

Schule ohne Schule – Perspektiven von Eltern und Lernbegleiter*innen

Anke Langner^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Weberplatz 5, 01219 Dresden
E-Mail: anke.langner@tu-dresden.de

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

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



In dem vorliegenden Artikel wird die Perspektive von Eltern auf die Veränderung von schulischer Begleitung im Lernen ihrer Kinder seit den durch Corona bedingten Schulschließungen und einem sogenannten Lockdown¹ (Mitte März 2020) charakterisiert und ins Verhältnis gesetzt zur Perspektive der Lernbegleiter*innen (i.e. Lehrkräfte und Erzieher*innen der Versuchsschule Dresden) und deren Möglichkeiten des Handelns in dieser Zeit. Aus den jeweiligen Perspektiven werden Ableitungen für das Verhältnis von Digitalisierung und Lernbegleitung gezogen. Ferner wird aus den Betrachtungen heraus auch Grundlegendes für das Verhältnis von Lernen und Bildung in Schule bestimmt. Die Perspektiven der Eltern und Lernbegleiter*innen wurden im Sinne eines gegenstandsorientierten Vorgehens in Anlehnung an die Grounded Theory in der Samplebildung und der Instrumentenentwicklung durch Leitfadenterviews gewonnen und schließlich kodierend ausgewertet.

1 Einleitung

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

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

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

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

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden zehn leitfadengestützte Interviews (vgl. Flick, 2007) geführt: vier mit Lernbegleiter*innen² und sechs mit Eltern, deren Kinder in dem Schulversuch Universitätsschule Dresden lernen. In den Interviews wurden die Eltern zu ihrer Lebenssituation seit dem Lockdown, zum Entwicklungsprozess ihres Kindes sowie zur pädagogischen Begleitung durch die Schule befragt. Die Lernbegleiter*innen wurden zu ihren Erfahrungen bei der Begleitung der Schüler*innen im Lockdown und bei der darauffolgenden teilweisen Wiedereröffnung der Schule befragt. Es wurden die Eltern aller Schüler*innen der Universitätsschule angefragt, ob sie für ein Interview zur Verfügung stehen. Die positiven Rückmeldungen wurden dann kategorisiert hinsichtlich des Kriteriums „Eltern von Oberschüler*innen“ und „Eltern von Grundschüler*innen“. In einem zweiten Schritt wurde kontrastiert nach dem Kriterium, nach welchem Modell ihre Kinder nach der Wiedereröffnung beschult wurden (vgl. Langner & Heß, 2020b) und wann die Eltern innerhalb von 14 Tagen ein Interview ermöglichen konnten.

Tabelle 1: Rotationsmodell für die Schulwiedereröffnung nach dem Lockdown

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

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

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

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

2 Perspektiven auf die veränderte Schulsituation

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

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

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

2.1.1 Das familiäre Erleben des Lockdowns

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

³ Die Namen der Interviewten sind alle anonymisiert.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Perspektive der Lernbegleiter*innen

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

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

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

2.2.2 Das „Neu-Entdecken“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 Die Rückkehr

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

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

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

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

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

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

⁶ Wie dies erfolgen soll, wird in einem späteren Artikel dargelegt.

3 Grenzen des Digitalen im Lernprozess

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

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

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

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

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

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

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

4 Lernen und Bildung in und durch Schule verändern

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

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

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

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

4.1 Strukturveränderungen nach dem Lockdown

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

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

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

4.2 Individualisierung und Kooperation ermöglichen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Die Bildungsgerechtigkeit verstärkt sich, unterstützt durch schulische Praktiken.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Warum funktionieren Videokonferenzen als Stammgruppentreffen nicht mit Schüler*innen? Nimmt man die ersten Ergebnisse und Empfehlungen zum „Zoom Fatigue“¹¹ von unterschiedlichen Autor*innengruppen¹² wahr, dann werden Schüler*innen mit diesem Format in mehrfacher Hinsicht überfordert: Die Kommunikation ist aus technischen Gründen erschwert, sodass deutlich mehr Aufmerksamkeit gefordert ist, um Ton- und Bildqualität zu kompensieren. Die Kommunikationsumgebung – einige in der Gruppe haben ihr Mikro an und es sind Fremdgeräusche zu hören – lenkt ab und erfordert eine stärkere Konzentration und Fokussierung von Lehrenden und Lernenden. Schüler*innen sind folglich in diesen Situationen gefordert, Aufmerksamkeit zu teilen und zu entscheiden, worauf sie ihren Fokus legen; dies kann sehr anstrengend für Schüler*innen sein. Hinzu kommt der Bildschirm: Die Schüler*innen sehen sich die gesamte Zeit selbst, was ebenfalls ablenkend wirken kann. In klassischen Kommunikationen sehen wir uns selbst nicht ständig wie im Spiegel. Zudem strengt es an, die ganze Zeit in die Kamera zu schauen, die keinen direkten Blickwechsel ermöglicht – es ist technisch folglich nicht möglich, auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren (vgl. Skalar, 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

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

Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81 (1), 79–97. <https://doi.org/10.30965/25890581-081-01-90000010>

Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim & Basel: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>