

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

Lara Gerhardts¹, Anna-Maria Kamin^{2,*}, Dorothee M. Meister¹,
Lea Richter² & Jeannine Teichert¹

¹ Universität Paderborn

² Universität Bielefeld

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

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

Schlagwörter: Homeschooling, Medienkompetenz, Selbstlernkompetenz, Familienalltag, Schlüsselqualifikation



1 Einleitung – Homeschooling in Zeiten der Corona-Pandemie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Projektkontext und methodisches Vorgehen

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

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

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

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

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

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

4.1 Aufgabenbereitstellung: die Ad-hoc-Phase

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

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

¹ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

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

4.1.1 Familiäre Herausforderungen

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

4.2 Ansätze zur Neukonzeption: die strukturierte Phase

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

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

4.2.1 Ausbleibende Interaktion – fehlende Lernmotivation

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

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

4.2.2 Soziale Aspekte des Lernens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit – Neukonzeption des Homeschoolings mit Passung zur Häuslichkeit

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

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

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

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>