das Distanz -
 348 Lernen ausbaufähig und man muss noch viel daran arbeiten, aber ich denke, dass durch die
 349 Digitalisierung und Mediatisierung ähm, wenn man es richtig macht und ähm die nötigen
 350 Voraussetzungen geschaffen sind, dass das wirklich ähm die Schule oder den Unterricht bereichern
 351 kann. #00:36:52-8#
 352
 353 I: Vielen Dank für die Zeit, die Sie sich für das Interview genommen haben. Sie haben mir mit
 354 ihrer Teilnahme sehr weiter geholfen. Ich beende nun die Aufnahme und die Videokonferenz.
 355 Vielen lieben Dank nochmal. #00:40:22-1#
 356

6.5.1 Formulierende Interpretation Sequenz 164 – 179

Orientierungsrahmen Schülerpflichten (L2)

164 – 179: Oberthema: Aufgabenbearbeitungs – und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen

165 – 166: Verhalten der Schüler*innen

Manche Schüler*innen haben GAR NICHTS EINGEREICHT und auch bei Teams „keine Präsenz“ (Z. 166) gezeigt.

166 – 169: Regelungen zur Notengebung

Distanz – Lernen konnte nur positiv bewertet werden, jedoch nicht negativ.

169 – 173: Ausnutzen der Regelung durch die Schüler*innen

Schüler*innen haben die Regel ausgenutzt und sich darauf ausgeruht.

173 – 176: Zur Einführung von Teams

Teams wurde an der Schule erst später eingeführt, als die Schule bereits im Distanz – Lernen war. Es dauerte einige Zeit bis alle Schüler*innen bei Teams „angekommen sind“ (Z. 176).

176 – 179: Probleme

Es war mit einem großen Aufwand mit den Schüler*innen über Teams in Kontakt zu treten.

6.6 Transkript L3

- 1 I: Es soll in diesem Interview um ihre Eindrücke und Erfahrungen gehen, die Sie im Rahmen des
 2 Distanz - Lernens gemacht haben. Ich würde Sie gerne fragen, welche Gedanken ihnen kommen,
 3 wenn sie an das Distanz - Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den
 4 Sommerferien 2020 denken? #00:00:36-9#
- 5
- 6 L3: Ja, erstmal, der erste Gedanke Chaos (..), Verwirrung (...), ein schnelles Umschalten in eine
 7 neue Situation, (4) das Einlernen in das bis dahin noch nicht so bekannte E-Learning (..), das
 8 Benutzen von Plattformen, ja genau. #00:01:06-0#
- 9
- 10 I: Oh, wir haben die Vorstellung vergessen. Könnten Sie sich bitte kurz vorstellen? #00:01:18-7#
- 11
- 12 L3: Ich bin ... Wir haben bei uns an der Realschule ... in Bielefeld, ich unterrichte dort die Fächer
 13 Mathematik und Deutsch. #00:01:32-3#
- 14
- 15 I: Können Sie ihre Gedanken bitte noch ein wenig ausführlicher beschreiben? #00:01:52-5#
- 16
- 17 L3: Ja, gut. Erstmal kann man sagen, dass wir von der Situation SEHR ÜBERRASCHT WORDEN
 18 SIND. Wir haben vorher schon bei uns ein wenig mit dem E - Learning gearbeitet, welches Teil
 19 des Medienkonzeptes ist. Wir haben da vorher schon mit Microsoft Teams gearbeitet, während
 20 des Distanz - Lernens auch. Das haben wir dann vorher hauptsächlich zur Kommunikation benutzt,
 21 als dann der komplette Unterricht aber umgestellt wurde auf das Distanz - Lernen, war das dann
 22 schon eine GROßE UMSTELLUNG für uns und die Schülerinnen und Schüler. Das hat uns dann
 23 Anfangs ins Chaos gestürzt, das dauerte dann auch gute 2,3 Wochen bis wir dann wirklich den
 24 Dreh raus hatten, wie wir dann diese Sequenzen führen können. Ein weiterer Gedanke der mir
 25 gerade noch kommt ist natürlich auch die Sozialkompetenz von den Schülerinnen und Schüler, das
 26 geregelte Zusammensein im Unterricht, das MITEINANDER ERARBEITEN UND
 27 MITEINANDER LERNEN, seien es die verschiedenen Sozialformen, wie Partner- Arbeit oder
 28 Teamarbeit, dass fiel natürlich alles weg, konnte teilweise ersetzt werden, doch ja / (..), war schon
 29 etwas was SEHR GEFEHLT HAT, auch für uns als Lehrpersonen. Sonst steht man ja vor der
 30 Klasse und dann plötzlich vor der Kamera zu stehen und etwas zu erklären ohne direktes Feedback
 31 von den Schülerinnen und Schülern zu erhalten, war schon eine große Umstellung. Das Feedback
 32 der Schülerinnen und Schüler HAT AUF JEDEN FALL GEFEHLT. (10) Ein weiterer wichtiger
 33 Punkt war auch der Kontakt mit den Eltern, viele der Schüler, vor allem die jüngeren hatten schon
 34 ihre Probleme bei der Nutzung von Computern, da mussten die Eltern auch immer wieder mal
 35 helfen, beziehungsweise die Eltern haben den Schülerinnen und Schülern die Nachrichten
 36 weitergegeben. Viele Eltern mussten ja trotzdem noch arbeiten, das war dann problematisch, wenn
 37 die Schüler nicht selbstständig mit dem Computer oder einem anderen Gerät arbeiten konnten.
 38 Genauso waren die dann ja auch mehr oder weniger unkontrolliert zuhause, die haben auch
 39 manchmal teilweise länger im Bett gelegen, da musste wir auch schauen, dass wir die dann für die
 40 Konferenzen vor die Kamera kriegen, das war noch so ein weiterer Punkt. Gott sei Dank hat sich
 41 das ziemlich schnell eingependelt. Auch für uns war das jetzt schwierig so einzuschätzen, was denn
 42 nun eine angemessene Menge an Aufgaben wäre. Im Unterricht kann man ja rumgehen und sich
 43 einen Eindruck verschaffen darüber wie alle so vorankommen, da hat man immer so einen schönen
 44 Überblick, aber jetzt so online war das nicht so leicht, weil viele sich da auch irgendwie total
 45 zurückgehalten haben und nichts gesagt haben. Genauso sollte man natürlich auch nicht vergessen,
 46 dass die Schülerinnen und Schüler zuhause unterschiedliche Infrastrukturen hatten, so konnten
 47 einige nicht wirklich schön an einem ruhigen Ort arbeiten, mussten sich Zimmer teilen mit anderen
 48 Geschwistern, entsprechend haben die langsamer gearbeitet, da mussten wir dann helfen. Andere

49 Schüler wiederum konnten zuhause an einem ruhigen Ort arbeiten und konnten ganz gut arbeiten,
 50 da war dann schon auch eine Leistungsschere erkennbar. Wir haben dann versucht mit zusätzlichen
 51 Aufgaben, Gesprächen und anderen, anderen Dingen entgegenzuwirken. #00:05:02-9#

52

53 I: Ihre Aussagen führen mich zu meiner nächsten Frage, da würde ich sie gerne fragen, wie sie das
 54 Distanz - Lernen gestaltet haben? #00:05:21-3#

55

56 L3: Wir haben / (4), würde ich sagen 95 Prozent der ganzen Materie über Teams abgewickelt,
 57 haben da auch mit Videokonferenzen gearbeitet, so gut wie möglich Klassenunterricht
 58 aufrechterhalten. Dann habe ich noch mit einer anderen Plattform gearbeitet, die heißt thinkific,
 59 das hatte sich gut angeboten, um verschiedene Lösungen, Erklärvideos und Arbeitsblätter
 60 hochzuladen, wo dann die Schüler, DAS WAR ZIEMLICH TOLL ohne Login ohne gar nichts, nur
 61 mit einem Link Zugriff hatten, konnten sich dann die Daten, falls sie die gebraucht haben,
 62 runterziehen und dann selbst arbeiten. Über Teams gab es oft einen Chat Austausch, wenn die
 63 Schüler eine Frage hatten, mussten die mich auch gar nicht groß anrufen, konnten mir schnell eine
 64 Nachricht schreiben, ich habe dann umgehend zurückgeschrieben, wenn das nicht gereicht hat,
 65 haben wir noch kurz miteinander telefoniert. Wir haben dann das Problem der Schüler besprochen
 66 und konnten dann so alle Probleme lösen. Arbeitsblätter oder Buchseiten, die für die nächste
 67 Videokonferenz wichtig waren, haben wir am Vortag angekündigt, sodass die Schülerinnen und
 68 Schüler Zeit hatten sich diese anzugucken und dann auch am Anfang der Konferenz erstmal Fragen
 69 zu stellen. Ich habe dann die entsprechende Seite projiziert und wir haben uns die dann erst einmal
 70 gemeinsam angeguckt, Fragen geklärt, haben 1,2 Aufgaben gemeinsam gelöst, dann habe ich dann
 71 die Schülerinnen in das eigenverantwortliche Arbeiten entlassen. Die Chat Funktion war in der Zeit
 72 immer verfügbar, wenn dann eine Frage aufkam, die auch von 5,6 anderen Schülerinnen gestellt
 73 wurde, habe ich dann die Frage in einer kurzen Videosequenz geklärt und die Schüler*innen dann
 74 wieder weiterarbeiten lassen. Am Ende haben wir dann gemeinsam die Aufgaben verglichen.

75 LEIDER WAR ES SCHON SO, wie auch im normalen Unterricht, dass sich einige Schüler nicht
 76 beteiligt haben und die Fleißigen sich auch wie sonst freiwillig gemeldet haben, um die Ergebnisse
 77 vorzustellen. Das war vom Prinzip her auch schon sehr nah so am Unterricht irgendwie dran. Ich
 78 habe auch stets einen Zettel vor mir gehabt, da hatte ich die wichtigsten Punkte aufgeschrieben.
 79 Das mache ich auch im Unterricht, da schreibe ich mir ebenfalls die wichtigsten Sachen auf einen
 80 Zettel und vermerke die mit einer Randnotiz. Das hat mir auch sehr bei den Videokonferenzen
 81 während des Distanz - Lernens geholfen. #00:08:22-5#

82

83 I: Ich wollte Sie fragen, wie das denn war bei den Schülern. Sie haben gesagt, dass Sie die Schüler
 84 darauf hingewiesen haben, dass es gewisse Buchseiten gibt oder / (...) ein Arbeitsblatt gibt, was
 85 man sich vorher anschauen sollte. Wie ist das denn ähm so abgelaufen? #00:08:50-2#

86

87 L3: Jetzt steht natürlich die Frage im Raum wie fest vertraut man seinen Schülern. Natürlich wurde
 88 über dieses Distanz - Lernen die Schranke fürs Mogeln, fürs Nicht-Machen ZIEMLICH TIEF
 89 GESETZT. Man konnte eben nicht so wie im Unterricht so gut sehen wer jetzt richtig mitmacht,
 90 viele haben einfach die Kamera verdeckt, da konnte ich natürlich nicht sehen, haben die die
 91 Aufgaben gelesen oder gemacht. Doch ich muss sagen mittlerweile kenne ich meine Schüler schon
 92 ziemlich gut, man kennt seine 2,3 Pappenheimer, die hat man dann dementsprechend mehr auf dem
 93 Radar gehabt. Die kennt man, da muss man ein bisschen mehr auf den Finger schauen, vielleicht
 94 ein bisschen mehr Fragen, doch im Großen und Ganzen, dass die Dinge gut erledigt wurden. Die
 95 Aufträge wurden toll erledigt. Ich habe mir auch oftmals ein Foto zusenden lassen von den
 96 Schülerinnen welche Aufgabe Sie gerade gelöst haben, das ging ganz einfach über den Privatchat.

97 Ich konnte mir dann in wenigen Sekunden, wie auch in der Schule, einen Blick darauf werfen und
 98 den Schülern ein Feedback dazu geben. Da konnte ich mir natürlich auch die Schüler dann vor die
 99 Brust nehmen und sie darauf hinweisen, dass es so nicht geht und sie das eigentlich besser können.

100 Als die Schüler dann gemerkt haben, dass ich trotz des Distanz - Lernens immer noch eine gute
 101 Kontrolle habe über solche Dinge, hat sich das dann ziemlich schnell erledigt, dass die Schüler
 102 krumme Dinger versucht haben. #00:10:34-5#

103

104 I: Das lässt mich auch zu der nächsten Frage auch kommen, da (..) wurden schon einige Punkte zu
 105 angesprochen. Wie unterschied sich denn ihrer Meinung das Lernen der Schüler während der
 106 coronabedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule beziehungsweise Unterricht?
 107 #00:10:55-6#

108

109 L3: Ähm (7), wie gesagt in der Schule ist das Schöne, ich habe die Kinder vor mir, ich sehe wie
 110 die Kinder arbeiten und kann schneller auf Probleme eingehen. Ich sehe schneller, wenn etwas
 111 nicht klappt, ich sehe dann die sitzen am Platz und wissen nicht was zu tun ist und kann auch
 112 ziemlich schnell reagieren. Problem beim Distanz - Lernen war, ICH HABE SOLCHE DINGE
 113 SCHON BEMERKT, doch oftmals ein wenig später, ein wenig mit Verzögerung. Das zweite
 114 Problem war, wie eben schon gesagt die Infrastruktur zuhause. In der Schule haben die Schüler
 115 würde ich mal sagen relativ gleiche Wettbewerbsbedingungen. Als die Schüler dann zuhause
 116 waren, habe ich auch mal gemerkt, da haben die Eltern ein wenig nachgeholfen. Da gab es natürlich
 117 auch die Schüler, bei denen die Eltern außer Haus waren, die waren den ganzen Tag alleine, die
 118 hatten natürlich Niemanden, der sie unterstützte, da hat man SCHON EINEN UNTERSCHIED
 119 GEMERKT, ja. Besonders bei den Aufgaben, beim Durchlesen, der Schüler macht jetzt viel
 120 weniger Fehler als in der Schule, da müssen die Eltern nochmals drüber gelesen haben. Da gab es
 121 auch andere Schülerinnen und Schüler, da hat man einfach gemerkt da ist niemand zuhause, die
 122 arbeiten alleine und hatten dementsprechend mehr Fragen und ich kann mir auch vorstellen, dass
 123 gewisse Schüler ihre Eltern direkt gefragt haben, wie die die Aufgabe lösen würden. Da würde ich
 124 schon sagen, dass das ein großer Unterschied war. In der Schule kann ich eben nicht meine Eltern
 125 fragen, sondern muss mit anderen Schülern mich austauschen, die vielleicht dieselbe Frage haben
 126 oder einen noch geringeren Wissensstand, oder die mir auch fehlerhaftes Wissen weitergeben. So
 127 im Klassenraum kann ich natürlich auch viel schneller auf die Schüler eingehen, ich war zwar
 128 schon immer im Chat verfügbar, wenn ich dann aber mit einem Schüler oder einer Schülerin
 129 telefoniert habe, dann konnte ich ja nicht direkt antworten. #00:13:12-3#

130

131 I: Wie sah denn das Lernen der Schüler konkret aus? Wie haben die gelernt? #00:13:34-2#

132

133 L3: Ja, das ist jetzt eine sehr spannende Frage, (6) auch eine SEHR SCHWERE FRAGE. Es ist
 134 schwer im Nachhinein zu sagen, wie die Schüler gelernt haben. Ich kann mir vorstellen, dass es
 135 sich für sie ein wenig wie Hausaufgaben angefühlt hat, die sie sonst nach der Schule vielleicht noch
 136 machen müssen, jetzt waren die aber einfach über den ganzen Tag verteilt. Es wurden natürlich
 137 auch mal gerne zuhause ein paar Pausen gemacht, da zuhause natürlich noch mehr Ablenkungen
 138 lauern, als nur der Sitznachbar beispielsweise in der Schule. Besonders bemerkt habe ich, dass als
 139 die Schüler dann zurück in der Schule waren, habe ich schon gemerkt, dass eine gewisse
 140 Leistungsschere in der Klasse besteht. Die hatten zwar alle den gleichen Lernstoff, die gleichen
 141 Aufgaben, teilweise auch differenziert, für die schnelleren wurde ein bisschen mehr geboten, für
 142 die langsameren ein bisschen mehr angepasst, als die dann effektiv bei mir in den Bänken saßen,
 143 habe ich schon gemerkt, lief bei einigen ein wenig mehr als bei anderen. Die haben die Aufgaben
 144 zwar erledigt, aber im Unterricht habe ich mir ein bisschen angewöhnt, dass ich auf bestimmte

145 Dinge nochmals eingehe, nochmals prüfe, kurze Fragen stelle, um sicher zu gehen, dass das klappt.
 146 Beim Distanz - Lernen sind solche Nachfragen ein wenig untergegangen, deswegen kam es vor,
 147 dass gewisse Schüler einige Themen nicht so gut verstanden haben, wie wenn sie es jetzt
 148 beispielsweise in der Schule verstanden hätten. Kann natürlich unterschiedliche Gründe haben,
 149 vielleicht haben sie das Thema zu wenig angeguckt, zu wenig Zeit hatten, bisschen mehr Xbox
 150 gespielt haben, einfach, das hat sich dann einfach gezeigt, als sie dann nach der Zeit kamen und
 151 ich dann sah bei einigen lief es ganz gut zuhause, bei einigen mehr oder weniger und bei anderen
 152 hat es gar nicht funktioniert. Ich hoffe, dass beantwortet die Frage dieses Mal. #00:15:46-6#

153

154 I: Ja, das ist ganz spannend, was Sie gesagt haben. Sie sind darauf schon vereinzelt eingegangen,
 155 ich würde da gerne noch ein bisschen spezifischer eingehen. In welcher Form mussten denn
 156 Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden und welche Probleme gab es hierbei? Welche
 157 Probleme haben Sie festgestellt dabei für sich und die Schüler*innen? #00:16:32-0#

158

159 L3: Wie schon gesagt haben wir mit Teams gearbeitet hauptsächlich. Da wurden die Aufgaben
 160 hochgeladen, den Schülern erklärt, gezeigt mit Lernvideos, die wichtigsten Dinge nochmals
 161 unterstrichen und hier gab es insofern Probleme, dass wir auch Fälle hatten, da hatten Schüler aus
 162 der gleichen Stufe einander die Lösungen zugesendet und die haben das dann so miteinander gelöst.
 163 Im Nachhinein ist es schwer, den / den (...) Datenverkehr oder den Nachrichtenverkehr unter den
 164 Schülern zu kontrollieren, DA HATTEN WIR GAR KEINE CHANCE. Das da teilweise ein wenig
 165 gemogelt, ein wenig geschummelt wurde, es gab auch den Fall, dass Zwillinge meiner
 166 Lehrerkollegen, genau dieselbe Lösung geschickt haben, bis auf einen anderen Namen auf dem
 167 Arbeitsblatt. Man dachte dann schon, hm einer wird es gemacht haben und der Andere hat es
 168 einfach nur abgeschrieben, aber wer hat denn was dann gemacht? Das war dann bei der Bewertung
 169 dann schwierig. Im Großen und Ganzen ging das aber eigentlich. Die Datenmenge,
 170 Arbeitsblattmenge war aber schon ziemlich groß, man hat sich da viel mehr Sachen ausführlich
 171 angeguckt. In der Schule wirft man da ja einen kurzen Blick drüber oder sammelt mal hier mal da
 172 eine Mappe ein, so hat man aber täglich von mehreren Schülern sich Aufgaben komplett
 173 durchgelesen, da wollte man dann auch schon was dazu sagen und das nicht unkommentiert stehen
 174 lassen. Im Großen und Ganzen gab es aber nicht wirklich Probleme. Wir hatten teilweise auch
 175 Mathematikblätter gehabt, da konnte man die Antworten ankreuzen oder eintippen und
 176 postwendend zurücksenden, wir haben auch mit offenen Aufträgen gearbeitet, dass der
 177 Arbeitsauftrag offen definiert war. Die Schüler haben dann in ihr Heft etwas dazu geschrieben und
 178 uns dann per Foto zugesendet. Genauso wurden über Word oder Power-Point Dokumente erstellt
 179 und uns als Datei zugesendet. Wir haben es dann im Nachhinein angeschaut und dann
 180 RÜCKMELDUNG GEGEBEN NATÜRLICH. #00:19:12-1#

181

182 I: Sie sind bereits darauf ein wenig eingegangen, ähm (...), trotzdem hier nochmal die Frage.
 183 Welche Kommunikationsmedien haben sie genutzt, um mit den Schülerinnen zu kommunizieren
 184 und diese zu unterstützen? #00:19:47-4#

185

186 L3: Wir waren da gut aufgestellt mit Teams. Das haben wir genutzt um Aufgaben bekanntzugeben.
 187 Feedback habe wir auch über Teams gegeben, Hilfestellungen / (..) im Informatikunterricht war
 188 das ganz praktisch, dass Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Bildschirm mal teilen konnten.
 189 Wenn es dann Probleme gab, konnten wir natürlich auch in Deutsch und Mathe dann über die
 190 Bildschirmfreigabe besser sehen, was die Schülerin oder der Schüler bereits geschafft hat und wo
 191 vielleicht das Problem lag. Wenn uns Schüler das jetzt nur erklärt hätten in einer Nachricht oder
 192 einem Gespräch, hätte es ja auch leicht zu Missverständnissen kommen können. Mit der

193 Bildschirmfreigabe konnten wir uns da ein eigenes Bild machen und uns nochmal vergewissern,
 194 ob wir das Problem richtig verstanden haben. Ich würde aber sagen, dass wir größtenteils über
 195 Teams gearbeitet haben. #00:20:44-2#

196
 197 I: Wie sah die Kommunikation und die Unterstützung denn konkret aus? Können Sie da auf ein
 198 paar Beispiele eingehen? #00:20:52-1#

199
 200 L3: Sagen wir mal, Schülerin A versteht im Mathebuch auf Seite 38 die Nummer 4 nicht, schreibt
 201 mir das per Teams, (...) erklärt mir dann was sie nicht versteht. Ich habe dann erst in schriftlicher
 202 Form probiert die Aufgabe zu erklären, gleichzeitig aber auch den Link geschickt, wo ich die
 203 Aufgabe erkläre und einen Moment gewartet und wenn ich dann nochmal eine Nachricht
 204 bekommen haben wir dann eine private Videokonferenz gemacht. Wir haben dann gemeinsam die
 205 Aufgabe gelöst. Teilweise war es auch so bevor ich eine private Videokonferenz gestartet habe,
 206 habe ich den Chat geschrieben und gefragt wer sonst noch daran teilnehmen möchte, weil er
 207 beispielsweise mit Aufgabe 4 Probleme hat. Ich habe dann eine Uhrzeit genannt, zu der ich die
 208 Aufgabe nochmal erkläre und dann konnten diejenigen, die zusätzlich Hilfe brauchten oder
 209 generell daran Interesse hatten, konnten dann daran teilnehmen. Der Input hier kam eher von den
 210 Schülern, weil ich grundsätzlich erstmal davon ausgehe, dass die Schülerinnen und Schüler die
 211 Aufgaben verstehen und, DASS EINE HOLSCHULD SEITENS DER SCHÜLERINNEN UND
 212 SCHÜLER BESTEHT, so wie sonst auch, wenn ich was nicht verstehe, muss ich mir Hilfe holen.
 213 Ich würde sagen zu Beginn war das Ganze etwas schleppend, vor allem bis wir wie schon gesagt,
 214 wir wurden ja ein wenig überrascht. Als die Schüler dann gesehen haben, dass es kein großes Ding
 215 ist und es eigentlich genauso ist, als wenn sie mich im Unterricht fragen würden, haben die dann
 216 dieses Angebot dann gut genutzt und haben mich dann auch sehr oft angeschrieben. #00:22:47-2#

217
 218 I: Interessant. Sie hatten bereits zu Beginn des Interviews ähm erwähnt, dass Sie durchaus Online
 219 Unterricht oder Videokonferenzen gemacht haben während der coronabedingten
 220 Schulschließungen. Warum haben Sie sich konkret dafür entschieden, das zu tun? #00:23:14-6#

221
 222 L3: Bei uns an der Schule bekommen selbst die Schüler in der 5 Klasse schon einen Zugang. Da
 223 Üben wir schon ein wenig den Umgang. Diesen Zugang behalten sie dann und der Umgang wird
 224 vertieft. Wir haben uns auch im Lehrerkollegium vorgenommen nach den Erfahrungen, die wir mit
 225 dem Distanz - Lernen gemacht haben, schon früher stärker oder vertiefter auf die Nutzung von
 226 Teams einzugehen, damit alle Schülerinnen und Schüler gleich gut auf die Nutzung vorbereitet
 227 sind. Die Plattform ist jetzt nicht allzu alt, also wir machen das jetzt auch nicht seit 10 Jahren oder
 228 so, sondern erst seit knapp 2 Jahren arbeiten wir damit und lernen auch ständig neues. Wir wollen
 229 da besser vorbereitet sein falls nochmals solch eine Situation kommen sollte, wir schneller
 230 umschalten können. Wir haben uns nicht dafür oder dagegen entschieden, wir haben das schon
 231 teilweise integriert in den Schulalltag und es wäre schade gewesen, wenn WIR DIESE CHANCE
 232 NICHT GENUTZT HÄTTEN eine Plattform, die wir schon vorher ein wenig eingesetzt haben,
 233 noch intensiver zu nutzen, auch weil die Schüler die Plattform schon ein wenig kennen. Wenn wir
 234 jetzt einen anderen Dienst benutzt hätten auf einmal, wäre das in einem wesentlich größeren Chaos
 235 geendet. Für uns Lehrer war die Umstellung mit relativ wenig Einarbeitungsaufwand verbunden,
 236 AUCH WENN ES NATÜRLICH SCHON EINE GROßE UMSTELLUNG WAR, weil man eben
 237 nebenher noch ganz viele andere Dinge machen und berücksichtigen musste, wie beispielsweise
 238 Erklärvideos drehen, das würde man ja normalerweise im Unterricht einfach im
 239 Unterrichtsgespräch einbringen. #00:25:12-2#

240

241 (...)

242

243 I: Wir sind jetzt sehr viel darauf eingegangen, wie die Kommunikation mit ihren Schülern und die
244 Unterstützung ablief und ich wollte sie fragen, wenn Sie die Kommunikation mit ihren Schülern
245 kritisch reflektieren, was würden Sie da anders machen? #00:31:13-7#

246

247 L3: Ähm (5), ähm, ich würde BESTIMMT / ich habe mich jetzt sehr auf die Kinder fokussiert. Im
248 Nachhinein würde ich auch ein wenig mehr die Eltern in die Pflicht nehmen. Ich habe viele Dinge
249 mit den Schülern geregelt, hab am Anfang auch ein wenig zu viel erwartet / zu viel von ihnen
250 gefordert und jetzt im Nachhinein würde ich die Eltern ein bisschen mehr einbinden auch mal die
251 Eltern anschreiben, wie es zuhause so läuft, oder darauf ansprechen, wenn die Schüler nicht so
252 aktiv waren in den Videokonferenzen. Das würde ich auf jeden Fall stärker verfolgen, so den
253 Elternkontakt, zu der Zeit dachte ich mir aber, dass die Eltern auch genug andere Sorgen haben,
254 ich schaue, dass wir das mit der Schule so zwischen uns, also den Schülern und mir regeln.
255 Ebenfalls kritisch reflektieren würde ich / ich habe zu Beginn viele Lösungen hochgeladen und ja
256 die Schüler haben sich die natürlich runtergezogen, konnten dann natürlich auch viele Dinge
257 abschreiben, da habe ich mich im Nachhinein schon ein wenig VERARSCHT GEFÜHLT, weil es
258 ja eigentlich nur als Möglichkeit zur Selbstkontrolle genutzt werden sollte. Da habe ich dann
259 natürlich die Schüler auch direkt angesprochen drauf, die dann aber beteuert haben nicht
260 abgeschrieben zu haben. Im Großen und Ganzen fand ich die Kommunikation aber ganz gut, so
261 gut wie möglich. Natürlich im Nachhinein gibt es viele Dinge, die man anders machen würde. Der
262 Kontakt mit den Schülern war am Anfang echt schwierig, da es ein wenig gedauert hat, bis alle
263 dann auch regelmäßig auf Teams waren und man den Schülern nicht hinterherlaufen musste, damit
264 sie an den Videokonferenzen teilnehmen. Ich kann mit gutem Gewissen sagen, dass ich immer
265 erreichbar war für Hilfe oder Feedback und das wussten die Schüler auch. Die Antwort hat dann
266 auch nicht lange auf sich warten lassen. Die Intensität des Kontaktes war auf jeden Fall
267 ausreichend. Ich habe die Schüler jedoch auch darauf hingewiesen, dass ich nach 5, halb 6 keine
268 Fragen mehr beantworte, auch einfach zum Selbstschutz. Ich war ja den kompletten Vormittag und
269 Nachmittag verfügbar, ich habe ja auch Familie und die sollte auch nicht zu kurz kommen. Es
270 haben zwar teilweise auch Schüler dann mir Nachrichten geschrieben, das habe ich dann schon
271 gesehen, beantwortet habe ich die aber erst am nächsten Tag. #00:34:32-1#

272

273 I: Wir haben ganz viel über die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern gesprochen.
274 Ich würde Sie gerne fragen, wie Sie die Kommunikation mit übergeordneten Bildungsinstitutionen
275 und deren Unterstützung bei der Umstellung zum Distanz - Lernen bewerten? Also, wie bewerten
276 Sie da die Unterstützung der Politik bei der Umstellung zum Distanz - Lernen? #00:34:59-3#

277

278 L3: Zu Beginn kann man sagen, dass das Schulministerium, man kann das denke ich sagen, dass
279 da NICHT WIRKLICH HILFE KAM, sondern viele schwammige Aussagen und keine konkrete
280 Ansage. Wir wurden eigentlich zu Beginn eher alleine gelassen. Das hat sich dann auch gezeigt,
281 dass bei uns im Lehrerkollegium wegen der schwammigen Aussagen viel Unsicherheit herrschte
282 und man nicht so richtig wusste, was darf ich jetzt und was darf ich nicht, deswegen hat jeder am
283 Anfang schon ein wenig sein eigenes Ding gemacht, bevor wir dann alle mit den Videokonferenzen
284 bei Teams gearbeitet haben. Nach der turbulenten Anfangszeit kamen dann schon ziemlich gute
285 Anweisungen und Umsetzungstipps, wie wir das Angehen konnten. Unser/e Schulleiter*in hat aber
286 einen sehr guten Job gemacht finde ich und uns da immer über die Neuerungen informiert und uns
287 immer mit Rat zur Seite gestanden. Das war AUF JEDEN FALL ein Grund, warum es bei uns so
288 geordnet ablief. Die Schulleitung war so die Schnittstelle zwischen uns und der Politik und da war

289 es natürlich schon wichtig, dass wir da transparent informiert sind, damit wir unseren Job gut
 290 machen konnten. Am Anfang war das alles noch ein bisschen chaotisch, als dann die Schulleitung
 291 aber eine Gruppe erstellt hat, in der alle wichtigen Informationen hochgeladen wurden und man
 292 auch direkt Fragen stellen konnte, wurde das wesentlich besser und man hat sich auch nicht mehr
 293 so alleine gelassen gefühlt. Es hat auf jeden Fall ein wenig Zeit gebraucht Herr der Lage zu werden,
 294 sind anfangs geschwommen, doch jetzt kann man sagen, dass wir ganz zufrieden sind. #00:36:48-
 295 6#

296
 297 (...)

298
 299 I: Wir kommen nun tatsächlich zu der letzten Frage. Hierzu würde ich Sie gerne fragen, was ihr
 300 Fazit zum Distanz - Lernen ist? #00:38:18-8#

301
 302 L3: Mein Fazit ist, dass trotz des ganzen ähm / (..) hat das (...) Distanz - Lernen / hat seine Tücken
 303 gehabt, das darf man an dieser Stelle nicht vergessen. Es gab viele Hürden zu bewältigen, wir
 304 mussten viele Dinge umdenken, eigentlich DINGE, DIE GANZ EINFACH IM UNTERRICHT
 305 VON DER HAND GEHEN, WO MAN NICHT VIEL ÜBERLEGEN MUSS, WAREN AUF
 306 EINMAL EINE GROBE HÜRDE. Da fällt mir zum Beispiel ein, dass ich mich oft gefragt habe,
 307 wie ich denn sicherstellen kann, dass die Dinge wirklich gemacht werden? Man hat sich generell
 308 in der Zeit noch viel mehr Fragen als bei der sonstigen Planung gestellt und Dinge dauernd
 309 hinterfragt. Anfangs haben diese Fragen uns auch vor große Herausforderungen gestellt. Teilweise
 310 haben wir bestimmte Aufträge kleiner oder offener gestaltet und von dem her / (...), ich sehe es als
 311 eine Chance. Es war auch SCHÖN MAL FÜR UNS LEHRER DIE ANERKENNUNG DER
 312 ELTERN ZU BEKOMMEN, die dann nach 2 Wochen oder so geschrieben haben: „Naja, Sie haben
 313 vielleicht doch recht, vielleicht sind nicht Sie das Problem, sondern die Einstellung von meinem
 314 Kind“. Die haben dann auch mal gemerkt, dass ihre Kinder auch Teil des Problems sind, wenn der
 315 Lernerfolg ausbleibt. Das war ein gutes Gefühl, weil man sich ja wirklich viele Gedanken und
 316 Mühe gemacht hat und diese Anerkennung hat in dieser herausfordernden Zeit schon gutgetan.
 317 Jetzt so rückblickend war es schon eine gute Erfahrung, ich bevorzuge aber den normalen
 318 Unterricht in der Schule. #00:40:26-9#

319
 320 I: Warum? #00:40:34-4#

321
 322 L3: Im normalen Unterricht ist natürlich schön, dass man gemeinsam im Klassenraum sitzt und
 323 man direkt reagieren kann, wenn etwas aus dem Ruder läuft, oder die Schüler etwas nicht
 324 verstehen. Man kann den Schülern ansehen, wenn etwas unverständlich, es ist auch für die Schüler
 325 besser für die Psyche, da sie das soziale Miteinander erleben, genauso das direkte Feedback der
 326 Schüler ob die Aufgabe verstanden wurde oder nicht. Ich kann dann gleich direkt reagieren und
 327 muss nicht erstmal in eine Gruppe schreiben, dass diejenigen die beispielsweise Aufgabe 4 nicht
 328 verstanden haben sich in ein paar Minuten in einer Videokonferenz einfinden sollen. DAS GEHT
 329 HALT IM UNTERRICHT SCHNELLER VON DER HAND, so. In der Schule kann ich einfach
 330 fragen: „Wer versteht die Aufgabe nicht?“ Dann können diejenigen, die die Aufgabe nicht
 331 verstehen einfach nach vorne kommen. Man hat dann aber auch manchmal abends durch den
 332 Computer gescrollt und geschaut wer einem jetzt etwas geschickt hat oder wer die Aufgabe nicht
 333 geschickt hat. Nicht durcheinander zu kommen bei den vielen Dateien, ist in der Schule schon um
 334 einiges angenehmer. Auch der Kontakt unter uns Lehrpersonen ist natürlich persönlich viel
 335 einfacher, da kann man einfach einen Kollegen oder Kollegin ansprechen und fragen wie die

336 Kollegin oder der Kollege eine Sequenz geplant hat oder was die so für Material verwenden. Ja, so
 337 das wären eigentlich so die Dinge, die mir dazu einfallen. #00:41:56-4#

338
 339 I: Ja, wunderbar. Dankeschön für ihre Wortbeiträge. Ich beende nun die Aufzeichnung und die
 340 Videokonferenz. #00:42:22-9#

Orientierungsrahmen Unterrichtspraktiken (L3)**56 – 81: Oberthema Gestaltung des Distanz – Lernens**

56 – 58: Welche Plattform hauptsächlich an der Schule genutzt wurde

An der Schule wurde fast ausschließlich die Plattform Teams genutzt. Über die Plattform wurden Videokonferenzen abgehalten, um „so gut wie möglich Klassenunterricht aufrecht[zu]erhalten“ (Z. 57f.).

58 – 62: Nutzung einer weiteren Plattform + deren Vorteile

L3 nutzte neben der Plattform Teams auch thinkific um verschiedene das Lernen der Schüler*innen unterstützende Angebote ohne Login zugänglich zu machen.

61 – 66: Kommunikation mit den Schüler*innen

Schüler*innen konnten L3 über Teams immer erreichen. Konnte das Anliegen der Schüler*innen nicht geklärt werden, wurde zusätzlich neben dem Austausch per Chat noch miteinander telefoniert.

66 – 69: Material für die gemeinsamen Videokonferenzen

Den Schüler*innen wurden Arbeitsblätter und Buchseiten bereits vorher zugeschickt, damit diese vor den Videokonferenzen sich bereits mit diesen auseinandersetzen konnten, um Fragen direkt zu Beginn der Videokonferenzen ansprechen zu können.

69 – 74: Wie die Videokonferenzen aufgebaut waren

Zu Beginn wurde von der Lehrkraft das entsprechende Arbeitsblatt oder die Buchseite geteilt, Fragen besprochen und 1,2 Aufgaben gemeinsam gelöst, bevor die Schüler*innen in das eigenverantwortliche Arbeiten entlassen wurden. Bei Fragen war L3 für die Schüler*innen über

die Chat Funktion immer erreichbar, kam eine Frage häufiger auf, dann wurde eine kurze Videosequenz einberufen. In dieser wurden die Fragen angesprochen und dann die Schüler*innen wieder in das eigenverantwortliche Arbeiten entlassen. Am Ende wurden die Aufgaben verglichen.

75 – 77: Beteiligung der Schüler*innen beim Vergleichen der Aufgaben

Schüler*innen haben sich unterschiedlich intensiv an der Besprechung der Aufgaben beteiligt. Fleißige Schüler*innen haben wie sonst auch in der Schule gerne die Möglichkeit wahrgenommen ihre Ergebnisse vorzustellen, während sich einige Schüler „nicht beteiligt haben“ (Z. 75f.).

77 – 78: Notizzettel

L3 hat immer einen Notizzettel vor sich liegen auf dem wichtige Dinge aufgeschrieben waren.

6.6.2 Formulierende Interpretation 87 – 102

[Orientierungsrahmen Kontrolle des Lernens der Schüler*innen \(L3\)](#)

87 – 102: Oberthema Aufgabenbearbeitungsverhalten der Schüler*innen

87 – 91: Auswirkungen der Regelungen auf das Verhalten der Schüler*innen

Der Umgang in der Zeit mit den Schüler*innen war in der Zeit auch eine Frage des Vertrauens, denn durch die Regelungen war „die Schranke fürs Mogeln, fürs Nicht – Machen ZIEMLICH TIEF GESETZT“ (Z. 88f.). Es war schwieriger für Lehrkräfte nachzuvollziehen, ob die Schüler*innen bei den Videokonferenzen richtig mitgemacht haben, wegen der ausgeschalteten Videofunktion beispielsweise.

91 – 94: Fokus auf einige Schüler*innen

L3 kann Schüler*innen gut einschätzen mittlerweile und hat gewisse Schüler*innen mehr kontrolliert.

94 – 95: Generelle Bewertung der Aufgabenbearbeitung

Generell wird eine Zufriedenheit über die angefertigten Aufgaben jedoch geäußert.

95 – 99: Überprüfung des Aufgabenbearbeitungsphase

L3 hat sich auch öfter Fotos zuschicken lassen von den Schüler*innen welche Aufgabe sie gerade gelöst haben, um den Schüler*innen Feedback zu geben, jedoch auch um Kritik zu äußern, falls die Arbeitsaufträge nicht ordentlich bearbeitet wurden.

100 – 102: Verhalten der Schüler*innen

Nachdem Schüler*innen bewusst wurde, dass L3 immer die Möglichkeit hat die Aufgaben zu kontrollieren, hat sich abweichendes Verhalten von der Norm reduziert.

6.7 Anlagen Interview und Gruppendiskussionen

6.7.1 Interviewleitfaden

Offener Impuls: Welche Gedanken kommen euch wenn ihr an Distanz- Lernen während der coronabedingten Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denkt?

- 1) Wie habt ihr während der Schulschließungen gelernt ?
- 2) Wie unterschied sich das Lernen während der Corona bedingten Schulschließungen im Vergleich zu dem Lernen in der Schule?
- 3) Wie haben eure Lehrkräfte das Lernen auf Distanz gestaltet?
- 4) In welcher Form mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden ? Gab es hierbei Probleme?
- 5) Wie haben eure Lehrkräfte euch beim Lernen während dieser Zeit unterstützt ?
- 6) Erzählt bitte von der Kommunikation mit euren Lehrkräften (zum Beispiel allgemeiner Informationsaustausch, Bekanntgabe von Arbeitsaufträgen, Hilfestellung bei Aufgaben und Feedback zu euren eingereichten Aufgaben, Videokonferenzen, oder Online Unterricht).

6.7.2 Gruppendiskussionsleitfaden

Offener Impuls: Welche Gedanken kommen Ihnen wenn Sie an das Distanz Lernen während der Schulschließungen vor den Sommerferien 2020 denken?

- 1) Wie haben Sie das Distanz Lernen konkret gestaltet?
- 2) Wie unterschied sich das Lernen der Schüler*Innen während der Corona bedingten Schulschließungen von dem Lernen in der Schule?
- 3) In welcher Form mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden? Gab es hierbei Probleme?
- 4) Welche Kommunikationsmedien haben Sie genutzt, um mit den Schüler*innen zu kommunizieren und diese zu unterstützen (bspw. zur Bekanntgabe von Aufgaben, Feedback zu Aufgaben , Hilfestellung bei Aufgaben, o.ä.) ?
- 5) Haben Sie mit ihren Schüler*Innen Online Unterricht oder Videokonferenzen während der Schulschließungen geführt über Programme wie Skype, Zoom, Microsoft Teams oder andere Videokonferenz Plattformen ? Warum haben Sie sich dafür oder dagegen entschieden?
- 6) Wenn Sie die Kommunikation mit ihren Schüler*innen während dieser Zeit kritisch reflektieren, was würden Sie dann anders machen ?
- 7) Wie bewerten sie die Kommunikation und Unterstützung der (Landesregierung) bei der Umstellung zum Distanz Lernen ?
- 8) Was ist ihr Fazit zum Distanz Lernen ?

6.7.3 Einverständniserklärung Interview

Information und Einwilligungserklärung zur Erhebung von Daten im Rahmen meiner Masterarbeit

Liebe Lehrkräfte,

, im Rahmen meines Masterstudiums an der Universität Bielefeld durch. Zweck und Inhalt des Forschungsprojektes ist es die Eindrücke und Erfahrungen von Lehrkräften zum Distanz Lernen während der Schulschließungen in der Anfangsphase der Corona Pandemie zu erfassen. Hierzu werde ich Sie in Einzelinterviews befragen.

Die in der Studie erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen der Masterarbeit verwendet, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Interviews werden entweder über die Videokonferenz Plattform Zoom oder Microsoft Teams aufgenommen. Es ist anzumerken, dass die Videofunktion bei allen Teilnehmenden während der Erhebung ausgeschaltet sein wird und nur das Audio Signal aufgenommen wird. Die personenbezogenen Daten werden anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Sie möglich ist.

Einwilligungserklärung

Ich habe die Information über das o.g. Forschungsprojekt zur Kenntnis genommen.

Meine Einwilligung zur Teilnahme an dem o.g. Forschungsprojekt und zu der in der Information beschriebenen Verarbeitung der Daten ist freiwillig. Ich kann meine Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen. Durch den Widerruf wird die Rechtmäßigkeit der bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt. Durch die Nichtteilnahme oder einen Widerruf der Einwilligung entstehen mir keine Nachteile. Im Falle eines Widerrufs oder einer Verweigerung der Teilnahme werden alle in der Studie erhobenen personenbezogenen Daten umgehend gelöscht.

Die Ergebnisse der Studie werden nur in anonymisierter Form genutzt. Die in der Studie erhobenen personenbezogenen Daten werden, wie in der Information über das Forschungsprojekt beschrieben, gelöscht.

Ich willige der Teilnahme (*Vor- und Nachname*) _____ an dem o. g. Forschungsprojekt ein und bin mit der in der Information über das o.g. Forschungsprojekt beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Daten einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

6.7.4 Einverständniserklärung Gruppendiskussionen

Information und Einwilligungserklärung zur Erhebung von Daten im Rahmen meiner Masterarbeit

Liebe Erziehungsberechtigte,

Das Forschungsprojekt führe ich,

, im Rahmen meines Masterstudiums an der Universität Bielefeld durch. Zweck und Inhalt des Forschungsprojektes ist es die Eindrücke und Erfahrungen der Schüler*innen zum Distanz Lernen während der Schulschließungen in der Anfangsphase der Corona Pandemie zu erfassen. Hierzu werde ich die Schüler*innen anhand von Leitfragen in einer Gruppe von bis zu 6 Schüler*innen diskutieren lassen. Die Erhebung soll im September 2020 geschehen.

Die in der Studie erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen der Masterarbeit verwendet, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Gruppendiskussionen werden über die Videokonferenz Plattform Zoom aufgenommen. Es ist anzumerken, dass die Videofunktion bei allen Teilnehmenden während der Erhebung ausgeschaltet sein wird und nur das Audio Signal aufgenommen wird. Die personenbezogenen Daten werden anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf die teilnehmenden Schüler*innen möglich ist.

Einwilligungserklärung

Ich habe die Information über das o.g. Forschungsprojekt zur Kenntnis genommen.

Meine Einwilligung zur Teilnahme meines Kindes an dem o.g. Forschungsprojekt und zu der in der Information beschriebenen Verarbeitung der Daten ist freiwillig. Ich kann meine Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen. Durch den Widerruf wird die Rechtmäßigkeit der bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt. Durch die Nichtteilnahme oder einen Widerruf der Einwilligung entstehen weder mir/ noch meinem Kind Nachteile. Im Falle eines Widerrufs oder einer Verweigerung der Teilnahme werden alle in der Studie erhobenen personenbezogenen Daten umgehend gelöscht.

Die Ergebnisse der Studie werden nur in anonymisierter Form genutzt. Die in der Studie erhobenen personenbezogenen Daten werden, wie in der Information über das Forschungsprojekt beschrieben, gelöscht.

Ich willige der Teilnahme meines Kindes (*Vor- und Nachname*) _____ an dem o. g. Forschungsprojekt ein und bin mit der in der Information über das o.g. Forschungsprojekt beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Daten meines Kindes einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

6.8 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 29. Dezember 2020

