

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

Stephan Gerhard Huber^{1,*}, Christoph Helm¹,
Paula S. Günther¹, Nadine Schneider¹, Marius Schwander¹,
Jane Pruitt¹ & Julia Alexandra Schneider¹

¹ Pädagogische Hochschule Zug

* Kontakt: IBB Pädagogische Hochschule Zug,

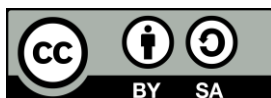
Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, Schweiz

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

www.Schul-Barometer.net

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

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



1 Einleitung

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

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

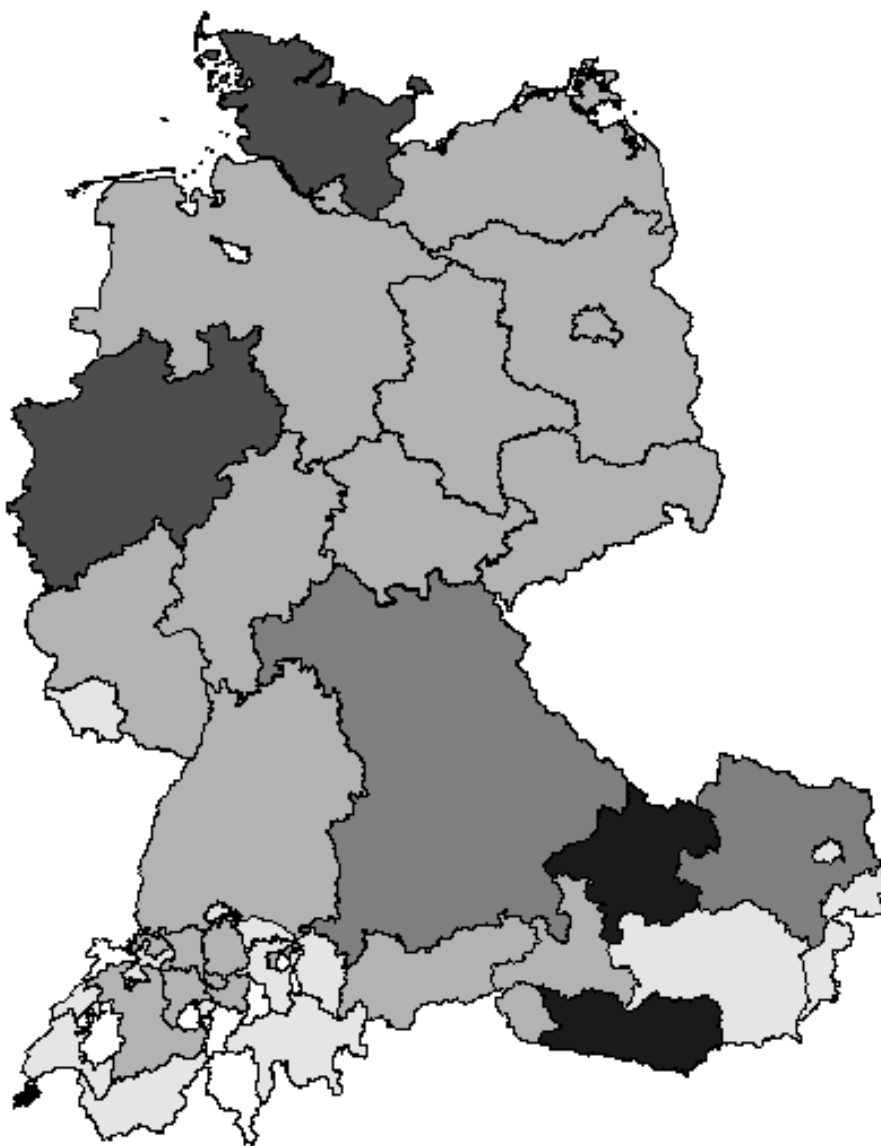
Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir die Perspektive der Mitarbeitenden und stellen quantitative und qualitative Befunde auf Basis geschlossener und offener Items vor. Wo es möglich ist, kontrastieren wir die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Aussagen von Schulleitungen, Schüler*innen und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

2 Beschreibung der Stichprobe

Die im Folgenden dargestellten Befunde basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunktes. Am Schul-Barometer nahmen zu diesem Messzeitpunkt 1 insgesamt 5.167¹ Mitarbeitende teil. 102 Mitarbeitende gaben an, im Kindergarten zu arbeiten, 1.590 in der Primarstufe, 1.322 in der Sekundarstufe I, 897 in der Sekundarstufe II, und 463 Mitarbeitende gaben an, in berufsbildenden Schulen zu arbeiten. Darüber hinaus gaben 4.704 Mitarbeitende an, in welchem Land sie arbeiten. Diesen Angaben zufolge arbeiten 617 Mitarbeitende in Deutschland, 671 in Österreich, 198 in der deutschsprachigen Schweiz und 3.218 in der französischsprachigen Schweiz. Abbildung 1 verdeutlicht,

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

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



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

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

3 Annahmen zum Fernunterricht während COVID-19

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

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

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

als Prädiktoren der Schüler*innenleistung postuliert.

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

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

4.1 Quantitative Befunde

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

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

4.2 Qualitative Befunde

Die Antworten auf die offenen Items, die nach den Bedarfen, Herausforderungen und Errungenschaften der Mitarbeitenden und Schulleitungen in dieser besonderen Situation fragen, zeichnen ein ähnliches Bild, legen jedoch kleinere Unterschiede offen. Während die Motivation der Mitarbeitenden, sich mit digitalem Lernen auseinanderzusetzen, sowie deren Innovationskraft (SL, ID 607, v_230), Strukturen und Methoden zu entwickeln, von großen Teilen der Schulleitungen, Personen aus dem Unterstützungssystem sowie den Schulverwaltungen und der Schulaufsicht als Erfolg bezeichnet werden, lobt lediglich ein sehr geringer Teil der Mitarbeitenden selbst die eigene Motivation, Eigenverantwortung und den Innovationswillen.

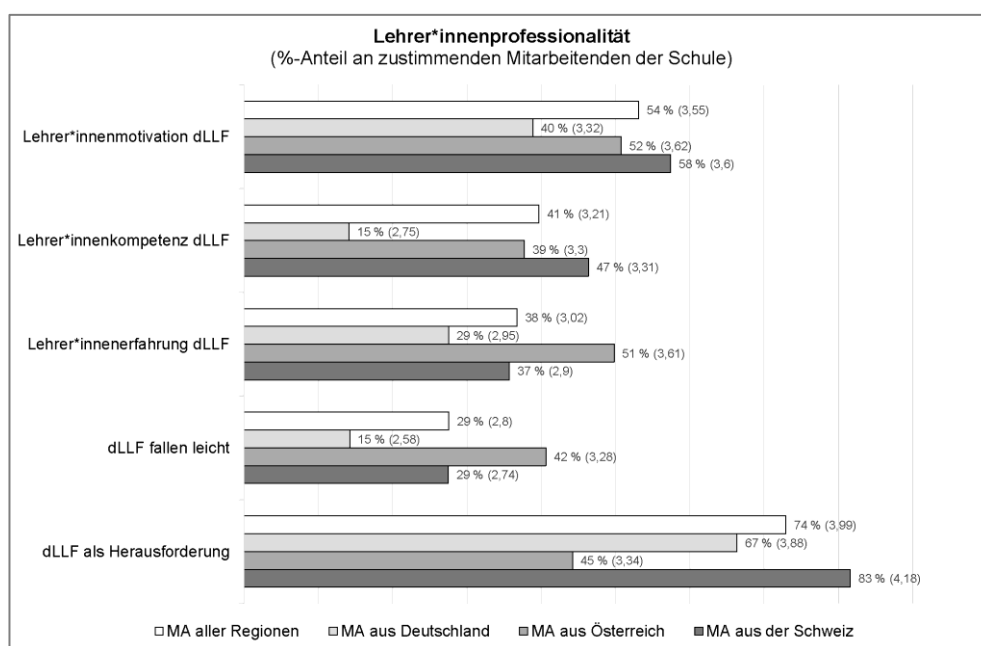
Hinsichtlich der digitalen Kompetenzen sind sich die Akteursgruppen einig: Nur ein sehr geringer Teil der Schulleitungen und Mitarbeitenden beschreibt die digitalen Vorkenntnisse des Kollegiums als wertvolle Ressource. Einige Mitarbeitende erklären, dass sie „zu wenig Erfahrung“ (MA, ID 162, v_230) hätten und „viele Kolleg*innen noch ahnungslos“ seien (MA, ID 714, v_230). Konkret formuliert eine Schulleitung: „Wir stecken noch in den Kinderschuhen, was digitales Lernen betrifft“ (SL, ID 239, v_231). Es herrsche „digitale Steinzeit“ (SL, ID 2830, v_231). Auch gibt es Eltern, die in der mangelnden digitalen Kompetenz bzw. Motivation des pädagogischen Personals eine große Hürde für erfolgreiches Lernen zuhause sehen.

Die quantitativen und qualitativen Angaben bestätigen den „digital divide“ – eine Schulleitung konkretisiert, dass hinsichtlich digitaler Kompetenzen im Kollegium „massiv unterschiedliche Voraussetzungen“ (SL, ID 160, v_231) bestünden. Diese würden laut einigen Mitarbeitenden zusätzlich verstärkt, da statt kollegialer Zusammenarbeit ein „Einzelkämpfertum“ (SL, ID 1596, v_231) herrsche und der direkte persönliche Kontakt unter den Kolleg*innen fehle. Besonders Schulleitungen benennen die Zusammenarbeit als große Herausforderung: „Wir haben kein Konzept, nichts Gemeinsames“ (SL, ID 285, v_231).

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

4.3 Regionenvergleich

Ein Blick auf den *Regionenvergleich* (vgl. Abb. 2) zeigt, dass für die Lehrer*innenmotivation keine bedeutenden³ Unterschiede feststellbar sind, auch wenn die Zustimmungsrate bei den Mitarbeitenden aus Deutschland bedeutend niedriger ist als jene bei den Mitarbeitenden in Österreich und der Schweiz. Dagegen schätzen die Mitarbeitenden aus Österreich und der Schweiz ihre Kompetenz im Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen bedeutend höher ein als die befragten Mitarbeitenden aus Deutschland ($d_{DE_AT} = .64$, $d_{DE_CH} = .60$). Die drei weiteren Aussagen zur Lehrer*innenprofessionalität werden von den österreichischen Mitarbeitenden bedeutend positiver eingeschätzt als von ihren Kolleg*innen aus Deutschland und der Schweiz ($d_{DE_AT} = .58$, $d_{AT_CH} = .59$; $d_{DE_AT} = .69$, $d_{AT_CH} = .49$; $d_{DE_AT} = .47$, $d_{AT_CH} = .82$).



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

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

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

5.1 Quantitative Befunde

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

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

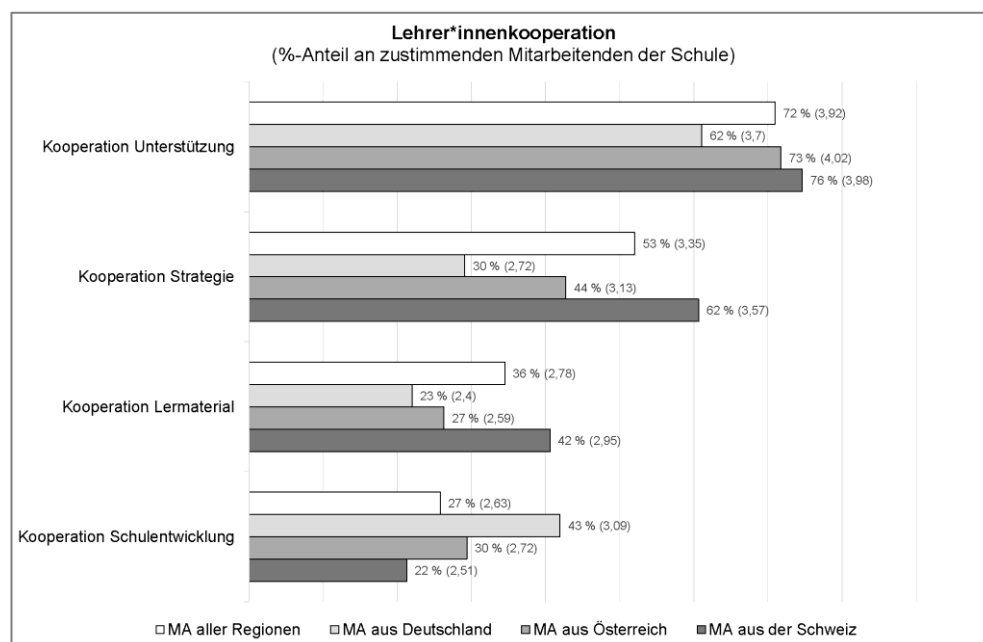
Schulentwicklung“ am geringsten (27 %) zugestimmt wird. Die Zustimmungsraten für die Kooperationsitems „fachlicher Diskurs“ (53 %) und „Erstellung von Unterlagen“ (36 %) liegen dazwischen.

5.2 Qualitative Befunde

Auch die Auswertung der offenen Items verdeutlicht, dass der Fokus der Kooperation eher auf der gegenseitigen (emotional-sozialen) Unterstützung im Kollegium beruht als auf Kooperation hinsichtlich fach- oder konzeptbezogener Themen. Der Wunsch nach Einheitlichkeit und gemeinsamem Vorgehen taucht bei den Mitarbeitenden allerdings häufig auf. Die zu große Diversität des Online-Angebots wird beispielsweise als Problem formuliert: Es gebe eine „*Flut von Möglichkeiten*“ (SL, ID 992, v_231). Ein kleiner Teil findet besonders das Fehlen einer einheitlichen Lösung eines Online-Angebots auf Landesebene sehr problematisch (SL, ID 795, v_231). Hier zeigt sich womöglich die Ursache eines Problems: Da sich die Mitarbeitenden der Schule vorrangig auf die kollegiale Kooperation konzentrierten, blieben das Erstellen schulweiter einheitlicher Konzepte und die Einigung auf konkrete, von allen genutzte Tools oder Websites zu Beginn des Fernunterrichts auf der Strecke.

5.3 Regionenvergleich

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



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

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

6 Rahmenbedingungen des Fernunterrichts – technische Ausstattung und Unterstützung der Eltern

6.1 Quantitative Befunde

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

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

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

6.2 Qualitative Befunde

Zu einem sehr großen Teil monieren Mitarbeitende die unzureichende *technische Ausstattung* der Schulen und der Mitarbeitenden mit PCs, Laptops, Tablets, aber auch der Kinder und Familien zuhause. Schulen hätten z.B. lediglich „*drei veraltete Smartboards, die vor Jahren vom Schulverein angeschafft wurden*“ (MA, ID 868, v_230), welche plötzlich zur wichtigsten Ressource würden. Auch die Ausstattung der Schüler*innen mit digitalen Endgeräten wird oft als Problem angeführt: „*Fehlende Endgeräte bei den Kindern!!! Ich kann digitale Lernformen im Prinzip nur auf freiwilliger Basis anwenden, da 40 Prozent sie nicht nutzen können!*“ (SL, ID 1232, v_231). Zudem werden starke Unterschiede zwischen einzelnen Schulformen deutlich, insbesondere hinsichtlich der technischen Ausstattung und Umsetzbarkeit digitaler Lehr-Lern-Formate. So geben Mitarbeitende aus Grundschulen und Förderschulen an, vor großen Herausforderungen zu stehen, wenn sie mit ihrer Schüler*innenschaft digitale Lehr-Lern-Formate einsetzen wollen, wohingegen Lehrpersonen aus der Sekundarstufe erklären, dass die Schüler*innenschaft bereits selbstständig oder/und erfahren im Umgang mit digitalen Endgeräten sei, und stellen die Umstellung auf digitalen Fernunterricht als weniger problematisch dar.

Das *Verhalten der Eltern* wird als weitere wichtige Rahmenbedingung des (erfolgreichen) Lernens zuhause gesehen. Manche Mitarbeitende erklären, dass ein bedeutendes Problem in der Vorbildfunktion der Eltern und einem nicht angepassten Rollenverständnis in dieser besonderen Situation liege. So werde der sinnvolle Gebrauch der digitalen Endgeräte auch von den Eltern nicht vorgelebt (SL, ID 1779, v_231). Während der Schulschließungen ist von einer Verschiebung auszugehen, da die Unterstützung des Lernens durch Mitarbeitende abnimmt, während die der Eltern ansteigt.

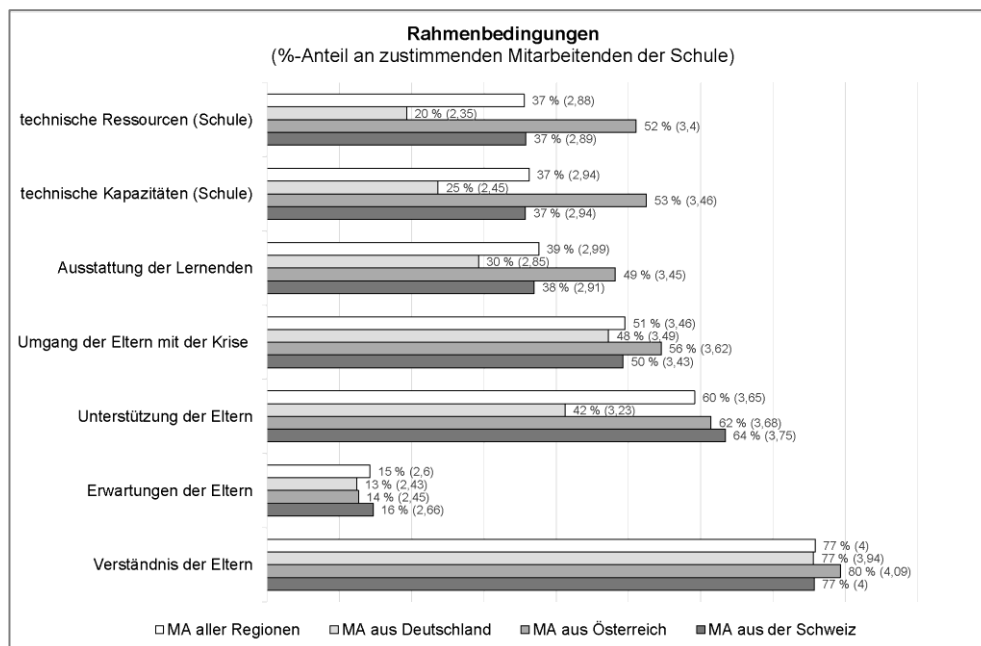
Weiter wird die Bedeutung der Zusammenarbeit für das Bearbeiten der aktuellen Herausforderungen in den qualitativen Aussagen unterstrichen. Es wird deutlich, dass es ohne ein Miteinander, in dem alle das gleiche Ziel verfolgen und sich unterstützen, nur schwer funktionieren kann. Um für alle Beteiligten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

dass es Probleme im Kontakt zwischen ihnen gebe. Eine geringe Erreichbarkeit und erschwerte Austausch- und Kontaktmöglichkeiten mit den Mitarbeitenden sind in den Augen einiger Eltern bedeutend negative Konsequenzen der Schulschließungen – dies gilt wechselseitig. Es komme zu langen Wartezeiten, was Rückmeldungen beider Seiten anbelangt. Eltern monieren, dass Lernkontrollen kaum oder nicht stattfänden. Mitarbeitende bemängeln, dass Eltern sich nicht meldeten und ihre geforderte stärkere Unterstützung für das Lernen ihrer Kinder nicht ernst genug nähmen. Dabei lässt das breite Spektrum der offenen Angaben den Schluss zu, dass es starke individuelle Unterschiede im Vorgehen und Engagement der einzelnen Mitarbeitenden und Eltern gibt. Einige Mitarbeitende sowie Eltern berichten, dass zum Teil intensiver und enger kommuniziert werde, auch weil neue digitale Kommunikationskanäle die Kommunikation vereinfachten. Eltern berichten zu Beginn der Schulschließungen zudem von einer gesteigerten Wertschätzung für den Lehrberuf. Was das Lernen der Schüler*innen betrifft, zeigt sich allerdings, dass viele Kinder auf sich allein gestellt sein dürften. Sie erarbeiten sich neue Inhalte selbst, teils allein ohne Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern – teils aber auch begleitet durch motivierte, digital gut aufgestellte Mitarbeitende sowie Eltern. Immer wieder berichten Eltern, dass sie Schwierigkeiten hätten, ihr(e) Kind(er) zu unterstützen, da ihnen die entsprechenden Kompetenzen und die Zeit fehlten. Der Mangel eines ruhigen Arbeitsumfeldes zuhause oder Familien- und Rollenkonflikte erschwerten das Lernen zuhause zusätzlich. Der familiäre Umgang mit der Krisensituation ist deutlich mit negativen Emotionen der Schüler*innen korreliert (Huber & Helm, 2020b). Daher wird es mehr denn je wichtig, zu „[b]eachten, dass die zeitlichen, sprachlichen, intellektuellen und technischen Voraussetzungen in den Elternhäusern sehr unterschiedlich sind! Je mehr wir im Homeschooling von den Elternhäusern erwarten, desto größer wird die Schere am Ende sein“ (MA, ID 769, v_108).

6.3 Regionenvergleich

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

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



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

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

7 Lehr-Lern-Praxis im Fernunterricht

7.1 Quantitative Befunde

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

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

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

7.2 Qualitative Befunde

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

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

In Bezug auf das *Lernverhalten* zeichnen sich ebenfalls deutliche Differenzen in der Wahrnehmung der Akteursgruppen ab. Die Einschätzungen der Mitarbeitenden sind besonders im Vergleich zum breiten Spektrum der Schüler*innenantworten interessant. Schüler*innen nehmen die Schulschließungen sehr unterschiedlich wahr. So gibt ein großer Teil im Rahmen der offenen Angaben an, den Zuwachs an Autonomie und Selbstständigkeit beim Lernen zu schätzen, der durch den Fernunterricht hervorgerufen wurde. Die Schüler*innen hätten sich ihren Tagesablauf selbstständig entsprechend ihres individuellen Lernrhythmus strukturiert und produktive Phasen effizienter genutzt (SuS, ID 4789, v_464) oder sich mehr Zeit genommen, wo dies nötig gewesen sei (SuS, ID 3562, v_464; SuS, ID 3946, v_464). Ein anderer Teil der Schüler*innen hingegen erlebt durch die Schulschließungen, wie von den Mitarbeitenden vermutet, einen Verlust des geregelten Tagesablaufs mit festen Strukturen. Dadurch komme es zu essenziellen Motivationschwierigkeiten, die in Kombination mit nicht ausreichender Selbstdisziplin dazu führten, dass Aufgaben bis zum Abgabetermin aufgeschoben würden und dann hoher Druck erlebt werde.

Des Weiteren geben einige Schüler*innen an, dass sie sich im Fernunterricht besser konzentrieren könnten, weil sie zuhause eine ungestörtere und angenehmere Lernatmosphäre vorfinden und Ablenkungen durch Mitschüler*innen ausblieben. Auf der anderen Seite werden aber von einem ähnlich großen Teil der Schüler*innen die mangelnden Soft- und Hardwareressourcen, ein gestörteres Arbeitsumfeld als in der Schule und hohes Konfliktpotenzial in der Familie als negative Konsequenzen der Schulschließung angebracht (SuS, ID 1307, v_463). Wie die Angaben der Schüler*innen zeigen, arbeiten viele zudem gern mit digitalen oder onlinebasierten Medien. So habe man den Angaben der Schüler*innen zufolge zum Beispiel mehr und zum Teil auch bessere Möglichkeiten, ein unmittelbares Feedback zu erhalten, kreativere Aufgabenstellungen zu bearbeiten und Recherchen zu tätigen. Für einige Schüler*innen könnte das onlinebasierte Lernen zuhause daher auch in Zukunft eine zusätzliche, motivierende Abwechslung zum normalen Unterricht bieten, „*vor allem in den Sommermonaten, in denen man sich in den aufgeheizten Klassenräumen kaum konzentrieren kann*“ (SuS, ID 687, v_474). Die Antworten der Eltern sehen sehr ähnliche Vor- und Nachteile des Fernunterrichts. Alle drei Akteursgruppen formulieren einheitlich die große Sorge um die Anschlussfähigkeit nach der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts. Konkret vermuten Mitarbeitende vergrößerte Unterschiede des Lernstandes innerhalb der einzelnen Klassen und Lerngruppen. Eltern und Kinder formulieren eher Ängste davor, den Anschluss verloren zu haben, vor großem Notendruck und vor vielen Prüfungen. Perspektivisch wird deutlich, dass ein noch stärkerer Fokus auf stabile Beziehungen zwischen Mitarbeitenden der Schule und Schüler*innen gelegt werden muss. Aufgrund der großen interpersonellen Differenzen im Umgang mit Lernen und Lehren auf Distanz werden die Beziehungsebene und ein

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

7.3 Regionenvergleich

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

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

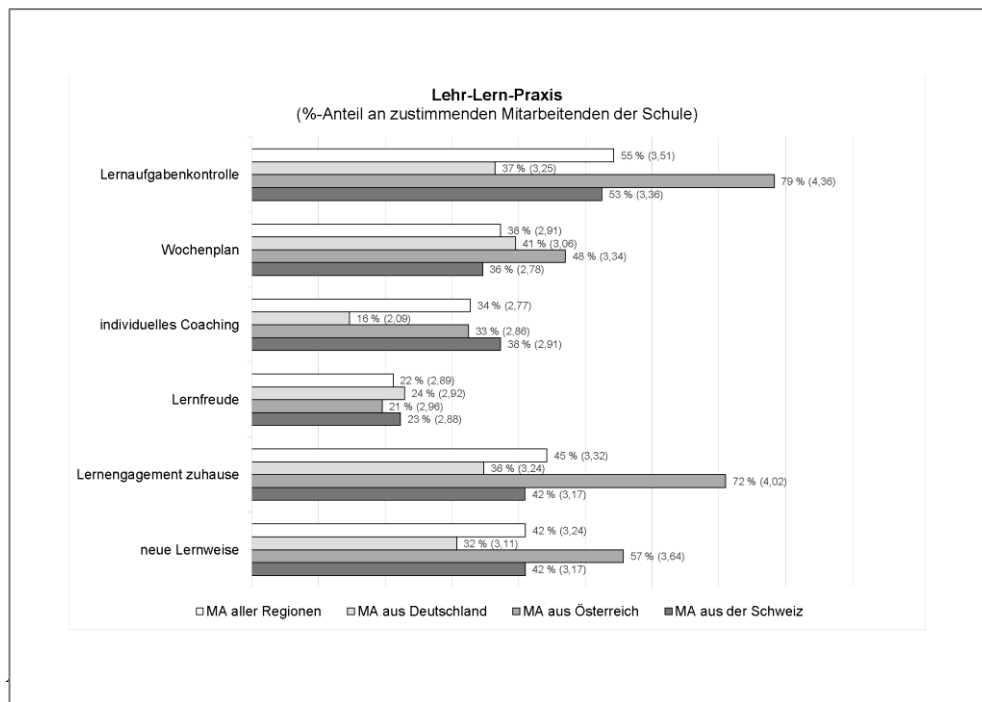


Abbildung 5: Lehr-Lern-Praxis des Fernunterrichts während der Schulschließungen (eigene Darstellung)

8 Empfehlungen für die Praxis

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

Gute Informationspolitik und Kommunikationsstrategie in der Krisensituation betreiben

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

Ausgangsqualitäten vergegenwärtigen und daran anknüpfen

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

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

Soziale, professionell-kollegiale Unterstützung anbieten und einholen

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

⁴ Auszug aus Huber et al. (2020) und Huber & Helm (2020a).

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

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

Auf die Kompensation von Bildungsungerechtigkeiten fokussieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

Anhang: Vollständige Itemtexte

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

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

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



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

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