

Jornitz, Sieglinde; Mayer, Ben
**"Das ist jammerschade". Vom Unterricht in Abwesenheit wegen
pandemiebedingter Schulschließungen**

Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 66-84



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde; Mayer, Ben: "Das ist jammerschade". Vom Unterricht in Abwesenheit wegen
pandemiebedingter Schulschließungen - In: Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 66-84 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271238 - DOI: 10.25656/01:27123

<https://doi.org/10.25656/01:27123>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 63

FRÜHJAHR 2021

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

- 5 **DIDAKTIKUM**
Christoph Schneider
Die Drohung des Gegenbilds.
Über den Widerspruch in der Didaktik der NS-„Euthanasie“
- 24 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sascha Kabel
Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht.
Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von
Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen
- 42 **THEORIE UND KRITIK**
Miguel Zulaica y Mugica
Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung
mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension
- 66 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Jornitz/Ben Mayer
„Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen
pandemiebedingter Schulschließungen
- 85 **AUS DEN MEDIEN**
Sabrina Schröder
Die Vermessung des Lernens.
Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen
- 111 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Mario Steinberg
Zum Umgang mit Digitalisierung im Schulunterricht.
Auf Spurensuche in einer Schweizer Tablet-Klasse

Sieglinde Jornitz / Ben Mayer

„Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen pandemiebedingter Schulschließungen

I

Die Schulschließungen aufgrund der Pandemie im Frühjahr 2020 haben die Lehrer*innen vor die Aufgabe gestellt, weiter zu unterrichten, obwohl weder sie noch Schüler*innen in die Schulen durften. Damit war zunächst die über den Stundenplan organisierte Zusammenkunft an einem gemeinsamen Ort und zu einer festgelegten Zeit außer Kraft gesetzt. Die Bestimmungen zur Eindämmung der Pandemie sahen vor, Schule und Unterricht in einer Form weiter aufrecht zu erhalten, die das räumliche Aufeinandertreffen vermeidet. Die zu unterrichtende Klasse zerfällt so in einzelne Schüler*innen, die sich in ihrem jeweiligen Zuhause aufhalten. Zwar ist die zeitgleiche physische Präsenz von Schüler*innen in einem Raum nicht mit der Schulklasse als sozialer Gemeinschaft kurzzuschließen, das äußerlich Gemeinschaft markierende Moment der Schule ist jedoch zerbrochen. Diese Bedingungen zwingen Lehrer*innen, Formen für ein Unterrichten auf Distanz zu finden.

Wie Lehrer*innen dies tun und wie sie ihre Lösung legitimieren, wird im Folgenden an zwei Fällen dargelegt. Wir haben im Frühjahr 2020 kurz nach den ersten Schulschließungen in Deutschland mit Lehrer*innen in Bremen und Frankfurt/Main Interviews geführt, um zu erfahren, wie sie selbst mit den Schulschließungen umgegangen sind. Die Schulschließungen traten in beiden Bundesländern am 16. März 2020 in Kraft; die Interviews fanden in Bremen 11 Tage und in Frankfurt/M. 16 Tage danach statt. D.h. sie wurden in der allerersten Phase der Pandemie eines Unterrichts unter Abwesenheit geführt und geben so ein Zeugnis von den ersten Lösungen für Unterricht in Abwesenheit, die die Lehrer*innen gefunden haben, ohne auf Konzepte der Schulleitung oder des Schulträgers zurückgreifen zu können.

Wir werden im Folgenden solche Passagen der beiden Interviews analysieren, in denen die Lehrpersonen davon berichten, wie sie ihren Unterricht eingerichtet haben und mit welchen Schwierigkeiten dies verbunden ist. Wir arbeiten so heraus, wie sie diese Form des Unterrichts verstehen und inwiefern sie überhaupt die Schüler*innen (weiter) unterrichten konnten.

Ausgehend von Ulrich Oevermanns Theorie der Lebenspraxis wird das Verhältnis von Krise und Routine für menschliches Handeln als konstitutiv erachtet (vgl. u.a. Oevermann 2008; Garz/Raven 2015). Kann das routinierte Handeln nicht einfach weiter prozediert werden, so liegt dem eine krisenhafte Erfahrung zugrunde und führt u.a. dazu, das Handeln neu zu justieren. In den

Schulschließungen liegt u.E. objektiv eine solche Krise für das Handeln der Lehrer*innen vor. Sonst bestehende äußere Bedingungen, wie das Gebäude der Schule und die Klassenräume in ihm sowie die Stundenpläne, die das Aufeinandertreffen von Lehrer*innen und Schüler*innen zu Unterrichtszwecken regeln, sind außer Kraft gesetzt. Mit der politischen Maßgabe, jedoch nicht einfach Schulen zu schließen und Unterricht bis auf Weiteres auszusetzen, sondern diesen fortzuführen, wird das Handeln so potenziell in eine Krise geführt, für die eine Lösung gefunden werden muss.

Zentrum dieser Krise ist, wie auf Distanz unterrichtet werden kann. Damit ist strukturtheoretisch das Unterrichten betroffen, das von uns als pädagogische Form verstanden wird, in der die Momente von Bildung, Erziehung und Didaktik in eine Konstellation gebracht werden, um so die Vermittlung und Aneignung von im Curriculum fixierten Lehrstoffen zu gewährleisten (vgl. Gruschka 2009, 2013; Pollmanns 2019). In diese Figur des Unterrichtens ist das sog. Arbeitsbündnis (Oevermann 1996; Helsper 2011, 2021) zwischen Lehrer*in und Klasse bzw. den Schüler*innen eingewoben. Wie dieses gestiftet wird, verweist immer auch darauf, in welcher Form unterrichtet wird und in welcher Form der/die Lehrer*in in ein Verhältnis zu den Schüler*innen tritt. Daher betrachten wir es als konstitutiv für Unterricht, wie die Lehrer*innen nach den Schulschließungen versuchen, den Kontakt zu den Schüler*innen herzustellen, um so das Arbeitsbündnis erneut einzurichten oder es anders als bisher auszurichten.

Zu einem Unterricht in Abwesenheit gehört auch, einen Unterrichtsverlauf überhaupt herzustellen. Denn auch das, was durch den Stundenplan als formaler Rahmen des Unterrichts gelten kann, ist in Deutschland im März 2020 nicht einfach von Zuhause aus weiter aufrechterhalten worden. Obwohl weitestgehend eine digitale Infrastruktur und Konzepte für Distanzunterricht fehlten, wurde die Grundlage des Zusammenkommens in Deutschland vor allem technisch, als das Zur-Verfügung-Stellen einer digitalen Plattform verstanden. Die Plattform kann daher als Ersatz für den Klassenraum verstanden werden, allerdings als Ort des Austausches von Dokumenten und Dateien, weniger als Ort der Zusammenkunft. Im Falle der Bremer Schule konnte so auf die bereits implementierte, aber nicht verpflichtend eingeführte Plattform *itslearning* zugegriffen werden; die Schule in Frankfurt/M. wiederum setzte auf die ebenfalls bereits an der Schule verfügbare, aber auch hier nicht von allen Lehrer*innen genutzte Plattform der *Schul-Cloud*. An beiden Schulen wurde über mehrere Wochen zunächst die Inbetriebnahme der Plattformen hergestellt werden. Die ersten Wochen nach den Schulschließungen waren dadurch gekennzeichnet, dass Server zusammenbrachen und nicht erreichbar waren. Es mussten für alle Schüler*innen – manchmal erneut – Zugänge angelegt werden und in beiden Fällen mussten sich viele Lehrer*innen mit der Nutzung dieser Plattformen überhaupt vertraut und ihre bisherigen Unterrichtsvorbereitungen digital tauglich machen.

Im Folgenden werden wir durch die Analyse einzelner Interviewsequenzen zu bestimmen versuchen, ob bzw. inwiefern die beiden Lehrkräfte – durch

die Schulschließungen gezwungen – davon berichten, ihr Unterrichten fortgesetzt zu haben und inwiefern sie auf digitale Medien und Infrastruktur dabei zurückgriffen. Darin eingewoben ist auch, mit welchen Erwartungen sie an die Schüler*innen herantraten, um ein Arbeitsbündnis zum Zweck des Unterrichtens einzurichten.

II

Der interviewte Lehrer der Bremer Schule unterrichtet die Fächer Mathematik, Geschichte und den Wahlpflichtkurs IT-Profil. Wir haben im Rahmen eines vom BMBF finanzierten Projektes (<https://datafied.de/>) seinen Mathematikunterricht in der 6. Klasse aufgenommen, in dem er immer wieder auch mit digitalen Medien arbeitet. Der Lehrer kann somit als jemand charakterisiert werden, der bereits einen routinierten Umgang mit bestimmten digitalen Medien und deren Einbettung in den Unterricht entwickelt hat, so dass anzunehmen wäre, er nutzt diese Kenntnisse auch für einen Unterricht auf Distanz.

Auffallend an diesem Interview ist, dass das Transkript keinen Gesprächsanfang wie eine Begrüßung oder eine Frage der Interviewer aufweist, sondern der Lehrer sich sofort mitteilt. Dies ist nicht einem verspäteten Einschalten des Aufnahmeegerätes geschuldet, sondern kann verstanden werden als Ausdruck eines übersprühenden Mitteilungsbedürfnisses, sich mit jemandem über die Schulschließung und ihre Konsequenzen, die sie für das eigene berufliche Handeln bedeuten, auszutauschen. Dieser direkte Anfang des Interviews verweist darauf, dass wir es hier mit jemandem zu tun haben, der das Interview nicht als Dienstleistung für die Forschung betrachtet, sondern es eher im Sinne einer Supervision nutzt.

Die erste aufgezeichnete Äußerung des Lehrers lautet: „Stelle Material für die Schüler bereit,“

Er stellt gleich zu Anfang des Interviews sein unterrichtsbezogenes Handeln in den Mittelpunkt und berichtet davon, dass er „Material [...] bereit[stelle]“. Als Material wird etwas bezeichnet, mit dem etwas hergestellt wird oder aus dem etwas besteht. Innerhalb von Schule ist von Unterrichtsmaterial oder didaktischem Material die Rede; es bildet für ihn ggf. den jeweiligen Werkstoff, aus dem Unterrichtsstunden gebaut sind. Der Lehrer spezifiziert dieses Material weder im Hinblick auf sein Unterrichtsfach noch auf spezifische Stunden und Klassenstufen, so dass davon auszugehen ist, dass er von etwas spricht, das für alle seine Stunden gültig ist.

Material ist darauf angelegt, dass es von jemandem genutzt wird. Diese anderen werden von ihm durch den Zusatz „für die Schüler“ bestimmt. Es wird deutlich, dass sich der Lehrer als jemand versteht, dessen Aufgabe es ist, schüleradressiertes („für“) Material bereitzustellen. Darin schwingt aber auch eine Abgrenzung des eigenen Verantwortungsbereichs mit, der im Verb „bereitstellen“ formuliert ist. Wird etwas bereitgestellt, dann wird es in der Regel zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung gestellt, so dass weitere Arbeiten oder Handlungen nachfolgen und sogar vorher zuverlässig geplant werden können. Das Bereitstellen markiert zugleich einen Aufgabenbereich, der mit

der Bereitstellung beendet ist. Die Bereitstellung ist aber notwendig, damit das, was sich anschließt, beginnen kann. Hier wird folglich ein Erwartungshorizont aufgemacht, der den/die Schüler*in als jemanden versteht, der mit dem Material etwas anzufangen weiß und damit arbeitet bzw. es verwendet.

Der Lehrer fährt fort: „aber ob die das so machen oder nicht.“

Mit der sprachlichen Fortführung des Satzes wird die These gestützt, dass der Lehrer sein Tun mit dem Bereitstellen zunächst als erledigt ansieht. Das „aber“ kann schon als Einleitung einer Negation des eigenen Erwartungshorizonts verstanden werden. Dies wird mit dem „ob“ verstärkt, drückt es doch einen Zweifel oder eine Ungewissheit über das von ihm erwartete Schüler*innenhandeln nach der Bereitstellung des Materials aus, der oder die dann in der Fortführung „die das so machen oder nicht“ artikuliert wird. Der Umgang mit dem Material wird als „machen“ gekennzeichnet, wodurch das Tun der Schüler*innen neutral dargestellt wird; ebenso wie zuvor das Tun des Lehrers als Bereitstellen von Material bloß formal bestimmt wurde. Dieses „machen“ muss demzufolge so verstanden werden, dass sich im Begriff des Materials Anweisungen oder Aufforderungen, wie etwas mit oder durch das Material zu machen sei, verbergen. Hierdurch wird deutlich, dass der Lehrer Material als Sammelbegriff verwendet, der alles umfasst, was aus seiner Sicht für den Lernprozess der Schüler*innen notwendig (und hinreichend) ist. Die Verwendung des „so“ zeigt eine bestimmte Art an, wie sich die Schüler*innen dem Material zu widmen haben, also jene Art, die sich die Lehrkraft dachte oder in Form von Aufgaben, Aufträgen, Anweisungen durch das Material kommuniziert wird. Ob sie dies dann durchführen, d.h. „machen oder nicht“, ist in dem „so“ noch nicht entschieden, nur dass das Material die Art und Weise der Bearbeitung in sich trägt. Demnach kann i.S. des Lehrers mit dem Material nur in zwei gegensätzlichen Arten verfahren werden: man kann es eben machen oder nicht. Er kennzeichnet als Problem, ob die von ihm erteilten Arbeitsaufträge befolgt werden. Damit wird von ihm bis hierhin gar nicht das Vermittlungshandeln im Unterrichten thematisiert; d.h. die Darstellung seines Tuns lässt sich schwerlich als ein pädagogisches Verständnis des Unterrichts charakterisieren. Er kennzeichnet die Schulschließungen jedoch bisher auch nicht als erfahrene Limitierung seines professionellen Handelns.

Der Lehrer fährt fort: „kann ich nicht überprüfen.“

Er zeigt an, dass nach Bearbeiten der didaktischen Materialien das Moment der Überprüfung für ihn entscheidend ist. Damit besteht für ihn sein Tun während der Schulschließungen bislang darin zu überprüfen, ob die Schüler*innen die Aufgaben erledigt haben. Spätestens jetzt ist es zum einen nur schwer vorstellbar, dass sich die Lehrkraft, wenn sie von Bereitstellen von Material und der Nichtüberprüfbarkeit der Zuwendung durch die Schüler*innen spricht, auf einen regulären Unterricht bezieht, da das Überprüfen, ob etwas gemacht wurde oder nicht, durch Beobachtung und Nachfrage im Klassenraum geschehen kann.

Seine Krise scheint jedoch allein darin zu bestehen, dass er meint, eine Überprüfung der Arbeitsaufträge nicht durchführen zu können. Dies lässt die

Vermutung zu, dass sein Konzept des Unterrichtens auch im „regulären“ Unterricht eher jenseits der Vermittlung von Wissensbeständen liegt und vielmehr auf die Beschäftigung, im Sinne von Verteilen und Erledigen von Arbeitsaufträgen gerichtet ist.

Dass die Überprüfung für ihn problematisch wird, ist angesichts dessen, dass er bereits mit digitalen Medien arbeitet, zudem verwunderlich. Denn anders als bei der Bearbeitung von Aufgaben mit Stift und Papier sind digitale Bearbeitungen von Aufgaben meist über den lehrerseitigen Zugriff auf die Plattform einsehbar. Dieser Aspekt ist nahezu konstitutiv für digitale Plattformen und auch mit der in der Schule verfügbaren Plattform *itslearning* möglich.

Zugleich bringt er damit zum Ausdruck, dass er von seinen Schüler*innen erwartet, dass, wenn er Material im Sinne von Aufgaben bereitstellt, sie es bearbeiten. Für ihn verunmöglichen nun die Schulschließungen nicht, seine Rolle als Materialbereitsteller wahrzunehmen, wohl aber seine Rolle als Überprüfer und Kontrolleur auszuführen.

Damit ist für den Lehrer der Bremer Schule sein Unterricht unter Pandemiebedingungen an den Dreiklang von Bereitstellen, Bearbeiten und Überprüfen gebunden. In einem solchen Verständnis besteht ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler*innen nur noch darin, seine jeweiligen Aufgaben formal zu erfüllen. Das für Unterricht konstitutive Moment der Vermittlung erhält keinen eigenständigen Raum, sondern wird gänzlich geschluckt und mit der Überprüfung abgeschlossen. Um diesen Dreiklang umsetzen zu können, ist es notwendig, dass das Material so didaktisch aufbereitet ist, dass eine Vermittlungstätigkeit, die im Erläutern, Vormachen oder an etwas anderem Zeigen liegen kann, überflüssig wird. Es ist hier auch nicht der reformpädagogische Aufforderungscharakter der Dinge angesprochen. Denn als Material liegt gerade kein Ding der Wirklichkeit vor. Die didaktische Aufbereitung macht so das Unterrichten als Vermitteln unnötig und kann folglich leicht in eine digitale Form, wie sie in Zeiten der Schulschließungen nötig wird, überführt werden.

Damit einher geht auch, dass der Lehrer mit einem Interesse der Schüler*innen nicht rechnen muss. Zur Bearbeitung reicht es, den Arbeitsaufträgen Folge zu leisten. Er muss also nicht auf die Schüler*innen zugehen, sie für ein bestimmtes Thema gewinnen und ihnen den Zugang zu ihm eröffnen, wie es ein Arbeitsbündnis erforderte, das auf Vermittlung ausgerichtet ist. Die Vermittlung durch das Material geht so weit, dass selbst das Gelingen durch es gewährt wird. Daher ist für den Lehrer der Bremer Schule das Überprüfen kein Akt, der ihn darüber aufklärt, wieviel die Schüler*innen bereits verstanden haben und wo ihnen noch etwas schwerfällt, sondern das Prüfen wird auf ein Überprüfen verknüpft, das allein auf seine Kontrollfunktion abgestellt ist, nicht aber auf die pädagogische Notwendigkeit, sich als Lehrer*in zu prüfen, ob der Vermittlungsprozess gelungen ist.

Diese vom Lehrer skizzierte Situation, in der er sich im März 2020 befindet, führt in seinen Worten dazu: „und von daher sitz ich da...“

Mit dem „und von daher“ leitet der Lehrer erzählerisch die Konsequenz dieser Lage ein. Die Aussage „von daher sitz ich da...“ ist der beschreibende

Ausdruck der Handlungsunfähigkeit; denn „da sitzen“ ist gleichbedeutend mit „nichts tun können“. Es handelt sich um ein geradezu sinnloses Herumsitzen, das als Warten darauf angewiesen ist, dass etwas geschieht, auf das man selbst keinen Einfluss hat. Argumentativ bindet er das Überprüfen an seine Handlungsunfähigkeit. Weil er nicht überprüfen kann, ob die Schüler*innen etwas machen, sind ihm die Hände selbst gebunden, etwas zu tun. Es drückt sich hier zugleich eine Hilflosigkeit als hinnehmende Haltung aus.

Abschließend kommt er zum Schluss: „Es *ist* ne ganz blöde Situation halt.“

Damit wird die Situation als nicht änderbar oder auflösbar gekennzeichnet. Als „blöde Situation“ wird etwas bezeichnet, das zwar schlimm ist, aber auch nicht so schlimm und damit krisenhaft, dass alle Kräfte aufgewendet würden, sie zu verändern. Der Lehrer bekräftigt seine eigene Hilflosigkeit. Irritierend dabei ist, dass er sein in Teilen für ihn nicht umsetzbares Unterrichtskonzept als vollkommen unstrittig und selbstverständlich darstellt. Er berichtet weder, dass er es extra für den Distanzunterricht entworfen hat und nun feststellen muss, dass es nur teilweise funktioniert, noch kennzeichnet er den nicht durchführbaren Teil der Überprüfung als etwas, das ihm im regulären Unterricht nötig erscheint.

Aus der bis hierhin analysierten Sequenz lässt sich die Fallstrukturhypothese formulieren, dass der Lehrer durch die Corona-Pandemie und die angeordnete Schulschließung nicht in eine Krise seines pädagogischen Handelns gestürzt wird, sondern sich als handlungsfähig erweist, indem er einem dreistufigen Konzept folgt. Krisenhaft ist für ihn allein, dass er den für ihn wichtigen Aspekt der Überprüfung nicht durchführen kann. Allerdings begegnet er dieser Krise in einer hinnehmenden, hilflosen Weise. Am Unterrichtskonzept fällt auf, dass es das für pädagogisches Lehrerhandeln zentrale Moment der Vermittlung didaktisch und erzieherisch vollständig auf das Material überträgt. Damit ist auch das, was vermittelt wird, der Bildungsgegenstand, an das Material gebunden. D.h. das Bildungsmoment als Ziel von Vermittlung ist entweder getilgt oder ebenfalls an das didaktische Material delegiert. Gleichwohl wird es im Dreischritt an keiner Stelle thematisch.

Professionstheoretisch haben wir es hier mit einem Fall zu tun, der nach den Schulschließungen sein unterrichtliches Handeln einerseits an formalen Aspekten ausrichtet, andererseits diese aber nicht gänzlich erfüllen kann. Das ist auch deswegen irritierend, weil der Lehrer nicht darüber Auskunft gibt, dass er versucht hat, den für ihn wichtigen Aspekt des Überprüfens möglich zu machen. Zugleich schließt die formale Ausrichtung der Handlungen auch die Schüler*innen ein. Denn auch von ihnen wird nur erwartet, dass sie die Aufgaben lediglich erledigen. Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler*innen ist eines, das nach außen hin den Schein einer unterrichtlichen Interaktion über das Aufgaben Bereitstellen aufrechterhält, aber sich auf formale, äußerliche Aspekte begrenzt.

Im Verlauf des Interviews gibt der Lehrer weder an, dass er unzufrieden mit dieser Form des Unterrichts ist, noch dass er explizit nach einer Lösung für sein Prüfungsproblem sucht. Er teilt mit, dass er auch die Plattform *Anton* nutzt, auf die er „Mathematikaufgaben gepinnt [hat, SJ/BM], so dass sie

[die Schüler*innen] dort online arbeiten können. (.) *Aber...* Ja, das ist das, was ich gemacht hab.“ In der Illustration der Verwendung der Lernplattform *Anton* wiederholt sich der Zweiklang aus Aufgaben bereitstellen und diese bearbeiten. Der dritte Schritt bleibt ihm dabei konstant verwehrt. Er stellt fest, „dass ich äh einfach keinerlei Kontakt zu meinen Schülern habe. Sie melden sich nicht. Ich... Es ist ähm äh es ist äh ich kann nicht kontrollieren, ob sie was gemacht haben oder nicht, ich muss mich einfach drauf verlassen.“

Es zeigt sich hier erneut sein bereits herausgearbeitetes Verständnis des Unterrichtens unter Digitalisierungsbedingungen. Er benötigt den Kontakt zu den Schüler*innen dazu, kontrollieren zu können, ob sie die bereitgestellten Aufgaben bearbeitet haben. Der fehlende Kontakt wiederum führt nicht dazu, dass er dies als seine Aufgabe versteht, diesen Kontakt herzustellen, sondern er betrachtet es als Bringschuld der Schüler*innen, der sie aber nicht nachkommen.

Seine Begründung, warum sie dies nicht tun, fasst er in folgende Worte:

„[...] Zum *Teil* einfach auch dieses ähm ich hab ja Ferien, warum soll ich was tun. [...] Und ähm es ist halt auch *ganz* häufig dieses ähm, ja, ich versteh {lauter} sowieso nicht, was da im Buch steht, ich brauch jemand, der mir's erklärt. (.) Und da ich dieses persönliche Erklären natürlich nicht liefern *kann*...“

Einerseits deutet er das Nicht-Melden der Schüler*innen als ein „Ferien haben“; d.h. er geht davon aus, dass Schüler*innen, die nicht in der Schule sind und von ihm beim Arbeiten beaufsichtigt werden können, dies als Ferien und somit als aufgabenfreie Zeit missverstehen. Er wirft damit seinen Schüler*innen vor, sich nicht als solche verhalten zu wollen, sobald sie nicht in der Schule sind. Da er diesen Vorwurf nicht näher begründet, zeigt sich hier, dass der Lehrer von einer negativen Anthropologie des/der Schüler*s*in ausgeht. Er lässt dieser Deutung andererseits eine Beschreibung der Schüler*innenhaltung im regulären Unterricht folgen, die dazu dient, indirekt zu begründen, warum nun auch der Unterricht auf Distanz nicht funktioniert. Denn im Unterricht kapitulierten sie bereits vor der Aufgabenstellung und erwarteten vom Lehrer, dass er ihnen die Aufgaben erklärte. Der Lehrer charakterisiert sie als unfähig, sich selbst anzustrengen, etwas zu verstehen („ich versteh {lauter} sowieso nicht, was da im Buch steht“). Stattdessen verlangten sie, dass der Lehrer ihnen das, was im Buch steht, erkläre. Nun könnte man annehmen, dass die Aufgabe der Lehrer*innen tatsächlich in diesem Erklären liegt und somit die Schüler*innen nichts Ungebührliches einfordern. Indem der Lehrer jedoch dies als etwas darstellt, was die Unfähigkeit der Schüler*innen aufzeigt, wird deutlich, dass er das Nicht-Melden in Zeiten der Schulschließungen so deutet, dass die Schüler*innen ihr routiniertes Vorgehen, nach dem Lehrer zu rufen, nicht umsetzen können und demzufolge tatenlos sind.

Damit stellt er die Schüler*innen letztendlich genau so hilflos in der Krise dar wie sich selbst – sich der Situation als unabänderlich ergebend. Zugleich wird offenbar, was der Lehrer erwartet: nämlich sich so zu bemühen, die Aufgaben zu erledigen, dass er eine Erklärung nicht leisten muss. Hier zeigt sich jedoch, dass für ihn ein reines Machen im Sinne von Abarbeiten doch nicht

gemeint ist, sondern er es unter der Hand als ein Bemühen um Aneignung auflädt und zugleich für sich beansprucht, als Vermittler nicht in Erscheinung zu treten. Allein die Unwilligkeit oder Lustlosigkeit der Schüler*innen verhindert aus seiner Perspektive ein Gelingen des Unterrichts unter Pandemiebedingungen. Sein Verständnis des Arbeitsbündnisses ist gebunden an die sich artikulierende Bildungsanstrengung der Schüler*innen, die er als bloßes Aufgabenmachen deklariert, und der das Aufgabenbereitstellen auf seiner Seite korrespondiert, aber es doch als ein Bemühen, sich selbst etwas zu erklären, verstanden wissen will.

Durch die Schulschließungen findet er sich jedoch nun in der folgenden Situation wieder:

„Und da ich dieses persönliche Erklären natürlich nicht liefern kann... [...] Geht es nicht. Ja. [...] Das ist jammerschade.“

Der Lehrer deutet sie demzufolge so, dass ihm die Hände gebunden sind, und er das Erklären nicht bewerkstelligen kann. Er bemitleidet sich in dieser Situation eher selbst („jammerschade“), als dass er nach Lösungen sucht, wie er die Erklärung doch an die Schüler*innen bringen kann. Es ist erneut ein Ausdruck der Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit. Damit steht das Sich-Bemitleiden, nicht erklären zu können, in einer Spannung zum Vorwurf, erklären zu sollen. Er scheint gespalten zwischen der eigenen Sicht auf das Unterrichten, dessen Vermittlungs- und Erkläraspekt sich völlig in der Bearbeitung von Aufgaben auflöst, und der als Hilfersuchen wahrgenommenen Schüler*innenhaltung, diese Vermittlung und Erklärung doch leisten zu sollen.

Was er von den Schüler*innen erwartet, formuliert er an zwei späteren Stellen im Interview noch einmal anders. Auf die Frage, was er meint, wie nach den Osterferien 2020 verfahren wird, antwortet der Lehrer der Bremer Schule:

„Und ähm es *wird* so laufen, wie es bisher ist. Es wird für einige Schüler, die sich interessieren, wird es die Möglichkeit geben, auf itslearning oder so etwas Materialien zu bearbeiten. Aber ich denke, wir laufen auf ein großes Bildungsloch zu. (.) Das wir im nächsten Schuljahr aufarbeiten müssen. Wie auch immer. Also mein {lauter} Traum wäre ja gewesen, dass die Schüler jetzt *selbstständig* anfangen zu arbeiten und sich *selbstständig* Sachen lernen zu erstellen.“

Es zeigt sich hier, dass er das Machen der aufgegebenen Aufgaben als Interesse der Schüler*innen deutet, und es damit emphatisch als Bildungsanstrengung auflädt, die über die Aufgaben ausgelöst oder auch befriedigt wird. Dieses Interesse spricht er zugleich denjenigen ab, die die Aufgaben nicht machen. Er artikuliert zugleich, dass das Interesse nicht von ihm abhängt oder gar durch ihn bei den Schüler*innen geweckt wird oder werden kann. Denn er sieht es nicht als seine Aufgabe, an die Schüler*innen heranzukommen, die sich nicht erwartungskonform verhalten, sondern er nimmt hin, dass diese von ihm nicht erreicht werden.

Er skizziert in diesen Ausführungen zudem seine Vision von Schule, die er als „Traum“ kennzeichnet; also als etwas, das nicht real, aber wünschenswert ist. Dabei ist das verwendete Tempus eigentümlich. Er spricht vom Traum

im Irrealis der Vergangenheit („wäre ja gewesen“) und markiert ihn so als unrealisierbar, weil der Zeitpunkt der Realisierbarkeit vergangen ist. D.h. obwohl die Schulschließungen erst 11 Tage zum Zeitpunkt des Interviews zurückliegen, sieht er seinen Traum bereits als zerstört. Diese Formulierung hat etwas eigentümlich Perspektivloses. Doch wovon wird eigentlich geträumt?

In diesem Traum arbeiten die Schüler*innen vor allem selbständig und erstellen sich „Sachen“, indem sie „anfangen zu arbeiten“. In diesem Ausdruck steckt die Entwicklungstheorie des Lehrers in nuce. Er nimmt an, dass das Selbstständig-Werden sich dadurch ergibt, dass die Schüler*innen anfangen, dies zu sein. Er fasst damit letztendlich das Konzept der „Neuen Lernkultur“ in Worte (vgl. hierzu: Dammer 2013). Streng genommen muss gar nichts entwickelt werden, sondern es liegt allein am Willen der Schüler*innen, dies zu tun. Er stellt sich also nicht vor, dass er als Lehrer dieses Selbstständig-Werden im Arbeiten Schritt für Schritt entwickelt und die Schüler*innen herangeführt werden müssen. Damit wird auch deutlich, dass sein Modell des Unterrichtens durch dieses selbstständige Arbeiten bestimmt ist. In diesem Modell muss eigentlich gar nicht mehr unterrichtet werden und demzufolge gilt es auch nicht, ein Arbeitsbündnis zu entwickeln. Es handelt sich eher um ein Modell der indirekten oder passiven Gestaltung, das vollständig im didaktischen Material aufgeht. Letztendlich wird ein Bild von Schüler*innen entworfen, die ohne Lehrer auskommen.

Durch die Schulschließungen hat er sich erhofft, dass die Schüler*innen dadurch gezwungen werden, sich einem solchen Modell entsprechend zu verhalten; denn jetzt wäre die Situation da, dass sie auf sich selbst zurückgeworfen sind und nun aus sich heraus tätig werden müssen. Er sieht aber, dass dies nicht geschieht und muss in seiner Vorstellung hinnehmen, dass es nicht anders ist. So erklärt sich auch die resignative Tempus-Form. Stattdessen geht er von der Katastrophe aus. Diese kleidet er in das Bild vom „Bildungsloch“, in das man nur hineinfallen kann und in das die Lehrer*innen dann steigen müssen, um die Schüler*innen herauszuholen.

III

Die Lehrerin, die wir Anfang April 2020, 16 Tage nach den ersten Schulschließungen in Hessen interviewten, arbeitet als Englisch- und Italienischlehrerin an einer Frankfurter Gesamtschule. Auch sie nutzt für ihren Unterricht digitale Medien und auch ihre Klassen sind deren Einsatz gewohnt. Zentral für ihr Unterrichten ist allerdings, dass sie weitgehend die digitalen Medien nicht während des Unterrichts in der Schulklasse einsetzt, weil weder ausreichend technische Geräte für alle Schüler*innen an der Schule vorhanden sind, noch die Internetverbindung stabil in allen Klassenräumen funktioniert, die für ein Arbeiten mit den für sie relevanten Apps und Plattformen notwendig ist. Stattdessen setzt sie digitale Medien vor allem für zusätzliche und außerhalb des Unterrichts zu bearbeitende Aufgaben ein, bei denen bspw. die Schüler*innen Texte zu einer Frage verfassen, die dann für alle sichtbar auf die digitale Pinnwand *Padlet* gesetzt werden, oder die Schüler*innen erstellen in Kleingruppen mit Hilfe von Apps kleine Video- oder Audiosequenzen.

Im Frühjahr 2020 interviewten wir die Lehrerin im Hinblick darauf, wie sie nach den Schulschließungen ihren Unterricht organisiert auch im Wissen darum, dass sie bereits mit digitalen Tools unterrichtet und sich ggf. davon etwas gerade jetzt in Zeiten der Schulschließungen nutzen lässt.

Die Lehrerin antwortet auf die erste Frage: „Hmhm.(.) Ähm ja, also ich persönlich fand das jetzt äh okay mit der Umstellung,“

Das eröffnende „Hmhm.(.) Ähm ja,“ kann als Annahme der Einstiegsfrage verstanden werden, deren inhaltliche Bestimmung mit dem „also“ einsetzt. Dabei geht sie allerdings nicht auf das eigentliche Erkenntnisinteresse der Interviewer ein, nämlich wie sie jetzt ihren Unterricht organisiert, sondern nimmt stattdessen eine persönliche Bewertung („okay“) vor. Das „persönlich“ ist nicht nur eine sprachliche Verstärkung, die sich auf das Subjekt „ich“ bezieht, sondern drückt zudem eine Abgrenzung aus. Diese meint eine Abgrenzung zwischen ihr als berufliches Individuum, das sich bewusst als Teil eines Kollektives, nämlich jenem der Lehrkörperschaft wahrnimmt, und jenen im Kollektiv enthaltenen Lehrkräften, die, anders als sie („okay“), die Umstellung problematischer einschätzen. Damit suggeriert die Lehrerin ein Bild eines Kollegiums, das zwar gleichermaßen von der Schulschließung betroffen ist, aber dennoch unterschiedlich auf sie reagiert. Dieses Bild wird verbal im Präteritum gezeichnet, was darauf schließen lässt, dass für die Lehrerin die Umstellung selbst schon der Vergangenheit angehört. Die Verwendung des „jetzt“ relativiert zugleich die Dauerhaftigkeit ihres Urteils; dieses kann in ein paar Wochen anders aussehen. Die „Umstellung“ meint zum einen den Distanzunterricht selbst sowie das Unterrichten unter diesen Bedingungen. „Umstellung“ bezeichnet einen Zeitpunkt, der das Vorher vom Nachher trennt und zudem die Veränderung des Zustandes als einen technisch herstellbaren charakterisiert. So ist bspw. in der Rede von der Umstellung von G8 auf G9 oder von Halbtags- auf Ganztagschule das Krisenhafte der Umstellung sprachlich getilgt. Die Lehrerin stellt somit die Veränderung des Unterrichtens nach den Schulschließungen wie der Bremer Lehrer nicht als krisenhaft dar, sondern als einen technisch zu vollziehenden, planbaren Akt.

Sie fährt mit dem Satz folgendermaßen fort: „weil äh viele meiner Klassen verschiedene Tools schon kannten.“

Für sie ist die Umstellung deswegen bereits vollzogen, weil sie Distanzunterricht mit Hilfe von digitalen Medien sowohl für durchführbar betrachtet, als auch weil diese bereits in vielen, aber nicht allen ihren Klassen eingeführt sind. Das „verschiedene Tools“ verweist darauf, dass eine Vielfalt an Werkzeugen den Klassen bekannt ist. Allerdings bleibt ungeklärt, inwieweit sie nun alle bekannten Tools einsetzt oder ob die Vielfalt es ihr im Distanzunterricht ermöglicht, die passenden einsetzen zu können, gerade weil sie nicht nur mit einem einzigen Tool in ihren Klassen gearbeitet hat.

Die Lehrerin fährt fort: „Ähm aber auch wieder, je nachdem, welche Klasse. Also ist nochmal altersspezifisch, muss man da auch nochmal unterscheiden.“

Mit dem „auch wieder“ schränkt sie die Vielfalt der digitalen Medien dahingehend ein, dass sie deren Einsatz wohl nach Altersstufen anpasst. Es deutet sich an, dass es Klassen gibt, die nur wenige oder auch gar keine digitalen Medien in ihrem Unterricht verwendet haben und sie auf diese demzufolge auch jetzt im Distanzunterricht zurückgreifen kann.

Die Lehrerin zeichnet von sich ein Bild als Lehrkraft, die leichter als andere Lehrkräfte einen Distanzunterricht in Gang setzen konnte, weil sie bereits digitale Tools in ihrer täglichen unterrichtlichen Routine spezifiziert auf Unterrichtsgegenstand und Klassenstufe eingesetzt hat. Zuvor hat sie die Tools jedoch außerhalb des Unterrichts im Klassenraum eingesetzt. Gleichwohl thematisiert sie dies nicht, sondern stellt die Möglichkeit des Einsatzes der digitalen Medien als die Bedingung heraus, weiter unterrichten zu können. In dieser Eingangssequenz entsteht so der Eindruck, dass die Schulschließungen sie nicht in eine Krise ihres unterrichtlichen Handelns führen. Doch ist dem so?

Im weiteren Verlauf des Interviews führt sie erneut aus, dass ihre Klassen mit digitalen Plattformen, wie *Padlet* oder für Italienisch *Edmodo*, vertraut und auf ihnen bereits vor den Schulschließungen registriert waren, und sie nun über diese „die ganzen Aufgaben und Aufträge“ von ihr erhalten. Auch sie greift wie der Bremer Lehrer nicht auf die schuleigene Plattform, hier: die *Schul-Cloud*, sondern setzt auf bereits in ihren Klassen eingeführte Medien. Anders als der Bremer Lehrer spricht sie von „Aufgaben und Aufträgen“, so dass anders als beim Sprechen vom Material die konkrete Aufforderung an die Schüler*innen kenntlich wird. Allerdings handelt es sich auch hier um Arbeitsaufträge, also um konkret gefasste Handlungsanweisungen. Sie führt dazu aus:

„Und bei den *kleineren* Schülern, also sprich, Klasse sechs oder, na, bis jetzt sogar noch bis zur neunten Klasse, hab ich das jetzt wirklich sehr, sehr einfach ähm gestaltet, dass einmal die Woche ein Aube- Arbeitsauftrag kam für die gesamte Woche, wo sie sich vor allem auf das Buch beziehen sollten. Also Übung so und so, Seite hier und da. Oder dass sie sich mal vielleicht einen YouTube-Link äh zu Grammatikerklärung anschauen sollten. Also *relativ* schlicht gehalten. *Weil* ich nicht weiß, wie die Verhältnisse zu Hause sind, ob jeder Schüler tatsächlich den Computer hat. [...] Und deswegen [hat] man sich dann dafür entschieden, einfach einen Wochenplan ähm an die Klassen- [...] An die jeweiligen- jeweiligen Klassenlehrer zu schicken, äh die das dann *einmal* die Woche immer weitergeleitet haben. Also nicht nur für *mein* Fach, sondern dann [für alle Fächer] dann auf einmal.“

An dieser Sequenz wird zweierlei deutlich. Zum Ende dieser Ausführungen klingt erstens an, dass an der Frankfurter Schule die Schulleitung Vorgaben – allerdings rein organisatorischer Art – gemacht hat. Eine solche Vorgabe thematisiert der Bremer Lehrer an keiner Stelle des Interviews. Hier an der Frankfurter Schule wurde entschieden, dass die Klassenlehrer eine zentrale Funktion bei der Weitergabe der Arbeitsaufträge an die Schüler*innen einnehmen, d.h. im Umkehrschluss nicht die Fachlehrer*innen treten in Kontakt mit ihren Klassen.¹ Diese Arbeitsaufträge wiederum sollen einmal in der Woche, d.h. nicht

1 An einer anderen Stelle ergänzt sie diese Vorgaben der Schulleitung. Sie skizziert, dass der Schulleiter angeregt hat, einen „Aufgabenpool“ pro Klassenstufe auf die Website der Schule zu posten, so dass die Eltern diese dann zentral für ihre Kinder herunterladen konnten. An

tagesaktuell und damit im Hinblick auf den Stundenplan und die jeweilige, zu unterrichtende Stunde an die Schüler*innen weitergeleitet werden. Während von den Lehrer*innen nun überlegt werden muss, welche Arbeitsaufträge mit welchem Stundenumfang für eine Woche erteilt werden, sind die Schüler*innen auf sich gestellt, eine Ordnung bzw. Struktur der Bearbeitung dieser Aufträge zu erstellen. Es wird tendenziell ein Verhältnis konstituiert, bei dem die eine Seite Arbeitsaufträge bereitstellt und so ihre Arbeit erledigt ist, an dessen anderem Ende die andere dann schauen muss, wie sie diese in einem festgelegten Zeitraum bearbeitet – letztendlich ein ähnliches Konzept wie dasjenige, von dem der Lehrer der Bremer Schule berichtet. Zweitens führt sie aus, dass sie ihr nicht näher bestimmtes Tun („das“) als reduziert, niedrigschwellig einstuft („hab ich das jetzt wirklich sehr, sehr einfach ähm gestaltet“). Sie nimmt dabei die eingangs hervorgehobene Altersspezifik beim Einsatz digitaler Tools zurück, indem sie wie eine Schülerin, die beim Flunkern ertappt ist, eingesteht, dass sie bei der sechsten bis zur neunten Klasse gleich vorgeht. Im „sehr einfach ähm gestaltet“ zeigt sich die Art und Weise des Tuns. Sie führt nicht aus, dass sie etwa Themen oder Unterrichtsteile auslässt, sondern geht nur auf die formale Übermittlung ein. Diese liegt darin, dass ein einziger Arbeitsauftrag für die gesamte Woche an die Schüler*innen ihrer Klassen ergeht. Damit ist jedoch zum Arbeitsumfang noch nichts ausgesagt; denn auch ein einziger Arbeitsauftrag kann so umfangreich sein, dass er Arbeit für eine ganze Woche bedeutet.

Die Lehrerin konkretisiert, was bei ihr als Arbeitsauftrag galt: „wo sie sich vor allem auf das Buch beziehen sollten. Also Übung so und so, Seite hier und da. Oder dass sie sich mal vielleicht einen YouTube-Link äh zu Grammatikerklärung anschauen sollten“.

Die einfache Gestaltung sind also Aufgaben, die nicht extra auf eine digitale Plattform gepostet werden oder darüber zugänglich sind, sondern vor allem solche Aufgaben im Buch, die ohne digitale Tools erreichbar sind und erledigt werden können. Die Hinweise auf YouTube-Links werden von ihr sprachlich marginalisiert („dass sie sich mal vielleicht einen YouTube-Link äh zu Grammatikerklärung anschauen sollten“). Aber sie sind es, die nicht Aufgaben, sondern Themen und Inhalte als Erklärungen zugänglich machen („Grammatikerklärung“). D.h. die Lehrerin verzichtet nicht gänzlich in ihrem Kontakt mit den Schüler*innen auf thematische Vermittlungssequenzen, aber sie führt diese nicht selbst durch, indem sie bspw. selbst ein Erklärvideo erstellt und es den Schüler*innen zukommen lässt. Stattdessen nutzt sie den Reichtum der bereits verfügbaren Videos auf der Plattform *YouTube*. Zugleich schränkt

der Bezeichnung „Aufgabenpool“ wird deutlich, wie unspezifisch diese Aufgabenstellung erfolgte – eben über die jeweilige Klassenspezifik hinweg und diese missachtend wurde allein dafür gesorgt, dass es etwas zu tun gibt. Was dies war, war dann schon nahezu gleichgültig. Zusätzlich zeigt sich hier, dass die dritte Position der Eltern im Arbeitsbündnis während der Schulschließungen explizit zu Tage tritt. Denn sie sind hier die Gewährleister dafür, dass die Aufgaben an die Schüler*innen tatsächlich gelangen.

sie die erwartete Nutzung durch das „vielleicht“ ein; der Link ist eine Möglichkeit, die von den Schüler*innen jedoch nicht zwingend ergriffen werden muss.

Das, was beim Lehrer der Bremer Schule als Unfähigkeit der Schüler*innen zu Tage tritt, sich nicht erwartungskonform zu den Aufgaben zu verhalten, wird von der Lehrerin der Frankfurter Schule auf die Lage der Schulschließungen selbst in verständnisvoller Haltung bezogen. Sie formuliert keine Erwartungen, auch nicht ex negativo, sondern schafft rudimentäre Möglichkeiten für die Schüler*innen. Es wird zugleich deutlich, dass während der ersten Schulschließungen ihr Tun als Reduktion ihrer üblichen Tätigkeit erscheint. Sie hat nicht versucht, den Umfang der vorgegebenen Stunden in den Arbeitsaufträgen abzubilden. Auch diese Lehrerin versteht sich unter Pandemiebedingungen vor allem als Aufgabengeberin, nicht als diejenige, die Stoff vermittelt. Letzteres wird, wenn überhaupt, über Videos unbekannter Personen, die im Netz frei verfügbar sind, teilweise abgedeckt. Die Unterbietungsformulierungen lassen jedoch, im Kontrast zum ersten Fall, kein Ineinanderfallen vom Handeln der Lehrperson im regulären Unterricht und unter Pandemiebedingungen erwarten.

Aus einer Haltung heraus, die Arbeitsmöglichkeiten schafft, ist es für sie jedoch auch kein Problem, dass sie nicht weiß, ob und wie die Aufgaben bearbeitet werden. Stattdessen ist es so, dass ihre Schüler*innen selbst ihre Ergebnisse zeigen wollen, und sie dies vor die Schwierigkeit stellt, der damit impliziten Aufforderung zu Korrektur oder Rückmeldung nicht gerecht werden zu können.

Sie führt hierzu Folgendes aus:

„Das [die Verteilung der Arbeitsaufträge, SJ/BM] lief eigentlich auch ganz gut. Und ääh in der Woche *danach* gab's dann immer die *Lösungen*, also jetzt für, jetzt für mein Fach zum Beispiel, so dass dann jeder auch gucken konnte, hab ich jetzt die Übung richtig gemacht, ähm (.) genau. Also dass da jetzt *nicht* so wirklich der Unterricht äh stattfinden musste, sondern mehr mit äh Selbstkontrolle, ääh genau.

[...] Die haben die Möglichkeit, also auf dem Arbeitsblatt steht, die können sich gerne per E-Mail zurückmelden, falls irgendwas *sein* sollte, irgendwelche *Fragen*, irgendwelche Schwierigkeiten. Ähm und äh die haben dann wohl spontan angefangen, {lacht} die Hefte abzufotografieren von den ganzen Aufgaben. Ähm dadurch hab ich jetzt wirklich ähm {lacht} eine Überflutung an E-Mails.“

Den Schüler*innen wurden demnach – wie an vielen Schulen deutschlandweit – die Aufgabenlösungen nach einer Woche zur Verfügung gestellt. Damit wurde von ihnen verlangt und erwartet, dass nicht nur die Aufgaben bearbeitet, sondern diese auch überprüft und ggf. korrigiert wurden. Unterrichten wurde so zu einem Verhältnis der getrennten Arbeitssphären, in dem sich die Aneignung der Schüler*innen fast nahezu ohne Unterstützung der Schule zu vollziehen hatte. Was an Hilfestellung durch die Lehrenden in diesem Modell übrig blieb, war, wie die Lehrerin bemerkt, die Möglichkeit, sich bei ihr per E-Mail zu melden, „falls irgendwas *sein* sollte“. Die interviewte Lehrerin kennzeichnet folgerichtig ein solches Verhältnis nicht als Unterricht („dass da jetzt *nicht* so wirklich der Unterricht äh stattfinden musste“). Anders als der Lehrer der

Bremer Schule weist sie also das, was stattgefunden hat, als different zu dem aus, was sie als Unterricht versteht. Sie gibt zu verstehen, dass sie explizit darauf hingewirkt hat, dass kein Unterricht „stattfinden musste“. Da es keine Verordnung gab, das Unterrichten auszusetzen, ist dies als Gegenmaßnahme der Lehrerin einzuordnen. Warum sie so handelte, führt sie später aus. Hier berichtet sie zunächst davon, dass die Schüler*innen ihrer Klassen sich nicht mit dem Modell, selbst die Aufgaben zu überprüfen, zufrieden gaben, sondern diese abfotografierten und an sie mailten. Sie wird mit der schulischen Routine konfrontiert, dass Aufgaben vorgezeigt und geprüft werden, für die die Schüler*innen auch in der Distanz eine Lösung finden. Sie ergeben sich also nicht in die neue Situation, sondern versuchen mit digitalen Mitteln, hier: des Abfotografierens und Mailens, die vorherige Routine wiederherzustellen.²

Dies führt nun bei der Lehrerin zu einer „Überflutung an E-Mails“. Sie drückt damit aus, dass die Durchsicht aller Schüler*innenarbeiten von einer Lehrerin nicht bewältigt werden kann. Es ist indirekt der Verweis darauf, dass im Unterricht immer auch exemplarisch verfahren wird. D.h. die Durchsicht der einzelnen Arbeiten je Schüler*in ist nur für den Fall der Leistungsbeurteilung vorgesehen und ansonsten nur in Einzelfällen. Denn:

„Äh aber das, das... es geht jetzt einfach über meine Kapazitäten, diese ganzen Aufgaben von allen Schülern zu kontrollieren. [...] Deswegen ist es bei mir eher ein Abhaken, ja, super, der Schüler hat's gemacht. Ähm aber es ist unmöglich, da jetzt... geschweige denn dann irgendwelche Fotos da nochmal ran zu zoomen und äh gucken, was steht denn da jetzt genau? Ist das richtig? Ja. Also eher auf Rückfrage dann reagiert, wenn dann was ähm unklar war.“

Die Menge an E-Mails übersteigt ihre „Kapazitäten“; d.h. deren Bearbeitung nähme einen Umfang ein, der nicht nur nicht verhältnismäßig wäre, sondern „unmöglich“, also nicht zu bewältigen gewesen wäre. Um gar nicht erst in diese Situation zu gelangen, wählt sie das „Abhaken“ als Form der Rückmeldung. D.h. es bleibt bei der Kenntnisaufnahme, dass die Schüler*innen sich an die Erledigung der Arbeitsaufträge gemacht haben; wie gut oder schlecht dies ihnen gelungen ist, spielt in diesem Zugriff keine Rolle. Wie sie die Arbeitsaufträge reduziert, so reduziert sie auch deren Kontrolle. Aber anders als der Lehrer der Bremer Schule legitimiert sie diese Form des reduzierten Unterrichtens mit der besonderen Situation und grenzt den Unterricht damit indirekt von ihrem sonstigen in Präsenz ab. Sie führt als Begründung Folgendes an:

„Also relativ schlicht gehalten. Weil ich nicht weiß, wie die Verhältnisse zu Hause sind, ob jeder Schüler tatsächlich den Computer hat. Äh, äh es kann ja sein, dass die Eltern Home-Office machen, es gibt nur einen Computer im Haus und, ja, super, der Schuler- {lacht} {lachend} Schüler muss dann die Hausaufgaben machen, der Papa aber Home-Office. Also des- deswegen, also solche Situationen möchte ich einfach nicht haben.“

2 Dies zeigte sich auch noch an einer anderen Stelle im Interview. Die Lehrerin berichtet davon, dass die Schüler*innen einer Klasse sich selbst auf das aus der Gamer-Szene bekannte Tool *Discord* zum Austausch untereinander verständigt haben. Sie haben also mittels dieses Tools so etwas wie eine digitale Klassengemeinschaft eigenständig hergestellt und sich damit ein Äquivalent der Gemeinschaft unter den Bedingungen der Schulschließungen erschaffen.

Für sie entscheidend ist demnach das Unwissen über die Verfügbarkeit von Computern auf Seiten der Schüler*innen. Sie führt dies so aus, dass, selbst wenn es einen Computer gäbe, sie nicht wisse, ob er den Kindern jederzeit zugänglich sei oder ob dieser von den Eltern für ihre Arbeit gebraucht werde. Ihre Formulierung „Also des- deswegen, also solche Situationen möchte ich einfach nicht haben“ stellt heraus, dass sie nicht Verursacherin für eine Auseinandersetzung zwischen Kindern und Eltern um den Computer sein will. Sie will vermeiden, dass Schule zu Hause zum Problemfeld wird und reduziert die Aufgaben, für die der Computer benötigt wird. So gesehen kann die Lehrerin der Frankfurter Schule nicht mit gutem Gewissen unterrichten, indem sie vornehmlich auf digitale Tools und Geräte setzt. Ihre Lösung ist demzufolge vor allem die Aufgabenstellung digital zu übermitteln, aber die Bearbeitung der Aufgaben mit Hilfe der Schulbücher, die die Kinder besitzen und deren Aufgaben sie ohne digitale Instrumente erledigen können, zu gewährleisten.

Denn auch ihre Überlegung, mittels Videokonferenztool zu unterrichten, hat sie aus einem ebensolchen Grund verworfen. Sie berichtet hierzu:

„Ähmmm ich hab, ich hab *lange* überlegt, ob ich das äh eben machen sollte, dass ich mal äh über Videokonferenz eine richtige Stunde halte. Hab mich dann aber nach Überlegen doch dagegen entschieden. Wegen dieser Chancengleichheit, dass jetzt nicht jeder unbedingt Zugang haben kann. Ja. [...] Äh *hab* das jetzt öfter auch mit meinem Leistungskurs äh *gemacht*, aber nicht im Sinne von Unterricht, sondern nur als äh ähm Stunde, Sprechstunde, als Angebot, auch mal zu schauen, wie es denen *geht*. Ähm einfach mal Feedback zu bekommen.“

Sie kleidet es hier in den Begriff der „Chancengleichheit“, die sie unter ihren Schüler*innen nicht gegeben sieht und demzufolge verzichtet sie darauf, mittels Einsatz von Videokonferenzsoftware tatsächlich zu unterrichten („eine richtige Stunde halte“). Die Chancenungleichheit stellt sie als Zustand dar, auf den sie keinen Einfluss nehmen kann. Sondern sie muss im Frühjahr 2020 mit der Ausstattung arbeiten, die den Schüler*innen zur Verfügung steht. Damit wird auch deutlich, dass zwar bei den ersten Schulschließungen davon ausgegangen wurde, dass mit digitalen Mitteln weiter Unterricht stattfinden sollte, aber nicht sichergestellt werden konnte, dass alle über die technische Infrastruktur verfügten.³

Demzufolge setzt die Lehrerin der Frankfurter Schule zwar die Form der Videokonferenz bei ihrem Leistungskurs ein, aber als „Sprechstunde, als Angebot, auch mal zu schauen, wie es denen *geht*. Ähm einfach mal Feedback zu bekommen“. Sie stellt diese Kontaktaufnahme als Austausch mit ihrem Kurs dar, bei dem niemand inhaltlich benachteiligt wird, der daran aus technischen Gründen nicht teilnehmen kann. Es ist ein Einverständnis in die Lage, in der sich alle befinden und die man nicht ändern kann, sondern abwarten muss, bis sie sich ändert.

3 Gelder für die Beschaffung von technischen Geräten wurden „erst“ im Juli 2020 von der Bundesregierung mittels eines „Sofortprogramms“ innerhalb des „Digitalpakt Schule“ bereitgestellt.

Allein durch die Rückmeldungen der Schüler*innen des Leistungskurses weiß sie, dass sie die Situation des Zu-Hause-Lernens als „sehr stressig“ empfinden, weil sie meinen, „sie bekommen mehr, als was sie sonst machen würden“. Sie selbst hält diese Deutung jedoch für falsch, weil sie von sich weiß, wie wenig sie tatsächlich gemessen an der Stundenzahl ihrer Fächer an Aufgaben aufgegeben hat. Stattdessen führt sie die ungewohnte Situation des Zu-Hause-Arbeitens ins Feld.

Sie gibt an:

„Ähm ich glaube eher... Dass sie Situation von dem zu Hause allein, alleine lernen nicht kennen, nicht gewohnt sind. [...] Sie kennen nur das Hausaufgabenmachen zu Hause. Und, und wir Lehrer denken, na ja gut, was, was hätte ich in der Woche *geschafft*? Ja, so [un]gefähr.“

D.h. in der Deutung der Lehrerin vergleichen die Schüler*innen das Aufgabenerledigen während der Schulschließungen mit ihren regulären Hausaufgaben. Dies ist aber eine für sie unzulässige Vergleichsgröße. Sie hingegen kann vergleichen, welche Aufgaben sie während der regulären Schulstunden bearbeiten lässt und sieht, was man „in der Woche *geschafft*“ hätte. Der entscheidende Unterschied für sie ist, dass das Lernen zu Hause für die Schüler*innen ungewohnt sei. Dass die Lehrerin es als zentral herausstellt, dass die Schüler*innen das Für-sich-alleine-Lernen nicht kennen, da dies in der bisherigen Form des schulischen Lernens nicht gefordert war, zeigt an, wie notwendig sie es für den Distanzunterricht einschätzt. Denn die Reduktion auf das Aufgabensstellen und das Bereitstellen von Lösungen zeitlich später ist tatsächlich eher in die Nähe der Hausaufgaben zu setzen als in die Nähe eines Unterrichts, der auf Vermittlung von Themen ausgerichtet ist.

Anders aber als der Lehrer der Bremer Schule formuliert sie keine Erwartung an die Schüler*innen, sondern zeigt eher Verständnis dafür, dass den Schüler*innen das Lernen zu Hause schwer fällt. In die Nähe der Ausführungen des Lehrers der Bremer Schule gelangt diese Lehrerin dann, wenn sie davon berichtet, wie sich die Lehrer*innen untereinander ausgetauscht haben. Sie kamen darin überein, dass „die das *nicht* hinkriegen, einen Alltag zu strukturieren, weil die normalerweise Schule, äh keine Ahnung, Mittagspause und dann Nachmittag nach Hause, Hausaufgaben“ haben.

Den Lehrer*innen wird also bewusst, wie anders der Alltag nun für die Schüler*innen ist und wie wenig sie dafür getan haben, eine gewohnte Struktur aufrecht zu erhalten oder sie aktiv in eine neue zu überführen. Das, was ihnen dazu einfällt, ist dann allerdings das Fitmachen der Schüler*innen für diese andere Struktur, die nun in Gang gesetzt worden ist. Sie könnten, so die Lehrenden untereinander, „ein *Video*-Tutorial erstellen [...], wie strukturiere ich meinen Tag?“. Damit zeigt die Lehrerin, dass es nicht darum geht, wie die Lehrer*innen selbst ihren Unterricht anders als durch das Bereitstellen von Aufgaben und deren Lösungen umorganisieren können, sondern die Last der Umorganisation soll den Schüler*innen aufgebürdet werden, indem sie nun fit über Video-Tutorials gemacht werden sollen, zu Managern ihrer Arbeit. Damit

wird abgelehnt, ein Arbeitsbündnis überhaupt wiederherzustellen, das an der Vermittlung von Themen ausgerichtet ist.

Ziel soll es sein, die bekannten Gewohnheiten der Heranwachsenden zu durchbrechen; denn: „Die kennen nur *Ferien* zu Hause.“

IV

Die Schulschließungen im Frühjahr 2020 haben die Schulen in Deutschland unerwartet vor die Aufgabe gestellt, weiter Schule und Unterricht aufrecht zu erhalten, ohne dass dafür eine Struktur vorlag, die dies ermöglicht hätte. Die beiden Fälle zeigen, wie die Lehrer*innen nun je verschiedene und doch ähnliche Lösungen finden. In den Interviews ist dabei die fehlende oder nicht zuverlässige technische Infrastruktur immer wieder auch Thema, aber es nimmt nicht den Hauptteil des Interviews ein. Was allerdings zu Tage tritt, ist, dass in beiden Fällen nicht weiter unterrichtet wurde, also der gefundene Ersatz nicht als Unterrichten aufgefasst werden kann. Während die Lehrerin der Frankfurter Schule ihr Tun in der Phase der ersten Schulschließungen jedoch von diesem Unterrichten abgegrenzt sehen will, ist dies beim Lehrer der Bremer Schule nicht der Fall. Für ihn besteht die Problematik darin, dass er einen für ihn essentiellen Teil seines Unterrichtsverständnisses, wie er es während der ersten Tage der Schulschließungen durchführen will, nicht durchführen kann. Die ihm essentielle Kontrolle der Bearbeitung der Aufgaben ist ihm nicht möglich und demzufolge meint er, sein Unterrichten nicht vollumfänglich durchführen zu können. Er hatte gehofft, die Schulschließung nötige die Schüler*innen dazu, sich „Sachen“ selbstständig zu erarbeiten und versetze ihn also in die Situation, nicht länger Lehrer sein zu müssen. Es offenbart sich darin sein Ideal eines nicht-lehrenden Coaches. Da dies nicht geschieht, sieht er sich in einen Modus der Hilflosigkeit versetzt. Für die durch die Schulschließungen objektiv verursachte Krise des Unterrichts ist sein limitiertes Modell von Unterricht unanfällig, dessen Realisierung unter Pandemiebedingungen scheitert allein an der Untrainiertheit der Schüler*innen. Sie werden so zu den Hauptverantwortlichen des Gelingens eines Unterrichts in Abwesenheit.

Die Lehrerin der Frankfurter Schule dagegen hat während der ersten Schulschließungen ihr unterrichtsbezogenes Handeln auf ein Minimum reduziert und begründet dies mit der unsicheren Lage der Schüler*innen zu Hause. Sie weiß nicht, inwieweit alle über die technische Infrastruktur verfügen, die ein Arbeiten mit digitalen Tools erst möglich macht. Daher ist auch ihr Kontakt zu den Schüler*innen eingeschränkt und sie sieht darin Einschränkungen ihrer Vermittlungsmöglichkeiten. Allerdings steht sie vor der Aufgabe, dass die Schüler*innen selbst den Kontakt zu ihr hergestellt haben und damit auf die Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses pochen bzw. weiterhin versuchen, eine Klassengemeinschaft herzustellen. Jedoch kennzeichnet sie dies als Überlast und als Erreichen der eigenen Belastungsgrenze, demzufolge sie meint, ein mögliches Arbeitsbündnis nicht eingehen zu können. Sie gibt an, die erledigten Aufgaben zwar abzuhaken, aber sie eben nicht zu korrigieren oder bei der weiteren Bearbeitung zu helfen.

Beide Fälle berichten von einem Unterricht in Abwesenheit, der weitestgehend auf Vermittlung und Aneignung verzichtete. Die ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 haben dazu geführt, dass letztendlich nur – wenn überhaupt – eine Schrumpfform von Unterricht aufrechterhalten wurde, der so tat, als ob Schule weiter stattfand. Diese Form konnte weder der Vermittlung von Inhalten nachkommen, noch den Schüler*innen eine Strukturierung ihres Lernens ermöglichen. Da im März und April 2020 noch nicht absehbar war, dass letztendlich ein ganzes Jahr lang keine reguläre Beschulung stattfinden konnte bzw. diese immer wieder unterbrochen wurde, ist es nachvollziehbar, dass beide Lehrer*innen von keinem umfänglichen Konzept eines Unterrichtens auf Distanz berichten. Allerdings zeigt sich schon hier, dass beide die Schulschließungen nicht in eine Krise führten, die sie so erschütterte, dass sie nun angemessene Lösungen für ein Unterrichten auf Distanz hätten finden müssen. Dies mag auch daran liegen, dass sie im Frühjahr 2020 der Krise noch als vorübergehender Ausnahmesituation begegnen konnten, die man abwartet, um dann seine Routinen wieder aufzunehmen. Anders als in vielen Bereichen der Arbeitswelt, meist solchen der Bürotätigkeit, die im Frühjahr 2020 erfuhren, dass das Von-zu-Hause-Arbeiten sehr wohl möglich ist und gut funktioniert, haben Schulen diese Erfahrung nicht gemacht. D.h. mit den sich wiederholenden Schulschließungen im Jahr 2020 und darüber hinaus, wären auch diese beiden aufgefordert, ihr Vorgehen zu ändern. Doch während der Lehrer der Bremer Schule sein Konzept nur um ein Kontrollmedium ergänzen müsste, müsste die Lehrerin der Frankfurter Schule ihre Zurückhaltung aufgeben, sicherstellen, dass alle ihre Schüler*innen mit eigenen technischen Geräten versorgt wären, und sie müsste das, was sie als Unterrichten versteht, in eine digitale Version zu überführen versuchen.

Ob und wie dies geschah werden weitere Analysen der Interviews zeigen, die wir später im Sommer 2020 und zuletzt im Frühjahr 2021 geführt haben.

Literatur

- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, S. 27-57. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-114622>
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk von Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität. der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 149-170.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2008): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung. Online: urn:nbn:de:hebis:30:3-580
- Pollmanns, Marion (2019): *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich