

Michael Eichhorn, Alexander Tillmann, Ralph Müller und Angela Rizzo

Unterrichten in Zeiten von Corona

Praxistheoretische Untersuchung des Lehrhandelns während der Schulschließung

Zusammenfassung

Die Corona-Krise und die damit verbundenen Schulschließungen stellen Lehrkräfte vor die Herausforderung, den Lernprozess der Schüler*innen online gestalten und begleiten zu müssen. In einer qualitativen Studie mit mehr als 60 Lehrkräften verschiedener Schulformen wurde aus einer praxistheoretischen Perspektive untersucht, wie die Krise das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte beeinflusst. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit sich aus den beschriebenen Praktiken eine Präferenz für bestimmte lerntheoretische Positionen ablesen lässt und in welcher Form die in der Krise gemachten Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien das praktische Lehrhandeln zukünftig bestimmen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass eingeübte Lehrpraktiken auch unter stark veränderten Rahmenbedingungen sehr wirkmächtig sind. Um diese zu ändern bedarf es einer Reflexion der in der Krise gemachten Erfahrungen um diese auch auf zukünftige Situationen beziehen zu können.

1. Einleitung

Mit der bundesweiten Schulschließung im März 2020 standen Lehrer*innen in ganz Deutschland quasi über Nacht vor der Herausforderung, den Lernprozess der Schüler*innen von zu Hause aus als Fernunterricht zu organisieren. Die Bedingungen, Voraussetzungen und Strukturen, unter denen Unterricht und schulisches Lernen normalerweise stattfinden, änderten sich für die Lehrkräfte (und ihre Schüler*innen) ebenso plötzlich wie tiefgreifend. Die veränderte Situation eröffnete Lehrkräften jedoch auch neue Chancen – und das gleich in zweierlei Hinsicht: zum einen in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung bzw. Realisierung des Unterrichts. Zum anderen bot die komplett veränderte Situation und das Fehlen bekannter Strukturen und Abläufe die Gelegenheit, Schule, Unterricht und Lernen auch gänzlich anders zu denken und zu organisieren. Beide Aspekte sind dabei eng miteinander verwoben: So erfordert der mit der digitalen Transformation verbundene Wechsel von der Buchdruckgesellschaft des Industriezeitalters zur digitalen Netzwerkgesellschaft (Giesecke, 2002) sowie einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) auch ein neues Verständnis von Lehren und Lernen. Ausgehend von der erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus wird Wissen über die Welt als lediglich vorläufig, widersprüchlich und situiert betrachtet (Reinmann & Mandl, 2006). Der Lernprozess sollte daher lernendenzentriert, projekt- und problemorientiert sein, Lernende sollten, losgelöst von spezifischen „Lernorten“, kollaborativ in Lernnetzwerken und Projektgruppen arbeiten. In einem solchen selbstbestimmten Lernprozess bestimmen Lernende

die Gegenstände und Ziele ihres Lernens (teilweise) selbst und stellen sich Aufgaben zur persönlichen Sinnbildung. Lehrenden kommt in einem solchen Lernverständnis eine unterstützende Rolle als Beraterin und Lernbegleiter zu, weniger als Erklärer oder Vermittlerin (vgl. Giesecke, 2002; Rosa, 2018).

Auch wenn Lehrkräfte einem konstruktivistischen Lernparadigma im Sinne eines Lernens im digitalen Zeitalter gegenüber aufgeschlossen sind, ist es keinesfalls gängige Praxis, das eigene Lehrhandeln im Schulalltag auch danach auszurichten (Wilde & Kunter, 2016). Hier setzt der Beitrag an und untersucht das praktische Handeln von Lehrkräften während der Schulschließung im Zuge der Corona-Krise. Als theoretischen Rahmen bezieht sich die Studie auf die Praxistheorie, da sie sich, unabhängig von Strukturen und organisationalen Elementen, darauf konzentriert, was Menschen tatsächlich tun. Dies erscheint hierbei als eine vielversprechende Perspektive, da sich strukturelle und organisationale Bedingungen von Schule in Folge der Corona-Krise auflösen beziehungsweise temporär ausgesetzt sind. Was bestehen bleibt, sind die Praktiken, die in diesem Beitrag betrachtet werden.

2. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden werden kurz die zentralen Positionen der Praxistheorie vorgestellt sowie die Ausgangsfrage und methodische Überlegungen dargelegt.

2.1 Praxistheoretischer Ansatz

Als Praxistheorie(n) wird eine Gruppe sozial- und kulturtheoretischer Überlegungen bezeichnet, die das Soziale in erster Linie als konkret individuelles Handeln versteht, also als vom Körper ausgeführte Praktiken. Im Gegensatz zum klassischen Strukturalismus, der soziale Zusammenhänge, Phänomene und Prozesse eher als entkörperlichte, statische Strukturen denkt, betont die Praxistheorie die Konstruktion sozialer Wirklichkeit aus den alltäglichen Handlungen von Personen und nimmt mithin also eine mikrosoziologische Perspektive ein. Sie geht unter anderem zurück auf theoretische Überlegungen von Pierre Bourdieu (1972) sowie auf empirische Forschungen aus dem Bereich der Technik- und Wissenschaftssoziologie der 1970er und 80er Jahre (vgl. u. a. Knorr-Cetina, 1984). Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere Andreas Reckwitz zur theoretischen Positionierung der Praxistheorie beigetragen (vgl. Reckwitz, 2016). Entscheidend für die Praxistheorie sind die Aktivitäten des Körpers in ihrer materiellen Umwelt, also die konkreten Handlungen von Personen mit materiellen Objekten. Diese praktischen Handlungen müssen vom handelnden Subjekt nicht zwingend intendiert werden, sie können auch auf implizitem Wissen basieren und weitgehend automatisch ablaufen. Die meisten dieser Praktiken sind jedoch trotzdem erlernt, mithin also auch wandel- und veränderbar. Das macht das Konzept der Praxistheorie auch für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft interessant. So knüpfen an diese Tradition u. a. Bettinger (2018) und Bellinger, Bettinger und Dander

(2018) an, welche die Praxistheorie als Forschungszugang zu medienpädagogischen Fragestellungen sowie für Forschung im Themenfeld offener Bildungsprozesse (Open Educational Practices) nutzen. Für sein Konzept einer praxeologischen Mediendidaktik nutzt Deimann (2020) praxistheoretische Zugänge als Ausgangspunkt zur Betrachtung von Fragen des Einsatzes digitaler Medien in Lehr-Lern-Zusammenhängen.

2.2 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieses Beitrags soll untersucht werden, wie Lehrkräfte mit der Situation der Schulschließungen umgehen. Von Interesse ist dabei, wie das praktische Lehrhandeln während der Krise aussieht, bzw. inwieweit die Lehrhandlungspraxis durch die Krise beeinflusst wird. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Fragen:

- Zum einen, inwiefern Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien, die sich in der beruflichen Praxis der Unterrichtsgestaltung zeigen, jetzt auch das Lehrhandeln während der Schulschließung beeinflussen und inwieweit die während der Krise eingeübten Handlungspraktiken auch das zukünftige Lehrhandeln bestimmen könnten.
- Zum anderen, inwieweit sich aus den beschriebenen Praktiken eine Präferenz für eine bestimmte lerntheoretische Position ablesen lässt.

Zur Untersuchung von Handlungspraktiken werden in der Praxistheorie üblicherweise ethnografische Methoden wie teilnehmende Beobachtung oder qualitative Interviews eingesetzt (Schmidt, 2012). Die coronabedingten Ausgangsbeschränkungen erschwerten jedoch den direkten Zugang zu den Praktiken, wodurch beobachtende Verfahren hier nicht möglich waren. Mit Hilfe problemzentrierter Interviews lassen sich die Handlungspraktiken der Lehrkräfte aber erfragen und beschreiben. Um innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums ein größeres Sample untersuchen zu können, wurden die Interviews in schriftlicher Form mit Hilfe über einen Online-Fragebogen mit ausschließlich offenen Fragen durchgeführt. Aus Sicht der Autor*innen führte dies zu einer höheren Datenqualität, konnten so doch trotz der kurzen Erhebungszeit mehr Stimmen in die Untersuchung einfließen.

Die Interviewfragen wurden an Schulen im Rhein-Main-Gebiet geschickt und über die Schulleitungen an die Kollegien weitergeleitet. Zusätzlich wurden Lehrkräfte direkt per E-Mail zur Teilnahme eingeladen, welche in den vergangenen Jahren an mediendidaktischen Fortbildungsangeboten von **studiumdigitale**, der zentralen eLearning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt, teilgenommen hatten. Die Fragen bezogen sich dabei auf die Organisation des Lernprozesses und die durchgeführten Unterrichtspraktiken, den Austausch mit Kolleg*innen sowie gewünschte Unterstützungsmaßnahmen. Erhoben wurden die Daten in der ersten Aprilwoche, zu diesem Zeitpunkt waren die Schulen bereits seit mehr als zwei Wochen geschlossen. Der Erhebungszeitraum wurde bewusst in die Phase der Schulschließung gelegt, um den befragten Lehrkräften zu ermöglichen, ihr praktisches Lehrhandeln unter dem un-

mittelbaren Eindruck der Corona-Krise zu beschreiben, statt ihre Eindrücke später retrospektiv wiederzugeben.

3. Ergebnisse

Für die Untersuchung konnten insgesamt 68 schriftliche Interviews ausgewertet werden. Es nahmen Lehrkräfte aus drei Bundesländern (Hessen, Bayern, Rheinland-Pfalz) an der Befragung teil. Die Teilnehmenden waren zu 70 % weiblich, zwei Drittel der Befragten waren zwischen 30 und 50 Jahren alt. Knapp die Hälfte (46 %) unterrichtet an einem Gymnasium (Gym), 22 % an einer beruflichen Schule (BS), jeweils 13 % an einer Grundschule (GS) bzw. Gesamtschule (Ges). Ausgewertet wurden die Antworten der Interviewten mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

3.1 Medieneinsatz

Für die **Kommunikation mit den Schüler*innen** greifen die Lehrkräfte oft auf Medien zurück, die ihnen bereits aus dem privaten Gebrauch bzw. dem bisherigen schulischen Alltag bekannt sind. So wird häufig per E-Mail kommuniziert, da dies an Schulen ohne eine Lernplattform oft die einzige Alternative darstellt, auch wenn die Kommunikation als nicht optimal empfunden wird: *„Ich erstelle Arbeitsaufträge im home-office und schicke sie per E-Mail an die jeweiligen Schüler_innen der jeweiligen Klassen. [...] Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern nur per E-Mail, was sehr umständlich ist. Eine Schulplattform ist aktuell für unsere Schule noch nicht freigeschaltet“* (FB25, BS). Zum Teil kommen auch Messenger-Dienste wie WhatsApp zum Einsatz, häufig aus Rücksicht auf Schüler*innen, in deren Haushalten die technische Ausstattung kaum andere Möglichkeiten lässt: *„[...] es ist sehr schwer, wenn alle Familienmitglieder Zuhause sind und nicht genügend Endgeräte zur Verfügung stehen“* (FB2, Gym).

Lernplattformen werden von den befragten Lehrkräften ebenfalls recht häufig eingesetzt, auch wenn es insbesondere in den ersten Tagen der Schulschließung immer wieder zu Überlastungsproblemen der Server kam. In Bayern steht allen Schulen dafür die landesweite Plattform *mebis* zur Verfügung, in den anderen Bundesländern wird meist mit Moodle gearbeitet. Die Lernplattformen bieten zahlreiche Vorteile für die Organisation des Lehrgeschehens, welche von den Lehrkräften positiv beschrieben werden: *„Ab der 2. Woche konnte dann das gesamte HomeSchooling über Mebis ablaufen. Über das Forum habe ich Arbeitsaufträge für etwa 7–10 Tage gestellt, dort konnten dann auch direkt Rückfragen gestellt werden. Außerdem konnten die Schüler dort ihre Bearbeitungen digital abgeben und ich konnte es direkt vor Ort auch digital korrigieren (Word-Änderungsaufzeichnung), sodass der E-Mail-Traffic deutlich reduziert wurde“* (FB49, Gym). Vereinzelt kommen auch kommerzielle Plattformen wie Microsoft Teams zum Einsatz: *„Als Basis der Zusammenarbeit nutzen wir Office 365 – hier insbe-*

sondere Teams. Über dieses Programm erfolgt die Bereitstellung der Arbeitsaufträge, ein Großteil der Kommunikation und das Feedback“ (FB37, Gym).

Um mit den Schüler*innen in direktem Kontakt zu bleiben, setzen Lehrkräfte auch **synchrone Kommunikationsformen** ein, oft für eher informelle Gespräche in denen es nicht um fachliche oder schulische Themen geht. Einige der Befragten nutzen synchrone Elemente auch für Lehrzwecke und halten beispielsweise Webinare und Sprechstunden über Skype oder Zoom ab: *„Gerade jüngere Schüler wünschten auch einen persönlichen Kontakt über Skype. So setzte ich in jeder Klasse einmal in der Woche eine Skype-Konferenz zu organisatorischen Fragen an. [...] Besonders erfreulich waren die 10 min Einzelgespräche in der Fremdsprache. So blieben die Kinder weiterhin auch mündlich in Übung, außerdem erfuhr ich viel über die häusliche Situation und Stimmungslage“ (FB49, Gym).*

3.2 Struktur von Arbeitsaufträgen

Zu beobachten ist, dass viele Lehrkräfte bestrebt sind, den gewohnten, „normalen“ Unterrichtsablauf weitestgehend auf die neue Situation zu übertragen. Zu vermuten ist hier, dass damit das Ziel verfolgt wird, eingeübte Praktiken auch unter stark veränderten Bedingungen weitgehend beibehalten zu können. Die Arbeitsaufträge werden häufig nach **Tages- oder Wochenplänen** strukturiert, wobei die jeweilige Wochenstundenzahl als Richtschnur für den Workload der Schüler*innen herangezogen wird: *„Ich halte mich auch weiterhin an den Stundenplan und setze den Schülern Termine [...]. Das heißt, der Arbeitsauftrag wird zeitnah zu der eigentlichen Unterrichtsstunde hochgeladen oder frei gegeben“ (FB29, BS).* Die gestellten Arbeitsaufträge werden meist mit Abgabeterminen versehen, bis zu denen die Schüler*innen ihre Ergebnisse per Mail einsenden oder auf der Lernplattform einreichen müssen: *„Wochenpläne werden auf mebis eingestellt und entweder bis zu einem bestimmten Termin schriftliche Lösungen via email eingefordert oder Musterlösungen werden ab einem bestimmten Termin freigeschalten“ (FB51, k.A.).*

Damit eng verknüpft ist auch die **Rolle der eingesetzten digitalen Medien**, welche hauptsächlich zur Präsentation von interaktiv aufbereitetem Wissen und Inhalten sowie zur Distribution von Übungsmaterialien eingesetzt werden. Digitale Angebote für gemeinsame Aktivitäten der Wissenskonstruktion im Sinne eines **konstruktivistischen Lernverständnisses** werden von den Lehrkräften deutlich seltener beschrieben und scheinen nur vereinzelt gelebte Praxis zu sein: *„Padlet spielt eine zentrale Rolle. Dort stelle ich Arbeitsmaterial zur Verfügung, lade Erklärvideos dazu hoch (Screen capture), aber dort laden auch meine Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse hoch [...]“ (FB56, BS).*

Eine **Kontrolle des Lernerfolgs** wird sehr regelmäßig und zu festen Zeiten durchgeführt und erfolgt meist mit Hilfe von Abgaben über die Lernplattform oder per Mail. Auch hier wird die starke Orientierung der Lehrkräfte am klassischen Präsenzunterricht und einem eher kognitivistischen Lernverständnis deutlich: *„Um den*

*Lernprozess in Mathematik zu überprüfen, findet jeden Freitag um 14 Uhr eine Überprüfung in Form eines Online Tests über die Plattform Bettermarks statt. Um den Lernprozess in anderen Fächern zu überprüfen, erstelle ich Online Tests über Moodle“ (FB40, k.A.). Selbst wenn die **Kontrolle des Lernwegs** zum Teil der Selbststeuerung der Schüler*innen überlassen wird, beispielsweise über das Führen eines Lerntagebuches, versuchen die Lehrkräfte den Lernfortschritt relativ kleinschrittig zu überwachen: „Die Schüler*innen erhalten ein Lerntagebuch in Form einer Tabelle mit den Aufgaben. Worum es ging und wo Probleme lagen müssen sie selbst ausfüllen. [...] Alle müssen ihre ausgefüllten Lerntagebücher bis zu einer vorgegebenen Frist (meist eine Woche) an mich zurückschicken bzw. bei moodle hochladen. In manchen Klassen/Kursen rotierend auch Hochladen der eigenen Lösungen gefordert“ (FB33, Gym).*

Obwohl viele Rahmenbedingungen schulischen Lernens, wie der feste Lernort oder der Unterricht entlang strenger Fächergrenzen in vorgegebenem 45 (bzw. 90)-Minuten-Takt, während der Schulschließung de facto außer Kraft gesetzt sind, bleiben gelebte Lehrpraktiken offenbar weitgehend erhalten. Gestützt werden diese zum Teil auch durch die jeweiligen Schulleitungen bzw. Fachschaftsleitungen. Deren Vorgaben sind meist darauf ausgerichtet, etablierte Abläufe und Strukturen weitgehend beizubehalten. Oftmals stützen sie dadurch ein in weiten Teilen traditionelles Unterrichtsverständnis und bleiben im klassischen kognitivistisch geprägten Unterricht verhaftet: Von den Lehrkräften werden nach Möglichkeit klare Aufgaben mit Angabe der Bearbeitungszeit und Abgabeform verlangt, wobei sich die Bearbeitungszeit für die Schüler*innen an Umfang und Dauer der Unterrichtsstunden im jeweiligen Fach orientieren soll: „Es soll pro entfallene Unterrichtsstunde ein Arbeitsauftrag im Umfang der eigentlichen Unterrichtszeit gestellt werden, bei vierstündigen Fächern zweimal die Woche. Die Abgabe soll dann vor der nächsten Unterrichtsstunde erfolgen, daraufhin soll ein Feedback der Lehrkraft erfolgen! Es sollen keine ‚Aufgabenpakete‘ über einen längeren Zeitraum verteilt werden. Alles ist zu dokumentieren und der Schulleitung im wöchentlichen Rhythmus zuzusenden“ (FB39, BS).

Mit einem Abweichen vom eher traditionell-kognitivistischen Lernparadigma scheinen sich viele Lehrkräfte schwer zu tun. Auch in der Phase der Schulschließung behalten sie gewohnte Lehrpraktiken bei, was bei einigen der Befragten zu einem starken Anstieg der Arbeitsbelastung führen kann. Der Produktionsaufwand für die (interaktive) Aufbereitung von Lernmaterialien sowie der zeitliche Aufwand für Korrekturen, Kommunikation mit Schüler*innen sowie Feedback auf eingereichte Arbeitsergebnisse erscheinen gegenüber dem klassischen Präsenzunterricht deutlich höher: „Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler arbeiten mit diesem System gefühlt doppelt so viel. Lehrkräfte haben viel zu viele Korrekturen [...] ein echter Lernertrag bleibt da gefühlt auf der Strecke“ (FB39, BS).

Auch wenn die Lehrkräfte vorwiegend eher kognitivistisch grundierte Unterrichts-Praktiken beschreiben, so lassen sich doch auch Beispiele für stärker an konstruktivistischen Positionen orientiertes Lehrhandeln finden. So berichtet die Lehrkraft einer Gesamtschule, die nach dem Montessori-Konzept arbeitet, dass sie ihren Schüler*innen deutlich mehr Selbststeuerung sowie Raum und Zeit für anwendungsnahe Projektaufgaben lässt. Hier arbeiten die Schüler*innen auch während der

Schließzeit an eigenen Projekten: *„Da unsere Schüler [...] mit viel Selbstverantwortung zu arbeiten gewohnt sind, arbeiteten die meisten an ihren eigenen Aufgaben weiter (eigene Geschichten schreiben, Lektüre-Arbeit etc.) [...] andere Aufgaben waren zur Wahl gestellt, (Ein Vogel-Beobachtungsbuch erstellen, Pflanzen bestimmen, Autos zählen und ein Diagramm dazu erstellen...) (FB45, Ges).* Auffällig ist, dass auch in diesem Fall die etablierten Handlungspraktiken beibehalten werden, auch wenn sich die Rahmenbedingungen des schulischen Lernprozesses grundlegend ändern.

3.3 Abstimmung und Austausch mit Kolleg*innen

Auch dort wo es Abstimmungen innerhalb der Fachkollegien bzw. Klassenteams gibt, wird sich oft auf eine Orientierung am vorher praktizierten Unterrichtsmodell mit festem Lehr- bzw. Stoffverteilungsplan geeinigt: *„Wir erstellen gemeinsame Wochenpläne für eine Klasse, damit die Schülerinnen mehr Übersicht haben“ (FB18, Gym).* Der Austausch mit Kolleg*innen beschränkt sich oftmals auf Tipps zu bestimmten Tools mit denen sich beispielsweise Screencasts, Arbeitsblätter oder interaktive Lernapps erstellen lassen. Dass Materialien ausgetauscht werden, ist eher die Ausnahme: *„Zu Beginn wurde noch etwas enthusiastischer Material getauscht, das ist aber abgeflaut. [...] Ich weiß, dass Kollegen von mir Arbeitsaufträge übernommen haben, die ich auf Moodle geteilt habe. Leider hatte ich nicht so viel Glück und musste alles selbst erarbeiten. Hier hat sich leider aus meiner Sicht nicht viel verändert und Lehrer bleiben weiter Einzelkämpfer“ (FB48, Gym).* Für die Abstimmung von gemeinsamen interdisziplinären Projekten oder zumindest fachübergreifenden Arbeitsaufträgen lassen sich in den Aussagen der Lehrkräfte keine Belege finden. Es dominiert auch hier ein eher auf Exposition aufgebautes Lehr-Lern-Verständnis.

3.4 Welche Praktiken werden auch nach der Krise beibehalten?

Wenngleich eine eindeutige Antwort auf diese Frage erst nach Ende der Schulschließungen möglich sein wird, wurden die interviewten Lehrkräfte dennoch um eine Einschätzung gebeten. Vor allem als nützlich erkannte Tools wollen die Befragten auch nach dem Ende der Schulschließungen weiternutzen. Auch hier zeigt sich, dass vor allem organisationale Aspekte eine wichtige Rolle spielen, so werden von den Befragten oft digitale Lösungen als hilfreich identifiziert, welche die bisherigen Lehr- und Unterrichtspraktiken stützen und erleichtern: *„Ich werde sicher Moodle deutlich mehr benutzen und auch Teams. Im Moment muss ich noch testen, welche Plattform dauerhaft mehr Sinn macht; Zur Kommunikation mit den Schülern und Kollegen (z. B. Aufgaben einreichen, chatten, Videos) ist Teams wohl besser geeignet, Moodle eignet sich finde ich besser zur Dokumentation des Unterrichts (Ablage von Material), außerdem kann man besser Tests durchführen“ (FB48, BS).* Zum Teil lässt sich aber, ausgehend von den während der Schulschließung genutzten digitalen Werkzeugen und den damit verbundenen, neu erlernten Praktiken auch ein Nachdenken über neue Lernformen bei

den Lehrkräften beobachten: So stellt sich eine Lehrerin die Frage, „[...] ob man nicht den Schülern im Sinne des offenen Lernens mehr Spielräume statt eines starren Stundenplans geben kann, um so zu arbeiten und sich dann in regelmäßigen Präsenzzeiten in der Schule zusammenfindet“ (FB03, Gym). Die Überlegungen der Lehrkräfte orientieren sich dabei stärker an einem Lernen unter den Bedingungen der Digitalität und fokussieren auch auf das Konzept des Flipped Classroom (Bergmann & Sams, 2012): „Nach einer Auswertung seitens der Kollegen und der Auszubildenden – für mich steht fest, dass der Präsenzunterricht mehr zur Bearbeitung der Themen genutzt werden sollte, die eigentliche Aneignung mehr im Vorfeld“ (FB52, BS). Vereinzelt berichten Lehrkräfte auch bereits, wie sich ihr praktisches Lehrhandeln im Zuge der Schulschließung verändert hat: „Tatsächlich hat sich eher die Art der Arbeitsaufträge hin zu offenen Lernformen verändert als die ‚digitalen Praktiken‘“ (FB13, Gym).

3.5 Unterstützungsbedarf während der Schulschließung

Neben Rechtssicherheit bei der Nutzung von Materialien und Tools sowie einer funktionierenden technischen Infrastruktur wünschen sich die Lehrenden auch hier vorrangig Unterstützung bei der Realisierung bereits etablierter Praktiken des Digitalen: „Es wäre schön, wenn es eine Liste gäbe, mit Hinweisen, welche tools es gibt, welche Erfahrungen damit gemacht wurden, wie sich diese tools den individuellen Bedürfnissen anpassen lassen“ (FB56, BS). Eine Nachfrage nach Unterstützung zur Realisierung eines an den Bedingungen der Digitalen Transformation ausgerichteten Unterrichts äußern die Lehrkräfte hingegen nicht, auch wenn ein Gymnasiallehrer die Hoffnung dahingehend noch nicht aufgegeben hat: „Für einige Kollegen [wünsche ich mir] die Einsicht, dass man digital auch seinen Unterricht offener gestalten muss, statt seinen ‚alten Stiefel‘ weiterzufahren [...]“ (FB03, Gym).

4. Fazit und Ausblick

Auch während der coronabedingten Schulschließungen und den damit verbundenen tiefgreifenden Veränderungen der Rahmenbedingungen, unter denen Lernen und Unterricht stattfindet, scheinen die Lehrkräfte in ihrer Handlungspraxis an bewährten Mustern festzuhalten. Sie folgen in ihrem Unterrichtshandeln auch im Homeoffice weitgehend einem kognitivistischen Lernparadigma und bleiben hinsichtlich der Art der Aufgabenstellung sowie der Kontrolle des Lernwegs sowie des Lernerfolgs einem eher traditionellen Lehr- und Unterrichtsverständnis innerhalb der eigenen Fachdisziplin verhaftet.

Auch wenn sich Strukturen und Rahmenbedingungen abrupt ändern wie jetzt während der Corona-Krise, sind eingeübte Praktiken offenbar sehr wirkmächtig. Die Bearbeitung fächerübergreifender Problemstellungen und Projektarbeit finden unter den Befragten Lehrkräften nur in Ausnahmefällen statt, obwohl durch die zeitliche Flexibilisierung die Rahmenbedingungen mit der Auflösung des 45/90-Minuten

Taktes des Fachunterrichts möglich wären. Die Reflexion von während der Schulschließung gemachten Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen führt jedoch bei einigen Lehrkräften dazu auch in Zukunft verstärkt selbstgesteuertes Lernen mit offeneren Arbeitsaufträgen und eigenständiger, zeit- und ortsunabhängiger Aneignung von Inhalten und anschließendem Austausch nach Flipped Classroom-Konzepten umsetzen zu wollen. Die Corona-Krise könnte daher mittelfristig dazu führen, dass auch nach der Krise im Schulalltag mehr Verantwortung des Lernprozesses in Schülerhand gelegt wird. Dass diese Verantwortungsübernahme nicht allen Schüler*innen in der Krise gelingt, liegt nach Aussagen der Lehrkräfte wiederum auch an den häuslichen Rahmenbedingungen. Die Unterstützung dieser Schüler*innen würde eine zukünftig wichtige Aufgabe sein.

Wenig Vorerfahrung im Umgang mit digitalen Medien führen derzeit bei Lehrkräften zu organisatorischen und zeitlichen Schwierigkeiten beim Home-Schooling. Es zeigt sich, dass nach der Erfahrung Lernprozesse über das Medium E-Mail organisieren zu wollen und damit aufgrund der zeitlichen Belastung dieser Eins-zu-eins-Kommunikation zu scheitern, Lernmanagementsysteme wie mebis, Moodle oder Microsoft Teams als sinnvolle digitale Werkzeuge wahrgenommen werden, die auch in Zukunft als selbstverständliche Arbeitsmittel zum Einsatz kommen sollen. Bei aller Persistenz eingeübter Lehrpraktiken könnte daher auch die Krise als Chance zur Veränderung von Lehr-Lernpraktiken führen, die mit Lernendenzentrierung, Selbststeuerung, Projekt- und Problemorientierung und persönlicher Sinnbildung konsequenter an Herausforderungen der digitalen Netzwerkgesellschaft ausgerichtet ist. Die Krise als Ausgangspunkt für Veränderung im Sinne des (pädagogischen) Pragmatismus nach John Dewey (1938) kann vor allem dann zu einer bildenden Erfahrung werden, wenn gemachte Erfahrungen reflektiert werden. Erfahrungen, durch die räumliche Trennung verstärkt Beraterin und Lernbegleiter zu sein und weniger Erklärer oder Vermittlerin, können für zukünftiges Handeln richtungweisend werden, wenn die gemachten Erfahrungen reflektiert, d.h. auf bisherige Erfahrungen und zukünftige Situationen bezogen werden. Die Reflexion der während der Schulschließungen gemachten Erfahrungen wäre also eine wichtige Aufgabe für Schulen für die Zeit danach. Hierfür gilt es geeignete Anlässe zu schaffen, um einen solchen Reflexionsprozess anzuleiten und zu begleiten, beispielsweise im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen. So könnte das, was an digitalen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Krise erworben wurde und an Reflexionen bisheriger Handlungsrouninen stattgefunden hat, zum Instrument für ein wirksames Handeln und Behandeln nachfolgender Situationen werden (vgl. Dewey, 1938).

Literatur

- Bellinger, F., Bettinger, P. & Dander, V. (2018). Offenheit in Lehre und Forschung – Königsweg oder Sackgasse? *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 32 (Offenheit in Lehre und Forschung), 108–121. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.27.X>

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (1. Aufl.). Eugene, Or, Alexandria, Va: International Society for Technology in Education.
- Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2>
- Bourdieu, P. (1972). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deimann, M. (2020). *Praxeologische Mediendidaktik*. Weinheim: Beltz (im Erscheinen).
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. In: J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey: The later works, 1925–1953*, Vol. 13. SiU Press: Corbondale, IL.
- Giesecke, M. (2002). *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft: Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie* (Orig.-Ausg., 1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1543. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, K. (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454>
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen* (1. Auflage). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 2030. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Originalausgabe). edition suhrkamp: Vol. 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) (S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Rosa, L. (2018). Mobil in die Lernepoche. Das Ganze verstehen, um im Einzelnen erfolgreich zu handeln. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 49–77). Münster: Waxmann.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In R. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.