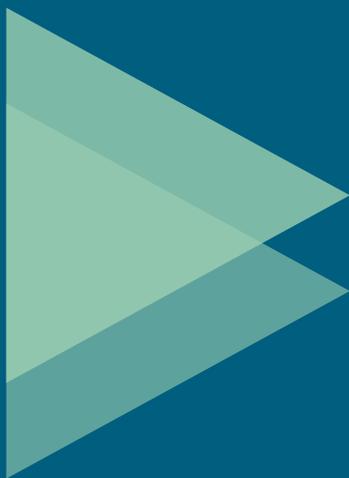


Lehren
aus der
Corona-Krise



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2021

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Hanna Schneider, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

21. Jahrgang (2021)
Heft 2

Lehren aus der Corona-Krise

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Hanna Schneider, BA
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 13

01 16

*Christian Reintjes,
Raphaela Porsch und Grit im Brahm*
Lehren aus der Corona-Krise
für Schule und Hochschule

02 26

Elisa Kleißner und David Wohlhart
Distanzieren, immunisieren oder weiterentwickeln?
Hochschullehre nach Corona

03 34

*Hanna Höfer-Lück, Malte Delere,
Tatjana Vogel und Gudrun Marci-Boehncke*
Digitale Bildungsräume im Corona-Semester.
Erwartungen und Erfahrungen
von Lehramtsausbildenden

04 44

*Sonja Nonte, Marcel Veber, Christian Reintjes,
Andreas Hülshoff, Monika Fiegert, Katja Görich,
Peter große Prues, Carolin Johanna Kiso,
Ingrid Kunze und Christoph Sturm*
Lessons-learned. Kollegiale und evidenzbasierte
Lehrreflexion des ersten Corona-Semesters

56	05 <i>Theres Werner und Stefan Baumbach</i> Lehrer*innenbildung neu denken. Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
66	06 <i>Stefan Immerfall und Silke Traub</i> Schulpraxis ohne Präsenz. Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben
76	07 <i>Annelies Kreis und Marco Galle</i> Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum
84	08 <i>Kirsten Schweinberger, Rahel Best und Anja Blechschmidt</i> Manchmal ist mehr tatsächlich mehr. Digital Literacy in Zeiten von Corona
92	09 <i>Irene Guidon, Isabel Profe-Bracht und Caroline Bühler</i> „Wir haben es einfach probiert!“ Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs
101	STICHWORT
102	10 <i>Sandro Cattacin und Fiorenza Gamba</i> Sachverstand und Partizipation. Lehren aus der COVID-19-Krise am Beispiel der Schule
111	REZENSION
119	AGENDA
121	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Caroline Bühler

Die Erfahrungen der ersten Welle der Covid-19-Pandemie im Frühling 2020, als die Schulen und Hochschulen schließen und auf Distanzlehre umstellen mussten, waren für alle Beteiligten einschneidend. Auch wir jlb-Herausgeber*innen fanden uns in einer veränderten Situation wieder. Die Heftplanung musste inhaltlich neu gerahmt werden. Die spontane Entscheidung für ein „Corona“-Heft erfolgte ohne gemeinsames Treffen vor Ort, es blieb keine Zeit für eine ausführliche Diskussion über den Hefttitel. Per E-Mail wurden Einschätzungen ausgetauscht, was über ein Jahr später, beim Erscheinen des Hefts, Sinn machen könnte. Der Pandemiesituation ist es letztlich auch zuzuschreiben, dass in diesem Editorial eine Herausgeberin allein ins Heft einführt.

An den eingegangenen Artikeln fiel mir zunächst auf, dass fast jede Einleitung mit dem Datum begann, an dem sich alles grundlegend veränderte (11., 13., 17. März 2020) und dass in vielen Textpassagen die Tragweite der Veränderungen prononciert beschrieben wurde („die noch nie da gewesene Situation“, „die beispiellose Zäsur“, „die in kürzester Zeit erfolgte Umstellung“). Daraufhin wurden Überarbeitungsempfehlungen verschickt, wobei es mein redaktionelles Anliegen war, Redundanzen im Heft zu vermeiden – und nicht unbedingt eine Entdramatisierung des Erlebten zu bewirken. Eindrucksvoll war auch zu sehen, wie viele neue Wörter und Wendungen innerhalb eines Jahres ins konventionelle Vokabular eingegangen waren (teilweise gefolgt von differenzierenden Begriffsklärungen, wie etwa in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Homeschooling, Distance Learning und Fernunterricht, vgl. dazu Fickermann & Edelstein, 2020, S. 23).

Zu den öffentlich debattierten Themen im Zusammenhang mit dem Fernunterricht an den Schulen in der Zeit der ersten Pandemie-Welle gehörten die oft mangelhafte IT-Ausstattung von Schulen, die unterschiedlichen digitalen Kompetenzen von Schüler*innen oder die unschätzbar wichtige Zusammenarbeit mit den Eltern. Schon die ersten Forschungsbefunde deuteten auf eine massive Verschärfung der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich hin, wodurch in der bildungspolitischen Diskussion neue Akzente gesetzt wurden. *Christian Reintjes* (Universität Osnabrück), *Raphaela Porsch* (Universität Magdeburg) und *Grit im Brahm* (Ruhr-Universität Bochum) stellen im Kernartikel markante Erkenntnisse zur Situation in den Schulen nach einem Jahr Covid-19-bedingter (Teil-)Schulschließungen und Distanzunterricht zusammen. Sie dokumentieren die Auswirkungen auf Lernende aus

benachteiligten sozialen Kontexten und skizzieren mögliche Konsequenzen der Covid-19-Krise in Bezug auf die Rahmenbedingungen und die Ressourcenausstattung der Schulen, die Schul- und Qualitätsentwicklung sowie zur Digitalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

Die im Kernartikel aufgerollte Entwicklung führt uns vor Augen, wie viel an den Schulen in einem Jahr passiert ist. Was ist in dieser Zeit an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geschehen? Wie haben die Studierenden und die Lehrenden die Distanzlehre erlebt? Auf verschiedene Facetten dieser Fragen gehen die Forschungs- und Praxisberichte in diesem Heft ein.

Wenn Dozierende auf Fernunterricht umstellen, im Homeoffice die Nähe-Distanzproblematik lösen, die Tücken der Online-Lehre bewältigen und lange Tage ohne Beziehungen im realen Raum erdulden müssen: *Elisa Kleißner* und *David Wohlhart* (KPH Graz) schildern in ihrem Praxisbericht stimmungsvoll, wie sich der Beginn der Covid-19-Krise für Hochschuldozierende anfühlte.

Auch das Forschungsteam der TU Dortmund nimmt den digitalen Raum in den Blick. Im Beitrag geht es um die Herausforderung, Studierende mit digitalen Lehr- und Lernformaten in virtuellen Lehr- und Lernräumen zu erreichen und angemessen zu begleiten. *Hanna Höfer-Lück*, *Malte Delere*, *Tatjana Vogel* und *Gudrun Marci-Boehncke* folgern aus ihren Untersuchungen, dass Lehrende sich längerfristig auf veränderte digitale Raumkonzepte werden einlassen müssen.

Wie bei jedem Unterricht sind auch beim digitalen Lernen die professionelle Begleitung des Lernens und geeignete Inhalte sowie die didaktische Vermittlung entscheidend. Folglich kann nicht davon ausgegangen werden, dass allein durch den Einsatz digitaler Formate die Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen zunehmen. Genau in diesem Kontext ist der Beitrag des Forscher*innenteams um *Sonja Nonte* angesiedelt, die ihre Befunde zur Umsetzung der digitalen Lehre im Sommersemester 2021 an der Universität Osnabrück dokumentieren. Hier wird unter anderem deutlich, dass Dozierende dazu tendieren, von den Studierenden mehr eigenverantwortliches Lernen zu fordern, ohne ihre Unterstützungsangebote entsprechend anzupassen und zu intensivieren.

Vergleichbare Überlegungen zur Begleitung digitalen Lernens bilden auch den Ausgangspunkt für den Praxisbeitrag von *Theres Werner* und

Stefan Baumbach (Universität Jena). Ein neu entwickeltes Seminar-konzept im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, verschiedene Formate des digitalen Lehrens und Lernens zu entwickeln und zu erproben und somit auch das Potenzial, diese Kompetenzen nachhaltig zu nutzen.

Vier weitere reflektierte Praxisberichte beleuchten die Erfahrungen von Studierenden als Praktikant*innen, Referendar*innen oder Noviz*innen an der Schnittstelle von Hochschule und Schule.

Stefan Immerfall (PH Schwäbisch Gmünd) und *Silke Traub* (PH Karlsruhe) beschreiben, wie die Schulpraxis von den Studierenden und Referendar*innen zwar ohne Präsenz, aber dennoch – dank Beratungsangeboten, Austauschplattformen und der Unterstützung durch die betreuenden Kolleg*innen – als Lerngelegenheiten genutzt werden konnten.

Über die Bedeutung der Kooperation unter Peers im Praktikum schreiben *Annelies Kreis* und *Marco Galle* (PH Zürich). Ausgehend von Berichten Studierender zeigen sie auf, wie unter den Bedingungen der Distanzlehre Peers zu wichtigen Partner*innen für den gegenseitigen Austausch und generell fürs Lernen werden.

Im Fernunterricht haben sich digitale Lehr-Lernformen und Formate dort bewährt, wo sie schon früher situationsadäquat eingesetzt worden waren. Waren zudem auch digitale Kommunikationsstrukturen in den multiprofessionellen Teams und mit den Eltern bereits etabliert, konnten sich die Lehrpersonen ohne Vorlauf der Ausgestaltung des Unterrichts widmen. Dem Stellenwert von digitalen kooperativen Kompetenzen ist der Beitrag von *Kirsten Schweinberger*, *Rahel Best* und *Anja Blechschmidt* (PH FHNW) gewidmet. Die Autorinnen richten dabei einen speziellen Fokus auf die Einstellung der Studierenden zum fachlichen Austausch in digitalen sozialen Settings.

Wie Studierende im Studienbegleitenden Berufseinstieg (SBBE) die Herausforderungen an Schulen in der ersten Phase der Covid-19-Pandemie meisterten, zeigen *Irene Guidon*, *Isabel Profe-Bracht* und *Caroline Bühler* (PHBern) in ihrem Beitrag auf. Sie formulieren die These, dass die Doppelrolle als Student*in und Noviz*in, die dem SBBE-Studiengang inhärent ist, während des Fernunterrichts geradezu als Resource für innovative Lösungen und für die Übernahme von Verantwortung genutzt werden konnte.

Im Stichwort schließlich richten *Sandro Cattacin* und *Fiorenza Gamba* (Universität Genf) einen sozialwissenschaftlichen Blick auf Covid-19

und die Lehren, die sich allenfalls daraus ableiten lassen. In dieser Perspektive sind Schulen unter anderem „zentrale Orte im Kampf für eine gerechtere Gesellschaft“ und es wird deutlich, dass sie „nicht nur an morgen, sondern bereits an übermorgen denken sollten“.

Literatur

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16* (S. 9-33). Münster: Waxmann

Caroline Bühler, Dr., Professorin
an der PHBern,
Bereichsleiterin Erziehungs- und Sozialwissenschaften
am Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP).
Arbeitsschwerpunkte:
Schule und Familie, Professionalisierung



caroline.buehler@phbern.ch

01

*Christian Reintjes,
Raphaela Porsch und Grit im Brahm*
Lehren aus der Corona-Krise
für Schule und Hochschule

02

Elisa Kleißner und David Wohlhart
Distanzieren, immunisieren oder weiterentwickeln?
Hochschullehre nach Corona

03

*Hanna Höfer-Lück, Malte Delere,
Tatjana Vogel und Gudrun Marci-Boehncke*
Digitale Bildungsräume im Corona-Semester.
Erwartungen und Erfahrungen
von Lehramtsausbildenden

04

*Sonja Nonte, Marcel Veber, Christian Reintjes,
Andreas Hülshoff, Monika Fiegert, Katja Görich,
Peter große Prues, Carolin Johanna Kiso,
Ingrid Kunze und Christoph Sturm*
Lessons-learned. Kollegiale und evidenzbasierte
Lehrreflexion des ersten Corona-Semesters

05

Theres Werner und Stefan Baumbach

Lehrer*innenbildung neu denken. Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

06

Stefan Immerfall und Silke Traub

Schulpraxis ohne Präsenz. Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben

07

Annelies Kreis und Marco Galle

Ein Fels in der Brandung?

Zur Bedeutung von Peers im Praktikum

08

Kirsten Schweinberger, Rahel Best und

Anja Blechschmidt

Manchmal ist mehr tatsächlich mehr.

Digital Literacy in Zeiten von Corona

09

Irene Guidon, Isabel Profe-Bracht und

Caroline Bühler

„Wir haben es einfach probiert!“ Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs

01

*Christian Reintjes,
Raphaela Porsch und
Grit im Brahm*

Lehren aus der Corona-Krise
für Schule und Hochschule

Die Zeit seit Beginn der COVID-19-Pandemie 2020 bis heute (Stand April 2021) kann als eine Krise bezeichnet werden, da mit der weltweiten Verbreitung des Coronavirus ein Wendepunkt eingeläutet wurde, der für viele Menschen eine existentielle Bedrohung sowohl ihrer Gesundheit als auch im weiteren (zeitlichen und regionalen) Verlauf ihrer wirtschaftlichen und sozialen Situation bewirkt. Sie hat seither nahezu alle gesellschaftlichen Subsysteme, und damit auch das Bildungssystem, in ihrer Funktionalität deutlich beeinträchtigt. Das Handeln der Akteur*innen in krisenhaften Zeiten ist durch hohen Handlungsdruck bei gleichzeitig großer Ungewissheit gekennzeichnet (Forell, Matthes & im Brahm, 2021).

Die Rolle der Schule in der pandemischen Gesellschaft

Der durch die allgemeine Schulpflicht verankerte Präsenzunterricht ist unvorbereitet ins Wanken geraten. Er ist Teil der deutschen Grammatik von Schule wie sie „über Jahrhunderte (...) unverändert geblieben ist“ (Sliwka & Klopsch, 2020, S. 217). Der Wegfall des Klassenraums als zentraler Ort des gemeinsamen Lernens hat nicht nur die Qualifikations- und Berechtigungsfunktion unter Druck gesetzt, sondern auch ihre gesellschaftliche Sozialisationsfunktion, eine Aufgabe, welche Labede und Idel (2020) in besonderem Maße gefährdet sehen.

Die von Sliwka und Klopsch (2020) formulierte Wahrnehmung von Schulschließung als „disruptive Intervention“ ist demgegenüber durch eine Neuadressierung der Rolle von Schule in der Gesellschaft gekennzeichnet, sofern Schule unter dem Druck von (Teil-)Schulschließungen vor allem auch als Betreuungsinstitution in den Blick gerät, um berufstätigen Eltern die Erwerbsarbeit innerhalb des Gesundheitssystems wie der Wirtschaft zu ermöglichen. Deutlich wird dies durch die Befunde der trinationalen Studie von Bremm Jesacher-Rößler, Klein und Racherbäumer (2021). Die Autorinnen zeigen, dass die Informationen an Schulen in der Corona-Pandemie durch ihre zuständigen Ministerien sowohl in der Schweiz, in Österreich wie in NRW (exemplarisch für Deutschland) „in allen drei Ländern ein Primat von Fragen der Sicherstellung der Betreuung für ‚systemrelevante Berufe‘ und Themen rund um die Leistungsbeurteilung und Abschlussvergabe“ umfassten

(Bremm et al., 2021, S. 132). Die Betonung der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule durch die Frage nach der Grundlage der Vergabe von Berechtigungen angesichts der grundsätzlich veränderten Situation der Schulorganisation wurde in Deutschland nicht nur von den politischen Verantwortlichen, sondern auch von Schüler*innen sowie deren Eltern gestellt (vgl. z. B. Labede & Idel, 2020).

Dabei ist bemerkenswert, dass diese Diskussion bereits früh durchaus im Zusammenhang mit einer Verstärkung der Bildungungleichheit durch die Schulschließungen diskutiert und von schulischen Akteur*innen wie der bildungspolitischen Öffentlichkeit adressiert wurde. So betont beispielsweise Ende Mai 2020 die Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2020) das Erfordernis curricularer Kürzungen, mit der Begründung, dass die für den Normalbetrieb entwickelten Lehrpläne unter den gegebenen Bedingungen nicht realisiert werden könnten. Ebenso sei die Bedeutung summativer Leistungsmessung kritisch zu reflektieren sowie ein umfassendes Konzept zur Standardsicherung im Schulbereich zu entwickeln, um die krisenbedingt entstandene Handlungsunsicherheit zu minimieren (FES, 2020). Der Niederschlag dieser und vergleichbarer Diskussionen im politischen Handeln für Schule fällt allerdings vergleichsweise gering aus.

Schule und Unterricht während der COVID-19-Pandemie

Eltern waren und sind neben Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen von den (Teil-)Schulschließungen zur Verhinderung der weiteren Verbreitung des COVID-19-Virus in Deutschland im Besonderen betroffen: Neben ihrer beruflichen Tätigkeit mussten und müssen Eltern ihre Kinder betreuen und häufig die Funktion als Lernbegleiter*innen übernehmen. Porsch, Rübben und Porsch (2021) können in der online durchgeführten ELAL-Studie („Eltern als Lernbegleiter*innen“), die von März bis April 2020 durchgeführt wurde, nachweisen, dass Eltern diese Situation sehr unterschiedlich wahrnehmen. Sie erleben Beanspruchung, Angst, aber auch Enthusiasmus in der Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen im Distanzunterricht. Die Auswertung der offenen Antworten zu den Erfahrungen von El-

tern im temporären Fernunterricht weisen auf drei Bewältigungs- bzw. Erfahrungsmuster hin: (A) „Die Belasteten“: Eltern, die den temporären Fernunterricht als (besonders) problematisch und belastend erlebten und die sich in der Rolle als Ersatzlehrkraft als überfordert wahrnehmen bzw. diese Rolle nicht ausfüllen wollen. (B) „Die Gelassenen“: Eltern, für die der Fernunterricht weitgehend unproblematisch zu bewältigen war und (C) „Die Enthusiastischen“: Eltern, die diesen als entlastend und gewinnbringend erfahren haben und für die das häusliche Lernen eine willkommene Alternative zur kritisierten Schule darstellt. Folglich besteht die große Herausforderung für Lehrkräfte und Schulleitungen darin, im Sinne einer Bildungspartnerschaft die Expertise und Meinung von Eltern angemessen zu berücksichtigen. Da einige Eltern durch ihre berufliche Tätigkeit durchaus umfassende (didaktische) Expertise besitzen (vgl. Porsch & Porsch, 2020) und wie die Antworten der „Enthusiastischen“ gezeigt haben, großes Interesse an pädagogischen Themen haben, könnten sie verstärkt in die Schulentwicklungsarbeit eingebunden werden.

Aus der Perspektive von *Schulleitungen* zählt die Organisation des Schulbetriebs unter den jeweils wechselnden Rahmenbedingungen zu den größten Herausforderungen ihrer Tätigkeit (Forsa, 2020, S. 4). Die große Mehrheit der Schulleitungen gibt in dieser Studie zudem an, die ihnen obliegenden Aufgaben zeitlich nicht in der zugewiesenen Leitungszeit erledigen zu können (ebd., S. 9).

Im Rahmen der bundesweiten Online-Befragung von Schulleiter*innen allgemeinbildender Schulen (HOSUL), die im Zeitraum vom 18. Mai bis 30. Juni 2020 durchgeführt wurde, zeigt sich für Nordrhein-Westfalen (NRW), dass die Einzelschulen bei der Wiedereröffnung der Schulen nach der pandemiebedingten Schließung in unterschiedlichem Ausmaß Ressourceneinbußen kompensieren mussten bzw. sehr divers auf materielle Ressourcen zurückgreifen konnten (im Brahm, Reintjes & Görlich, 2021). Bis zum Beginn der Sommerferien 2020 wurde an den Grundschulen etwa ein Viertel, in den Abschlussklassen der weiterführenden Schulen nur gut 40 Prozent des nominell vorgesehenen wöchentlichen Stundenvolumens in der Schule unterrichtet. Die Daten deuten dabei nicht nur auf deskriptiv schulformspezifische, sondern auch auf statistisch signifikante standortspezifische Differenzen hin. So verdeutlicht die Tatsache, dass insgesamt nur ein geringer Teil des Unterrichts in Präsenz erteilt wurde und zudem potenziell Schüler*innen in sozial deprivierten Lagen noch weniger Präsenzun-

terricht erhalten haben könnten, die Brisanz der Lage für die Verschärfung sozialer Ungleichheiten. Wößmann (2020) berichtet in diesem Kontext von Schätzungen, wonach der Verlust eines Drittel Schuljahres – wie in Deutschland im Frühjahr geschehen – über das gesamte spätere Berufsleben mit durchschnittlich rund drei Prozent geringerem Erwerbseinkommen einhergingen. Umso stärker wiegen die Befürchtungen von Stojanov (2020), die aus der Pandemie in Schule emergierenden Umstände führ(t)en

„tendenziell zu einer massiven Steigerung der Ungerechtigkeit im Bildungswesen, und zwar in einem doppelten Sinn: Zum einen wirkt sich noch viel stärker auf die schulische Bildung der Heranwachsenden das aus, was in der internationalen Bildungsgerechtigkeits-Diskussion als ‚brute luck‘ bezeichnet wird – also als das Los der besseren oder schlechteren Herkunft“ (S. 136).

Im Rahmen des Projektes KWIK (Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten) wurden Schulleitungen im Sommer/Herbst 2020 dazu befragt, wann und welche kompensatorischen Maßnahmen sie nach dem Lockdown ergriffen haben, um die Lernverluste, die während des Distanzlernens aufgetreten waren, auszugleichen (Gogolin, Köller & Hastedt, 2021). Unübersehbar zeigen sich Differenzen zwischen Primar- und Sekundarstufe. Während in den Grundschulen die herkunftsbedingte Benachteiligung (sozio-ökonomische Situation, Migrationshintergrund, neu zugewandert) eine besondere Rolle spielt, haben Schulen im Sekundarbereich zusätzlich auch Angebote im IT-Bereich unterbreitet und besaßen zudem bereits vor der Pandemie eher über eine angemessene digitale Ausstattung als die Schulen in der Primarstufe.

Kaum eine Frage wird daher vor diesem Hintergrund gegenwärtig so leidenschaftlich und kontrovers diskutiert wie die, ob Schulen in der Pandemiesituation geöffnet bleiben müssen oder geschlossen werden sollen. Bildungsgerechtigkeit ist dabei das Hauptargument der Befürworter*innen von Präsenzunterricht, Gesundheitsschutz das derjenigen von Unterricht auf Distanz.

Auf der Grundlage der auf NRW bezogenen Daten der Corona-Schnellmeldung online (COSMO) wurde im Rahmen eines Konsortialprojektes für den Zeitraum des angepassten Regelbetriebs untersucht, ob und wie sich die dort registrierten (Teil-)Schulschließungen durch pandemiebezogene bzw. schulische Kontextfaktoren erklären lassen (Schröp-

ler, Bellenberg, Küpker & Reintjes, 2021). Die Analysen verdeutlichen, dass bis Ende Dezember von den Grundschulen nur (50,6%) und von den weiterführenden Schulen lediglich (43,2%) nicht von pandemiebedingten (Teil-)Schließungen betroffen waren. Die weitergehenden Analysen zeigen, dass die Schulschließungen mit der Schulform, der Schulgröße, den kommunalen Inzidenzen sowie dem sozialräumlichen Umfeld der Schule zusammenhängen. Anders ausgedrückt: Überzufällig häufig mussten Schulen geschlossen oder teilgeschlossen werden, die große Systeme darstellen, wie etwa die Berufskollegs und Gesamtschulen. Aufgrund der größeren Anzahl an Klassen, liegt hier die Wahrscheinlichkeit für eine Schließung aber auch strukturbedingt schon etwas höher. Überzufällig häufig sind auch Schulen betroffen, die in Kommunen mit hohen Inzidenzen (Neuerkrankungen binnen 7 Tagen) liegen. Dies deckt sich mit dem Befund des Robert-Koch Instituts, dass Ausbruchsfälle an Schulen in einem engen Zusammenhang mit der regionalen Inzidenz der Bevölkerung stehen (Buchholz et al., 2021, S. 14). Gleiches gilt unabhängig von allen anderen Größen für Schulen mit ungünstiger Struktur im Einzugsgebiet, welche sich am Standorttyp ablesen lässt. Auch an diesen Schulen fällt die Wahrscheinlichkeit deutlich höher aus, dass Schließungen oder Teilschließungen hingenommen werden mussten. Im angepassten Regelbetrieb mussten demnach überproportional häufig solche Schüler*innen in den Distanzunterricht zurückkehren, deren soziale, familiale, wohnliche und technische Voraussetzungen genau dafür besonders ungünstig sind.

Fazit

Wenn das Schulsystem künftig besser auf (Teil-)Schulschließungen und Distanzunterricht vorbereitet werden soll, scheinen folgende Ansatzpunkte aussichtsreich:

1. Der Überblick über die Entwicklung der Rahmenbedingungen, in denen die Schulen vor Ort Unterricht organisieren und gestalten mussten, zeigt ein von großen standortspezifischen bzw. lokalen Herausforderungen und Planungsunsicherheit geprägtes Bild. Instrumente der wissenschaftlichen Aufbereitung bildungsbezogener Daten geraten, u. a. durch Bildungsberichterstattungen, zunehmend in den Fokus, wenn es darum geht, Transparenz über das

bildungsrelevante Geschehen und um die Vorbereitung evidenzbasierten bildungspolitisches Handelns auch auf kleinräumlicher Ebene zu schaffen. Die Analysen der COSMO-Daten zeigen einmal mehr den Wert solcher Auswertungen für die Vorbereitung von Steuerungshandeln, welche die Grundlage einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung sein sollten (Schräpler et al., 2021).

2. Distanzunterricht sollte nicht nur rechtlich legitimiert, sondern auch bildungspolitisch forciert werden, indem er nicht nur als kurzfristige Interimslösung betrachtet wird, sondern die Vorlage eines didaktischen Konzepts zur Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht unter Berücksichtigung von einzelschulischen Gegebenheiten fester Bestandteil von Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung wird (im Brahm et al., 2021).
3. Der durch die COVID-19-Pandemie ausgelöste Digitalisierungsschub muss auch (nachhaltig) die Lehrer*innenbildung erreichen. Digitale Medien sind fester Bestandteil in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und für die berufliche Praxis von hoher Bedeutung. Die Förderung des kritischen und kompetenten Umgangs mit Medien zur Teilhabe an der Gesellschaft und zum lebenslangen Lernen stellt mehr denn je eine zentrale Bildungsaufgabe dar. Damit Lehrkräfte mithilfe digitaler Medien Lehr-Lernprozesse gestalten können, bedarf es der strukturierten Implementation von Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung (vgl. hierzu ausführlich Porsch, Reintjes, Görlich & Paulus, 2021; Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021).

Literatur

- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2021). COVID 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 117-136). Münster: Waxmann.
- Bucholz, U., Lehfeld, A.-S.; Otte im Kampe, E., Lindahl, M., Lewandowsky, M., Hauer, B., Pozo M. F., El Bcheraoui, C., Hanefeld, J. & Haas, W. (2021). *Epidemiologie von COVID-19 im Schulsetting*. Robert-Koch-Institut.
- FES [Friedrich-Ebert-Stiftung] (2020). *Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Verfügbar unter <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/ergebnisse-der-kommission-schuljahr-2020-21> [10.04.2021].

- Forell, M., Matthes, P. & im Brahm, G. (2021). Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise. Eine explorative Studie zur Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 261-278). Münster: Waxmann.
- Forsa Politik und Sozialforschung GmbH (2020). *Die Corona-Krise aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung 2020. Auswertung Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter https://vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/2020_11_16_Bericht_forsa_SL_DSLKII_NRW.pdf [10.04.2021].
- Gogolin, M., Köller, O. & Hastedt, D. (2021). *Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWIK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020*. Verfügbar unter https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/KWIK_Ergebnisse.pdf [10.04.2021].
- im Brahm, G., Reintjes, Ch. & Görich, K. (2021). Standortspezifische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem Lockdown – Befunde einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137-164). Münster: Waxmann.
- Labede, J. & Idel, T. S. (2020). Schülerin- und Schüler-Sein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls. Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen. *datum & diskurs*, 3, 1-20.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 61-78. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Porsch, R., Rübber, R. & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99-116). Münster: Waxmann.
- Porsch, R., Reintjes, Ch., Görich, K. & Paulus, D. (2021). Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden. Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 189-206). Münster: Waxmann.
- Reintjes, Ch., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 7-24). Münster: Waxmann.
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, Ch. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 279-307). Münster: Waxmann.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule

- ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 216-229. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- Stojanov, K. (2020). COVID-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und (vertane) Chancen. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 132-142). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38-44.

Christian Reintjes, Dr., Professor
für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt
empirische Schul- und Unterrichtsforschung,
Universität Osnabrück.

Arbeitsschwerpunkte:
Professions- und Lehrerbildungsforschung,
Schulsystem- und Schulforschung,
Steuerung im Bildungswesen

christian.reintjes@uni-osnabrueck.de



Raphaela Porsch, Dr., Professorin
für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik,
Professions- und Lehrerbildungsforschung,
Fremdsprachenforschung

raphaela.porsch@ovgu.de



Grit im Brahm, Dr., Professorin
für Unterrichtsentwicklung und
Empirische Bildungsforschung,
Ruhr-Universität Bochum.

Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung,
gymnasiale Lehr-/Lernkulturen, Bildungsverläufe und
Lernangebote im Zweiten Bildungsweg

grit.imbrahm@rub.de



02

*Elisa Kleißner und
David Wohlhart*

Distanzieren, immunisieren
oder weiterentwickeln?
Hochschullehre nach Corona

Und was geschieht mit uns?

Die Verunsicherung war groß. Im Kreis der Kolleg*innen verbreitete sich rasch das Gerücht, dass die Schließung der Hochschulen bevorstehe. Bald war es Gewissheit: Universitäten und Fachhochschulen stellen den Präsenzbetrieb ein. Die Pädagogischen Hochschulen wurden zunächst vom Ministerium vergessen ... ein paar „Schreckstunden“ später hieß es auch für Lehrende und Lehramtsstudierende im Entwicklungsverbund Süd-Ost: Home-Office.

„ES“ betrifft uns alle. WIR sind gefordert. ICH muss umdenken. Wir. Alle. Müssen. Lernen. Und zwar rasch.

Auf die erste naive Reaktion „Jetzt wird alles leichter ... alle Termine aus dem Kalender genommen ... an der Hochschule keine Seminare ... der Druck ist weg“ folgte rasch Ernüchterung unter Lehrenden und Studierenden gleichermaßen. Das Ringen um die Fortsetzung des Studienbetriebs forderte uns alle. Freilich hatten wir schon Webinare gehalten, synchrone und asynchrone Online-Lehre durchgeführt, bislang aber in einem fast vernachlässigbaren Ausmaß. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule, KPH Graz, befand sich damals mit einem Anteil von 5% interaktiver Online-Lehrveranstaltungen am unteren Ende der Digitalisierungsskala (Zucha, Zaussinger & Unger, 2019). Mit der Arbeit im Home-Office hatten viele Kolleg*innen Erfahrung, aber auf die Online-Lehre aus dem Home-Office war niemand wirklich vorbereitet. Die vermeintlich vorangeschrittene Digitalisierung offenbart ihre Defizite urplötzlich und umfassend.

Literatur und Ordner und Unterlagen ..., alles fein aufbereitet für das noch junge Semester, geparkt an der Hochschule. Die Hochschule gesperrt. Versperrt der Blick in die digitale Welt ohne Kamera und Co ... wie soll das gehen?

Onlineangebote scheitern zu Beginn am Mangel an technischen Devices und in der Folge am Mangel an technischen Devices. Denn die Ausstattung im Homeoffice erwies sich als unzureichend und da sehr viele bis dato verhinderte User*innen die Idee verfolgten, rasch Equipment anzuschaffen, war jenes ebenso rasch ausverkauft. Taugliche Webcams, Mikrofone und stabile Internetverbindungen mussten in aller Eile besorgt und installiert werden. Hier sorgte eine vom Objektiv noch nicht abgezogene Klarsichtfolie für verschwommene Gesichter, dort wurde das Mikrofon von einem untergelegten Kissen akustisch

isoliert, immer wieder brachen Internetverbindungen aufgrund von Überlastung zusammen. Spontane Nachfragen scheiterte gerne am Search-and-Find-Prozess bezüglich Button für Stummschaltung, welcher eben jene aufheben soll. Und dennoch fanden die ersten improvisierten Online-Veranstaltungen an der KPH Graz bereits am 13. März 2021 statt.

An- und Abreise planen, im Stau stehen, Parkplatz suchen, Fahrpläne berücksichtigen, Radpannen einplanen, zum Sprint zur Straßenbahn ansetzen ... all die Unwägbarkeiten im Zusammenhang mit Mobilität fallen plötzlich weg. Der Weg zum Arbeitsplatz PC verkürzt sich auf einige Schrittlängen. Manch vermeintliche Erleichterung erweist sich aber in der Folge als Büchse der Pandora. Fixe Stundenpläne, enges Korsett und Strukturhilfe zugleich, weichen flexiblen Arbeitsphasen. Anfängliche Unsicherheit, Rücksichtnahme und Scheu sind rasch abgelegt. Mit wenigen Klicks ist ein Meeting angelegt, sind Einladungen verschickt, wird ein Zeitloch gefüllt. 24/7 wird zum neuen Zeitmaß. Die mitleidige ... oder doch neidische? ... Nachfrage unbedarfter Menschen aus der Nachbarschaft stellt die eigene Friedfertigkeit auf die Probe. „Dir geht’s gut, du hast jetzt bestimmt wenig zu tun ...“, verleitet anfangs noch zu heftigem Protest, bis man erkennt, Gegenwehr ist – fast – zwecklos.

„Die Anpassung der Präsenzlehre an die Online-Lehre braucht die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte und anderer Prüfungsformate sowie neuer Methoden der Studierendenaktivierung“ stellen Pauschenwein und Schinnerl-Beikircher (2021, S. 172) fest und beschreiben diese Anpassung als eine der größten Herausforderungen für Lehrende im ersten Lockdown. Fast alle Lehrformate waren für den Präsenzbetrieb geplant und mussten nun on the fly in einen digitalen Rahmen eingepasst werden. Einscannen von Unterlagen und Literatur, Strukturieren von Kursen auf Lernplattformen, Erarbeiten neuer Interaktionsformate, Öffnen von Kommunikationsräumen, Aufzeichnen von Vorlesungen, vieles davon mittels unzureichender Infrastruktur im Home-Office – die eingesparten Wegzeiten waren schnell mehr als überkompensiert.

Eine schon in Präsenzzeiten wenig mitreißende Vortragspraxis erweist sich bei Onlineformaten als fatal. Mimik, Gestik, Nonverbales, das „Zwischen-den-Zeilen-lesen“, all diese Feinheiten, die Kommunikation

gelingen lassen, werden auf dem Flatscreen noch flacher. „Wie schau ich bloß aus? Das liegt bestimmt an der Kamera ... Kann man mich hören? Auf dem Land ist die Internetverbindung so schlecht ...“ – es „menschelt“ ganz heftig in der virtual world.

Die KPH Graz fokussiert grundsätzlich auf die Lehrer*innenbildung für die Primarstufe. In diesem Studium werden Lehrveranstaltungen mit höchst unterschiedlichen Profilen angeboten. Rasch zeigt sich, dass sich diese unterschiedlich gut digitalisieren lassen. Vor allem musisch-kreative, technische oder bewegungsorientierte Fächer fügen sich nicht in das Raster der online-affinen diskursiven, theoriebasierten Auseinandersetzung ein. Die Enttäuschung darüber nährt die Erkenntnis, dass auch in diesen Fachbereichen Theoretisches bedeutsam und Befassung im Onlineseminar gestaltbar ist. Und bald schon finden höchst kreative Zugänge ihren Weg in die Lehre. Tools sei Dank gelingt Instrumentalunterricht, erklingt Chorisches, werden Bewegungsabläufe videotauglich eingeübt.

Wir sind online! Sichtbar, hörbar ... für alle! Anfangs zögerliche Tanzschritte gewinnen an Präzision, nach und nach schwindet die Angst vor instrumentalen Soloauftritten, Videosequenzen werden wieder und wieder bearbeitet, bis sie es endlich durch die strenge persönliche Zensur schaffen und von empfundenen und tatsächlichen Peinlichkeiten befreit online gehen. Studierende, Bild für Bild aneinandergesetzt zur Collage, überbringen digitale Ostergrüße und die fein abgestimmte Sängerrinnenschar intoniert treffend: „I Did It All!“.

Trotz aller digitaler Anstrengungen von Lehrenden und Studierenden bleibt bei einer curricularen Betrachtung die Skepsis, ob dabei tatsächlich die für die Professionalisierung von Primarstufenlehrer*innen erforderlichen Kompetenzen vermittelt wurden, oder ob hier eine Art von Notfall-Fernunterricht (Brandhofer, im Druck; Döbeli Honegger, o. J.) stattfand, der die handelnde Auseinandersetzung in Präsenz nicht ersetzen konnte. So beeindruckend es ist, einzeln aufgenommene Stimmen zu einem vielstimmigen Chor abmischen zu können, so wenig befördert dies das gemeinsame Singen in einer Volksschulklasse. So gut über Videoinstruktionen Tanzschritte eingeübt werden können, so wenig lassen sich auf diese Weise Gruppentänze choreografieren, anleiten und gemeinsam erleben. Und die Hilfestellung bei einer

Reckübung lernt und verfeinert man nach wie vor nur im konkreten Tun.

Der neue Arbeitsplatz im – improvisierten – hauseigenen Büro schafft neue Herausforderungen. Geteilter Raum, geteilter Rechner und ungeteilte Aufmerksamkeit müssen erst arrangiert werden. Homework und Workout nähern sich auch optisch an. Akademischer Diskurs ist kein Catwalk. Dennoch erweist sich ein ansehnliches Äußeres durchaus lernmotivierend, wenn schon nicht lernförderlich. Die neu anzueignende Bildschirmpräsenz nimmt Kopf und Oberkörper in den Blick. Und darunter – „Login-Hose“ – aus den Augen aus dem Sinn?

COVID-19 führt zum Verlust des Geschmacks- und Geruchssinns, Online-Lehre zu einem Verlust von Leiblichkeit. Unterricht im Allgemeinen und besonders in der Primarstufe hat allerdings eine stark leibliche Komponente (Agostini, Peterlini & Schratz, 2019). „Der Leib wird dabei als Resonanzboden für die vielfältigen Lernerfahrungen betrachtet, die dem Kind begegnen“ (Wolf, 2017, S. 12). Es bleibt zu hoffen, dass Studierende sich von ihren weitgehend körperlosen Distanz-Lernerfahrungen distanzieren können, um für ihre Schüler*innen ganzheitliche Lernerfahrungen mit allen Sinnen anzubieten, mit und an denen sie sich Welt aneignen und „einverleiben“ können.

*Zeigt sich Präsenzlehre mehrheitlich als Duett von Lehrenden und Studierenden, eröffnet der virtuelle Raum ganz neue Formen der Orchestrierung. Interessierte Beobachter*innen und Mitspieler*innen betreten die Bühne: Kinder und Enkelkinder werden stolz in die Kamera gehalten, um dann rasch wieder an Betreuungspersonen abgegeben zu werden, Hund und Katz' streifen ungeniert durch's Bild, Lebenspartner*innen verfolgen amüsiert bis unbeteiligt die eine oder andere Seminereinheit im „Off“. Manchmal finden ihre Kommentare auch Eingang in die Diskussion, manchmal sogar zweckdienlich. Nachsichtig ist man mit Großeltern, die liebevoll besorgt Jause vorbeibringen und staunend mitverfolgen, wie Enkel*innen die große weite Welt ins Wohnzimmer holen. Und so manch gemeinsam genutzter PC trägt unfreiwillig zum Outing als Paar bei. Mitunter wird so ein Geheimnis gelüftet, welches sich im real life wohl gerne noch etwas länger diese Magie behalten hätte, die Geheimnissen innewohnt.*

Studieren hat wie alles Lernen substanziell auch etwas mit Beziehung zu tun. Und damit ist nicht nur die Beziehung zwischen Lehrenden und Stu-

dierenden gemeint, sondern auch die Beziehung unter Studierenden. Wie weit es gelingt, in Online-Formaten die dafür erforderliche Nähe zu realisieren, bleibt offen. Pauschenwein, Baumann und Lyon (2011) weisen jedenfalls darauf hin, dass sich die Gruppendynamik im virtuellen Raum essenziell von der im realen Raum unterscheidet. Die von vielen Lehrenden geschätzte Zufallsdurchmischung in Breakout Rooms ist im Kontext des Aufbaus von Vertrautheit und Beziehung zu hinterfragen.

„Komm einfach in meinen Webexraum!“ Die Umstände erzwingen es und ganz plötzlich teilt man das private Umfeld mit Menschen, die man sonst wohl kaum zu sich nach Hause eingeladen hätte. Kameraeinstellungen verraten zu Beginn mitunter mehr als beabsichtigt. In der Distanz zeigt sich eine neue Form der Nähe. Bildschirmfüllend in den Dialog zu treten eröffnet eine bislang unbekannt Dimension des Miteinanders.

„Digital heißt nicht Distanz“ (Döbeli Honegger, 2020). Was können wir aus der Lockdown-Phase für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung mitnehmen? An österreichischen Hochschulen wurden nach dem Muster der Corona-Notfalllösung Lehramtsfernstudien mit minimalen Präsenzanteilen kreiert. Das ist unserer Meinung nach nicht der richtige Weg. Nicht alles was technisch machbar ist, ist didaktisch sinnvoll. Doch Online-Anteile werden zweifellos zunehmen. Die wesentliche Frage dabei gilt der Qualität. Wir haben erfahren, dass sich viele Lehrveranstaltungen, vor allem in den bildungs- und fachwissenschaftlichen Teilen, vortrefflich online gestalten lassen. Die Gelingensbedingungen sind dieselben wie in Präsenzeinheiten auch: Studierende haben die Möglichkeit mit anderen Studierenden und Lehrenden ins Gespräch zu kommen, selbst Themen einzubringen, etwas zur Diskussion zu stellen, einen Inhalt gemeinsam zu erarbeiten, nachzufragen und vor allem konstruktives Feedback zu bekommen. Auch der nicht auf das Thema bezogene soziale Austausch gehört zum Lernen in Gemeinschaft. Typischerweise sind synchrone Online-Veranstaltungen dafür geeignet.

Weniger wünschenswert sind Formate, die nur Selbststudienanteile beinhalten, die ausschließlich individuelle Arbeit von Studierenden verlangen, ohne Austausch, ohne Feedback, wo das Abliefern von Arbeitsergebnissen auf diversen Plattformen ausreicht, sowie Veranstaltungen, bei denen keine Interaktion mit Lehrenden und auch Studienkolleg*innen möglich ist. Es wäre zu diskutieren, solche Lehr-

veranstaltungen in kleinem Ausmaß oder gar nicht in das Lehrdeputat, bzw. die Lehrverpflichtung einzurechnen (Lungershausen, Emunds & Buß, 2016).

Welche Lehre bleibt für die Lehre? Wir werden typische Anfangsfehler vermeiden und wir werden keine Notfallstrategien fortschreiben. Wir werden mit Stolz und Freude auf unseren Lernprozess, auf Herausforderndes und Gelungenes in der erzwungenen Fernlehre zurückblicken. Digitalisierung ist nicht erst seit Corona Thema. Der äußere Druck, die über Nacht geforderte Entwicklung in diese Richtung, hat eine intensive Auseinandersetzung bewirkt und neue Perspektiven für die Lehre eröffnet.

Online. On air. Ongoing.

Literatur

- Agostini, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2019). Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (Bd.8). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_11
- Brandhofer, G. (im Druck). Digitale Bildung in der Grundschule. Über Plastikwörter, Anwendungskompetenz, informatische und gesellschaftlich-kulturelle Perspektiven. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 2 – Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Münster: Waxmann.
- Döbeli Honegger, B. (o. J.) Lernen trotz Corona! Didaktische Überlegungen. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. Verfügbar unter <https://www.lernentrotzcorona.ch/Lernentrotzcorona/DidaktischeUeberlegungen> [10.04.2021].
- Döbeli Honegger, B. (12.11.2020). Digital heißt nicht Distanz. *Bote der Urschweiz*. Verfügbar unter <https://de.calameo.com/read/006156355838f6a4901ff> [10.04.2021].
- Lungershausen, U., Emunds, G. & Buß, I. (2016). Anrechnung virtueller Lehre auf das Lehrdeputat. *Die neue Hochschule*, (4), 102-105.
- Pauschenwein, J. & Schinnerl-Beikircher, I. (2021) Online-Lehre – funktioniert ja! In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (S. 159-177). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_11
- Pauschenwein, J, Baumann, H. & Lyon, G. (2011). *Gruppendynamik im virtuellen Raum. Beobachtungen aus dem Online Seminar Experiment virtuelle Gruppe. soziales_kapital. Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit*, (7). Verfügbar unter <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/216/339> [10.04.2020].
- Wolf, B. (2017). *Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung* (2. Aufl.). Freiburg u. a.: Verlag Karl Alber.

Zucha, V., Zaussinger, S. & Unger, M. (2019). *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: IHS.

Elisa Kleißner, MMag., Professorin
an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogik der Primarstufe,
Pädagogisches Coaching, Kommunikation



elisabeth.kleissner@kphgraz.at

David Wohlhart, BEd., Professor
an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz.
Arbeitsschwerpunkte:
Inklusive Bildung,
Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung,
Digitalisierung



david.wohllhart@kphgraz.at

03

*Hanna Höfer-Lück,
Malte Delere,
Tatjana Vogel und
Gudrun Marci-Boehncke*

Digitale Bildungsräume
im Corona-Semester.
Erwartungen und Erfahrungen
von Lehramtsausbildenden

Im vorliegenden Artikel sollen Daten und erste Ergebnisse zur Perspektive der Lehrenden in der Lehramtsausbildung (TU Dortmund/PH Ludwigsburg) auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie dargestellt werden. Die Studie wurde ursprünglich im Sinne eines Pre-Post-Designs mit einer Eingangs- und einer Abschlussbefragung konzipiert. Der Rücklauf des Abschlussfragebogens sowie eine geringe Anzahl von valide nachvollziehbaren Teilnehmer*innen (Überschneidung 22%) beider Befragungen bedingen allerdings die Entscheidung, beide Erhebungen separiert wahrzunehmen und auszuwerten, um keine inadäquaten Kohärenzen zu generieren. Die Ergebnisse beider Messzeitpunkte werden hier daher jeweils in zusammengefasster Form diskutiert, um anschließend aus der Gesamtheit der Beobachtungen Erkenntnisse für die Lehramtsausbildung hervorheben zu können.

Theoretische Einordnung und Studiendesign

Ausgehend von der Prämisse einer mediatisierten Gesellschaft (Krotz, 2017), deren Eigenheiten sich im Kontext der stetig wechselnden Lebenswelt und Lehr-Lernbedingungen, auch jene während der Corona-Pandemie, ändern, steht die Nutzung digitaler Medien im Zentrum der Untersuchung. Mit der medialen Veränderung geht stets auch eine des Raumes einher (Harrison, 2018), der für die Lehre genutzt wird (Edinger & Reimer, 2015). Dieser steht zudem in Relation zur spezifischen Form des zugrundeliegenden pädagogischen Konzepts, die jeweils spezifische Lernenden-Lehrenden-Verhältnisse mit sich bringt (Anderson & Dron, 2011). Es konnte vermutet werden, dass die Corona-Pandemie angesichts der Notwendigkeit digital zu arbeiten bei allen Lehrenden eine Beschäftigung mit digitalen Themen und Methoden veranlassen und dementsprechend im Prozess der Digitalisierung der Hochschullehre einen sogenannten Tipping Point darstellen würde (Vladova & Renz, 2020). Die Erwartung eines *Katalysatoreffekts* der Corona-Pandemie für Digitalisierungsprozesse, wird gesellschaftlich (u. a. Petersen & Bluth, 2020; Wolff, 2020) sowie unter Studierenden (Höfer-Lück, Delere & Vogel, 2020) breit rezipiert.

Ausgehend von der Bedeutung der medienbezogenen Einstellungen von Lehrkräften und der Schwierigkeit der Erhebung solcher Aspekte in standardisierten Verfahren, sollte die Befragung die Möglichkeit bieten, eher affektiv geprägte Befürchtungen und Erwartungen frei

auszudrücken. Mithilfe von Likert-Skalen wurden außerdem das Mediennutzungsverhalten, der dem Einsatz digitaler Medien in der Lehre zugeschriebene Stellenwert, die didaktischen Potenziale digitaler Medien sowie potenzielle Auswirkungen der veränderten Lehr-Lern-Bedingungen auf Lehrende und Studierende erhoben.

Der halbstandardisierte digitale Fragebogen wurde zum Ende des Semesters über verschiedene E-Mail-Verteiler an die Lehrenden der Lehramtsausbildung verteilt. Zur Auswertung wurden neben der einfachen deskriptiven Auswertung der quantitativen Daten, für die aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl kaum Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann, vor allem die Daten der offenen Antworten inhaltsanalytisch mit MAXQDA analysiert. Dabei wurde der ursprünglichen Forschungsidee eines Pre-Post-Designs insofern Rechnung getragen, dass in die Analyse der Daten des zweiten Messzeitpunktes die aus der Auswertung des Pretests gewonnenen Kategorien einbezogen wurden (zu den Ergebnissen des ersten Messzeitpunktes vgl. Delere, Höfer-Lück, Marci-Boehncke & Vogel, 2021). Darüber hinaus wurden induktiv neue Kategorien aus dem Material gewonnen.

Körper und Blick im digitalen Lernraum

Die Erwartungen, die die Lehrenden zum ersten Erhebungszeitpunkt formulierten, können den drei Bereichen *Qualität der Lehre*, *Arbeitsbelastung* und *Auslösung nachhaltiger Veränderungsprozesse* zugeordnet werden. Generell ließ die Analyse der offenen Antworten eine gewisse Skepsis der Lehrenden erkennen. Die Erwartung des Qualitätsverlusts wird einerseits auf die nicht ausreichende technische Ausstattung aller Akteur*innen und überlastete technische Systeme zurückgeführt. Andererseits zeigen die Lehrenden die Angst, die Lehrqualität aufgrund fehlender „charismatischer face-to-face Kontakte“ (T1_13) nicht aufrechterhalten zu können, und dass durch den Einsatz digitaler Medien die „akademische Auseinandersetzung“ (T1_30) leiden wird. Weiterhin wird befürchtet, dass die Betreuung der Studierenden nicht ausreichend gewährleistet werden kann (z. B. T1_111). Diese Vorstellung eines Lehr-Lernsettings ist dezidiert eine analoge. Es wird davon ausgegangen, dass die mediale Vermittlung durch in der Kommunikationssituation dazwischen geschaltete Geräte wie eine Barriere oder ein Filter fungiert, die den ‚echten‘ Kommunikati-

onsraum konterkarieren. Würde Raum, wie beispielsweise von Schorer (2003, S. 234) als ein „Erzeugtes“ verstanden, das „durch soziale Praktiken“ entsteht, dann wäre diese Befürchtung hinfällig (ebd.). Die Universitätslehrenden jedoch haben Sorge, Lehrinhalte aufgrund fehlender face-to-face Kontaktmöglichkeiten nicht vermitteln zu können. Sie befürchten negative Auswirkungen einer entstehenden sozialen Distanz zu den Studierenden, die hier gleichgesetzt wird mit einer physischen Distanz der Körper, sie erwarten Kontrollverlust sowie mangelnden Diskurs. Es zeigt sich in diesen Aussagen das Primat des Körpers als Medium. Eine „leibliche[] Ko-Präsenz“ wie Fischer-Lichte (2004, S. 58, in Anlehnung an Herrmann 1981 [1920], S. 19f.; auch Edinger & Reimer (2015) verweisen unter Rückgriff auf Merleau-Ponty (1974) auf das Verhältnis von Leiblichkeit und Apperzeption im „materielle[n] Raum“, S. 206, H. i. O.) für theatrale Prozesse, genauer die „Aufführung“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 58) für wesentlich erachtet, wird auch von den Lehrenden als zentral angesehen. Dem digitalen Raum wird in Relation zum analogen ein Manko zugeschrieben; hier sind die Sinneswahrnehmungen des anderen Körpers begrenzt. Physische und soziale Distanz werden damit im Vorfeld des Semesters gleichgesetzt. Es zeigt sich ein analog geprägtes Raumverständnis, das potenziell habituell verankert ist.

Gerade theaterwissenschaftliche Diskurse können im Kontext eines Verständnisses aktueller Lehr-Praktiken, in denen sich das Verhältnis von Körperpräsenz, Raum und Sehen verändert hat, fruchtbar sein. Haß (2005) arbeitet in ihrer Studie *Das Drama des Sehens. Auge, Blick und Bühnenform* für die Theaterbühne kritisch heraus, dass jene oftmals als identisch mit einem „Raum“ oder „Bild“ angesehen wird (ebd., S. 16). Eine ähnliche Gleichsetzung sehen wir hinsichtlich der digitalen Lehr- und Lernräume zumindest von Videotools.

Denn der digitale Lernraum sollte ebenfalls als eine „intelligible Form“ angesehen werden „in der sich ein spezifisches Wissen über den Zusammenhang von Wahrnehmen und Darstellen ausdrückt und herstellt“ (ebd., S. 17); bzw. als ein Raum, in dem es zwar einerseits um das „Wahrnehmen“ (ebd.) geht, aber im Kontext didaktischer Prozesse eben auch um das Diskutieren, Produzieren und die demokratische Partizipation aller Akteur*innen an der Raumkonstruktion. Es geht also immer wieder darum, was „von verschiedenen sozialen Akteuren zu Räumen verknüpft und synthetisiert wird“ (Reißmann, 2013, S. 98; hierzu auch: Löw & Sturm, 2005) – das heißt, der digitale Lernraum ist

„fluid“, temporär (Harrison, 2018, o. S.; hierzu auch Edinger & Reimer, 2015) und damit weniger steuerbar in seiner Existenz. Es geht wie von Haß für theatrale Prozesse herausgearbeitet, auch hier um das „Sehen“, um die „Perspektive“ (z. B. Haß, 2005, S. 17).

Trotz dieser Befürchtungen finden sich allerdings auch positive Erwartungen in den offenen Antworten, die sich unter anderem auf gegenseitige Rücksichtnahme in der Ausnahmesituation und die Aussicht auf einen digitalen Kompetenzzuwachs bei allen beteiligten Akteur*innen beziehen. Daran anknüpfend sehen die Lehrenden in der Corona-Krise die Chance, dass sich (Hoch-)Schulsysteme nachhaltig verändern und folgen damit der Wahrnehmung des oben beschriebenen Katalysator-effektes.

Analoge und digitale hybride Lernräume

Die Antworten des zweiten Messzeitpunktes am Semesterende stellen oftmals die Erwartungen von Hybridität als Merkmal zukünftiger Lehr-Lern-Formate in den Fokus. Diese Hybridität ist modelliert als Dichotomie zwischen analogen und digitalen Momenten, wobei, wie oben dargestellt, auch die digitale Lehre selbst analog gedacht wird und entsprechend geprägt ist. Das zeigt sich insbesondere im Raumverständnis, das sich aus den Daten des ersten Messzeitpunktes ergibt.

Insgesamt lassen sich die drei Schwerpunkte *Qualität der Lehre*, *zukünftige Lehre* und *Selbstwirksamkeit* in den Aussagen der Lehrenden erkennen. Die Antworten auf die offenen Fragen des zweiten Fragebogens müssen allerdings als deutlich heterogen angesehen werden. Während einige Teilnehmende sehr knapp antworten, nutzen andere die Möglichkeit für sehr ausführliche und differenzierte Aussagen über ihre Erfahrungen und Erwartungen an die zukünftige Lehre.

Bezüglich der Qualität der Lehre lassen sich in den Aussagen zwei Argumentationslinien festmachen: Ein Teil der Lehrenden beschreibt einen Qualitätsverlust der Lehre und begründet dies mit einem nicht leistbaren erhöhten Zeitaufwand zur Vorbereitung (T2_39). Darüber hinaus wird eine fehlende Partizipation bemängelt. So spricht eine Person von „wenig unmittelbarem Austausch“ (T2_79) im digital durchgeführten Seminar und eine weitere von Problemen, Studierende zur Mitarbeit zu motivieren. Zusätzlich wird argumentiert, dass Studierende verunsichert seien und, dass sich im Sinne des *Digital Divide* (Zillien,

2009), die Kluft zwischen Studierenden vergrößere. Ein weiterer Teil der Befragten beschreibt hingegen einen Qualitätsgewinn der Lehre, der mit einer erhöhten Partizipation der Studierenden in Chats einhergehe und positiv bewertet würde (T2_58). Zuletzt wird von einer Kompetenzsteigerung und einer neuen Offenheit für digitale Medien sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden ausgegangen (T2_16).

Wie bereits angedeutet, schätzen die Lehrenden die Integration von Präsenz- und Digitallehre als zukünftig relevantes Lehrformat ein und sehen mehrheitlich „große Gewinne durch Blended-Learning und hybride Veranstaltungsmöglichkeiten“ (T2_86). Offen bleibt, welche Vorstellung von Hybridität im Sinne eines *Thirdspace* (hierzu u. a. Edinger & Reimer, 2015; Fraefel, 2018) dabei überhaupt vorherrscht, beziehungsweise ob von einer homogenen Vorstellung der Lehrenden diesbezüglich ausgegangen werden kann. Bereits vor der Corona-Pandemie war die grundständige Lehre hybrid angelegt: Die in Präsenz gehaltenen Lehrveranstaltungen wurden durch analoge und digitale Lerngelegenheiten ergänzt, die zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen anhielten. Daher ist jetzt zu fragen, inwiefern durch die Corona-Pandemie wirklich eine neue Form der Hybrid-Lehre ausgelöst wird, möglicherweise begründbar durch erweiterte Kompetenzen der Studierenden und Lehrenden im Bereich der digitalen Kommunikation.

Insgesamt lassen die Aussagen des zweiten Messzeitpunkts, bis auf eine Ausnahme, die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrenden mit dem Verlauf und den Erfahrungen des Semesters sehr zufrieden sind. Hier lässt sich vermuten, dass die Kompetenzsteigerung sowie der Erfahrungsgewinn das Selbstwirksamkeitsgefühl der Lehrenden bestärkt hat. Einige haben festgestellt, dass ihre negativen Erwartungen nicht erfüllt worden sind: „Studierende waren motivierter und lernwilliger als erwartet“ (T2_19).

Lehren aus der Corona-Krise?

Das in diesem Artikel vorgestellte Forschungsprojekt sollte die digital-bezogenen Erwartungen, Befürchtungen und Erfahrungen der Lehrenden in der Lehramtsausbildung vor und nach dem Sommersemester 2020 erheben. Auch wenn die Zahl der Rückläufer im Verhältnis zur

angesprochenen Gesamtkohorte begrenzt ist, lassen sich eindeutig in drei Bereichen Erkenntnisse bzw. eröffnete Forschungsbereiche erkennen.

Aus den Ergebnissen des ersten Erhebungszeitpunktes konnte die weitreichende Bedeutung der Wahrnehmung von digitalen Lehr- und Lernräumen erkannt werden, die sowohl im universitären als auch schulischen Bereich Bedeutung trägt und didaktische Konzeptionen determiniert. Lehrende auf allen Bildungsebenen müssen in der Ausbildung ein Selbstverständnis als aktiv Konstruierende ihres eigenen Lernraumes entwickeln und reflektieren, um im Laufe ihrer professionellen Tätigkeit adäquat auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können. Damit einher geht die Notwendigkeit, den Lernenden ihre partizipative Rolle als „Jongleurinnen und Jongleure“ von „Raumkomponenten“ (Edinger & Reimer, 2015, S. 210) zuzugestehen. Noch zu klären bleibt, inwiefern ein spezifisches Raumverständnis in habituellen Strukturen der Lehrkräfte verankert ist.

Die Ergebnisse des zweiten Erhebungspunktes zeigen anhand der dargestellten positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen die Relevanz von aktivem digitalen Handeln in der Lehramtsausbildung auf. Darüber hinaus stellt sich die oben beschriebene Frage, inwiefern hybride Lehre von den Lehrenden als Format gedacht wird, dessen digitale Momente nicht nur als Abbilder analoger Verfahren und Lernräume konzipiert werden. Die Umsetzung konsequent hybrider Lehre, d. h. mit digitalen Elementen, die den veränderten Bedingungen und Potenzialen digitaler Lehr- und Lernformate gerecht werden, erfordert dabei von Universitätslehrenden als Multiplikator*innen für künftige Lehrkräfte und damit auch deren Unterricht, das Zulassen aktiver medialer Handlungen und veränderter digitaler Raumkonzepte.

Literatur

- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Delere, M., Höfer-Lück, H., Marci-Boehncke, G. & Vogel T. (2021). Analog vs. Digital Spaces – How University Lecturers Evaluate Possibilities for Pre-Service Teachers Education within the Corona-Pandemic. *INTED21 Conference Proceedings*, 3425-3432.
- Edinger, E.-C. & Reimer, R. (2015). Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspek-*

- tiven – professionelles Handeln – Rahmung des Lernens. *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 205-216). Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Harrison, M. (2018). Space as a tool for analysis: Examining digital learning. *International Council for Open and Distance Education*. Verfügbar unter <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/782/429> [23.12.2020].
- Haß, U. (2005). *Das Drama des Sehens. Auge, Blick und Bühnenform*. München: Fink.
- Herrmann, M. (1981 [1920]). Über die Aufgaben eines theaterwissenschaftlichen Institutes. In H. Klier (Hrsg.), *Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum* (S. 15-22). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Höfer-Lück, H., Delere, M. & Vogel, T. (2020). Changing Practices and Self-Reflection? Implications of The Corona Crisis Regarding Private and Professional Digital Media Use of Pre-Service Teachers. *EDULEARN20 Proceedings*, 7319-7327.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M. & Sturm, G. (2005). Raumsoziologie. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 31-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Petersen, T. & Bluth, C. (2020). *Megatrend-Report #02: Die Corona-Transformation. Wie die Pandemie die Globalisierung bremst und die Digitalisierung beschleunigt*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MT_MegatrendReport2_Web_2020_DT.pdf [23.12.2020].
- Reißmann, W. (2013). Warum Netzwerkplattformen (keine) Räume sind: Ein Beitrag aus medienökologischer Perspektive. In T. Junge (Hrsg.), *Soziale Netzwerke im Diskurs*. Verfügbar unter https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000265 [28.12.2020].
- Schroer, M. (2003). Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpenetration realer und virtueller Räume. In C. Funken & M. Löw (Hrsg.), *Raum — Zeit — Medialität* (S. 217-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vladova, G. & Renz, A. (2020). *Die Coronakrise als Katalysator für die Digitalisierung von Bildungsprozessen*. Verfügbar unter https://www.weizenbaum-institut.de/index.php?id=107&tx_news_pi1%5bnews%5d=229&tx_news_pi1%5bcontroller%5d=News&tx_news_pi1%5baction%5d=detail&cHash=8b3ad84965c84e0599b0a20b295aacfd [23.12.2020].
- Wolff, S. (2020). *Corona als Katalysator*. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/boerse/hr-boerse-story-24325.html> [23.12.2020].
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit: neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.



Hanna Höfer-Lück, M.A., AkadR. a. Z.
an der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung,
TU Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte:
Medien-, Literatur- und Theaterdidaktik,
Theater und Literatur des 20./21. Jahrhunderts,
Interdisziplinarität, Ohnmacht

hanna.hoefer-lueck@tu-dortmund.de



Malte Delere, M.Ed., wiss. Mitarbeiter
an der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung,
TU Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte:
videobasierte Lehramtsausbildung,
digitale Partizipation in mediatisierten Gesellschaften

malte.delere@tu-dortmund.de

Tatjana Vogel, M.Ed., wiss. Mitarbeiterin
an der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung,
TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkte:
Digital Literacy, Literaturdidaktik,
Medienforschung

tatjana.vogel@tu-dortmund.de



Guðrun Marci-Boehncke, Prof. Dr.phil.,
Leiterin der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung,
TU Dortmund.
Arbeitsschwerpunkt:
Digitale Lese- und Medien(bildungs-)forschung
entlang der Bildungskette,
Inklusion und Diversität

guðrun.marci@tu-dortmund.de



04

*Sonja Nonte, Marcel Veber,
Christian Reintjes,
Andreas Hülshoff,
Monika Fiegert, Katja Görich,
Peter große Prues,
Carolin Johanna Kiso,
Ingrid Kunze und Christoph Sturm*

Lessons-learned.
Kollegiale und
evidenzbasierte Lehrreflexion
des ersten Corona-Semesters

Lehrer*innenbildung in Zeiten von Corona¹

Zur Umsetzung der digitalen Lehre im Sommersemester 2021 an der Universität Osnabrück stand das Lernmanagementsystem Stud.IP zur Verfügung, das Lehrenden verschiedene Module bietet, die von klassischen Formaten (E-Mail) und virtuellen Vorlesungen (Videomanagementsystem Opencast) bis hin zu Online-Konferenzen mittels *BigBlueButton* reichen. Bisher fehlen jedoch Hinweise darauf, wie die Lehrer*innenbildung von digitalen Lehrinhalten und Methoden profitieren kann. Deshalb setzte sich die Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück das Ziel, in Kooperation von Studierenden und Lehrenden (inklusive der Lehrbeauftragten) alle Lehrveranstaltungen der Abteilung des Sommersemesters 2020 systematisch zu evaluieren und forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Der Beitrag fokussiert Chancen und Grenzen des digitalen und damit stärker eigenverantwortlichen Lernens in der universitären Lehrer*innenbildung.

Digitale Lehr-Lern-Formate in der Lehrer*innenbildung

Veränderte Rahmenbedingungen, Herausforderungen, aber auch Innovationspotenziale einer digitalen universitären Lehrer*innenbildung sind seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie und der weitreichenden Umstellungen auf Distanzlehre bereits in einer Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen beschrieben worden (vgl. Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021). Obwohl weltweit kaum ein universitärer Standort konzeptionell und infrastrukturell vollumfänglich hierauf vorbereitet war (Flores & Gago, 2020), kann die Digitalisierung der universitären Lehrer*innenbildung auf den Potenzialen des technologischen Fortschritts der vergangenen Jahre aufbauen und ist bildungspolitisch bereits vor der Corona-Pandemie international und national (in Deutschland) aktiv forciert worden (Ferrari, 2013; KMK, 2017). Empirische Befunde zu den Bedingungen und Effekten digitaler Lehr-Lern-Prozesse liegen in umfangreicher Form vor (Paulus, Veber & Gollub, 2021). Nahezu studien- beziehungsweise kontextübergreifend deuten

1 Das Projekt wurde unter studentischer Beteiligung von Nicole Gordala, Marie-Theres Kempermann, Mario Mallwitz und Janna Rußmann umgesetzt.

bisherige Forschungsergebnisse unter anderem darauf hin, dass sich digitale Lehr-Lern-Prozesse vor allem dann positiv und ertragreich gestalten, wenn sie curricular verankert sind, wenn infrastrukturelle Ressourcen ihre Umsetzung begünstigen, wenn Lehrende über erforderliche Kompetenzen in Bezug auf den Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) verfügen und wenn der Einsatz digitaler Medien sich hinsichtlich seines Zweckes an den jeweils zugrunde liegenden Bildungszielen orientiert („Pädagogik vor Technik“) (Labusch, Eickelmann & Conze, 2020; Porsch, Reintjes, Görlich & Paulus, 2021). Trotz offensichtlicher Schnittmengen bleibt zugleich zu berücksichtigen, dass die Distanzlehre während der Pandemie nicht mit bisherigen Formen digital unterstützter Lehr-Lern-Formate gleichzusetzen ist (Flores & Gago, 2020).

Eigenverantwortliches Lernen

Der Lehrer*innenberuf erfordert in einem besonderen Maße eigenständiges und eigenverantwortliches Planen, Handeln und Urteilen (Keller-Schneider & Hericks, 2017; KMK 2004/2019). Um angehende Lehrer*innen hierauf gezielter vorzubereiten, ist wiederholt eine Fokussierung auf die Schaffung eigenverantwortlicher Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende sowie Referendar*innen angeregt worden (Keller-Schneider & Hericks, 2017). Es liegen verschiedene Ansätze zur Konzeptualisierung eigenverantwortlichen (häufig auch selbstgesteuerten bzw. -regulierten) Lernens vor (vgl. im Überblick Perels & Dörrenbächer, 2020). Weitgehend konzept- beziehungsweise modellübergreifend gilt: Eigenverantwortliche Lernprozesse weisen häufig einen in besonderem Maße zyklisch-kumulativ-adaptiven Charakter auf und zeichnen sich durch einen hohen Grad an (Mit-) Bestimmung der Lernenden über die Inhalte, Ziele und den Gang des Lernprozesses aus (Köller & Schiefele, 2003; Perels & Dörrenbächer, 2020). Sie setzen kognitive und meta-kognitive Fähigkeiten, aber auch die motivationale Aufgeschlossenheit der Lernenden in besonderer Weise voraus und wirken zugleich in der Regel positiv auf ihre Leistungs- und Motivationsentwicklung (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020; Perels & Dörrenbächer, 2020). Digitale Lehr-Lern-Angebote bieten zwar Möglichkeiten zur Initiation eigenverantwortlicher Lernprozesse (Porsch et al., 2021), führen jedoch nicht per

se zu deren Verbesserung (Schmidt & Reintjes, 2020). Eine digitalisierte Lehrer*innenbildung erfordert vielmehr eine bewusste und zielführende Verknüpfung technologischer Ressourcen, didaktisch-methodischer Konzepte und bildungs- und professionstheoretisch plausibel legitimer Ausbildungs- und Entwicklungsziele (Labusch et al., 2020; Schmidt & Reintjes, 2020). Die Frage, wie sich eigenverantwortliche Lehr-Lern-Prozesse im Kontext neuartiger Rahmenbedingungen gelingend in der universitären Lehrer*innenbildung *fordern* und *fördern* lassen, stand daher bei der Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 an der Universität Osnabrück im Fokus.

Design, Ziele und Fragestellung

In einer Online-Befragung wurden die Studierenden zum Ende des Sommersemesters 2020 um eine Evaluation der von ihnen besuchten digitalen Lehrveranstaltungen gebeten. Um diese Erhebung mehrperspektivisch sowie in Bezug auf eine spätere Lehrentwicklung nachhaltig zu gestalten, wurde ein kooperativer Forschungsprozess unter Beteiligung von Studierenden angelegt, die am gesamten Prozess partizipierten.

Die Befragung erfolgte online im Zeitraum vom 13.07.2020 bis zum 22.08.2020 über die Internetplattform *soscisurvey*. Insgesamt beteiligten sich 265 Studierende, die je bis zu drei Veranstaltungen evaluierten². Der Anteil an Bachelorstudierenden lag bei 64,9 Prozent. 81,5 Prozent der Befragten waren weiblich, 18,1 Prozent männlich und eine Person (0,4%) divers.

Der Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen. Letztere lehnten sich u. a. an die MEDAL-Studie (Porsch et al., 2021) an. In diesem Beitrag steht die Frage des eigenverantwortlichen Lernens im Vordergrund (Eigenentwicklung): „Was glauben Sie: Wie stark wurde in der Veranstaltung eigenverantwortliches Lernen eingefordert bzw. vorausgesetzt?“; „Was glauben Sie: Wie stark wurde in der Veranstaltung eigenverantwortliches Lernen gefördert?“ (1 = *sehr wenig* bis 4 = *sehr stark*).

² Die Teilnahmequote kann nicht exakt ermittelt werden und wird auf 11 Prozent geschätzt.

Der Fragebogen enthielt zudem u. a. folgende offene Fragen: „Was sollte aus dem aktuellen digitalen Semester für die kommenden Semester übernommen werden?“ und „Mit Blick in die Zukunft: Welche Chancen und Risiken sehen Sie in der Kombination von digitaler und Präsenzlehre im Studium?“.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) im Forschendenteam – wie in diesem Kontext üblich (Kruse, 2015) eher qualitativ-subsumtionslogisch – mit MAXQDA 2020 ausgewertet. Im Induktions-Deduktions-Schluss wurden aus den Antworten der fünf offenen Fragen die folgenden Kategorien gebildet³, die zu drei Zeitpunkten im Rahmen einer kommunikativen Validierung im Team bestätigt wurden:

1. Online-Veranstaltungen (allgemeine Vor- und Nachteile digitaler Lehre)
2. Austausch (studentische Interaktion sowie die zwischen Lehrenden und Studierenden)
3. Leistungserbringung (semesterbegleitende Leistungen, Abschlussleistungen)
4. Kombination digitaler und Präsenzlehre (prospektiver Blick auf Integration digitaler Elemente in Präsenzlehre)

Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt aufbauend auf den qualitativen Daten sowie ergänzt durch die quantitativen Befunde dieser Studie.

Die befragten Studierenden stellen positiv die Möglichkeitsräume für eigenverantwortliches Arbeiten im Zuge der digitalen Lehre heraus. Dabei fokussieren sie insbesondere *„Flexibilität in den Aufgaben und Ausführungen der Seminare. Außerdem [erscheint] das Hochladen von Videos und verstärkter Einsatz der digitalen Möglichkeiten allgemein“* (Pos. 1, 90: 246) als Chance zur Übernahme von Eigenverantwortung. Um diese Verantwortung lernseits übernehmen zu können, betonen die Studierenden die Bedeutung von Unterstützung lehrseits. So sei diese bei der Prüfungsvorbereitung *„nur mittels Literatur und Aufgabenblättern [...] ohne Erklärung per Opencast“* (Pos. 2, 91: 358) nicht

³ Das Auswertungshandbuch kann von den Autor*innen zugesendet werden.

adäquat. Ein Mehr an Informationen und Materialien ermöglicht nach Aussage der Studierenden zudem eine Flexibilisierung des Arbeitsprozesses: „Vorträge und Arbeitsanweisungen über Opencast machen flexibles Arbeiten möglich.“ (90: 158).

Hinsichtlich der Veranstaltungsformate differenzieren die Studierenden. So werden (vorab) aufgezeichnete Vorlesungen auch zukünftig gewünscht: „*Vorlesungen und Veranstaltungen, die nicht auf Interaktion zwischen den Studierenden basieren funktionieren auch gut in digitaler Weise und ermöglichen selbstverantwortliches Arbeiten*“ (Pos. 3, 92: 118). Eigenverantwortliches Lernen wird in Veranstaltungsformaten, die stärker auf studierendeninterne Interaktion und auf Austausch mit den Lehrenden aufbauen, im rein Digitalen als eingeschränkt erlebt: „*In keinem meiner Seminare kam die Atmosphäre und der Lernzuwachs auch nur annähernd an den Stand einer analogen Sitzung*“ (Pos. 2, 91: 151) heran. Dies betrifft insbesondere die notwendige Resonanz in interaktiven Arbeitsphasen in Seminaren, aber auch allgemein wird die Bedeutung von Präsenzkontakten für das eigene Lernen herausgestellt: „*Ich brauche definitiv den unmittelbaren Austausch über den Lernstoff etc. mit anderen, um zufriedener zu sein und damit es besser gespeichert wird*“ (Pos. 4, 93: 151). So beschreiben die Studierenden eine digitale Distanz („*Leute verstecken sich hinter dem Bildschirm*“ (Pos. 3, 92: 151); auch die „*Gruppenarbeit erweist sich als komplizierter*“ (Pos. 3, 92: 312), da die Anonymität als hemmend erlebt wird.

Die quantitativen Daten weisen darauf hin, dass das eigenverantwortliche Lernen auf einer Skala von 1 bis 4 in Vorlesungen ($M = 3,65$; $SD = 0,69$; $n = 26$), in Blockseminaren ($M = 3,57$; $SD = 0,54$; $n = 7$) und Tutorien ($M = 3,50$; $SD = 0,65$; $n = 38$) am stärksten eingefordert beziehungsweise vorausgesetzt wurde. Am wenigsten wurde es in den Kolloquien ($M = 2,75$; $SD = 0,71$; $n = 8$) und Seminaren ($M = 3,21$; $SD = 0,72$; $n = 121$) vorausgesetzt. Am stärksten gefördert hingegen wurde das eigenverantwortliche Lernen aus der Perspektive der Studierenden in Blockseminaren ($M = 3,13$; $SD = 0,64$; $n = 8$) und Seminaren ($M = 2,83$; $SD = 0,75$; $n = 121$). Am geringsten gefördert wurde es in Tutorien ($M = 2,26$; $SD = 0,89$; $n = 38$) und Vorlesungen ($M = 2,27$; $SD = 0,96$; $n = 26$). Auch wird über alle Veranstaltungen hinweg deutlich, dass das eigenverantwortliche Lernen stärker vorausgesetzt ($M = 3,32$; $SD = 0,72$) als gefördert wird ($M = 2,64$; $SD = 0,83$). Besonders deutlich wird dies bei Vorlesungen.

Diskussion

Anhand der qualitativen Befunde zeigt sich ein reziprokes Verhältnis des von Lehrenden geforderten eigenverantwortlichen Lernens auf der einen und der von Studierenden geforderten Notwendigkeit der umfangreichen Bereitstellung von Unterstützungsangeboten durch die Lehrenden auf der anderen Seite. So scheinen die Aussagen in einem Widerspruch zu stehen: Die umfangreiche Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und die damit einhergehende Beschränkung auf die von den Lehrenden getroffene Auswahl wird insbesondere im Hinblick auf Prüfungsvorbereitung von den Studierenden als zwingend notwendig erachtet. In der Hochschuldidaktik findet sich der Ansatz, Lehr- und Lernmethoden, Lernergebnisse und Prüfungsmethoden aufeinander abzustimmen, im Modell des *Constructive Alignments* wieder (Biggs & Tang, 2011): So planen Dozierende ihre Lehrveranstaltungen in der Regel von den Lehrinhalten beziehungsweise zu vermittelnden Kompetenzen aus, während Studierende ihren Lernprozess möglicherweise so organisieren, dass sie den Prüfungsanforderungen gerecht werden können. Das studentische Verständnis von Lernprozessen ist dabei jedoch nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Ansprüchen, wie wir sie im Professionalisierungsdiskurs von Lehrer*innen finden. Vielmehr sollte eigenverantwortliches Lernen im Lehramtsstudium gefördert werden, um eigenständiges und eigenverantwortliches Planen, Handeln und Urteilen und den Umgang mit Herausforderungen, wie wir sie pandemiebedingt gerade erleben, zu ermöglichen. Zu diesen Überlegungen passend erscheint der Befund von Schmidt und Reintjes (2020), dass die Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Ressourcen nicht automatisch mit der Verbesserung von (eigenverantwortlichen) Lernprozessen und -ergebnissen einhergeht.

Anhand der quantitativen Befunde wird zudem deutlich, dass aus Sicht der Studierenden die Dozierenden das eigenverantwortliche Lernen in ihren digitalen Veranstaltungen sehr stark voraussetzen. Eine Förderung hingegen findet in einem geringeren Ausmaß statt. Berücksichtigen wir nun noch die Veranstaltungsformate, dann wird deutlich, dass Vorlesungen, die häufig auf die Vermittlung von Grundlagen- und Fachwissen zu Beginn eines Studiums abzielen, eigenverantwortliches Lernen voraussetzen. Dies geschieht möglicherweise zu einem Zeitpunkt, an dem Studierende noch nicht in einem ausreichenden Maße über diese Kompetenz verfügen. Nach Angaben der Studierenden fin-

det die Förderung eigenverantwortlichen Lernens viel stärker in Seminaren statt, sowie – und das wird anhand der qualitativen Daten deutlich – im Austausch mit Dozierenden und Kommiliton*innen. Dieser Befund sollte als Anlass dienen, Vorlesungen, die von den Studierenden gemäß den qualitativen Befunden auch künftig digital gewünscht sind, ggf. neu zu strukturieren und zu planen. Begleitende Tutorien sollten zudem stärker als bisher Möglichkeiten zum fachlichen Austausch bieten.

In einem nächsten Schritt wird ein Austausch von Studierenden und Lehrenden im Rahmen eines Workshops angebahnt, der auch als kommunikative Validierung der präsentierten Ergebnisse fungieren soll.

Literatur

- Biggs J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbst-reguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule, Beiheft 16 (S. 136-152). Münster: Waxmann.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301-317.
- KMK (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [27.01.2021].
- KMK (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. Editorial zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 155-157.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.

- Labusch, A., Eickelmann, B. & Conze, D. (2020). *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Paulus, D., Veber, M. & Gollub, P. (2021). Perspektiven von angehenden Lehrpersonen auf pädagogische Medienkompetenzen in Zeiten digitalen Lehrens und Unterrichtens. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 205-220). Münster: Waxmann.
- Perels, F. & Dörrenbächer, L. (2020). Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 81-92). Berlin: Springer.
- Porsch, R., Reintjes, Ch., Görich, K. & Paulus, D. (2021). Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden. Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 187-203). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Reintjes, C. (2020). ICT-Beliefs und ICT-Professionalisierung. Befunde der qualitativen #LPiDW („Lehrpersonen im Digitalen Wandel“) Studie zu Strukturen und Inhalten von berufsbezogenen Überzeugungen angehender Lehrpersonen über ICT. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 105-110). Münster: Waxmann.

Sonja Nonte, Dr., Professorin
für Forschungsmethoden
mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
u. a. Schulentwicklung, Geschlechtsdisparitäten

sonja.nonte@uni-osnabrueck.de



Marcel Veber, Dr., Juniorprofessor
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
(inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung,
schulpraktische Studien und Professionalisierung

marcel.veber@uni-osnabrueck.de



Christian Reintjes, Dr., Professor
für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt
empirische Schul- und Unterrichtsforschung,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Professions- und Lehrerbildungsforschung,
Schulsystem- und Schulforschung,
Steuerung im Bildungswesen

christian.reintjes@uni-osnabrueck.de



Andreas Hülshoff, Dr., wiss. Mitarbeiter
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung, Lehrer*innenbildung,
Schulentwicklungsforschung

andreas.huelshoff@uni-osnabrueck.de





Monika Fiegert, Dr., apl. Professorin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Theorie und Geschichte der Schule,
Allgemeine Didaktik, Schulbegleitforschung

mfiegert@uni-osnabrueck.de



Katja Görich, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Resilienz bei Lehramtsstudierenden,
Evaluation akademischer Lehre

katja.goerich@uni-osnabrueck.de



Peter große Prues, M.Ed., wiss. Mitarbeiter
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Demokratiebildung und Lehrereinstellungsforschung

peter.grosse.prues@uos.de

Carolin Johanna Kiso, Dr., Projektleitung
im Ressort Schule bei der Karg-Stiftung.
Arbeitsschwerpunkte:
(inklusive) Begabungsförderung,
Begabungsforschung, Begabungsgerechtigkeit,
Ressourcenorientierung



carolin.kiso@uni-osnabrueck.de

Ingrid Kunze, Dr., Professorin
für Schulpädagogik
mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung,
Lehrerbildungsforschung



ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Christoph Sturm, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Osnabrück.
Arbeitsschwerpunkte:
Historische Pädagogik, Holocaust Learning,
1968 und die Pädagogik



christoph.sturm@uni-osnabrueck.de

05

*Theres Werner und
Stefan Baumbach*

Lehrer*innenbildung neu denken.
Digitales Lehren lernen in Deutsch
als Fremd- und Zweitsprache

Dass die „digitale Kompetenz [...] eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (DigCompEdu, 2017, S. 1) ist, wurde mit der Corona-Pandemie seit März 2020 zunehmend deutlich. In kürzester Zeit mussten Lehr-Lernsettings auf digitale Formate umgestellt werden. Das bisherige Verständnis von Lernen muss hinterfragt und kann neu gedacht werden, sodass Raum für neue Formate entsteht. Um der gegenwärtigen Situation mit den Bedingungen des Distance Learnings Rechnung zu tragen, entstand das Projekt „Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (DiLeLe DaF/DaZ)¹ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Dafür wurde ein Seminarkonzept entwickelt, in dem Lehramtsstudierende entsprechend ihres Vorwissens in einem geschützten Raum verschiedene Formate des digitalen Lehrens und Lernens erproben und reflektieren. Digitales Lernen ist neben dem Lerninhalt gleichzeitig Lernmethode und Lernprodukt. Ziel ist es, einerseits die Studierenden auf ihren Unterrichtsalltag praxisnah vorzubereiten und andererseits diese Lehr-Lernform in die Lehrpersonenbildung des Fachbereiches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) curricular einzubinden und systematisch weiterzuentwickeln.

Ausgangsbedingungen auf bildungspolitischer Ebene

Mit dem Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften ist erkennbar, dass seit 2017 auf bildungspolitischer Ebene bereits vor der Corona-Krise äußere Rahmenbedingungen zur Stärkung digitaler Kompetenzen von Lehrkräften geschaffen wurden. Mit der Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zur *Bildung in der digitalen Welt* (KMK, 2017) und der des Landes Thüringen zur *Digitalisierung im Hochschulbereich* (Thüringer Strategie, 2017) sowie den *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre* (KMK, 2019) werden konkrete Ziele angestrebt, Hochschullehre zu digitalisieren, um Studierende auf die zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten. Auch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte *Qualitätsoffensive Lehrer-*

1 Das Projekt wird mit einem Fellowship im Rahmen der Programmlinie *Innovationen in der digitalen Hochschullehre Thüringen* durch den Stifterverband und das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft gefördert (Stifterverband, o. J.).

bildung mit dem Schwerpunkt *Digitalisierung in der Lehrerbildung* (BMBF, 2018) unterstützt solche Vorhaben. Nicht zuletzt wird mit dem Thüringer Lehrerbildungsgesetz das Ziel verfolgt, Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass sie „am Prozess einer innovativen Schulentwicklung“ (ThürLbG, §2 Abs.1) mitwirken können. Zweifelsfrei gehört digitales Lehren und Lernen mit zu solchen Innovationen und sollte sich in den Curricula der Lehrpersonenbildung wiederfinden.

Ausgangsbedingungen auf der praxisbezogenen Ebene im Schulkontext

Wird der Fokus auf die Praxis mit der aktuellen Situation des Fernunterrichts gerichtet (siehe dazu auch Fickermann & Edelstein, 2020), zeichnet sich ein unverkennbarer Bedarf ab, Lehrkräfte in diesem Bereich verstärkt und strukturiert zu qualifizieren.

Aus Elternperspektive wird dies durch die Befragung zum Digitalen Lernen während der Corona-Krise deutlich. Neben dem Bedarf, den geschulten Umgang mit Lernmanagementsystemen bei Lehrenden und Lernenden zu fördern, müsse auch die Lernprozessbegleitung beim digitalen Lernen weiterentwickelt werden (Bildung Jena, 2020, S. 8ff.). Das bestätigen auch die Ergebnisse der bundesweiten Elternbefragung, aus der hervorgeht, dass mehrheitlich der Wunsch nach mehr Struktur im Lernprozess bestehe (Wildemann & Hosenfeld, 2020, S. 29).

Aus Lehrpersonenperspektive liege mit 69% das größte Verbesserungspotenzial im Ausbau eigener digitaler Kompetenzen (Forsa, 2020, S. 23). Dass die Bereitschaft bei Lehrenden zur Weiterentwicklung in diesem Bereich gegeben sei, zeigt die Studie von Dreer und Kracke (2020, S. 3).

Zusätzliche Herausforderungen zu den aufgeführten Bedarfen bestehen im Kontext von DaF/DaZ insbesondere bei neu zugewanderten Lernenden. Denn auch im Fernunterricht müsse neben einer sprachlichen Förderung und der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen auch die sprachliche Unterstützung sowohl der Schüler*innen als auch der Eltern bei der Lernbegleitung berücksichtigt werden (Gogolin, 2020, S. 179f.).

Ausgangsbedingungen auf hochschuldidaktischer Ebene

In der akademischen Lehre wurden vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie, zumindest im Sommersemester 2020, die Lehrveranstaltungen als „Notfall“-Reaktion (Reinmann, 2020, S. 2) auf politische Entscheidungen ad hoc in digitale Lehrangebote geändert, um den Lehrbetrieb aufrecht zu erhalten. Um nicht nur vorübergehende Lösungen als Ersatz im Sinne eines *Emergency Remote Teachings* (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020, o. S.) zu finden, sondern auch nachhaltige Lehren aus der Corona-Krise zu ziehen und den zukünftigen Generationen eine Teilhabe an der digitalen Bildungswelt zu ermöglichen, bedarf es mehrerer Schritte. Erstens besteht die Notwendigkeit, evidenzbasierte Modelle aus dem Bereich des online Lernens heranzuziehen (vgl. Bauer, Hafer, Hofhues, Schiefner-Rohs, Thilloßen, Volk & Wannemacher, 2020; Hafer, Mauch & Schumann, 2019; Hofhues, Schiefner-Rohs, Aßmann & Brahm, 2020). Zweitens sollte die Modellfunktion der Hochschullehre für die Lehrpersonenbildung bedacht werden, denn „Hochschulen sind als Lernorte zur Professionalisierung [...] prädestiniert“ (Legutke & Schart, 2016, S. 36). Drittens sind die Bedürfnisse der Lernenden einzubeziehen, die bisher zu wenig Berücksichtigung fanden (Dittler & Kreidl, 2020, S. 44f.; Holmes, Anastopoulou, Schaumburg & Mavrikis, 2018). Viertens steht die Lehrkräftebildung vor der Herausforderung, dass der Schulunterricht nur begrenzt planbar ist, da er situationsabhängig durch Unvorhersehbarkeiten geprägt ist (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011, S. 30). Daher sind in der akademischen Lehrpersonenbildung geschützte Räume notwendig, in denen in Szenarien das Lehrer*innenhandeln in digitalen Lehr-Lernarrangements unter Peers erprobt werden kann.

Seminarkonzeption

Mit den oben aufgeführten Ausgangsbedingungen ergeben sich Ziele, die mit der Seminarkonzeption verfolgt werden:

- a) die Aneignung von digitalen Lerninhalten unter Verwendung digitaler *Lernmethoden*
- b) Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden in den *Lernzielen*
- c) als Lernergebnis und *Prüfungsleistung* ein digitales Lernprodukt

Für die Lerninhalte und -methoden (a) werden digitale Selbstlernbausteine entwickelt, die sich thematisch an fachwissenschaftlichen Grundlagen zum digitalen Lernen und an den Ergebnissen der oben aufgeführten Studien orientieren. Sie beinhalten beispielsweise Grundlagen des methodisch-didaktischen digitalen Lehrens und Lernens unter Berücksichtigung synchroner und asynchroner Formate mit der Verschränkung von Online- und Präsenzunterricht, Medienutzung digitaler Tools und deren didaktisches Potenzial, medienkritischer Umgang, Datenschutz und Netiquette, Lernprozessbegleitung, heterogenitätssensibles Unterrichten, Kooperation mit Eltern, aber auch digitalbedingte Stressbewältigung durch Achtsamkeit.

Zur Berücksichtigung der heterogenen Lernziele (b) wird das problemorientierte Lernen (POL) (Weber, 2017) eingesetzt, um dem unterschiedlichen (fremdsprachen-)didaktischen Vorwissen, Vorerfahrungen, Motivationen sowie Lernvoraussetzungen Studierender gerecht zu werden. Das POL-Szenario, aus der schulischen Unterrichtspraxis stammend, wird für den akademischen Kontext didaktisiert und ermöglicht den Studierenden neben selbstgesteuertem und kooperativem Lernen auch eine Wissensaneignung ausgerichtet auf Anwendung und Praxistransfer. So sind Selbsterfahrungen mit dieser Lernform möglich, welche den Perspektivwechsel in die Schüler*innenrolle zukünftig erleichtern können. Gerahmt durch das Problemszenario und ausgehend von ihrem diagnostizierten Kenntnisstand zur eigenen digitalen Kompetenz mit Hilfe des DigCompEdu-Tools (DigCompEdu-Tool, o. J.) legen die Studierenden selbstständig ihre Lernziele für die Lehrveranstaltung fest. Die Lernziele orientieren sich an der Lernzieltaxonomie mit den Stufen 1. *remember*, 2. *understand*, 3. *apply*, 4. *analyze*, 5. *evaluate* und 6. *create*, um das eigene Lernen im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses zu strukturieren und nachzuvollziehen (Anderson et al., 2014, p. 28).

Die Prüfungsleistung ist mit dem Lernergebnis abgestimmt (c) und setzt sich aus einem individuellen (50%) und einem kollektiven Teil (50%) zusammen. Die individuelle Teilleistung umfasst erstens die Reflexion des Gelernten und der erreichten Lernziele und zweitens das Feedback zu einem Lernprodukt der Kommiliton*innen anhand einer Bewertungsmatrix. Die kollektive Teilleistung erfolgt mit dem Erstellen eines digitalen Lernprodukts, welches in Partner-, Gruppen- oder auch Einzelarbeit erfolgen kann.

Um die Kohärenz zwischen a) *Lernmethoden*, b) *Lernzielen* und c) *Prüfungsleistungen* herzustellen, wird der Lehrveranstaltung das Konzept des *Constructive Alignments* zu Grunde gelegt (Bigg, 1996) und alle drei Bereiche aufeinander abgestimmt, indem erstens in verschiedenen digitalen Selbstlernbausteinen in unterschiedlichen Formaten unter der Berücksichtigung individueller Lernziele Wissen angeeignet wird (a und b). Zweitens wird die eigene Lernentwicklung anhand der individuellen Lernziele mit Hilfe von Prompts formativ reflektiert und soll als ein erster Prüfungsteil abgeleistet werden (b und c). Und drittens werden die Lehr-Lernmethoden auf die Prüfungsleistung abgestimmt, indem digitale Lernprodukte über das angeeignete Wissen als zweiter Prüfungsteil erbracht werden (a und c).

Ausblick

Mit dem entwickelten Seminarkonzept, welches im Sommersemester 2021 eingesetzt und evaluiert wird, wird perspektivisch neben einer nachhaltigen Nutzung der Lernergebnisse der Studierenden auch ein Transfer in die zweite und dritte Phase der Lehrpersonenbildung angestrebt. Die digitalen Lernprodukte können für nachfolgende Lehrveranstaltungen erstens als Beispiele und zweitens mit entsprechender Qualität zukünftig als Teil eines Selbstlernbausteins verwendet werden. Drittens können sie von den Studierenden selbst in den anderen studierten Fächern und Fachdidaktiken und viertens als Selbstlernbausteine in der Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden. Beispielsweise von berufsbegleitenden Studierenden, die als Multiplikator*innen in ihrer Schule fungieren und diese zur Fortbildung im eigenen Kollegium einsetzen.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Myer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Harlow: Pearson Education.
- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B. & Wannemacher, K. (Hrsg.). (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bigg, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- Bildung Jena (2020). *Ergebnisse der Befragung Organisation von Digitalem Lernen während der Corona-Krise aus Elternsicht*. Verfügbar unter <https://bildung.jena.de/de/ergebnisse-befragung-organisation-von-digitalem-lernen-waehrend-der-corona-krise-aus-elternsicht> [23.12.2020].
- BMBF (2018). *Richtlinie zur Förderung von Projekten in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit den Schwerpunkten Digitalisierung in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2097.html> [23.12.2020].
- DigCompEdu (2017). *Broschüre zur digitalen Kompetenz Lehrender*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21.pdf.pdf [23.12.2020].
- DigCompEdu-Tool (o. J.). *Tool zur Einschätzung der digitalen Kompetenz von Lehrkräften an allgemein- oder berufsbildenden Schulen*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-S-DE> [23.12.2020].
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2020). Vom Mythos zur Realität: Lernenden-zentrierte Überlegungen zur Digitalisierung. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 40-54). Münster u. a.: Waxmann.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2020). *Befragung von Thüringer Lehrer*innen während der durch die Corona-Krise bedingten Schulschließungen 2020 – Bericht erster Ergebnisse*. Verfügbar unter https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Thueringer_Studie_zum_Unterricht_in_der_Corona_krise.pdf [23.12.2020].
- Fickermann, D. & B. Edelstein (2020). Editorial. „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. *DDS Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16*, 9-36. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>.
- Forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Verfügbar unter https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles_2020/20-04-27_Schulentwicklung_Forsat.pdf [23.12.2020].
- Gogolin, I. (2020). Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. *DDS Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16*, 175-188. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>.
- Hafer, J., Mauch, M. & Schumann, M. (Hrsg.). (2019). *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*. Verfügbar

- unter [articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning) [23.12.2020].
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S. & Brahm, T. (Hrsg.). (2020). *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster u. a.: Waxmann.
- Holmes, W., Anastopoulou S., Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [23.12.2020].
- KMK (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf [23.12.2020].
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann.
- Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. (S. 9-46). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach?. *Impact Free*, 29. Verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/06/Impact_Free_29.pdf [23.12.2020].
- Stifterverband (o. J.). *Fellowship für Innovationen in der digitalen Hochschullehre Thüringen*. Gefördert durch den Stifterverband und das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows-thueringen/2020/werner> [23.12.2020].
- Thüringer Strategie (2017). *Thüringer Strategie zur Digitalisierung im Hochschulbereich der Thüringer Landesrektorenkonferenz und dem Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft*. Verfügbar unter https://www.tlplk.de/fileadmin/Downloads/Allgemeines/20171215_Digitalisierungsstrategie_Thuer_Hochschulen_signed.pdf [23.12.2020].
- ThürLbG (2008). *Thüringer Lehrbildungsgesetz*. Verfügbar unter <https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-LehrBiGTHpG1> [23.12.2020].
- Weber, A. (2017). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2. Aufl.). Bern: h.e.p.
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Verfügbar unter <https://homeschoolingstudie2020.zepf.eu> [23.12.2020].



Theres Werner, wiss. Mitarbeiterin
am Institut für DaF/Z und Interkulturelle Studien,
Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung in der DaF/Z-Lehrkräfteaus-
und -weiterbildung

theres.werner@uni-jena.de



Stefan Baumbach, M. A., Fachleiter
für DaZ und Lehrbeauftragter
am Institut für DaF/Z und Interkulturelle Studien,
Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräftebildung und Professionsforschung in DaF/Z,
Auslandsschulwesen

stefan.baumbach@uni-jena.de

06

*Stefan Immerfall und
Silke Traub*

Schulpraxis ohne Präsenz.
Wie Studierende und
Referendar*innen
die Praxisphase erleben

Bildungsinstitutionen müssen sich wohl darauf einstellen, nicht einfach in die Zeit des Regelbetriebs vor Corona zurückzukehren. Das gilt auch für die Lehrer*innenbildung. Erfahrungen mit Praktika in Studium und Vorbereitungsdienst, die während der ersten Pandemiewelle gewonnen wurden, können hier hilfreich sein. Hierzu wollen unsere Ausführungen beitragen. Sie führen die Ergebnisse zweier Forschungsprojekte an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen zusammen, die mit unterschiedlichem Fokus untersuchten, wie lehrer*innenbildende Einrichtungen mit den Schulschließungen umgegangen sind. Zusammengekommen ermöglichen sie einen ersten, wenngleich unvollständigen Blick auf die erste und zweite Phase der Lehrer*innenbildung.

Das erste Forschungsprojekt fokussiert die erste Phase der Lehrer*innenbildung und hier insbesondere das integrierte Semesterpraktikum (ISP), welches alle Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums durchlaufen. Im ISP sind die Studierenden drei Monate komplett einer Schule zugeordnet und lernen so das Schulleben in allen Facetten kennen. Im Zuge der durch Covid 19-Maßnahmen ausgelösten Schulschließungen, wurde dieses Praktikum zunächst ausgesetzt und erst im Laufe des „Homeschoolings“ (im Sinne von Fernunterricht) wieder aufgenommen. Mittels einer Befragung zwischen April 2020 und Juni 2020 sollte herausgefunden werden, ob alternative Formate geprüft wurden, trotz Corona schulpraktische Erfahrungen und unterrichtliche Betreuung zu ermöglichen. Hierfür wurden 157 Studierende (80 Fragebögen kamen zurück), 45 Ausbildungsberater*innen (32) und 90 Hochschullehrende (40) quantitativ befragt. Der Rücklauf lag also – über alle befragten Gruppen hinweg – bei über 50 Prozent.

Das zweite Forschungsprojekt befasst sich in einer qualitativen Befragung mit der unterrichtlichen Betreuung während verschiedener Schulschließungen aus der Sicht von Eltern, Kindern und auch Lehrkräften. Hierzu wurden in einem Projektseminar insgesamt 62 Leitfadeninterviews durchgeführt. Die, überwiegend telefonischen, Befragungen fanden im Juni und Juli 2020 statt; die Befragten kamen in der Regel aus Ostwürttemberg. An dieser Stelle werden nur solche Interviews ($N = 11$) einbezogen, die sich auf Refendar*innen (in der „zweiten Phase“ der Lehrer*innenbildung) beziehen (für weitere Befunde Immerfall, 2020).

Schulpraktische Studien an Pädagogischen Hochschulen

Bildungspolitik, damit auch Lehrer*innenbildung, ist in Deutschland Ländersache. In Baden-Württemberg gibt es – als Solitär in der bundesdeutschen Hochschullandschaft – weiterhin Pädagogische Hochschulen. An ihnen findet die Lehrer*innenbildung für die Primar- und Sekundarstufe I statt, während die Ausbildung der Sekundarstufe II an den Universitäten verankert ist. Schulpraktische Studien nehmen an den Pädagogischen Hochschulen einen hohen Stellenwert ein: Ein erstes, orientierendes Praktikum findet bereits zu Beginn des Studiums (nach dem ersten oder zweiten Semester im Umfang von drei Wochen) statt. Es folgt ein sogenanntes Professionalisierungspraktikum, das der Planung, Realisierung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts oder der Durchführung praxisbezogener Forschung dient (im Umfang von vier Wochen). Schließlich ist ein integrierendes Semesterpraktikum (ISP) zu absolvieren, in der Primarstufe im Bachelor ab dem 4. Semester und in der Sekundarstufe im Master ab dem 2. Semester. Im ISP nehmen die Studierenden ein komplettes Semester lang am Schulleben teil und führen allmählich eigenen, angeleiteten Unterricht durch. Die Studierenden sollen sich hier als Lehrpersonen erleben. Ziel ist es, den Perspektivenwechsel vom/von der ehemaligen Schüler*in zur/zum Studierenden zu ermöglichen und nicht zuletzt ein spätes Abbrechen des Studiums zu vermeiden.

Schulpraktische Studien stellen zentrale Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium dar und ermöglichen eine gelingende Theorie-Praxis-Verzahnung (Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; Kunina-Habenicht et al., 2013). Dabei sind die Erwartungen, die an diese Phasen gestellt werden, hoch und vielfältig. Die Studierenden sollen nicht nur unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln, sondern die gelernten wissenschaftlichen Theorien mit der erlebten Praxis sinnstiftend verzahnen, einen Perspektivenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden vollziehen, ihre eigene professionelle Handlungskompetenz erweitern und letztlich ihre eigene Berufswahlmotivation und Berufseignung reflektieren (Hascher, 2006, 2012; Rothland & Boecker, 2015).

Das integrierte Semesterpraktikum stellt die Ausbildungsberater*innen, die betreuenden Hochschuldozent*innen und nicht zuletzt die Studierenden vor große Herausforderungen. Das gilt auch schon zu „norma-

len“ Studienzeiten. Sie übernehmen bereits während des Studiums die Rolle der Lehrperson und müssen versuchen, diese Rolle ausfüllen. Das ist für die Studierenden sehr anspruchsvoll, da sie nicht nur einen Perspektivenwechsel vollziehen, sondern Aufgaben einer Lehrperson und damit Verantwortung übernehmen müssen, obwohl das Studium noch nicht abgeschlossen ist. Im Falle der Studierenden des Lehramts Grundschule findet das ISP bereits im Bachelor statt, da sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen noch nicht sehr stark ausgeprägt. Zu Beginn des ISP sehen sie sich großen Aufgaben gegenüber: einen guten Unterricht zu planen und durchzuführen, sich im Kollegium der Schule zurechtzufinden, mit Mitstudierenden gut zusammenzuarbeiten, mit den Kindern korrekt umzugehen, ständig unter Beobachtung zu stehen und dergleichen mehr.

In Zeiten von Corona werden diese Herausforderungen zu fast unüberwindbaren Hindernissen: wie sollen Lehramtsstudierende schulpraktische Erfahrungen sammeln, wenn an den Schulen kaum Präsenzunterricht stattfindet? Um hier Rückschlüsse zu erhalten, wurde anhand einer schriftlichen Befragung versucht zu erfahren, wie Studierende, Ausbildungsberater*innen und Hochschulbetreuer*innen mit dieser Ausnahmesituation umgingen, welche Ideen der Betreuung im Fernunterricht aufgegriffen wurden und wie hoch die Zufriedenheit der Beteiligten dabei war. Gefragt wurde ferner nach der Art der „schulpraktischen Ersatzleistungen“ und nach deren Anrechnung. Schließlich sollte auch die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Beteiligten bewertet und Wünsche an das Zentrum für schulpraktische Ausbildung geäußert werden.

Chancen unter schwierigen Bedingungen

Als am 17. März die Schulen geschlossen wurden, hatten ISP-Studierende gerade mit dem ISP begonnen und waren eine Woche in der sogenannten Blockphase (drei Wochen Block vor Beginn der Vorlesungszeit) an den Schulen. Somit konnten sie zumindest die Kinder und Jugendlichen, sowie die Schule und die betreuenden Lehrkräfte kennenlernen und bereits im Unterricht ansatzweise hospitieren. Danach kam zunächst alles zum Stillstand. Weder die Studierenden noch die Ausbildungsberater*innen noch das Zentrum für schulpraktische Ausbildung wussten, wie es weitergehen sollte. Unzählige Anfragen

von Studierenden, was denn nun mit ihrem Praktikum und mit ihrem Studium insgesamt sei, aber auch Erkundigungen seitens der Betreuenden an den Schulen und der Hochschule, verdeutlichten die große Unsicherheit. Aus dem Ministerium gab es zunächst wenige Informationen; allerdings wurde eines rasch deutlich: eine Studienverlängerung darf es nicht geben, die Studierenden müssen alle Prüfungen und Module abschließen können.

Kein Wunder, dass sich die Studierenden anfangs stark verunsichert fühlten. Diese *Verunsicherung* konnte zunächst durch Gespräche abgefedert werden. Die Erreichbarkeit zwischen den einzelnen Beteiligten wurde als gut beschrieben. Anfängliche Probleme der Kommunikation konnten im Laufe der Zeit weitgehend gelöst werden. Die Lehrkräfte und die Studierenden sowie die Hochschulbetreuer*innen mussten zusammengebracht werden, da der Austausch vor Ort an den Schulen ja wegfiel. Digitale Plattformen wurden aber unterschiedlich in den verschiedenen Institutionen genutzt, so konnten die Hochschulbetreuer*innen anfangs auf den in den Schulen gängigen Plattformen nicht zugeschaltet werden, ebenso wie die Lehrkräfte nicht auf die Hochschulplattformen gelangten. Es wurde aber nach guten und zielführenden Lösungen gesucht. Vor allem zwischen den Ausbildungsberater*innen und den Studierenden funktionierte der Austausch bereits sehr früh wieder und fand intensiv statt. In vielen Interaktionen waren auch die Hochschulbetreuer*innen involviert, dieser Kontakt kam aber deutlich später zustande als die Betreuung durch die Schulen.

Die Rückmeldungen, die das Zentrum für schulpraktische Ausbildung zunächst erhielt, vermittelten den Eindruck, dass sich in der Summe die Studierenden überwiegend gut betreut fühlten; umgekehrt waren auch die Lehrkräfte mit den Studierenden mehrheitlich sehr zufrieden. Sie erlebten die Studierenden überwiegend als hoch motiviert und bereit, sich auf die neue Situation einzulassen. Die Befragung sollte prüfen, ob dieser Eindruck über die gesamte ISP-Zeit Bestand hatte.

Alternative Aufgabenformate entwickeln

Gemeinsam mit den Lehrkräften vor Ort wurden *schulpraktische (Ersatz-)Leistungen* vereinbart. Dies geschah an allen PH-Standorten in Baden-Württemberg, wenn auch die Umsetzung durchaus differenzierte. Bei der Betreuung wurden Hochschullehrkräfte eingebunden

(über Online-Portale, Chatportale und o. ä.). Die von den Studierenden zu erbringenden Leistungen umfassten:

- Mitarbeit in der Notbetreuung: Betreuung von kleinen Gruppen, Unterricht mit diesen Kindern, Pausenaufsicht (bewegte Pause)
- Dreh von Lernvideos/Erklärvideos zu einzelnen Unterrichtseinheiten, Stunden, übergreifenden Themen mit Arbeitsmappen und Lösungsblättern
- Erstellung von Arbeitsblättern, Arbeitsmappen für die Einzelarbeit zu Hause
- Entwicklung von Wochenplänen
- Erstellung von Materialien für die Lernpakete
- Betreuung einzelner Schüler*innen zu Hause mittels Videochats, Whats-App oder Telefon
- Theoretische Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten
- Schreiben ausführlicher Unterrichtsentwürfe

Ziel dieser Ersatzleistungen war in erster Linie, dass die Studierenden ihr Praktikum gewinnbringend durchführen und sie somit wichtige Erfahrungen sammeln als auch im Rahmen der vorgegebenen Studienzzeit ihr Studium beenden können. Die für das ISP im Modulhandbuch vermerkten Kompetenzen sollten auch von diesen Studierenden erreicht werden, wenn auch die Wege etwas andere waren, zum Beispiel eben an Stelle eigenen Unterrichts vor einer Klasse, die Aufnahme eines Erklärvideos und die Besprechung über digitale Plattformen oder eben die Interaktion zu Studierenden über Chats, Telefon und auch in der Notbetreuung.

Ähnlich fielen die Interviews mit den Referendar*innen in Studie 2 aus. Zunächst seien sie überfordert gewesen, da es keine Infos gab, wie sie während der Schulschließung eingesetzt werden sollten. Die Unsicherheit, lange Zeit nicht zu wissen, ob das Referendariat in diesem Jahr überhaupt abgeschlossen werden kann und wie die Zweite Staatsprüfung (Abschluss des Vorbereitungsdienstes) angesichts der Corona-Situation modifiziert werden würde, kamen hinzu. Die Erwartungen seitens der zuständigen staatlichen Seminare für Ausbildung seien widersprüchlich gewesen. Allmählich habe sich (überwiegend) eine tragfähige Arbeitsteilung zwischen Referendar*in, Schule und Ausbildungsseminar herausgebildet, häufig in Form einer engen Kooperation mit einer spezifischen Lehrkraft, welche nicht immer der/die zuständige Mentor*in war.

Während der Befragungszeit hielt sich der schulische Präsenzbetrieb in engen Grenzen, was für die Referendar*innen unterschiedliche Folgen hatte. Zum einen wurden die Referendar*innen in der Not- und Nachmittagsbetreuung und in der Kontaktbetreuung eingesetzt. Sie haben Wochenpläne miterstellt und „ausgefahren“ (sic). Vielen wurde vermittelt, dass sie eine große Hilfe für die Schule seien, da viele Kolleg*innen zur Risikogruppe zählten. Zum anderen hätten sie sich an und im digitalen Fernunterricht beteiligt. Videokonferenzen wurden durchgeführt und Lernvideos miterstellt. Dennoch ist den befragten Referendar*innen bewusst, dass ihre Praxiserfahrungen ganz besondere sind. So konnten sie nicht in verschiedenen Unterrichtsstunden hospitieren und sich Anregungen von unterschiedlich erfahrenen und unterschiedlich vorgehenden Lehrkräften holen.

Von zwei Befragten wurde beklagt, dass „einige ältere“ Lehrpersonen sich nicht mehr technisch ausrichten wollten und diese Verantwortung an Junglehrer*innen abgaben. Praktikant*innen wie Referendar*innen berichten übereinstimmend, wie schwer es der Mehrzahl der betreuten Schüler*innen gefallen sei, im Fernunterricht die Lernmotivation hoch zu halten. Diese Erfahrung weist auf die Grenzen der Digitalisierung auch jenseits der technischen Ausstattung hin und zeigt – ex negativo – die Bedeutung der Schulen als sozialen Ort und von Lernen als kommunikativen Prozess.

Was bleibt? Ein gutes Gefühl ... und offene Fragen

Beiden Studien untersuchten noch unerfahrene Lehrpersonen im Umgang mit einer für alle im Schulbereich Tätigen außergewöhnlichen und belastenden Situation. Die Referendar*innen fühlten sich zunächst etwas alleingelassen, dann aber häufig von betreuenden Kolleg*innen gut unterstützt. Viele konnten im Verlauf der Schulschließungen die Erfahrung machen, wichtige Beiträge zur Betreuung im Fernunterricht geleistet zu haben. Solche gemeisterten Anforderungen sollten etwaige fehlende Unterrichtshospitation kompensieren können.

Was die Studierenden betrifft, so fühlten sie sich in der Summe überwiegend gut unterstützt, jedenfalls äußerten sie sich positiv über die Angebote und Beratungshilfen. Allerdings ging viel Lernzeit durch anfangs ungeklärte Fragen und die zögerlichen Antworten aus den beiden Ministerien verloren. Gerade weil viele der Befragten sich mit

dem Verlauf des ISPs unter Coronabedingungen überraschend zufrieden zeigten, müssen die Grenzen unserer Studie betont werden. Offen muss zunächst natürlich bleiben wie diejenigen Studierenden, die sich nicht rückgemeldet haben, das ISP erlebt haben. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige dieser Studierenden „abgetaucht“, mit ihren Sorgen und Problemen alleine gelassen wurden und ein Stück weit verloren gegangen sind. Andere Fragen müssten in weiteren Untersuchungen, namentlich in Längsschnittstudien, geklärt werden:

- Konnte das Corona-ISP trotz allem die Reflexion sowohl des eigenen Könnens, der Eignung für den Lehrberuf und der Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen?
- Erwachsen den Studierenden im Referendariat Nachteile, da sie weniger „normalen Unterrichtsalltag“ erlebt haben?
- Konnten die Studierenden auch unter Coronabedingungen eine professionelle Kompetenz im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung aufbauen?
- Konnte in den Ersatzlehrproben, bei der Unterricht im Seminarort in einer Simulation präsentiert wird, Lehrerpersönlichkeit gezeigt werden?

Insgesamt bleiben noch viele Fragezeichen, aber auch ein positives Gefühl: auch in Zeiten einer solchen Pandemie konnten die Schulen mit ihren Lehrkräften und die Studierenden und Referendar*innen aufeinander zählen und miteinander arbeiten.

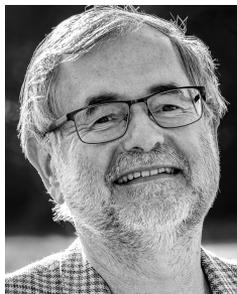
Als Fazit eigentlich ein positives Ergebnis, das allerdings nur dank eines sehr hohen Engagements aller Beteiligten erreicht werden konnte. Dennoch soll zumindest eine Konsequenz für die Lehrer*innenbildung jenseits der allseits vertretenen Forderung nach mehr digitaler Kompetenz formuliert werden. Zwar kann auch die beste Ausbildung nicht auf eine Situation vorbereiten, wie sie Corona aufgegeben hat, jedoch könnte es unter Umständen lohnend sein, in der Lehr*innenbildung die Fähigkeit, mit Unsicherheit umzugehen, noch stärker in den Blick zu nehmen. Vor allem problemorientierte und projektförmige Lehr-Lernformen könnten die Erfahrung vermitteln, herausfordernde Verunsicherungen bewältigen zu können.

Literatur

- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 327-362). Münster u. a.: Waxmann.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 130-148). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.
- Immerfall, S. (2020). Schulen in der Pandemie: Erfahrungen aus Ostwürttemberg. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(51), 22-27.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 59(1), 1-23.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112-134.

Stefan Immerfall, Dr., Professor
für Soziologie
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungs- und Migrationssoziologie,
Politische Ökonomie,
Gesellschaftsvergleich und Entwicklung
der Europäischen Union

Stefan.Immerfall@ph-gmuend.de



Silke Traub, Dr., Professorin
am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung und
Leitung des Zentrums für schulpraktische Ausbildung
an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsforschung im Bereich Lehr-Lern-Konzepte,
Kooperatives Lernen, Freiarbeit, Projektunterricht,
Differenzierung, Erwachsenenbildung

silke.traub@ph-karlsruhe.de



07

*Annelies Kreis und
Marco Galle*

Ein Fels in der Brandung?
Zur Bedeutung von
Peers im Praktikum

Ausgangslage

Schulpraktischen Ausbildungsanlässen kommt in der Lehrer*innenbildung in der Schweiz sowohl konzeptionell als auch hinsichtlich ihres Anteils an der Studienzeit eine hohe Bedeutsamkeit zu. Damit ist die Frage zentral, wie praxissituierte Ausbildungselemente so gestaltet werden können, dass sie für die professionelle Entwicklung der Studierenden möglichst wirksam sind. International durchgesetzt hat sich eine sozio-konstruktivistische Auffassung von Lernen (Resnick, 1989). Es besteht ein Konsens, dass sowohl Lerngelegenheiten als auch Lerninhalte für Studierende in Praktika vom sozialen Kontext beeinflusst sind, in dem sie diese absolvieren (König et al., 2018; Staub, 2001). Aus dieser Perspektive bieten sich Studierenden in Praxisanlässen je nach verfügbaren Interaktionspartner*innen und der Qualität, in welcher mit diesen kooperiert werden kann, unterschiedliche Lerngelegenheiten (Mena, Hennissen & Loughran, 2017; Tillema, van der Westhuijzen & van der Merwe, 2015). Institutionen der Lehrer*innenbildung unternehmen denn auch erstens vielfältige Anstrengungen, um das involvierte Personal zu qualifizieren (Becker, Waldis & Staub, 2019; Beckmann, Ehmke, Müller, Brückner, Spöhrer & Witt, 2018; Kreis et al., 2020) und zweitens um Organisationsformen für Praktika wie z. B. Partnerschulen (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017), Praxiszentren (Kreis & Hürlimann, 2019) oder Entwicklungsnetzwerke (Beckmann & Ehmke, 2018) zu etablieren, welche die in Praktika verfügbaren sozialen Ressourcen für Lernprozesse von Studierenden anregender werden lassen. Verstärkt in den Blick genommen werden auch Mitstudierende (Peers) als relevante Akteur*innen (Kreis & Schnebel, 2017; Kreis & Galle, 2019; Sauer & Rahm, 2019).

Im Frühjahr 2020, während des ersten durch die Covid-Pandemie induzierten Lockdowns, wurden derartige Bemühungen mit einem Schlag empfindlich gestört. Praktika konnten während der Umstellung von Schulen auf Distanzunterricht höchstens eingeschränkt stattfinden und Interaktionsmöglichkeiten haben sich seit März 2020 aufgrund von Distanzregelungen grundlegend verändert. Im vorliegenden Beitrag vergleichen wir vor diesem Hintergrund kooperative Interaktionen von Studierenden mit *Ausbildner*innen* und *Mitstudierenden* in Praxisphasen des ersten (18/19, vor Covid) und zweiten Studienjahrs (19/20, mit Covid). Als *Ausbildner*innen* fokussieren wir Praxislehrpersonen (Lehrpersonen der Klasse, in der das Praktikum absolviert

wird) und Mentor*innen (Hochschuldozent*innen, welche die Studierenden in Praxisphasen begleiten). Wir gingen davon aus, dass die Studierenden im zweiten, durch die Pandemiemaßnahmen gestörten Studienjahr, mit allen Akteur*innen weniger kooperieren.

Ausbildungskontext, Untersuchungsdesign und Beteiligte

Die Daten wurden im Rahmen des Entwicklungsprojekts ‚Praxiszentren‘ erhoben, mit dem die PH Zürich ein neues Konzept der berufspraktischen Ausbildung für die Studiengänge Primar- und Sekundarstufe I entwickelt (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, in Vorb.). Ein Untersuchungsfokus liegt auf der Kooperation von Studierenden mit verschiedenen Akteur*innen der sozialen Netzwerke, in denen das Praktikum jeweils zu zweit mit einer/einem Mitstudent*in absolviert wird. Studierende mit Studienbeginn im Herbstsemester 2018 wurden je Ende Frühjahrssemester 2019 (t1) und 2020 (t2) im Längsschnitt online zu ihren Kooperationspraktiken in Praktika während des vergangenen Studienjahrs befragt. Die Fragen bezogen sich auf die Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen jeweils mit dem/der Mitstudent*in, der Praxislehrperson und dem/der Mentor*in. In Befragung t1 wurden Erfahrungen aus der zweiseitigen Tagespraxis (‚Berufspraxis 1/2‘, pro Semester 7 Praxis- und 7 Seminartage, 2-4 Unterrichtsbesuche durch Mentor*in mit Besprechung) und dem dreiwöchigen Blockpraktikum (‚Praktikum 1‘, 1-2 Unterrichtsbesuche) im ersten Studienjahr erfragt. Die Befragung t2 bezog sich auf ein siebenwöchiges Blockpraktikum derselben Kohorte im zweiten Studienjahr (‚Quartalspraktikum‘ mit 3 Seminarsitzungen vor, während und nach dem Praktikum mit Mentor*innen, 2-3 Unterrichtsbesuche).

Anstelle des regulären Praktikums absolvierten die Studierenden im Frühjahr 2020 pandemiebedingt ein dreiwöchiges Ersatzpraktikum nach der Wiederaufnahme des Schulbetriebs. Dabei sollten sie so oft wie möglich am (Fern-)Unterricht ihrer Praktikumsklasse partizipieren. Im Vergleich zum regulären Praktikum waren die Vorgaben (z. B. Umfang der Unterrichtsverpflichtung für Studierende, Durchführung von Vor-/Nachbesprechungen; rudimentärer Praxisbericht, Entscheid bestanden/nicht bestanden statt Abschlussnote) sehr offen, um den

Praxislehrpersonen ausreichend Spielraum zur Bewältigung der außerordentlichen Situation zu lassen. Auch die Lernbegleitung durch die Mentor*innen veränderte sich durch die Vorgaben zur physischen sozialen Distanz.

Erfassung von Kooperationshäufigkeit

85 bis 90 Studierende (Rücklauf 22-23%) beantworteten in den Online-Fragebogen des ersten und zweiten Erhebungszeitpunktes die Fragen zur Häufigkeit ihrer Zusammenarbeit (1 = nie; 6 = sehr oft) mit drei Akteursgruppen: (1) Mitstudent*in, mit der sie in derselben Klasse platziert waren, (2) Praxislehrperson und (3) Mentor*in. Mitstudent*innen und Praxislehrpersonen wechseln zwischen den zwei Studienjahren respektive Erhebungszeitpunkten, der/die Mentor*in bleibt konstant. Die Studierenden sind im Durchschnitt 23.7 Jahre alt ($SD = 4.0$ Jahre; t_2), 84.7% sind weiblich.¹

Sie schätzten die Häufigkeit der Zusammenarbeit bezüglich folgender drei Kooperationsformen ein (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006):

- **Austausch arbeitsbezogener Materialien:** Austausch von Dokumenten und Materialien, welche die Ausbildung von Studierenden betreffen (z. B. Verlaufsplanungen, Reglemente, Schul- oder Studienprogramme etc.),
- **Schüler*innenbezogener Austausch:** Austausch hinsichtlich Schüler*innen (z. B. über Lern- und Sozialverhalten, Lernfortschritte etc.),
- **Konstruktion und gemeinsame Reflexion:** Reflexion der eigenen Arbeitsweisen, gegenseitiges Geben von Feedback, Bearbeiten von gemeinsamen Aufgaben und Lösen von Herausforderungen und Problemen in direkter Zusammenarbeit.

Die Unterschiede zwischen t_1 und t_2 wurden mit t -Tests für verbundene Stichproben untersucht.

¹ Wir berichten hier die Ergebnisse der Befragung der Primarstudierenden, weil die Umsetzungen an den Primar- und Sekundarschulen hinsichtlich Distanzlernen – und damit auch die Möglichkeiten der Beteiligung von Studierenden – sich beträchtlich unterscheiden.

Ergebnisse

Untersucht wird die Forschungsfrage nach Unterschieden in der Häufigkeit der Kooperation mit Peers, Praxislehrpersonen und Mentorierenden zwischen dem ersten Studienjahr (t_1) und dem zweiten Studienjahr (t_2) hinsichtlich der drei Kooperationsformen.

Die Studierenden interagieren zu beiden Erhebungszeitpunkten bezüglich aller drei Kooperationsformen häufig bis sehr häufig mit ihrer/ihrem Mitstudent*in und mit ihrer Praxislehrperson. Mit den Mentor*innen findet eine Zusammenarbeit weniger häufig bis selten statt.

Tab. 1 Einschätzungen von Studierenden zur Häufigkeit der Kooperationsformen mit verschiedenen Akteur*innen der Berufspraxis im 1. und 2. Studienjahr

Person	Kooperationsformen	n	t1		t2		t-Test für verbundene Stichproben			
			M	SD	M	SD	t	df	p	d
Mitstudent*in	Austausch beruflicher Materialien	85	4.12	1.66	4.58	1.62	-1.90	84	.061	-
	Schüler*innen-bezogener Austausch	85	4.91	1.29	4.99	1.18	-0.46	84	.643	-
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	85	4.80	1.13	4.74	1.49	0.29	84	.773	-
Praxislehrperson	Austausch beruflicher Materialien	88	4.86	1.41	4.33	1.63	2.33	87	.022*	0.50
	Schüler*innen-bezogener Austausch	89	5.12	1.09	5.03	1.05	0.60	88	.549	-
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	90	5.08	1.11	4.62	1.43	2.32	89	.023*	0.49
Mentor*in	Austausch beruflicher Materialien	88	3.95	1.52	2.10	1.27	9.02	87	.000**	1.93
	Schüler*innen-bezogener Austausch	87	2.91	1.32	1.64	0.98	7.33	86	.000**	1.58
	Konstruktion und gemeinsame Reflexion	86	3.58	1.24	2.20	1.33	8.04	85	.000**	1.74

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Während sich die Einschätzungen der Zusammenarbeit mit Peers zwischen t1 und t2 in allen drei Kooperationsformen nicht signifikant unterscheiden, fällt diese bei den Praxislehrpersonen zum Austausch beruflicher Materialien sowie zu Kokonstruktion und gemeinsamer Reflexion tiefer aus. Bei der/dem Mentor*in findet sich ein signifikanter Rückgang zu allen drei Kooperationsformen. Die mittleren Effektstärken des Unterschieds bei Praxislehrpersonen und die sehr hohen Effektstärken bei Mentorierenden deuten auf in der Praxis hochbedeutsame Unterschiede.

Diskussion und Fazit

Die auf Selbstberichten der Studierenden beruhenden Ergebnisse zeigen die Bedeutung von Peers als Interaktionspartner*innen für das Lernen von Lehramtsstudent*innen unter erschwerten Praktikumsbedingungen auf. Besonders die häufige kokonstruktive und reflexive Bearbeitung beruflicher Aufgaben mit den gemeinsam platzierten Mitstudierenden weisen vor dem eingangs dargelegten theoretischen Hintergrund auf hohe Professionalisierungspotenziale der Peerinteraktion zusätzlich zu der mit Ausbilder*innen hin. Zudem zeigt sich, dass die Peers im Vergleich zu den formal zuständigen Ausbilder*innen eine Konstante im Praktikum unter erschwerten Bedingungen bieten. Trotz vieler Unsicherheiten und Unklarheiten bearbeiteten Studierende berufliche Aufgaben häufig gemeinsam. Sie waren einander im metaphorischen Sinn ein „Fels in der Brandung“.²

-
- 2 Die geplante externe Validierung durch den Vergleich mit Ergebnissen der Befragung von Praxislehrpersonen und Mentorierenden konnte aufgrund der belasteten Situationen in den Schulen und der Hochschule nicht vorgenommen werden. Im Frühjahrssemester 21/22 erhobene Längsschnittdaten einer zweiten und dritten Kohorte werden weiter klären, inwiefern die Unterschiede durch die Pandemiesituation oder andere Unterschiede zwischen Praktika des ersten und zweiten Studienjahres verursacht sind (z. B. unterschiedliche Praktikumskonzepte oder Lernaufgaben). So könnte die Differenz zwischen erstem und zweitem Studienjahr in der Kooperationshäufigkeit mit dem/der Mentor*in auch daran liegen, dass im zweiten Jahr weniger Seminartage und Unterrichtsbesuche geplant sind als im ersten Studienjahr. Weitere Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Projekt Praxiszentren werden hierzu Aufschluss geben.

Literatur

- Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum – Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Themenheft „Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung“* (S. 168-185). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beckmann, T., Ehmke, T., Müller, K., Brückner, J., Spöhrer, S. & Witt, S. (2018). Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum – Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 25-34). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57-75). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 205-219.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87-114). Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A. & Galle, M. (2019). Ausbildungsvikariat im Tandem als Erfahrungsraum für Kooperation und erweiterte Lerngelegenheit. *Journal für LehrerInnenbildung*, *19*(3), 30-38.
- Kreis, A. & Hürlimann, M. (2019). *Projekt „Praxiszentren“ der PHZH – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (in Vorb.). Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich – berufspraktische Lehrpersonenbildung als gemeinsame Aufgabe von Hochschule und Schulfeld. *Fachzeitschrift*.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *38*(3), 407-421.
- Kreis, A. & Schnebel, S. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft „Peer Coaching in der praxisintegrierten Ausbildung von Lehrpersonen“*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Resnick, L. B. (Ed.). (1989). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sauer, D. & Rahm, S. (Hrsg.). (2019). Von gleich zu gleich – Optionen einer Nutzung von Potenzialen des Leer-Learnings. Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, *19*(3), 7-11.

- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. & van der Merwe, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Eds.), *Mentoring for learning* (pp. 1-19). Rotterdam: Sense Publishers.

Annelies Kreis, Dr. phil., Professorin und Bereichsleiterin
Berufspraktische Professionalisierung
an der PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernen am Arbeitsplatz,
Mentoring und Coaching,
Kooperation, Lernen in Peerbeziehungen

annelies.kreis@phzh.ch



Marco Galle, M. A., wiss. Mitarbeiter
im Bereich Berufspraktische Professionalisierung
an der PH Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsentwicklung,
(kokonstruktive) Kooperation,
Berufspraktische Professionalisierung

marco.galle@phzh.de



08

*Kirsten Schweinberger,
Rahel Best und
Anja Blechschmidt*

Manchmal ist mehr
tatsächlich mehr.
Digital Literacy
in Zeiten von Corona

Digitale Kompetenzen erleichtern die interprofessionelle Kooperation

Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Fachpersonen, also die interprofessionelle Kooperation in multiprofessionellen Teams, ist für gelingende Integrationsbemühungen im schulischen Kontext unabdingbar (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014). Mit dem Verständnis schulischer Bildung als gemeinsame Entwicklungsaufgabe aller beteiligten Professionspartner (Hildebrandt, Ruess, Stommel & Brühlmann, 2017; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Schnell, 2017) sollte Kooperation bereits im Studium etabliert werden (Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Preis & Wissinger, 2018). Eine strukturelle Herausforderung für die interprofessionelle Kooperation im Schulkontext liegt in eingeschränkten Möglichkeiten zur direkten Interaktion (Widmer-Wolf, 2018), die sich z. B. aus der Verantwortung der pädagogischen Fachpersonen für mehrere Klassen und Schulhäuser oder Teilzeitanstellungen ergibt. Einen Lösungsansatz bietet die fortschreitende Digitalisierung, durch die die Zusammenarbeit vertieft, erweitert und adaptiv gestaltet werden kann (Apt, Bovenschulte, Hartmann & Wischmann, 2016). Anstrengungen im Zuge der Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung fokussieren allerdings bisher vornehmlich auf die Vermittlung digitaler Fertigkeiten zur Unterrichtsgestaltung (vgl. Lenkaitis, 2020), weniger auf deren Nutzung für Kooperationsaufgaben. Auch die Annahme, dass Studierende als „Digital Natives“ aufgrund des ständigen Umgangs mit ICT von früherer Kindheit an über eine hohe digitale Kompetenz verfügen, kann in Bezug auf kooperatives Handeln im Arbeitsfeld Schule kritisch hinterfragt werden; denn eine hohe ICT-Exposition der Studierenden ist eher durch Unterhaltungs- denn Lern- oder Kooperationsaktivitäten geprägt (Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip & Hanson, 2016). Digitale Kompetenz wird konzeptionell für die kooperative Arbeit nutzbar (vgl. Eshet-Alkalai, 2004; Hague & Payton, 2010), indem sie neben der Fähigkeit zur angemessenen Nutzung digitaler Anwendungen auch Einstellungsaspekte umfasst:

„Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new

knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.“ (Martin, 2005, S. 135-136)

Die aktive Reflexion der Studierenden zu ihrer Einstellung bezüglich analoger und digitaler Kooperation im Schulfeld sollte im Vordergrund von Hochschullehre stehen; denn ihre Einstellung zum Online-Lernen kann sich von derjenigen zum Lernen in Präsenz unterscheiden und dann zu Unterschieden im Lernerfolg führen (Prior et al., 2016, S. 91). Angesichts der notwendigen Selbststeuerung beim Online-Lernen wird zudem der Selbstwirksamkeit eine Schlüsselrolle für den akademischen Erfolg zugeschrieben (Alqurashi, 2016; Hodges, 2008). Es gilt diese Selbstwirksamkeitserwartung bzgl. digitaler Kooperation aufzubauen und auf die alltägliche Arbeit im Schulhaus übertragbar zu machen. In Bezugnahme auf die postulierte Kontextspezifität (Bandura, 1997) identifizieren Shen, Cho, Tsai und Marra (2013) drei Bereiche der Online-Selbstwirksamkeitserwartung (Technologie, Lernen sowie soziale Interaktion). Sie betonen, dass bisher Technologie im Fokus war und die anderen beiden Aspekte kaum untersucht wurden (Shen et al., 2013, S. 10). Für Kooperationsaufgaben ist aber gerade die Überzeugung, einen fachlichen Austausch in einer digitalen sozialen Situation gestalten zu können, bedeutsam.

Lehrentwicklungsprojekt KoLeh

Im forschungsbasierten Lehrentwicklungsprojekt „Digitales Kooperieren angehender Lehrpersonen und pädagogischer Fachpersonen“ (KoLeh) der Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz nahmen zwei Kohorten von Studierenden aus Studiengängen mit unterschiedlichem Berufsziel und gemeinsamen Arbeitsort Schule (Herbstsemester 2019 vs. Frühjahrssemester 2020) teil. Sie lösten anhand von Videovignetten digital kooperative Reflexionsaufgaben zum Thema inklusive Schulung. Ziel des Projektes war es, den Studierenden digitale Fertigkeiten für den spezifischen Kontext ‚interprofessionelle Kooperation in multiprofessionellen Teams‘ zu vermitteln.

Dazu wird u. a. untersucht, inwieweit die digitale Bewältigung kooperativer Arbeitsaufträge zu einem wahrgenommenen Anstieg der digitalen Kompetenz und der Online-Selbstwirksamkeit führt.

Die Corona-Pandemie mit den damit verbundenen Schutzmaßnahmen führte zu einer Überführung aller Lehrangebote in digitale Formate und veränderte die Bedingungen: Während die Kohorte HS19 nur eine digitale Lehrveranstaltung besuchte, waren für die Kohorte FS20 alle Lehrveranstaltungen digital zu absolvieren. Untersucht wird daher auch, inwieweit sich die beiden Kohorten hinsichtlich der untersuchten Aspekte unterscheiden.

Das Lehrentwicklungsprojekt ist begleitend evaluiert worden. Dazu wurden die Studierenden zu Beginn, bei Abschluss und drei Wochen nach Abschluss des Seminars u. a. zu ihrer digitalen Kompetenz befragt. Die Befragung erfolgte anonym und online.

Für die Befragung wurden etablierte Skalen verwendet, die über alle Messzeitpunkte eine gute bis ausgezeichnete Reliabilität aufwiesen (siehe Tab. 1).

Tab. 1 Übersicht über die eingesetzten Skalen

Konstrukt	Skala	Beispielitem	Reliabilität α
Einstellung zu digitalen Anwendungen im Studium	Prior et al. (2016)	Ich nutze digitale Anwendungen gerne zum Lernen.	.86 - .93
Digitale Kompetenz		Ich habe gute ICT-Kenntnisse.	.84 - .87
Digitale Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ...			
... des Absolvierens eines Online-Kurses		die Aufgabe, sich an den Plan der Lehrveranstaltung zu halten	.71 - .87
... des Umgangs mit Anwendungen in einem Course Management System	Shen et al. (2013)	die Aufgabe, eine neue Nachricht in einem Diskussionsforum zu veröffentlichen	.79 - .90
... der Interaktion mit Kommilitonen zu akademischen Zwecken		die Aufgabe, wenn nötig Hilfe von Mitstudierenden einzufordern	.75 - .89

Ergebnisse

Die zu untersuchende Forschungsfrage lautet, inwieweit die digitale Bewältigung kooperativer Arbeitsaufträge zu einer höher wahrgenommenen digitalen Kompetenz führt und sich dabei Unterschiede je nach Ausmaß der digitalen Lehre zeigen. Dazu wurden fünf 2x3 mixed between-within Varianzanalysen durchgeführt (siehe Tab. 2).

Tab. 2 Bericht der statistischen Ergebnisse

Konstrukt	signifikante Effekte	Effektstärken ^a	
		HS 19 ^b	FS 20 ^c
Einstellung zu digitalen Anwendungen im Studium	Haupteffekt Zeit F(2,114) = 18.03, p < .001	d _{z13} = 0.38	
Digitale Kompetenz	Haupteffekt Zeit F(2,116) = 48.87, p < .001	d _{z13} = 0.82 d _{z12} = 0.48 d _{z23} = 0.49	
Digitale Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ...			
... des Absolvierens eines Online-Kurses	Interaktionseffekt F(2,111) = 3.37, p = .038	d _{z13} = 0.29	d _{z13} = 0.73 d _{z12} = 0.72 d _{z23} = 0.22
... des Umgangs mit Anwendungen in einem Course Management System	Haupteffekt Zeit F(2,116) = 21.58, p < .001	d _{z13} = 0.63 d _{z12} = 0.51	
... der Interaktion mit Kommilitonen zu akademischen Zwecken	Interaktionseffekt F(2,113) = 6.30, p = .003	keine Effekte	d _{z13} = 0.46 d _{z12} = 0.74

Ergebnisse von fünf mixed between-within Varianzanalysen (Zwischensubjektfaktor Semester: gesamte Lehre digital vs. eine digitale Veranstaltung; Innersubjektfaktor Zeit: dreifache Messwiederholung). Berichtet werden signifikante Effekte. ^a d_z: Zahl im Index bezeichnet die Messzeitpunkte; |d_z| ≥ 0.2 klein; |d_z| ≥ 0.5 mittel; |d_z| ≥ 0.8 groß; ^b eine digitale Veranstaltung, ^c gesamte Lehre digital

Diskussion

Die am KoLeh-Projekt teilnehmenden Studierenden verzeichnen über den Verlauf des Seminars einen kontinuierlichen Anstieg bezüglich der selbsteingeschätzten digitalen Kompetenz. Dabei zeigen sich Interaktionseffekte für die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des

Absolvierens einer Online-Lehrveranstaltung und insbesondere bezüglich der digitalen Gestaltung sozialer Interaktionen: Die Anstiege sind für die Kohorte mit ausschließlich digitalen Lehrangeboten höher. Dies wird daran liegen, dass durch die stete Auseinandersetzung mit digitalen Herausforderungen, die digitalen kooperativen Kompetenzen noch stärker gefördert werden als im Zuge der Durchführung nur eines Seminars mit digitalen Aufgaben. Manchmal ist mehr also tatsächlich mehr und es erscheint sinnvoll, die digitale Zusammenarbeit auch nach der Zeit der Pandemie aufrecht zu erhalten. Eine einzelne Veranstaltung kann das allgemeine Selbstvertrauen stärken, aber für die spezifischen Anwendung in der Bearbeitung kooperativer Aufgaben braucht es eine verstärkte und stetige Auseinandersetzung. Ferner verbessert sich in beiden Kohorten die Einstellung zu digitalen Anwendungen im Studium, wobei die positivste Einstellung nach Abschluss des Semesters zu verzeichnen ist. Das lässt vermuten, dass steigende digitale Kompetenzen letztlich auch eine Einstellungsänderung im Hinblick auf digitale Anwendungen nach sich ziehen können, welche die erwünschte Nachhaltigkeit für eine tatsächliche Nutzung digitaler Kooperation auch im Berufsleben ermöglicht. Erst so lassen sich die im Berufsalltag im Schulkontext entstehenden Herausforderungen tatsächlich lösen.

Literatur

- Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 45-52.
- Apt, W., Bovenschulte, M., Hartmann, E. A. & Wischmann, S. (2016). *Foresight-Studie „Digitale Arbeitswelt“*. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/47039/ssoar-2016-apt_et_al-Foresight-Studie_Digitale_Arbeitswelt.pdf?sequence=1[13.04.2021].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York: Freeman.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *Diagonal*, 37(1), 263-280.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Qualifizierungsbedarfe des pädagogischen Personals. *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 439-454.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership*, 9(10).

- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Team-teaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573-591.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 400-421.
- Lenkaitis, C. A. (2020). Teacher candidate reflection: Benefits of using a synchronous computer-mediated communication-based virtual exchange. *Teaching and Teacher Education*, 103041.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7-16.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation [Inklusion; Kooperation; inclusive education; Ko-Konstruktion]. *Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2(2), 112-123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Martin, A. (2005). DigEuLit-a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Preis, N. & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 71-81.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G. & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>
- Schnell, I. (2017). Multiprofessionelle Kooperation und Inklusion. Was Integrationsversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung zur Bedeutung von Dialog für inklusionstaugliche Konzepte lehren. *Gemeinsam leben*, 3, 132-139. <https://doi.org/10.3262/GL1703132>
- Shen, D., Cho, M.-H., Tsai, C.-L. & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik. Herausforderungen und Lernsettings in Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 39-49.

Kirsten Schweinberger, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut Forschung und Entwicklung,
Pädagogische Hochschule FHNW.
Arbeitsschwerpunkte:
Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen,
(interprofessionelle) Kooperation,
Schulentwicklung



kirsten.schweinberger@fhnw.ch

Rahel Best, B. A., wiss. Assistenz
im Projekt KoLeh und Studium zur Primarlehrerin,
Pädagogische Hochschule FHNW.
Arbeitsschwerpunkte:
Projektmitarbeit KoLeh:
Datenerhebung auf Lernplattform,
Datenaufbereitung, Mitarbeit bei Datenauswertung



rahel.best@fhnw.ch

Anja Blechschmidt, Dr., Professur
für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie,
Pädagogische Hochschule FHNW.
Arbeitsschwerpunkte:
interdisziplinär inklusionspädagogische und
klinisch-diagnostische Themen im Bereich Sprache
und Kommunikation; Alternative and Augmentative
Communication mit e-Inclusion



anja.blechschmidt@fhnw.ch

09

*Irene Guidon,
Isabel Profe-Bracht und
Caroline Bühler*

„Wir haben es einfach probiert!“
Potenziale des
Studienbegleitenden
Berufseinstiegs

Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit gilt als eine der anspruchsvollsten Phasen der Berufsbiografie (Keller-Schneider, 2018). Die vielfältigen Handlungsfelder, die neben dem Unterrichten auch weitere Aufgaben wie Zusammenarbeit mit Eltern und Fachpersonen, Schul- und Qualitätsentwicklung beinhalten, fordern Berufseinsteigende stark. Im Studiengang Studienbegleitender Berufseinstieg (SBBE¹) der PHBern ist die Berufseinstiegsphase durch eine Überlagerung von Studium und Berufseinstieg neu angelegt. Der SBBE wird vom Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP) und vom Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) der PHBern gemeinsam getragen. Nach zwei regulären Studienjahren absolvieren die SBBE-Studierenden die letzte Studienphase in zwei Jahren (anstatt in einem Jahr, wie im regulären, dreijährigen Bachelorstudium) und besuchen Lehrveranstaltungen der Grundausbildung sowie spezifische Veranstaltungen zum Berufseinstieg in der Weiterbildung. Während diesen vier Semestern sind sie in Teilzeit an einer Schule als Lehrperson tätig. Im Kontext dieser Anstellung absolvieren sie zwei Praktika und zwei weitere Teamteachingphasen.

In diesem Setting soll es den SBBE-Studierenden gelingen, durch den Rollenwechsel von Lernenden und Lehrenden die sich gegenseitig ergänzenden Erfahrungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern Hochschule und Schule zu nutzen. Ein wesentlicher Vorteil für die Berufseinsteigenden wird zudem in der intensiven Begleitung durch erfahrene Lehrpersonen aus der Schulpraxis und Dozierende der Hochschule gesehen.

Im Sommer 2019 ist eine erste Gruppe von 18 Studierenden mit Anstellungen an Schulen im Rahmen von 40 bis 60 Stellenprozenten gestartet. Diese SBBE-Studierenden waren ab Montag, 13. März 2020 von der durch die Pandemiesituation veranlassten Schulschließung genauso betroffen wie jede andere Lehrperson auch. Sie mussten gemeinsam mit ihren Arbeitskolleg*innen den Unterricht auf Distanzlehre umstellen und neue Unterrichtsmethoden finden. Gleichzeitig starteten sie als Studierende am 16. März 2020 in ein neues Semester, dies ebenfalls auf Distanz und somit in ungewohnter Form.

Im vorliegenden Beitrag beleuchten wir die für die SBBE-Studierenden anspruchsvolle Konstellation im Rückblick und diskutieren, ob

1 Für weitere Informationen siehe <https://www.phbern.ch/studium/vorschulstufe-und-primarstufe/studienangebot/studienbegleitender-berufseinstieg>

und inwieweit die mit dem Studiengang verbundenen Ziele und Erwartungen trotzdem erreicht werden konnten. Uns interessiert, wie die Studierenden die Doppelrolle zwischen Hochschule und Berufsfeld bewältigen konnten, mit welchen zusätzlichen Anforderungen und Problemen sie konfrontiert waren und welche Erfahrungen sie mitnehmen. Letztlich möchten wir wissen, ob der SBBE-Studiengang tragfähig genug ist, in einer solchen Krise zu bestehen.

Die theoretischen Konzepte, an denen wir uns bei der Untersuchung zum Studiengang orientieren, legen wir zu Beginn in aller Kürze dar. Die Perspektive der SBBE-Studierenden können wir durch Antworten aus Kurzinterviews einbringen. Die Analyse der Statements erlaubt es uns, theseartige Aussagen mittlerer Reichweite abzuleiten, die in späteren Forschungsarbeiten vertieft werden können.

Strukturelle Besonderheiten und Potenziale der SBBE-Studierenden

Seit Studienbeginn analysieren die SBBE-Studierenden ihre Praxiserfahrungen in Begleitgefäßen und verarbeiten diese individuell im studienbegleitenden E-Portfolio. Den Studierenden wird von Anfang an nahegelegt, sich mit dem „Moment der Ungewissheit“ (Cramer & Drahm, 2019, S. 17) im pädagogischen Handeln auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für die situative Besonderheit der „Probleme“ und Herausforderungen im Schulalltag zu entwickeln. Gleichzeitig ist es wichtig, keinen Gegensatz zu praxeologischen Vorstellungen aufzubauen: Übernommene und imitierte Handlungsroutinen sind auch Optionen, die aber in der Reflexion begründet und überprüft werden müssen.

Im SBBE-Studiengang wird Professionalisierung grundsätzlich als Prozess der berufsbioграфischen Entwicklung verstanden (Hericks, 2006). Keller-Schneider (2018, S. 16ff.) beschreibt die Anforderungen und Entwicklungsaufgaben beim Berufseinstieg, der nach Abschluss des Studiums erfolgt, als Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung und weiterführend für die Professionalisierung von berufseinsteigenden Lehrpersonen. In verschiedener Hinsicht unterscheiden sich die Anforderungen an SBBE-Studierende in ihrer spezifischen Berufseinstiegsphase von jenen, die Keller-Schneider (ebd.) beschreibt.

So tragen die SBBE-Studierenden zwar von Beginn an die Verantwortung für die schulische Entwicklung der Schüler*innen in ihrem Unterricht mit. Sie können dabei jedoch ihre eigenen Maßstäbe für Qualitätsansprüche weiterhin mit Rückmeldungen und Hinweisen von Ausbilder*innen reflektieren und weiterentwickeln. Sie sind einerseits für ihren verantworteten Unterricht ein professionelles Gegenüber für die Eltern, haben aber auch hier die Möglichkeit begleitet durch die Stellenpartner*in in die Elternzusammenarbeit einzusteigen. Sie können sich an Studientagen weiterhin innerhalb einer Peer-Gruppe mit Studienkolleg*innen austauschen. Zudem werden sie Mitglied eines Kollegiums und können entsprechend ihren Ressourcen ihr eigenes Potenzial einbringen und erhalten dafür – im besten Fall – die Anerkennung, dass in ihnen als aktuell Studierende ein Innovationspotenzial steckt (Keller-Schneider, 2018).

Zwar scheint es selbstverständlich, dass Lehrpersonen in allen Berufsphasen immer wieder vor neue und sich verändernde berufliche Situationen gestellt werden und diese zu bewältigen haben. Es wird aber davon ausgegangen, dass Noviz*innen im Lehrberuf mit den zu bewältigenden Berufssituationen anders umgehen als Expert*innen (Keller-Schneider, 2018, S. 21). Noviz*innen zeichnen sich durch regelgeleitetes Wissen in voneinander isolierten Teilbereichen aus. Dem Handeln von Expert*innen geht eine holistische Wahrnehmung von schulischen Situationen voraus; sie können Wesentliches intuitiver erkennen und unter Berücksichtigung von mehreren Alternativen in diesen Situationen handeln.

Nun war jedoch die pandemiebedingte verordnete Lockdown-Situation im März 2020 ein Novum für alle Beteiligten, woraus eine komplett neue Berufsanforderung für alle resultierte. Niemand konnte auf ein Expert*innenwissen zurückgreifen, wie der Unterricht in kürzester Zeit auf mehrwöchigen Fernunterricht umzustellen ist.

Was sagen die SBBE-Studierenden?

Während den Monaten September und Oktober 2020 wurden mit 17 Studierenden, die sich zu diesem Zeitpunkt in ihrem zweiten SBBE-Jahr befanden, im Rahmen von Standortbestimmungen leitfadengestützte Interviews geführt. Die Auswertung der retrospektiven Befragung mit dem Ziel, den erlebten Lockdown in der Schweiz mit der Doppelrolle

als Berufseinsteiger*in und als Student*in zu erfassen, fand mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) statt. In allen Interviews trafen wir auf folgende drei Perspektiven: Die Sicht als Lehrperson, die Sicht als Student*in und die Sicht aus einer Doppelrolle Student*in/Lehrperson. Die Rolle als Lehrperson stand in den Gesprächen meistens im Vordergrund. Dies lag wohl daran, dass die Interviewten zum Einstieg gebeten wurden, sich an den besagten Freitag – dem Tag der Bekanntgabe der Schulschließung durch den Bundesrat – zu erinnern und rückblickend alle unter dem Eindruck standen, dass der Unterricht an der Schule in diesem Moment oberste Priorität hatte.

„...ich habe in diesem Moment gar nicht mehr quasi als SBBE-Studentin gedacht [...] das Studium ist weit nach hinten gefallen und ich habe wirklich gemerkt, jetzt muss ich meine 23 Schüler*innen [...] von mir zu Hause aus unterstützen.“ (O. T., 04:28)

Fast alle Interviewten betonten die Wichtigkeit des Kollegiums oder von Teams. Der nun einsetzende gegenseitige Austausch wurde als enorm wertvoll wahrgenommen, besonders was die Arbeitsteilung, das Unterrichtsmaterial oder die digitalen Umsetzungsmöglichkeiten anbelangt. Das gemeinsame Erleben der Unsicherheit war zudem bei vielen Studierenden die erste wichtige Stütze in der Situation.

„Also geholfen hat sicher, dass ich äh mit meinen Arbeitskollegen habe sprechen können, weil alle in der gleichen Situation gewesen sind, da ja niemand genau gewusst hat, wie es jetzt weiter geht und was läuft.“ (M. G., 00:55)

Zwei Studierende wurden zu Beginn der Schulschließung aufgrund fehlender Zusammenarbeit im Team enttäuscht und fühlten sich allein gelassen.

Aus den Interviewaussagen geht klar hervor, dass die SBBE-Studierenden ihr Wissen und Können sowie auch ihre Haltungen im Kollegium einbringen konnten. Sie konnten ihre an der PHBern erworbenen Kompetenzen aktivieren, indem sie Hilfestellungen im Bereich der Mediennutzung anboten und Lernmaterialien sowie fachliche Inhalte zur Verfügung stellten:

„Danach haben wir es aufgeteilt, und Material ausgetauscht und Ideen, und danach haben wir angefangen Formulare zu machen und da sind wir, da hast du schon gemerkt, die Jüngeren, Frischen an der PH, wir haben

drum da schon gerade hurtig gezogen dort. Also wir sind schon wirklich ähm sehr produktiv.“ (O. N., 02:28)

Neben dem Engagement im Kollegium förderten die Erzählungen auch zutage, dass SBBE-Studierende viel Verantwortung in der Elternzusammenarbeit übernahmen. Sie leisteten Beziehungsarbeit, indem sie mit Eltern über deren Ängste und Belastungen sprachen.

„Und danach haben sie mir ihre, ihre Geschichten erzählt, wo sie Stress haben. Und ich habe gesagt, ‚Das schafft ihr schon!‘“ (M. H. 08:43).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern scheint aber auch ein Bereich zu sein, in dem neue und komplexere Problemlagen identifiziert werden:

„Also es hat wie Positives und Negatives gehabt, also zum Teil weiss man halt nicht, in was für Umständen die Kinder dort zu Hause sind. Es hat einem schon auch Sorgen gemacht, gerade wenn man Familien nicht hat erreichen können, wenn man nicht gewusst hat, was läuft dort, aber andererseits hat man, hat man irgendwie auch noch ein enges Verhältnis mit den Eltern gehabt und ja, es ist, irgendwie ist glaub nicht, nicht, glaube wir haben es nicht schlecht gemacht.“ (M. H., 05:07)

Zum Einfluss der Doppelrolle Student*in/Lehrperson äußerten sich SBBE-Studierenden, wie beschrieben, in erster Linie dann, wenn sie darüber berichteten, wie sie ihre Kompetenzen im Kollegium einbringen konnten. Eine Person sprach in diesem Zusammenhang auch die Thematik des Umgangs mit den eigenen Ressourcen an, auf welche an der PHBern ein Augenmerk gelegt wird. Eine Interviewte erwähnte hierzu eine spezifische Haltung, welche ihr an der PHBern vermittelt worden sei:

„Der Mut zur Lücke. Es wird ja, also das haben sie uns in vielen Fächern gesagt, [...] und das hat mir sehr geholfen, auch im Online-Unterricht, dass ich wirklich auch habe sagen können, ‚Das streichen wir, ich kann das, ich darf das, das ist gut so!‘“ (F. X., 04:00)

Eine Interviewte schilderte die Vorteile, die sie als SBBE-Studentin im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen hatte, besonders pointiert:

„Und wir machen es halt einfach, es ist wie nicht ... ich glaube das jung, jung sein, frisch an der PH sein und noch nicht so wahnsinnig viel Erfahrung haben ist positiv daran, dass man da nicht immer schon tausend Szenarien hat, dass es nicht funktionieren könnte, und wir probieren es einfach und das hat im Lockdown, Lockdown glaub schon auch geholfen, weil wir haben es einfach gemacht, wir haben es einfach probiert. Und

wenn es nicht funktioniert hat, haben wir es danach die nächste Woche anders gemacht.“ (O. N., 03:21)

Abschließend entsteht der Eindruck, dass SBBE-Studierende durchaus einen Mehrwert sehen, der aus der Doppelrolle resultiert. Dazu ein letztes Zitat:

„Oder ja es ist ein bisschen beides, eher von der PH Hilfe holen, aber man kann auch gut im Lehrerberuf sagen, ‚ich bin noch Studentin, ich weiss gerade nicht wie weiter‘. [...] Und dass man, dass man trotzdem immer noch am Lernen ist, und dass man jetzt einfach eine Erfahrung macht, ja ... von sich. Es ist wie, das Praktikum ist immer so von der PH geleitet und die Berufserfahrung ist jetzt wie von ‚Ich will das jetzt machen‘. Es ist wie von mir aus sozusagen. Es ist nicht PH organisiert, jetzt das, sondern ich gehe jetzt arbeiten und ich mache diese Erfahrung. Ja, es ist ganz anders einfach.“ (B. I., 05:19)

Diskussion und Fazit

Die meisten SBBE-Studierenden berichten, dass sie im Kollegium Anerkennung für ihre Kompetenzen erfahren haben. Sie haben Verantwortung übernommen, sie fühlten sich kompetent genug, um unter Druck Fernunterricht durchzuführen und dabei auch auf die eigenen Ressourcen zu achten. Sie konnten die Rolle als Lehrperson ausloten und neue Wege beschreiten. Dabei haben ihnen vermutlich die Nähe des Studiums und die Ausbildungsinhalte insgesamt geholfen, Anforderungen differenziert zu begegnen. Aus diesen Beobachtungen können wir die These ableiten, dass die Doppelrolle der SBBE-Studierenden in der Krisensituation eine ermächtigende Wirkung hatte, weil dieser Studiengang ihnen erlaubte, auf spezielle Ressourcen und Bewältigungsformen zurückzugreifen. Sie gingen gestärkt aus dieser Erfahrung hervor.

Das Moment der Unsicherheit wurde durch die pandemiebedingte Situation akzentuiert, alle waren mit neuen Anforderungen konfrontiert. Werden die SBBE-Studierenden diese Erfahrungen nachträglich analysieren und daraus Schlüsse für ihr zukünftiges Handeln ableiten? Hier zeigt sich ein anderes Bild als bei regulär Studierenden, die das Praktikum oft nicht primär als einen Lernort ansehen, den sie mit einem forschenden Zugang betreten dürfen, sondern als „Ernstfall“, in dem sie sich unter den erschwerten Bedingungen von Fremdbestim-

mung und mangelndem Erfahrungswissen bewähren müssen“ (Gasser, Suter & Bühler, 2014, S. 43). Aus den Aussagen der SBBE-Studierenden ging hervor, dass sie sich als Berufseinsteigende, selbst wenn sie Fehler machten, nicht in Frage gestellt fühlten.

Es scheint durchaus, dass die Anlage dieses Studienganges, gleichzeitig Student*in und Lehrperson zu sein, für das Bewältigen einer Krisensituation Potenzial in sich trägt. Ausgehend davon formulieren wir eine zweite These, dass SBBE-Studierende dank dem SBBE ihr Bewusstsein für situative Besonderheiten an der Institution Schule schärfen.

Literatur

- Cramer, C. & Drahtmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiss (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gasser, N., Suter, S. & Bühler, C. (2014). Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zur Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 32(1), 34-46.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep-verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., bearb. Aufl.). Weinheim: Beltz.



Irene Guidon, MSc., Dozentin
am Institut Vorschulstufe und Primarstufe
der PHBern.
Studiengangsleitung und Begleitperson im SBBE.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernen in der berufspraktischen Arbeit,
Förderdiagnostik und Beurteilung, Medienpädagogik

irene.guidon@phbern.ch



Isabel Profe-Bracht, lic. phil. Pädagogin
am Institut für Weiterbildung und Medienbildung
der PHBern.
Dozentin und Begleitperson im SBBE.
Arbeitsschwerpunkte:
Personenzentrierte Beraterin und
Supervisorin von Lehrpersonen aller Schulstufen

isabel.profe-bracht@phbern.ch



Caroline Bühler, Dr.,
Soziologin, Historikerin, Professorin an der PHBern,
Bereichsleiterin Erziehungs- und Sozialwissenschaften am
Institut Vorschulstufe und Primarstufe (IVP).
Arbeitsschwerpunkte:
Schule und Familie, Professionalisierung

caroline.buehler@phbern.ch

STICHWORT

10

Sandro Cattacin und Fiorenza Gamba
Sachverstand und Partizipation.
Lehren aus der COVID-19-Krise
am Beispiel der Schule

10

*Sandro Cattacin und
Fiorenza Gamba*

Sachverstand und Partizipation.
Lehren aus der COVID-19-Krise
am Beispiel der Schule

Wissen ist Macht und Macht muss kontrolliert werden, sollen grundlegende Freiheiten garantiert bleiben. Wäre dies eine Gleichung, würde sie etwa so aussehen: $M^a = W + D$, wobei Macht (M) längerfristig nur aufgeklärt (M^a) – das heißt vernünftig – sein kann, wenn diese demokratisch (D) kontrolliert wird und auf Wissen (W) aufbaut, ohne von diesem beherrscht zu werden. Bevor wir weitere Leser*innen verlieren, möchten wir kurz ankünden, worum es in diesem Text geht. Wir möchten am Beispiel der Schule zu COVID-19-Zeiten aufzeigen, wie Wissen, Macht und Demokratie zusammenspielen.

Unwissendes Wissen

Wissen ist grundsätzlich kontextabhängiges Unwissen, das mit einem unbekanntem Ablaufdatum versehen ist. Bis weit ins Mittelalter herrschte die Idee vor, die Erde sei flach. Die Theorie der runden Erde setzte sich nur sehr langsam durch. Der allgemeine Wissensstand verändert sich somit ständig. So spiegelten auch die spärlich zusammengetragenen Informationen über die Pandemie den unwissenden Sachverstand: Helfen Masken oder Schließungen überhaupt, welche Vakzine wirken besser und sollen Menschen aus dem Impfangebot auswählen dürfen? Nur schon die unterschiedlichen Debatten in der Wissenschaft weisen darauf hin, dass in dieser Krise vor allem politische Antworten nötig sind, was auch in Bezug auf Schulschließungen gilt. Wissenschaft ist zwar argumentativ aufgebaut, doch rekonstruktiv ausgerichtet. Daher wird die Wissenschaft erst in ein paar Jahren (vielleicht) einen mehrheitsfähigen Konsens erarbeitet haben, der es erlaubt, die Pandemie besser zu verstehen. Wissenschaft braucht also Zeit, aber nicht nur.

Wissensproduktion geht zwar oft schrittweise vor – vorangetrieben durch die Falsifizierbarkeit von Hypothesen, wie Karl Popper (1959) sagen würde –, doch wird diese manchmal auch völlig auf den Kopf gestellt. Thomas Kuhn (1957) spricht dann von einem Paradigmenwechsel. Wir können also nicht vollständig auf den Sachverstand vertrauen, doch diesem oft gut gemeinten Wissen auch nicht nur mit Misstrauen begegnen.

Auch in der Coronakrise ist (leider) ein Paradigmenstreit im Gang. Dabei geht es um die Frage, welche Gesellschaft wir uns wünschen. Eine Gesellschaft, in der jede*r Tote zu vermeiden ist, in der überlebende

Körper wichtiger sind als deren Lebensqualität? Diese durchaus provokative Frage beschäftigt Wissenschaft und Gesellschaft schon seit einiger Zeit. Wobei die körperorientierte, nach Foucault „biopolitische“ Ausrichtung (Foucault, 2004) sich eher auf dem Rückzug zu befinden schien. Selbstbestimmung im Sterben und Sterben in Würde, Schadensminderung, Fürsorge statt „Reparatur“, sind beispielhafte Stichworte für das, was eine andere Art des Messens gesellschaftlichen Fortschritts sein könnte (Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2010).

Biomedizinische Sichtweisen stoßen auf soziale (und ökonomische¹) Sichtweisen und beschäftigen uns inzwischen tagtäglich, wobei das Resultat des Aufeinandertreffens dieser Sichtweisen meist konservativ ausfällt und auf dem eigentlich überholten biomedizinischen Modell basiert. Doch ungeachtet dessen mischen sich, quasi als Korrektiv, zivilgesellschaftliche Organisationen und innovative Dienste im Sozialbereich ein und gewichten die Pflege von Menschen und Beziehungen höher als das individuelle Überleben.

Die Schulen verkörpern in diesem paradigmatischen Konflikt gleichzeitig engagierte Pionierinnen, mühsame Spielverderberinnen und eigentliche Nebenwelten. Seit Beginn der Pandemie ist die Schulschließung für die einen Pflicht, für die anderen Unfug. Das Resultat ist ein Hin und Her, eine pädagogische Herausforderung, was erneut beweist, wie wichtig Flexibilität im Erziehungssystem ist. Doch scheint das Pendel im Paradigmenstreit eher für die Zukunft auszuschlagen: Schulen sind primär nicht dazu da, die Verbreitung der Krankheit zu bremsen, sondern sind zentrale Orte im Kampf für eine gerechtere Gesellschaft. Das Beispiel England ist dabei besonders hervorzuheben, das selbst in der größten Krisensituation im Januar 2021, Schulen für vulnerable Kinder und Kinder mit Eltern, die nicht zu Hause bleiben können, offen hält (BBC, 2021).

Wissen und Macht

Wissensproduktion hat also meist hehre Motive, aber nicht immer. Michel Foucault hat sich in seinen ersten Studien darauf versteift,

1 Wobei die ökonomische Sichtweise – anders als die soziale – vor allem auf die fehlende Berechenbarkeit der Zukunft als Basis wirtschaftlichen Handelns sowie die Verantwortung des privaten Unternehmertums in Krisenzeiten hinwies (Crane & Matten, 2020).

uns den Zusammenhang zwischen Machtmissbrauch und Wissen aufzuzeigen. Macht legitimiere sich durch Wissen und Wissen schütze Mächtige, um zu überleben (Foucault, 1969). Es überrascht deshalb kaum, dass autoritäre Systeme die Wissensproduktion überwachen (Gómez, Balmer & Canales, 2015), technokratische Systeme Demokratien aushöhlen (Habermas, 1968) und die Politik gerne Wissen und Forschung instrumentalisiert (Lukes, 1974). Dabei sind insbesondere Sozialwissenschaften im Fokus der Kontrolle und Beeinflussung.² Deren unnahbarste, nahezu platonische Variante erzählt uns verstörende Geschichten, denen wir zuhören können oder eben nicht, wobei deren unangenehmste, nämlich die sokratische Variante nicht aufhört, uns Fragen zu stellen, deren Nicht-Beantwortung zu noch hartnäckigerem Nachfragen führt. Und dies alles mit der aufklärerischen Hoffnung, dass beantwortete Fragen uns einen Schritt weiterbringen.

Die COVID-19-Krise ist ein gutes Beispiel dieser vermeintlich produktiven Verbindung von Wissen und Macht. China – unbestritten ein autoritäres System – brachte zuerst Alarmierende zum Schweigen und sperrte danach „modellhaft“ Menschen in ganzen Städten ein – basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Doch unsere Demokratien glänzten auch nicht gerade. In Italien wurden kritische Berichte zur veralteten Pandemiestrategie verheimlicht, in den Vereinigten Staaten die Wissenschaft der Lächerlichkeit ausgesetzt, in der Schweiz (und nicht nur) Seminare unter Epidemiolog*innen im Fernsehen durchgeführt (was zwar zur Illustration der Logik der Wissenschaften lehrreich war, aber fatal für deren Glaubwürdigkeit; siehe dazu Gamba, Cattacin, Ricciardi & Nardone, 2020).

Partizipation

Das beste bisher bekannte Gegenmittel zu Machtmissbrauch ist die Kombination von demokratischer Öffentlichkeit, Partizipation und Gewaltenteilung, alles in sich sehr anfällige Elemente, doch zusammen eine ziemlich starke Arznei, die darauf ausgerichtet ist, respektvollen Umgang zwischen Personen herzustellen. Bei dieser Kontrolle ist auch

² Aber nicht nur, sondern seit jeher auch die Erforschung der gesundheitlichen Konsequenzen des Tabakkonsums, der Atomenergie oder der Klimaerwärmung. Beispielhaft dazu die Studie von Chung-Yol Lee und Stanton Glantz (2001).

Wissen relevant, das die demokratische Entscheidungsfindung speist. Dieser Herausforderung sind sich Wissensproduzierende, die sich seit Jahren dafür einsetzen, dieses Wissen allen zugänglich zu machen, sehr wohl bewusst. *Open Source* und *Open Data Archives* sind digitale Antworten darauf, partizipative Forschung steht für die entsprechende methodologische Ausrichtung (Nielsen, 2011).

Die politische Antwort auf COVID-19 ist bisher kein lehrreiches Beispiel demokratischen Prozederes. Top-down-Entscheidungen müssen systematisch durch Bottom-up-Bewegungen korrigiert werden. Zivilgesellschaftliche Organisationen haben alle Hände voll zu tun, um den durch die Politik Vergessenen Würde zukommen zu lassen. Sans-papiers, psychisch oder kognitiv Beeinträchtigte jeglichen Alters, nationale Grenzen überschreitende Beziehungen aller Art – und alle diesen nahestehenden Personen – stehen hier als Beispiele für eine solche politische Amnesie vor allem der ersten Stunde.

Auch Schüler*innen wurden kaum gefragt, was denn für sie eine gute Lösung wäre (Stoecklin, 2020). Die Kraft demokratischer Schulung zeigte sich während dieser Krise besonders deutlich, als das Lehrpersonal eigene Taktiken einsetzte, um weiterhin unterrichten zu können. Doch trotz vieler heroischer Lehrender scheiterten Schulschließungen erfolgreich. Erfolgreich daran war, dass die Politik sich in vielen Ländern einsetzte, den Fernunterricht für alle zu ermöglichen. Doch letztlich ist Fernunterricht an den vielen Ansprüchen gescheitert, die wir mit Schule, Ausbildung, persönlicher Entwicklung, Gerechtigkeit, Elternsein und vielem mehr verbinden.

Wenn Politik, Schule und Elternhaus scheitern, sind Kinder zwar machtlos, doch Jugendliche und Lehrende können sich wehren. In Mailand besetzten Gymnasiast*innen beispielsweise ihre Schule, tragen Maske, bestehen auf Distanz und gute Lüftung und organisieren Schnelltests, damit Schule wieder möglich wird. Lehrende in Norwegen organisieren „Draußenschulen“ und Professor*innen in Genf machen Spaziergänge mit Studierenden.

Demokratische Wissensgesellschaften

Wissensgesellschaften sind offene Gesellschaften, die die einfache und generelle Teilnahme an Wirtschaft, Politik und Wissenschaft als aufklärerisches Projekt der Moderne hochhalten. Schulen und Lehren-

de spielen dabei eine zentrale Rolle, denn sie sind mitverantwortlich, vielleicht sogar hauptverantwortlich, für die Bildung autonomer Subjekte, die sich demokratische Regeln aneignen. Dies um sich selbst, aber auch unsere Gesellschaft vor technokratischer oder autoritärer Gewalt zu schützen und diese über gewaltlose Konfrontation voranzubringen (Rawls, 1971). Die COVID-19-Krise hat uns allen vorgeführt, worum es uns im Grunde geht: In Würde leben und überleben. Das biomedizinische Modell war zwar politisch lange die Hauptorientierung, konnte dies aber nur dank des Engagements aller anderen Akteuren – zivilgesellschaftliche Organisationen, Schulen, einzelne Bürger*innen – bleiben, so dass dessen Rezepte wenigstens halbwegs wirkten. Das nach Jahren des Einsatzes für eine gesunde Schule gerade diese zum Tummelplatz unüberlegter Politik und nicht zum Zentrum innovativer Lösungen wurde, sollte uns nachdenklich stimmen. Wo denn sonst als in der Welt des Lernens soll Innovation stattfinden? Die COVID-19-Pandemie zeigt uns deshalb eindrücklich auf, dass Schulen nicht verkrusten dürfen, und nicht nur an morgen, sondern bereits an übermorgen denken sollten. Macht muss in diesem Sinne (auch kritische) Räume der Innovation öffnen, um gesellschaftliche Probleme konstruktiv und partizipativ zu lösen. Und die Wissensproduktion darf dabei nicht vergessen, dass diese nur dann frei sein kann, wenn Macht demokratischer Kontrolle unterstellt ist. Eben: $M = W + D$.

Sandro Cattacin und Fiorenza Gamba sind Forschende am Institut der recherches sociologiques der Universität Genf. Zusammen haben sie daran mitgewirkt, das erste Buch zu COVID-19 aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu veröffentlichen (Gamba, F., Ricciardi, T., Nardone, M. & Cattacin, S. (Hrsg.). (2020). COVID-19. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. Zürich u. a.: Seismo).

Literatur

- BBC (2021). Covid: What is happening with schools? *BBC News* (06012021). Verfügbar unter <https://www.bbc.com/news/education-51643556> [13.04.2021].
- Crane, A. & Matten, D. (2020). COVID-19 and the Future of CSR Research. *Journal of Management Studies*, 50. <https://doi.org/10.1111/joms.12642>.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard.

- Gamba, F., Cattacin, S., Ricciardi, T. & Nardone, M. (2020). Sozial- und Humanwissenschaften als Orientierungswissenschaften. In F. Gamba, M. Nardone, R. Ricciardi & S. Cattacin (Hrsg.), *COVID-19. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive* (S. 343-358). Genf u. a.: Seismo.
- Gómez, A., Balmer, B. & Canales, A. F. (2015). Science policy under democracy and dictatorship: An introductory essay. In A. Gómez, A. F. Canales & B. Balmer (eds.), *Science Policies and Twentieth-Century Dictatorships: Spain, Italy and Argentina* (pp. 1-26). London a. o.: Routledge.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, T. S. (1957). *The Copernican revolution; planetary astronomy in the development of Western thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lee, C.-Y. & Glantz, S. A. (2001). *The tobacco industry's successful efforts to control tobacco policy making in Switzerland*. San Francisco: University of California, Institute for Health Policy Studies.
- Lukes, S. (1974). *Power. A Radical View*. London: MacMillan.
- Nielsen, M. (2011). *Reinventing discovery: the new era of networked science*. Princeton: University Press.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Mass.: Harvard University Press.
- Stiglitz, J. E., Sen, A & Fitoussi, J.-P. (2010). *Mismeasuring Our Lives*. New York: The New Press.
- Stoeklin, D. (2020). Kinder und die COVID19-Krise. In F. Gamba, M. Nardone, R. Ricciardi & S. Cattacin (Hrsg.), *COVID-19. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive* (S. 205-227).

Sandro Cattacin, Prof. Dr., Direktor
des Instituts de recherches sociologiques
an der Universität Genf.
Arbeitsschwerpunkte:
Stadtsoziologie, Lebensstile und Marginalität,
translokale Mobilität



Sandro.Cattacin@unige.ch

Fiorenza Gamba, Prof. Dr. Dr.,
Institut de recherches sociologiques
an der Universität Genf,
Professorin an der Universität Sassari.
Arbeitsschwerpunkte:
Digitale Medien, Lebensstile,
Stadtanthropologie



Fiorenza.Gamba@unige.ch

REZENSION

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.)(2021). Schule während der Corona-Pandemie – Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Die Deutsche Schule (DDS) Beiheft, Band 17. Münster: Waxmann. 234 Seiten, ISBN: 978-3-8309-4331-0

Die COVID-19-Pandemie hat zu einschneidenden Veränderungen in der Gesellschaft geführt, die auch weitreichende Folgen für die verschiedenen an Schule und Unterricht beteiligten Akteur*innen haben. Die mehrmaligen wochenlangen (Teil-)Schließungen der Schulen in Deutschland seit dem Frühjahr 2020 haben das Schulsystem in bisher unbekannter Weise herausgefordert. Schulleitungen mussten und müssen weiterhin (ad hoc) den schulischen Alltag neu organisieren und koordinieren. Die abrupte Umstellung vom Präsenz- zum Distanzunterricht hat nicht nur Lehrer*innen dazu gezwungen, in kürzester Zeit ihr Lehrangebot zu innovieren; die Verlagerung von häufig klassenbezogenem Lernen innerhalb des schulischen Umfeldes zu verstärkt individuellem Lernen im häuslichen Umfeld erschwert das Lernen insbesondere für Schüler*innen in benachteiligten Lebenslagen, die aufgrund ihrer familiären Situation ohnehin schon schwierige Lernbedingungen vorfinden. Darüber hinaus wurden und werden fortwährend Eltern so stark wie nie zuvor in den schulischen bzw. unterrichtlichen Alltag ihrer Kinder involviert. Vor dem Hintergrund der flächendeckenden Schulschließungen im März und April des vergangenen Jahres und der sich daraus für alle Beteiligten ergebenden Herausforderungen entstand das erste Beiheft der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Juni 2020 mit dem Titel „Langsam vermisse ich die Schule...“ – *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, dem die beiden Herausgeber, Detlef Fickermann und Benjamin Edelstein, im Januar 2021 einen zweiten Band folgen ließen. Das vorliegende zweite Beiheft *Schule während der Corona-Pandemie – Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* aktualisiert und ergänzt nun den ersten Band um neue empirische Befunde zu den Auswirkungen der Schulschließungen. Zudem bietet es eine umfangreiche Dokumentation zu corona-bezogenen Forschungsaktivitäten im deutschsprachigen Raum. Beide Hefte lassen sich als inhaltlich zusammenhängende, jedoch selbstständige Bände beschreiben, die einerseits einen Beitrag zur bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion zum Thema *Schule und Corona* leisten, andererseits Impulse für die Bewältigung der pandemie-induzierten Herausforderungen

in der schulischen Praxis geben wollen. Unter dieser Prämisse wird es im kommenden Herbst ein drittes DDS-Beiheft geben, welches vor allem die Folgen der COVID-19-Pandemie für die Schüler*innen in den Blick nehmen wird und dabei deren Lern- und Leistungsentwicklung fokussieren möchte.

Das hier zu besprechende zweite Beiheft gliedert sich wie das erste in zwei inhaltlich wie methodisch voneinander abgegrenzte Teile. Der erste Teil ist aktuellen empirischen Erhebungen zu den Auswirkungen der Schulschließungen auf die unterschiedlichen schulischen Akteur*innen vorbehalten, wobei sich deren Befunde auf die (akute) Frühphase der COVID-19-Pandemie beziehen, also auf die Wochen vor und nach den Osterferien 2020. Erkenntnisse, die das Schuljahr 2020/21 betreffen und ebenfalls den Zeitraum der zweiten und dritten Pandemie-Welle einbeziehen, sind eher im dritten Beiheft zu erwarten. Lag der Fokus des zweiten Teils im ersten Beiheft noch auf den schulischen Handlungsfeldern, die sich aus der krisenhaften Situation für die Institution Schule und deren handelnde Akteur*innen ergaben (z. B. schulrechtliche Fragen, Gestaltung guten Unterrichts, Selbstreguliertes Lernen oder auch Lernen mit digitalen Medien), setzen die Herausgeber im zweiten Teil des zweiten Beihefts den Schwerpunkt auf eine systematisierte Übersicht von Forschungsprojekten und -arbeiten zum Umgang mit den pandemie-bedingten Herausforderungen in der Organisation von Schule und Unterricht. Abgeschlossen wird der Band mit einem bibliographischen Überblick von mehr als 200 Veröffentlichungen im Forschungsfeld *Schule und Corona*, in den neben einer Vielzahl deutschsprachiger auch einige internationale Publikationen aufgenommen wurden.

Zur Kontextualisierung wird den Einzelbeiträgen ein Editorial vorge stellt, welches sowohl die Chronologie der politischen Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit den (Teil-)Schließungen der Schulen bis zum Jahreswechsel 2020/21 nachzeichnet sowie die sich darin offenbarenden und zunehmend verschiebenden Machtkonstellation und -dynamiken zwischen den für das Steuerungshandeln zentralen Akteur*innen diskutiert. Dies schließt neben der Bundeskanzlerin und -regierung, insbesondere die Ministerpräsident*innen der einzelnen Bundesländer mit ihren divergierenden Landesinteressen sowie die gemeinsamen Bund-Länder-Konferenzen ein. Darüber hinaus stehen sowohl das Gremium der Kultusministerkonferenz (KMK) und seine Empfehlungen als auch das Verhältnis zwischen den jeweiligen

Kultusminister*innen und ihren Länderchef*innen in den teilweise von sach- und personenbezogenen parteipolitischen Profilierungsprozessen geprägten Bundesländern im Mittelpunkt der Betrachtung. Bevor die beiden Herausgeber zum Abschluss des Editorials die einzelnen Beiträge des Bandes kurz vorstellen, nehmen sie noch eine kritische Bewertung der (nicht) vorhandenen und für die politische Entscheidungsfindung zu Rate gezogene Datenbasis – wie bspw. der 7-Tage-Inzidenz, dem R-Wert oder zum Infektionsgeschehen an Schulen – vor. Die Entscheidung für und die folgerichtig durchgehende Verwendung des Begriffs des *Fernunterrichts* (in Anführungszeichen) in beiden Beiheften irritiert ein wenig insofern, als dieser – wie von den Herausgebern auch erläutert – bereits anders besetzt und gesetzlich geregelt eine andere Form des Unterrichtens vorsieht, die langfristig angelegt und vertraglich festgeschrieben ist sowie in der Regel ein vereinbartes Entgelt erfordert. *Distanzunterricht* hingegen kann vorübergehender Natur sein, flexibel an Situationen angepasst werden und ist zudem nicht nur die offizielle Sprachregelung der überwiegenden Mehrheit der Kultusministerien der Bundesländer, sondern wird auch von der KMK und dem BMBF zur Beschreibung des den Präsenzunterricht ersetzenden Unterrichts verwendet.

Während in den dreizehn Einzelbeiträgen der beiden Hauptteile des ersten Beihefts sehr vielfältige Akteur*innen in den Blick genommen wurden, fokussiert das zweite Beiheft nur eine geringe Auswahl dieser. Wurden im ersten Beiheft neben Schüler*innen (sowie im Speziellen solche aus zugewanderten Familien oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf), Lehrer*innen und Eltern auch die Einzelschule (in sozial benachteiligten Lagen), deren Organisation und digitale Infrastruktur in den Blick genommen, konzentriert sich das zweite Beiheft auf Schüler*innen und Eltern sowie auf die (Bildungs-)Politik, wodurch die bisherige Ausrichtung auf die Mikro- und Mesoebene der Institution Schule um die Makroebene ergänzt wird. Die Konzentration auf die wenigen Akteur*innen ist auch der bereits angesprochenen veränderten Konzeption des zweiten Beihefts geschuldet, welche im zweiten Teil des Bandes keine Einzelbeiträge mehr vorsieht. Zudem intendieren Fickermann und Edelstein mit ihrer Anlage der drei empirischen Analysen im ersten Teil eine Erweiterung der vorangegangenen Perspektive. Diesem Anspruch wird in den jeweiligen Beiträgen auf unterschiedliche Weise Rechnung getragen.

So lässt sich beim ersten Beitrag *Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern* (Nusser, Wolter, Attig & Fackler) von einer nahezu repräsentativen Erhebung sprechen, die nicht nur längsschnittlich angelegt ist, sondern auch annäherungsweise verallgemeinerbare Aussagen zulässt. Es handelt sich dabei um eine Zusatzbefragung einer Teilgruppe der am Nationalen Bildungspanels (NEPS) teilnehmenden Eltern von Schüler*innen, die zum Zeitpunkt der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 überwiegend die achte Jahrgangsstufe besuchten. Die Verknüpfung mit den seit mehr als zehn Jahren regelmäßig erhobenen NEPS-Daten ermöglicht die Einordnung der Befunde vor dem Hintergrund der familiären Situation, der besuchten Schulform oder auch von bildungsrelevanten Kompetenzen der Schüler*innen. Im Mittelpunkt der vorgenommenen Analysen stehen Signifikanztests zum gruppenbezogenen Vergleich der Zufriedenheit mit der schulseitigen Unterstützung, Kommunikation und den Lernmaterialien sowie Regressionsanalysen zur Bestimmung des Einflusses von bestimmten Merkmalen wie bspw. dem Geschlecht, dem Bildungshintergrund der Eltern oder der Lernfreude auf die wöchentliche Lernzeit, die (veränderte) Nutzung verschiedener Lernangebote und den wahrgenommenen Lernerfolg bzw. -fortschritt in den Hauptfächern.

Im zweiten Beitrag *Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie* (Depping, Lücken, Musekmap & Thonke) analysieren die Autor*innen etwaige Zusammenhänge zwischen dem wegfallenden Präsenzunterricht in Folge der (Teil-)Schließungen der Schulen und dem Lernstand der Hamburger Schüler*innen, wobei die jeweiligen Einzelschulstandorte auch nach ihrem Sozialindex (1-6) gruppiert wurden. Der Kohortenvergleich wurde im Rahmen der regelmäßig stattfindenden und für alle Hamburger Schulen verpflichtenden Lernstanderhebungen vorgenommen, weshalb von einer Vollerhebung gesprochen werden kann. Der Analyse liegen Daten zu den Kompetenzständen in den Bereichen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik zugrunde. Die Auswertung – der Gesamtgruppenvergleich sowie der vor dem Hintergrund einer möglichen Vergrößerung sozialer Disparitäten – erfolgt schließlich für die Jahrgangsstufen 4 und 5. Referenziert werden die Ergebnisse der Kompetenzmessung mit im April/Mai und im September des Vorjahres (2019) noch unter prä-pandemischen Bedingungen erhobenen Daten.

Der dritte und letzte Einzelbeitrag *Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie* (Blum & Dobrotić) nimmt eine auf Nati-

onalstaatsebene skalierte Konzeptualisierung der (Teil-)Schließungen von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen vor. Auf Grundlage einer Systematisierung von Informationen zu den Kita- und Schulschließungen in 28 europäischen Ländern während der ersten Pandemie-Welle im Frühjahr 2020 arbeiten die Autorinnen verschiedene Verfahrensweisen bzw. Strategien (Modi wie keine, partielle oder vollständige Schließung) heraus und nehmen vor dem Hintergrund der beiden allgemein-gesellschaftlichen Präventionsansätze (Hochrisikoansatz vs. Bevölkerungsansatz) sowie den jeweiligen Modi zugrundeliegenden bildungs- und betreuungspolitischen Motiven (z. B. elterliche Vereinbarkeit mit dem Beruf oder die Priorisierung von Schüler*innen bestimmter Jahrgänge oder aus benachteiligten Lebenslagen) eine Typisierung vor. Dabei berücksichtigen sie ausschließlich solche Einrichtungen, die Kinder bis zum 12. Lebensjahr betreuen bzw. beschulen. Abschließend folgt eine Illustrierung der unterschiedlichen Modi und Motivlagen anhand einer detaillierten Betrachtung und Gegenüberstellung von vier Länderbeispielen aus Deutschland, Österreich, Irland und Slowenien.

Der zweite Teil des Beihefts besteht zum Großteil aus der Dokumentation der beiden Herausgeber *Schule und Corona – Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen* (Fickermann & Edelstein). Darin werden 84 Forschungsprojekte und -arbeiten entlang einer gleichbleibenden Struktur vorgestellt, die u. a. die Projektleitung und -beteiligte, die zentrale Fragestellung, das Untersuchungsdesign und die Projektfinanzierung umfasst. Aus der vorangestellten deskriptiven Auswertung der Projektsteckbriefe geht u. a. hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Projekte (ausschließlich) aus Eigenmitteln finanziert wird und diese im Frühjahr 2020, also bereits zu Beginn der Pandemie, gestartet wurden. Am häufigsten werden dabei Lehrer*innen adressiert (in 49 Fällen), danach folgen die Eltern als befragte Personengruppe (35), dann die Schüler*innen (32). Die Projekte decken den gesamten deutschsprachigen Raum mit Deutschland, Österreich und der Schweiz ab, viele von ihnen haben auch schon erste Ergebnisse ihrer Erhebungen veröffentlicht. Daneben wird im zweiten Teil des Beihefts sowohl auf Erhebungen von Lehrer*innenverbänden, Elternvereinigungen und sonstigen Organisationen hingewiesen als auch auf vorhandene Daten und Kontextinformationen sowie bestehende Desiderate für weiterführende Forschung aufmerksam gemacht. Der zweite Teil des Beiheftes und damit

auch der gesamte Band schließt mit einer ausführlichen *Bibliographie zum Thema ‚Schule und Corona‘* (Fickermann, Volkholz, Edelstein), die in Monographien, Sammelbände, Zeitschriftenausgaben sowie Einzelbeiträge unterteilt wird und zu großen Teilen auch als Open-Access-Publikationen zur Verfügung steht.

Unter der Prämisse, das hier besprochene zweite und das erste Beiheft als Einheit anzusehen, gelingt es den Herausgebern, mit einer breiten forschungsorientierten Anlage und dem nachvollziehbar strukturierten Aufbau eine fundierte Übersicht zu impulsgebenden Erkenntnissen im Zusammenhang mit den Schulschließungen im Frühjahr 2020 zu bündeln und darüber hinaus umfänglich über vielfältige Forschungsaktivitäten im Kontext von *Corona und Schule* zu informieren. Damit tragen sie nicht nur zum bildungswissenschaftlichen Diskurs in einem überaus dynamischen Forschungsfeld bei, sondern ermöglichen auch die Anschlussfähigkeit an weiterführende Forschungsvorhaben, wengleich etwas einschränkend festgehalten werden kann, dass sich sowohl die beiden bereits veröffentlichten Bände als auch das geplante dritte Beiheft deutlich dem quantitativen Forschungsparadigma zuordnen lassen und somit qualitativen Forschungsarbeiten wenig Raum gegeben wird. Ferner eröffnen sie Perspektiven zur fortlaufenden Bewältigung der Herausforderungen, die die COVID-19-Pandemie an die handelnden Akteur*innen in und um Schule stellt, wodurch sie neben Wissenschaft und Praxis auch beide Perspektiven miteinander verschränken und für die Lehrer*innenbildung gewinnbringend nutzbar machen.

Matthias Forell, Dr., wiss. Mitarbeiter
in der AG Sch.U.L.forschung
am Institut für Erziehungswissenschaft
an der Ruhr-Universität Bochum

matthias.forell@rub.de

AGENDA

(Stand 16.03.2021)

Grazer Grundschulkongress „Qualität von Schule und Unterricht“ (Online)

Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2021

Informationen: <http://www.ggsk.at/>

07.-09.07.2021

Pädagogische Hochschule
Steiermark/Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz,
Österreich

„Schule und Unterricht in der Migrationsgesellschaft. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Perspektiven“

Informationen: <https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/zentrum-fuer-migration-und-bildung/tagung-schule-und-unterricht-in-der-migrationsgesellschaft/index.html>

16.-17.07.2021,

Universität Regensburg,
Deutschland

19th Biennial EARLI Conference „Education and Citizenship: Learning and Instruction and the Shaping of Futures“ (Online)

Informationen: <https://www.earli.org/EARLI2021>

23.-27.08.2021

University of Gothenburg,
Sweden

ECER 2021 (Online)

Informationen:

<https://eera-ecer.de/ecer-2021-geneva/>

02.-03. und 06.-10.09.2021,

Universität Genf,
Schweiz

Diversität Digital Denken – The Wider View (Online)

Informationen: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/thewiderview2021/index.html>

08.-10.09.2021,

Westfälische Wilhelms-
Universität Münster,
Deutschland

- 22.-24.09.2021
Universität Osnabrück,
Deutschland
- Jahrestagung der DGfE Sektion Schulpädagogik
„Reflexion und Reflexivität in Unterricht,
Schule und Lehrer*innenbildung“**
Informationen: [https://www.dgfe-
sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/](https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/)
- 25.09.2021,
Pädagogische Hochschule
Zürich, Schweiz
- 2. Internationale Tagung
„Achtsamkeit in Schule und Bildung“**
Informationen: [https://phzh.ch/de/Forschung/
Forschungsveranstaltungen/tagungen-und-
workshops/tagung-achtsamkeit-in-schule-und-
bildung-2021/](https://phzh.ch/de/Forschung/Forschungsveranstaltungen/tagungen-und-workshops/tagung-achtsamkeit-in-schule-und-bildung-2021/)
- 28.-30.09.2021,
Pädagogische Hochschule
Zug, Schweiz
- World Education Leadership Symposium WELS
(Online)**
Informationen: <https://wels.edulead.net/>
- 26.-27.11.2021,
Universität Hildesheim,
Deutschland
- 6. Hildesheimer CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Modelle – Potenziale – Paradoxien**
Informationen: [https://www.uni-hildesheim.de/
celeb/aktuelles/veranstaltungen/
professionalisierung-in-der-studieneingangsphase-
der-lehrerinnenbildung/](https://www.uni-hildesheim.de/celeb/aktuelles/veranstaltungen/professionalisierung-in-der-studieneingangsphase-der-lehrerinnenbildung/)
- 13.-16.03.2022,
Universität Bremen,
Deutschland
- 28. DGfE-Kongress 2022 (Online)**
Informationen:
<https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/>
- 15.-20.08.2022
Universität Wien,
Österreich
- XVII Internationale Tagung
der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**
Informationen: <https://www.idt-2021.at/>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

02/22 Beratung im schulischen Kontext

(Hrsg.: Jennifer Paetsch, jennifer.paetsch@uni-bamberg.de, Martin Gartmeier, martin.gartmeier@tum.de)

Beratung im schulischen Kontext ist eine explizit formulierte Aufgabe von Lehrkräften, der aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ein zunehmend wichtiger Stellenwert zugeschrieben wird. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion zur Lehrer*innenbildung wird die Bedeutung der Beratung durch Lehrkräfte hervorgehoben. Studien zufolge erleben Lehrpersonen die Kommunikation mit Eltern häufig als eher belastend und problembehaftet. Lehrkräfte bieten eher zurückhaltend Beratungsgespräche für Eltern und Schüler*innen an. Offensichtlich gelingt es Lehrpersonen also nicht ohne Weiteres, konstruktive Gespräche zu etablieren. Daher ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen von hoher Relevanz, die die Beratungsaufgabe von Lehrpersonen in den Blick nehmen und/oder die Möglichkeiten adressieren, Beratung bereits in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren. In dieses Heft sollen daher Beiträge aufgenommen werden, die sich mit Fragen zur Beratungsauf-

gabe von Lehrpersonen sowie der Förderung und/oder der Erfassung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen (angehender) Lehrkräfte beschäftigen. Beiträge können sich dabei auf die Beratung von Schülerinnen und Schülern, die Elternberatung oder die kollegiale Beratung beziehen.

Deadline für den offenen Call: Juni 2021

Erscheinungstermin: Juni 2022

03/22 Core-Practices in der Lehrer*innenbildung

(Hrsg.: Marc Kleinknecht, marc.kleinknecht@leuphana.de, Kathrin Krammer, kathrin.krammer@phlu.ch, Andrea Seel, andrea.seel@kphgraz.at)

Nach dem Core-Practice-Ansatz lassen sich Praktiken des Lehrberufs identifizieren, die das tägliche didaktische Handeln in allen Unterrichtsfächern „im Kern“ prägen und nachweislich das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessern, wenn sie professionell ausgeführt werden. Zudem geht mit dem Ansatz die hochschuldidaktische Vorstellung einher, dass Lehramtsstudierende diese Praktiken von Beginn des Studiums an erlernen, das heißt sie theoretisch verstehen und vor allem erproben und kontinuierlich einüben können. Entsprechende Lernumgebungen haben zum Ziel, dass der Erwerb der Praktiken in authentischer und gleichfalls systematischer Weise unterstützt wird.

Der Core-Practice-Ansatz bietet die Möglichkeit, dass sich Lehrerinnen- und Lehrerbildner über Fachdisziplinen, Ausbildungsphasen und Institutionen hinweg auf Praktiken und lernförderlichen Simulationsumgebungen verständigen. Eine Ausrichtung der Ausbildung an Core-Practices hat das Potenzial, die Kohärenz und Praxisorientierung zu erhöhen und die Forderung nach einer stärker kompetenzorientierten Lehrkräftebildung einzulösen. In diesem Heft sollen konzeptionelle und empirische Arbeiten zum Core-Practice-Ansatz publiziert werden, die dessen Potenziale und Grenzen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven kritisch beleuchten.

Deadline für den offenen Call: Juni 2021

Erscheinungstermin: September 2022

04/22 Classroom Management

(Hrsg.: Ilse Schrittmesser, ilse.schrittmesser@univie.ac.at, Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de, Felicitas Thiel, felicitas.thiel@fu-berlin.de)

Professionelles Klassenmanagement als präventives Konzept stellt einen der wesentlichen Kompetenzbereiche des Lehrer*innenhandelns dar. Das Heft soll einen Einblick in die aktuelle Forschung zum Klassenmanagement hinsichtlich zweier Bereiche geben: Zum einen soll die Perspektive der Schule und der in ihr tätigen Akteur*innen thematisiert werden. Hier sind Forschungsbeiträge zu Fragen der Gestaltung einer förderlichen, auf gegenseitigem Vertrauen basierenden und fehlerfreundlichen Lernatmosphäre erwünscht, zur Bedeutung einer kultursensiblen Klassenführung oder der Eröffnung von Lerngelegenheiten und anspruchsvollen, kognitiv anregenden Unterrichtsangeboten. Weiterhin können Beiträge eingereicht werden zu Fragen eines angemessenen und pädagogisch sinnvollen Verständnisses von und dem Umgang mit Störungen oder zur zentralen Bedeutung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses mit den Schülerinnen und Schülern. Einreichungen können sich auch auf die Rolle der Schulleitungen richten. Diese haben eine relevante Aufgabe in der Beziehungsgestaltung sowohl was das Lehrendenteam und dessen Umgang mit Klassenmanagement betrifft – etwa mit Blick auf die Entwicklung und laufende Weiterentwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von gelingendem Unterricht – als auch in Hinblick auf die Außenwirkung der Schule. Zum anderen soll im Heft die Perspektive der Lehrer*innenbildung thematisiert werden. Hier kann es darum gehen, wie Wissen und Strategien zum Klassenmanagement innovativ an Lehramtsstudierende vermittelt werden kann oder um die Rolle der schulischen Mentorinnen und Mentoren für die Lehramtsstudierenden. Diese haben die Funktion von „Gatekeepern“ zur jeweiligen Schulkultur und für eine praxisorientierte Anleitung und reflektierte Begleitung der Interaktionsgestaltung im Klassenraum im Zuge der von den Lehramtsstudierenden zu absolvierenden Praktika und Induktionsphasen.

Deadline für den offenen Call: Ende Oktober 2021

Erscheinungstermin: Dezember 2022

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Hanna Schneider

Lehren aus der Corona-Krise

journal für LehrerInnenbildung

no. 2/2021

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Lehren aus der Corona-Krise für Schule und Hochschule

02

Distanzieren, immunisieren oder weiterentwickeln? Hochschullehre nach Corona

03

Digitale Bildungsräume im Corona-Semester.
Erwartungen und Erfahrungen von Lehramtsausbildenden

04

Lessons-learned.
Kollegiale und evidenzbasierte Lehrreflexion des ersten Corona-Semesters

05

Lehrer*innenbildung neu denken.
Digitales Lehren lernen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

06

Schulpraxis ohne Präsenz.
Wie Studierende und Referendar*innen die Praxisphase erleben

07

Ein Fels in der Brandung? Zur Bedeutung von Peers im Praktikum

08

Manchmal ist mehr tatsächlich mehr. Digital Literacy in Zeiten von Corona

09

„Wir haben es einfach probiert!“ Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs

STICHWORT

10

Sachverstand und Partizipation.
Lehren aus der COVID-19-Krise am Beispiel der Schule

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS