

Kowalski, Marlene

Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie. Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 273-292. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kowalski, Marlene: Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie. Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Bauer, Tobias [Hrsg.]; Damm, Alexandra [Hrsg.]; Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]: Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 273-292 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271695 - DOI: 10.25656/01:27169; 10.35468/6022-14

<https://doi.org/10.25656/01:27169>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der:

Leibniz-Gemeinschaft

Marlene Kowalski

Digitalisierung im Kontext des Distanzlernens während der Covid-19-Pandemie – Zur Schulkultur an inklusiven Grundschulen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Akteur*innen an inklusiven Grundschulen mit dem Distanzlernen im Kontext der Covid-19-Pandemie umgehen und welches implizite Wissen sich bei ihnen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien rekonstruieren lässt. Unter Rückgriff auf den Schulkulturansatz und seine dokumentarisch-methodische Ausdeutung werden erste Ergebnisse aus einem mehrbenenanalytischen Projekt zum Distanzlernen vorgestellt und diskutiert. Dabei wird die Einzelschule als symbolische Ordnung verstanden, die aus den impliziten Deutungen der Akteur*innen sowie den vorherrschenden Diskursen und Praktiken hervorgebracht wird. Es wird davon ausgegangen, dass jede Schule einen spezifischen Anerkennungsraum ausbildet, der in mehr oder weniger spannungsreichen Passungsverhältnissen zu den Orientierungsrahmen der Lehrkräfte und Schüler*innen steht und den Schüler*innen im Rahmen des Fernunterrichts unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten des Bildungszugangs und der Teilhabe eröffnen kann.

Schlüsselwörter

Inklusive Grundschule, Digitalisierung, Distanzlernen, Schulkultur, Dokumentarische Methode

Abstract

Digitalization in the Context of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic – Research on School Culture in Inclusive Elementary Schools

The present paper explores the questions how actors in inclusive elementary schools have dealt with the challenges of distance learning during the COVID-19 pandemic and what implicit knowledge regarding the use of digital media can be ascertained from the experiences of these actors. Initial results of a multi-level analytical study on distance learning that used the Documentary Method together with the school culture approach are presented and discussed.

School is conceptualized as a symbolic order that emerges from the implicit interpretations of its actors as well as from prevailing discourses and practices. Every school is assumed to constitute a specific space of recognition that fits more or less with the implicit orientations of its teachers and students and that can offer different possibilities for educational participation and access in the context of distance learning.

Keywords

inclusive elementary schools, digitalization, distance learning, school culture, Documentary Method

1 Digitalisierung in Schulen als ‚Nebenwirkung‘ des Distanzlernens während der Corona-Pandemie

Zur Eindämmung der Corona-Pandemie kam es im März 2020 deutschlandweit zu Schulschließungen, die sich zu einem „flächendeckenden, aber leider unvorbereiteten und unfreiwilligen Feldversuch“ (Klein 2020, S.4) darüber entwickelt haben, wie es Lehrer*innen und Schüler*innen gelingt, digitale Medien für den Fernunterricht¹ und das Lernen zuhause einzusetzen (Fickermann & Edelstein 2020; Reintjes & Porsch 2021). Denn im Zuge der Organisation des Distanzunterrichts haben viele Schulen und Lehrkräfte nicht nur auf analoge Schulbücher, Lernpakete und Arbeitsblätter zurückgegriffen, sondern auch digitale Medien genutzt, um die Kommunikation mit Schüler*innen aufrechtzuerhalten und ihr Lernen zu unterstützen. Für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler*innen war diese neue Situation mit „große[n] Herausforderungen“ (Huber & Helm 2020, S. 57) verbunden, die sich insbesondere auf die Sicherung von Teilhabe und Chancengerechtigkeit bezogen haben.

Diese krisenhafte Situation, in der die Schulen auf bisher nicht dagewesene bildungspolitische Anforderungen reagieren mussten, bildete den Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt „Inklusionspotenziale und Exklusionsrisiken für Schüler*innen an inklusiven Grundschulen im Kontext des Distanzlernens – Eine qualitative-empirische Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie“². Im Fokus steht die Frage danach, wie inklusive Grundschulen auf die Schulschließungen und die Einführung des Distanzlernens reagiert haben und welche impliziten Wissensbestände sich hinsichtlich der neuen Anforderungen auf der Ebene der Schulkultur und der Akteur*innen rekonstruieren lassen. Mit dem Rekurs auf den

1 Im Beitrag werden die Begriffe Fernunterricht, Distanzlernen, Lernen zuhause oder auch Homeschooling synonym verwendet (dazu auch Fickermann & Edelstein 2020, S. 20)

2 Das Forschungsprojekt wurde im Zeitraum von 08/2021-03/2023 von der Max-Traeger-Stiftung gefördert (MTS-5143-2021).

Schulkultur-Ansatz nach Helsper (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015; auch Kramer 2015) zielt das Projekt auf den einzelschulspezifischen Umgang mit der Umstellung des Lernens sowie auf die Auseinandersetzungen mit den neuen Gegebenheiten, die die „symbolische Ordnung“ (Helsper 2008, S. 66) der jeweiligen Institution hervorbringen.

Ausgehend von dieser grundlegenden Zielsetzung wird im Beitrag danach gefragt, welche schulkulturellen Orientierungsrahmen (Pallesen & Matthes 2020) sich in inklusiven Grundschulen in Bezug auf den Fernunterricht und die Nutzung digitaler Medien rekonstruieren lassen. Zugleich werden, ausgehend von der Frage nach Passungsverhältnissen (Helsper 2008, S. 73; Kramer 2002), die impliziten Wissensbestände einer Lehrkraft und eines Schülers und ihre Positionierung zur dominanten Schulkultur analysiert. Dafür werden zunächst in theoretischer und empirischer Hinsicht bisherige Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Medien im Fernunterricht zusammengefasst (Kap. 2) sowie der Ansatz der Schulkultur knapp skizziert und in seiner praxeologisch-wissenssoziologischen Aus- und Umdeutung vorgestellt (Kap. 3). Davon ausgehend wird der Fall der Michael-Ende-Schule³ analysiert und unter Bezugnahme auf ein Schulleiter*innen-Interview zunächst der schulkulturelle Orientierungsrahmen dieser Grundschule rekonstruiert und anschließend in Relation zu den impliziten Wissensbeständen einer Lehrerin und eines Schülers gesetzt, die die Praxis des Distanzlernens gemeinsam erlebt haben (Kap. 4). Abschließend werden die Erkenntnisse gebündelt und sowohl schulkulturtheoretisch als auch anerkenntnistheoretisch gedeutet sowie mögliche Forschungsdesiderate diskutiert (Kap. 5).

2 Bisherige Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Medien und Kommunikationsformen im Fernunterricht

Um die Frage zu beantworten, wie an inklusiven Grundschulen auf schulkultureller Ebene mit den Herausforderungen des Fernunterrichts umgegangen worden ist, wie dabei digitale Kommunikationsmöglichkeiten genutzt worden sind und welche impliziten Wissensbestände der Akteur*innen sich dazu rekonstruieren lassen, ist es zunächst erforderlich, bisherige empirische Erkenntnisse zum Distanzlernen zu systematisieren.

In Bezug auf die Perspektive der Schüler*innen zu wahrgenommenen Vorzügen und Problemen während des Distanzlernens konnte auf der Basis von Befragungen von Schüler*innen herausgearbeitet werden, dass diese vor allem die Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens, die höhere Konzentration (auch durch die Möglichkeit des Ausschlafens) und geringere Lärmbelastung als Vorteile

3 Bei allen im Rahmen des Beitrags verwendeten Namen der Schule, der Lehrkräfte und Schüler*innen handelt es sich um Pseudonymisierungen.

des Homeschooling ansehen (Unger et al. 2020, S. 92). Demgegenüber werden die fehlenden Rückmeldungen zum Lernen, die zum Teil fehlende Kommunikation mit Lehrkräften oder zu viele Aufgaben und Probleme mit dem selbstständigen Arbeiten als Probleme angesehen (ebd., S. 93; Wacker et al. 2020). Insgesamt waren die 320 befragten Schüler*innen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit ausreichend technischen Geräten ausgestattet (Unger et al. 2020). Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben sich jedoch besondere Ausgangslagen: Gerade weil diese „überproportional häufig“ (Goldan et al. 2020, S. 189) aus sozial benachteiligten Verhältnissen kommen, sind sie auch häufig von fehlender technischer Ausstattung und/oder familiärer Unterstützung betroffen. Im Rahmen einer Untersuchung an der Laborschule Bielefeld wurde jedoch analysiert, dass Faktoren wie individualisierte Aufgaben, regelmäßiges Feedback, der Kontakt zu Mitschüler*innen, die Planung des Fernunterrichts durch multiprofessionelle Teams sowie die Einbeziehung der Eltern dazu beitragen können, den Fernunterricht für Schüler*innen mit Förderbedarfen erfolgreich und partizipativ zu gestalten (ebd., S. 194ff.). Dadurch kann dem Risiko von noch stärkeren Leistungsrückständen durch das Distanzlernen begegnet werden (Casale et al. 2020). Eine Herausforderung der Planung von individualisierten Settings für Schüler*innen mit Förderbedarfen während des Fernunterrichts bestand jedoch auch darin, dass es seitens der Bundesländer kaum Vorgaben hierzu gab (ebd., S. 263). Es war insofern in hohem Maße von einzelnen Lehrkräften und Schulen abhängig, wie auf die Ausgangslagen dieser vulnerablen Schüler*innengruppe eingegangen wurde. Bei den bisher vorliegenden empirischen Befunden deutet sich eine Leerstelle hinsichtlich der spezifischen Perspektive von Grundschüler*innen an: Obwohl für jüngere Schüler*innen besondere Herausforderungen im Distanzlernen aufgrund der noch nicht so stark ausgeprägten Lernroutinen und der z.T. fehlenden Alphabetisierung gesehen wurde (DGfE 2021), gibt es bislang keine empirische Studie, die sich explizit der Rekonstruktion der Perspektiven von Grundschüler*innen im Kontext des Distanzlernens widmet. An dieses Desiderat anknüpfend wurde der Fokus im Projekt explizit auf Grundschüler*innen an inklusiven Grundschulen gelegt und – im Rahmen der mehrbenenanalytischen Betrachtung – deren Bewältigung mit dem Fernunterricht empirisch untersucht.

Richtet man den Blick auf die Anforderungen an Lehrkräfte im Kontext des Distanzlernens und bei der Nutzung digitaler Medien, so zeigt sich einerseits eine wahrgenommene höhere Belastung durch die neuen Aufgaben (Hansen et al. 2020), andererseits aber auch eine Lernbereitschaft in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien (Dreer & Kracke 2020). Im Rahmen einer Online-Befragung von 2.300 Lehrkräften wurde etwa deutlich, dass diese sich durch den von der Coronapandemie bestimmten Schulalltag belastet fühlen, was sich besonders in der Sorge um die eigene Gesundheit und die Gesundheit der Schüler*innen äußert (Hansen

et al. 2020, S. 9f.). Insgesamt kam es bei den Lehrkräften zu einer Häufung von Symptomen für einen Burnout durch die gestiegenen und neuen Anforderungen (ebd., S. 18f.). Daneben konnte in einer Online-Befragung mit etwa 1.200 Lehrkräften herausgearbeitet werden, dass viele der neuen Situation „vor allem mit den bekannten und aus ihrer Sicht bewährten Mitteln begegneten und seltener dazu neigten, neue Werkzeuge im Distanzunterricht“ auszuprobieren (Dreer & Kracke 2020, S. 60). Zugleich gab eine hohe Anzahl der Lehrkräfte an, das Distanzlernen zum Anlass zu nehmen, die eigenen Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien auszubauen (ebd., S. 55ff.). Allerdings waren die in der Studie befragten Lehrkräfte überwiegend an Haupt-, Realschulen und Gymnasien tätig und gerade die Gruppe der Lehrkräfte an Grundschulen war deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 50), so dass sich hier weitere Forschungsbedarfe andeuten.

Zudem konnte in einer Fallstudie an einer integrativen Gesamtschule herausgearbeitet werden, dass Lehrkräfte an ein und derselben Schule habituell sehr unterschiedlich mit den neuen Anforderungen umgegangen sind: Während etwa ein junger Referendar eigeninitiativ digitale Unterrichtsstunden geplant und Lernvideos erstellt hat, hat eine ältere Kollegin kurz vor der Pensionierung den Druck zur Nutzung digitaler Medien als belastend erlebt und versucht, die Nutzung von digitalen Plattformen so gering wie möglich zu halten (Strohbücker 2021).

Auf schulkultureller Ebene gibt es bislang noch keine Untersuchung, die den Umgang mit dem Distanzlernen und den Einsatz digitaler Medien in den Blick nimmt. Vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen von jungen Schüler*innen und Schüler*innen mit Einschränkungen während des Distanzlernens einerseits (Goldan et al. 2021) sowie den bislang eher unterrepräsentierten Schulkulturstudien im Grundschulbereich (zur Übersicht Kowalski et al. i. d. B.) wird im Rahmen des Projekts untersucht, wie sich inklusive Grundschulen mit den Anforderungen des Distanzlernens auseinandersetzen und welche hegemonialen schulkulturellen Umgangsweisen darin zum Ausdruck kommen.

3 Der Schulkulturansatz zur Untersuchung des Umgangs mit dem Fernunterricht – dokumentarisch-methodische Erschließung eines strukturtheoretischen Konzepts

Der Rückgriff auf den Schulkultur-Ansatz nach Helsper (Helsper et al. 2001; Helsper 2008, 2015) im Rahmen der Studie ermöglicht es, die Alltagspraxen und Deutungsweisen der Einzelschule in ihrer Bedeutung zur Hervorbringung einer „symbolische[n] Ordnung“ (Helsper 2008, S. 66) zu rekonstruieren. Hierbei wird eine umfassende kulturtheoretische Perspektive auf schulische Praxen eingenommen, die Rückschlüsse auf ihre „spezifische Sinnstrukturiertheit“ (Helsper et al. 2001, S. 19) ermöglicht. Ein weiter Kulturbegriff (Reckwitz 2000) rückt dabei die schulischen Interaktionen, Praxen und Deutungen der Akteur*innen in den

Analysefokus. Abgegrenzt wird sich in diesem strukturtheoretisch ausgerichteten Entwurf von einer normativen Perspektive auf Schulkultur, in der diese als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘, ‚höher‘ oder ‚niedriger‘ angesehen wird. Stattdessen wird die Einzelschule deskriptiv-analytisch mit einem Fokus darauf betrachtet, wie durch die Auseinandersetzungen der Akteur*innen untereinander um eine gemeinsame Deutungsweise eine dominante Ordnung hervorgebracht wird. Diese bringt zum Ausdruck, wie sich die jeweilige Schule in Bezug auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen (hier der Umgang mit dem Distanzlernen) positioniert (Helsper et al. 2001, S. 20; Kramer 2015, S. 24, sowie Kowalski 2021a und b. In einer praxeologischen Perspektive sind gerade auch die Auseinandersetzungen und Konflikte innerhalb einer Schulkultur bedeutsam und verweisen darauf, dass es sich bei dem rekonstruierten Sinnentwurf der Schule immer um eine jeweils „durchgesetzte [...] Hegemonialkultur“ (Kramer 2015, S. 29) handelt, die sowohl dominante als auch dominierte Perspektiven beinhaltet. Eine Schulkultur kann insofern auch als „Feld exzellenter, legitimer, tolerabler, marginalisierter und tabuisierter kultureller Ausdrucksgestalten“ verstanden werden, „die in je spezifischen Passungsverhältnissen“ (Helsper 2008, S. 73) zu den Habitusentwürfen der Schüler*innen und Lehrkräfte stehen. Die jeweiligen Schulkulturen bilden insofern „unterschiedliche Möglichkeitsräume“ (ebd.) aus, die für die Habitusentwürfe der Lehrkräfte und Schüler*innen unterschiedlich anschlussfähig sind.

Neben dieser mikropolitischen, Bourdieu’schen Perspektive auf Schulkultur kann diese auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive betrachtet werden: Als „Anerkennungskultur“ (Kramer 2015, S. 30) gerahmt, wird die Schulkultur auch durch die unterschiedlich ausgeformten, als legitim markierten Anerkennungsverhältnisse hervorgebracht. Im Kontext von Fragen nach Diversität und Inklusion kommt insbesondere der Gewährung von moralischer und individueller Anerkennung eine hohe Bedeutung zu (ebd., S. 31). So impliziert moralische Anerkennung die Gewährung gleicher Rechte unabhängig von individuellen Unterschieden und die gerechte (Gleich-)Behandlung aller Schüler*innen vor dem Hintergrund des universalistischen Anspruchs der Schule (Helsper et al. 2001, S. 32). Daneben ist auch die individuelle Anerkennung von Schüler*innen in Form der besonderen Wertschätzung ihrer Leistungen oder Eigenschaften bedeutsam und wird innerhalb von Schulkulturen unterschiedlich stark gewichtet und ausgestaltet (Kramer 2015, S. 31). Das bedeutet, dass es auch in Schulkulturen eines Schultyps, wie hier in inklusiven Grundschulen, unterschiedliche Sinnentwürfe der Gewährung von individueller und moralischer Anerkennung in Form von Partizipation und Teilhabe während des Distanzlernens geben kann, die dann mit Zugangschancen und Inklusionsmöglichkeiten oder auch verweigerter Zugehörigkeit und Exklusionsrisiken einhergehen können.

Unter Rückgriff auf die praxeologische und anerkennungstheoretische Schulkulturperspektive geht es insofern darum, Schulkultur als soziale Praxis zu erschließen, die darin zum Ausdruck kommende Anerkennungsordnung zu rekonstruieren,

sowie die jeweilige Passung der Orientierungen von Schüler*innen und Lehrkräften zum „schulischen Habitusentwurf“ (Helsper 2008, S. 74) herauszuarbeiten. Diese Frage nach der Passung des schulkulturellen Entwurfs zu den Habitusentwürfen der Akteur*innen ist durch die Verwendung der Dokumentarischen Methode und den Rekurs auf die Praxeologische Wissenssoziologie in schulkulturell ausgerichteten Studien zunehmend in den Analysefokus gerückt (als Überblick: Hascher et al. 2021; Kowalski et al. i. d. B.). Anknüpfend an diese Überlegungen wird im Folgenden anhand des Falls der Michael-Ende-Schule der Umgang einer inklusiven Grundschule mit dem Distanzlernen analysiert.

4 Schulkulturelle Modi des Umgangs mit dem Fernunterricht – Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Erschließung der Schulkultur

Im Rahmen der Studie wurde die Praxis des Distanzlernens an inklusiven Grundschulen mehrerebenenanalytisch untersucht (Hummrich & Kramer 2011). Im Zentrum stand das Bestreben, verschiedene Ausdrucksgestalten des Schultypus ‚Inklusive Grundschulen‘ zu erschließen und ihren jeweiligen Umgang mit dem Distanzlernen zu rekonstruieren. Als inklusive Grundschulen wurden solche ausgewählt, die das Label ‚inklusiv‘ selbst öffentlich (etwa auf der Homepage) propagieren und es insofern als Selbstzuschreibung nutzen. Der zentralen Frage nach der Deutung der pandemiebedingten Schulschließungen wurde sich zunächst unter Rückgriff auf Schulleiter*inneninterviews und Homepages als Materialbasis genähert, in denen der schulkulturelle Orientierungsrahmen (Pallesen & Matthes 2020) rekonstruiert wurde. Insgesamt wurden im Rahmen der Studie bislang 13 Schulleitungsinterviews erhoben. Ergänzend hierzu wurden an einzelnen Schulen, die besonders kontrastreich erschienen (Glaser & Strauss 1967, S. 53) zusätzlich Interviews mit Lehrkräften und Schüler*innen erhoben, die stärker die Perspektiven der Akteur*innen zum Ausdruck bringen und in stärkerer Passung oder Abgrenzung zum dominanten Schulkulturentwurf zu verorten sind (Kramer 2015, S. 29). Bislang wurden dafür 10 Lehrkräfteinterviews und 29 Schüler*inneninterviews erhoben.

Die vollständig transkribierten Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, Bohnsack 2017) ausgewertet. Nach einer formulierenden Interpretation lag der Schwerpunkt bei der reflektierenden Interpretation auf der Analyse des handlungsleitenden, impliziten Wissens bzw. Orientierungsrahmen der Schule (Pallesen & Matthes 2020) sowie der Akteur*innen (Bohnsack 2017). Bei der Herausarbeitung der Orientierungsrahmen wurde im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens ein besonderer Fokus auf interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen, sog. Fokussierungsmetaphern, auf positive und negative Gegenhorizonte sowie auf Erzählungen und Beschreibungen gelegt.

Im Rahmen des Beitrags wird nun der schulkulturelle Orientierungsrahmen einer Schule hinsichtlich des Umgangs mit dem Distanzlernen exemplarisch vorgestellt und diskutiert. Als Fall wurde hierbei die Michael-Ende-Schule ausgewählt, weil sie (auch im Kontrast zu anderen Fällen) einen spezifischen, entdramatisierenden Modus des Umgangs mit dem Distanzlernen hat und in der Darstellung der eigenen Praxis in gewisser Weise einem best-practice-Muster folgt. Zur Rekonstruktion des schulkulturellen Orientierungsrahmens der Michael-Ende-Schule werden zunächst zwei fokussierende Ausschnitte aus dem Interview mit der Schulleiterin Frau Wilhelm dokumentarisch-methodisch interpretiert, in denen die schulische Anspruchskultur in Bezug auf das Distanzlernen herausgearbeitet wird. Daran anschließend werden knapp die Perspektiven der Klassenlehrerin Frau Trauhe (4.2.) und ihres Schülers Fritz (4.3.) auf den Fernunterricht und die Nutzung digitaler Medien rekonstruiert und schließlich in Relationierung zueinander betrachtet (4.4.).

Bei der Michael-Ende-Schule handelt es sich um eine inklusive Grundschule, die sich in einem eher privilegierten Stadtteil einer westdeutschen Großstadt befindet und an der etwa 400 Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen lernen. Etwa 15 % der Schüler*innen haben einen diagnostizierten Förderbedarf.

4.1 Positionierung der Schulleiterin Frau Wilhelm: Inklusives Lernen als „neues Normal“

Die Schulleiterin Frau Wilhelm ist zum Zeitpunkt des Interviews 46 Jahre alt und seit 6 Jahren Schulleiterin an der Michael-Ende-Schule. Als studierte Sonderpädagogin, sowie Haupt- und Realschullehrerin hat sie sich seit dem Beginn ihrer Zeit als Schulleiterin der Umsetzung von inklusiven Lernkonzepten an der Schule verschrieben. Im ersten Abschnitt bezieht sie sich zunächst allgemein auf ihr Verständnis von Inklusion.

Interviewerin: Ok äh:m (.) [...] können sie beschreiben wie die Lehrpersonen und SchülerInnen mit dem Thema Inklusion umgehen?

Frau Wilhelm: Na für die Schülerinnen ist es was total Normales wenn man es nicht stigmatisiert dann kommt es auch nicht auf, also das ist n Irrglaube dass man dass man denkt ähm das äh: das zum Beispiel äh:m n schwerst mehrfach behindertes Kind im Rollstuhl mit Spastiken ne größere Aufmerksamkeit äh erweckt als wenn ich meine Brille aufsetze, sondern für die Kinder ist das ähm das ist das das Gleiche und wenn man äh von Natur aus und so ist es für die Kinder. von Natur aus damit umgeht, ähm und das als normal ansieht, es ist normal wenn der eine schreit und es ist aber auch normal wenn jemand ähm der selektiven Mutismus zum Beispiel ähm hat. einfach nicht spricht. so und äh das wird ja nicht äh weiter bedacht. in in vielen Kontexten. und ähm diese Haltung die können die Erwachsenen gut von den Kindern lernen. (.) äh:m und so sind wir letztendlich vorgegangen, dass wir (.) ähm ein neues Normal gesetzt haben⁴

[W1, Z. 64-76]

4 Im Rahmen des Beitrags wurde auf das Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ) zurückgegriffen.

In der Erzählaufforderung wird Frau Wilhelm gebeten zu „beschreiben“, wie der Umgang von den Lehrkräften und Schüler*innen an ihrer Schule „mit dem Thema Inklusion“ ist. In dieser Formulierung wird Inklusion zunächst sehr formal als ein inhaltlich-abstrakter Gegenstand und als „Thema“ entworfen, zu dem sich die Akteur*innen ins Verhältnis setzen (müssen). In ihrer Antwort bezieht sich Frau Wilhelm zunächst nur auf einen Part der angesprochenen Akteur*innen, nämlich auf die Schüler*innen und nimmt in der Folge deren Perspektive ein. In der vorgenommenen Bewertung „was total Normales“ erscheint die Vielfalt von Ausgangsvoraussetzungen für Schüler*innen alltäglich, unstrittig und problemlos zu sein. Die Steigerung „total“ verstärkt den Eindruck, dass Inklusion an der Michael-Ende-Schule von den Schüler*innen nicht als Irritation oder Herausforderung gesehen wird, sondern – im Gegenteil – bereits umfänglich in die Alltagswahrnehmungen und -erfahrungen integriert zu sein scheint. Im Modus der Erzählung und Perspektivenübernahme von Frau Wilhelm dokumentiert sich eine Orientierung an einer Normalisierung und Entdramatisierung von Unterschieden. In der folgenden Beschreibung entwirft Frau Wilhelm einen Vergleich, der für sie die gelebte Normalität von Inklusion an ihrer Schule zum Ausdruck bringen soll. Ihrer Einschätzung zufolge ist es nicht so, dass ein „schwerst mehrfach behindertes Kind im Rollstuhl mit Spastiken“ von seinen Mitschüler*innen anders wahrgenommen werde, als sie als Person ohne sichtbare Einschränkungen (außer einer Brille). Mit der Formulierung „das istn Irrglaube“ platziert sie eine solche Differenzwahrnehmung im negativen Gegenhorizont und entwickelt stattdessen nachfolgend das Bild einer Alltäglichkeit von sehr lauten oder auch schweigenden Schüler*innen. In der Eröffnung dieser maximalen Kontraste und der Bezeichnung dieser als „normal“ entwirft Frau Wilhelm eine Schulkultur, die in einem sehr hohen Maße danach strebt, Differenzen als alltäglich und undramatisch zu sehen und diese gerade nicht als Abweichung zu labeln.

Die aufgerufene Haltung einer Normalisierung und Gleichwertigkeit von differnten Voraussetzungen ist aus ihrer Sicht etwas, das Erwachsene von Heranwachsenden lernen könnten. In dieser Bilanzierung zeigt sich eine interessante Umkehrung in der Perspektive auf Inklusion: Nach Frau Wilhelms Einschätzung könnten Kinder in viel umfassenderer Weise die Alltäglichkeit von Verschiedenheit anerkennen und sie seien in dieser Hinsicht vorbildhaft für die Erwachsenen. Zugleich bleibt Frau Wilhelm in der Darstellung dieser Haltung sehr allgemein und bezieht sich auf „Kinder“ und „Erwachsene“, spricht also nicht explizit von ihrem Lehrer*innenkollegium, sondern bezieht sich auf generelle Beobachtungen. In der Conclusio „so sind wir letztendlich vorgegangen, dass wir (.) ähm ein neues Normal gesetzt haben“ dokumentiert sich der schulische Anspruch einer Normalisierung und Entdramatisierung von Differenzen. Dass dies als Etablierung eines „neuen Normal“ sprachlich gerahmt wird, deutet daraufhin, dass die gelebte schulische Praxis einen transformatorischen Charakter haben soll und die Schule

hier (auch gesellschaftlich) Vorreiterin sein will. Dadurch dass diese Haltung der Normalisierung von Differenzen als „neu“ („neues Normal“) eingeordnet wird, zeigt sich zugleich eine Orientierung an einer Innovativität und dem Setzen neuer Standards.

Diese Darstellung verweist auf eine schulkulturelle Rahmung, die mit hohen moralischen und gesellschaftlichen Ansprüchen verknüpft ist und in der die Schule – nach der Darstellung der Schulleiterin – darauf orientiert ist, Differenzen als alltäglich und nicht exklusionsrelevant zu betrachten, allen Schüler*innen gleiche Rechte zu gewähren und diese Haltung auch nach außen zu vertreten. Unter Bezug auf eine naturalistische Perspektive werden die Kinder in der Schule – aus der Perspektive von Frau Wilhelm – gewissermaßen in einen Urzustand zurück-versetzt, der frei von Benachteiligungsmechanismen ist.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird Frau Wilhelm darum gebeten, die „Umsetzung des Inklusionskonzepts [...] im Rahmen des Distanzlernens“ zu beschreiben und sich insofern dazu zu positionieren, wie an ihrer Schule das Lernen zuhause umgesetzt wird.

Frau Wilhelm: (2) Also im Moment ist es ähm so dass wir ähm im Distanzlernen ist es ähm hats ne besondere Brisanz. das ist tatsächlich so, weil wir ähm (.) natürlich viel auf digitale Medien setzen also wir haben Padlets ähm die bestückt werden mit denen die Kinder arbeiten. ähm wir habe:n morgens immer einen digitalen Morgenkreis den die Kollegen mit ihren Klassen machen und es gibt auch eine digitale Lernzeit von 10 bis halb 12. (.) arbeiten alle Kinder zuhause (.) und ähm und haben parallel letztendlich ähm ihren PC an und können Fragen stellen oder sich untereinander auch ähm Antworten geben. natürlich ist das äh für unsere Zielgruppe der Kinder die besondere äh Haptik benötigen. (.) äh ist das ne Schwierigkeit. ähm das sind zur Zeit ähm die Schulbegleitungen oder Schulassistenzen oftmals in einer eins zu eins Situation im Elternhaus und äh sind dort auch im Homeschooling ähm eingebunden. und äh nehmen dann aber auch teil. haben dann aber andere äh ähm Inhalte /Räuspern/ so dass wir da nicht am gleichen Gegenstand arbeiten können. das klappt im Moment nicht sondern da äh (.) sind dann ähm ja besondere Sachen vorbereitet

[W2, Z. 50-63]

Unter dem Verweis „hats ne besondere Brisanz“ wird auf die Aktualität, aber auch die Herausforderung der Umsetzung eines inklusiven Anspruchs, also der Gleichwertigkeit von Differenzen im Kontext des Distanzlernens verwiesen. Im Rahmen einer kollektiven Anstrengung „weil wir ähm (.) natürlich viel auf digitale Medien setzen“ wird der Modus des Fernunterrichts beschrieben und die Nutzung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten herausgestellt. Unter Verweis auf eine ritualisierte Praxis „wir habe:n morgens immer einen digitalen Morgenkreis den die Kollegen mit ihren Klassen machen“ wird auf gemeinsame schulübergreifende Routinen verwiesen, die im Kontext des Distanzlernens etabliert worden sind. Im Modus der Erzählung von Frau Wilhelm dokumentiert sich die Darstellung einer gewissen Reibungslosigkeit in den neuen Abläufen.

Für die Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen sei die Situation zwar dennoch mit einer „Schwierigkeit“ verbunden, die vor allem daraus resultiere, dass diese Kinder eine besondere Haptik benötigen. Unter Verweis auf die Unterstützung von „Schulbegleitungen oder Schulasstistenzen“ geht Frau Wilhelm hier auf die individuelle Differenzierung im Rahmen des Distanzlernens ein – und dokumentiert damit eine Orientierung an pragmatischer Problemlösung, Ritualisierung und Individualisierung. Mit Bezug darauf, dass für diese Gruppe „besondere Sachen“ vorbereitet werden, legitimiert sie, dass die Schüler*innen im Rahmen des Fernunterrichts nicht am gleichen Gegenstand arbeiten. Insgesamt zeigt sich im Modus der Darstellung ein schulkultureller Orientierungsrahmen, der auf eine hohe Sensibilität für die verschiedenen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet ist. Zugleich wird durch die auf eingeschliffene Reibungslosigkeit ausgerichtete Erzählung, in der es keine größeren Hindernisse zu geben scheint, zum Ausdruck gebracht, dass alle Kinder beim Fernunterricht erreicht und unterstützt werden können. Der gemeinsame digitale Morgenkreis wird hier als verlässliche Kontinuität („immer“) und feste Lernzeit gerahmt, die den Kindern einen strukturierten Tagesablauf ermöglichen soll. Insgesamt gibt es ein starkes Streben nach der Etablierung von inklusiver Beschulung als neue Alltätlichkeit sowie dem Einsatz neuer Medien. Der schulkulturelle Orientierungsrahmen ist insofern auf die Alltätlichkeit und Normalisierung von Unterschieden in der konkreten Praxis sowie auf die Vermeidung von Exklusions- und Ausschlussverfahren bei Schüler*innen ausgerichtet.

Ergänzend zu dieser Perspektive von Frau Wilhelm, die exemplarisch für den schulkulturellen Orientierungsrahmen steht, wird die Perspektive von Frau Trauhe rekonstruiert. Da sich die Schulkultur auch in der „handelnde[n] Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben“ (Helsper 2008, S. 66) herausbildet, wird hier die Perspektive der Lehrerin hinzugezogen, die zeigt, wie die „spezifischen Möglichkeitsräume des Handelns“ (ebd., S. 67) von ihr gedeutet werden. Die Position der Lehrerin Frau Trauhe wird hier also in Bezug auf die Passung zur dominanten schulkulturellen Perspektive hinterfragt.

4.2 Positionierung der Klassenlehrerin Frau Trauhe: „das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht“

Frau Trauhe ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und Klassenlehrerin der 3. Klasse der Michael-Ende Schule. Zu Beginn des Distanzunterrichts im März 2020 waren ihre Schüler*innen in der ersten Klasse. In folgendem Ausschnitt schildert sie, wie sie das Distanzlernen erlebt hat.

Interviewerin: Es hat ja während der Zeit sozusagen m- m- musste ja auch Wissen vermittelt werden [...] wie hat das denn aus ihrer Sicht äh funktioniert wie wie haben sie das wahrgenommen d- den Unterricht mit den Kindern?

Frau Trauhe: Das war halt völlig anders also wenn man- ich hatte ne erste Klasse zu dem Zeitpunkt (.) Erstklässler und Zoomunterricht //ja// habe ich erstmal gedacht das passt überhaupt nicht zusammen //@(.).@// und habe mich auch da geirrt. denn wie gesagt Kinder sind sehr flexibel und lernen viel schneller als Erwachsene @(.).@ //mhm// und ähm wir hatten vorher schon sehr stark ritualisierte Unterrichtskonzepte //mhm// mit Metacomsymbolen für jeden nachvollziehbar der in der Klasse ist //ja// auf jedem Niveau und das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht. (.) und haben das ausprobiert und haben auch da Morgenkreise gehabt Anfangskreise //super// und haben ritualisierte Abläufe einfach wieder genommen für den- für ein anderes Setting //mhm// und das hat super funktioniert, weil das ist ja bekannt Kinder die immer ritualisiert arbeiten die können dieses Ritual ganz schnell adaptieren auf andere Situationen das ist gar kein Problem //mhm// und das war auch da so, also diese mit dem gegenseitig dran nehmen Schülerketten bilden alle sind leise halten sich an die Gesprächsregeln wenn man das schon vorher gemacht hat war das in Corona und in Zoom kein Problem. wenn man das erst aufbauen musste war's sicherlich schwer. [...] wir wussten wir müssen ja jeden mitnehmen und haben überlegt wie machen wir das, ne Stunde auf den Bildschirm gucken war klar das das nicht geht //mhm// also haben wir (.) n Morgenkreis gemacht n Morgenritual //mhm// mit allen Drum und Dran auch mit Bewegungsspielen [...] zum Beispiel jeder holt jetzt n Kochlöffel n blauen Bleistift, //@(.).@// was auch immer das war sehr lustig, genau sofort auflockernd alle hatten Spaß [...]

[TR-1, Z. 452-483]

Auf die Frage danach, wie die Wissensvermittlung im Fernunterricht „funktioniert“ hat und wie sie dies wahrgenommen hat, beginnt Frau Trauhe ihre Beschreibung mit einer grundlegenden Differenzwahrnehmung in Bezug auf die Zeit vor dem Distanzlernen („das war halt völlig anders“). In ihrer anfänglichen Einschätzung, dass „Erstklässler und Zoomunterricht [...] überhaupt nicht zusammen [passen]“ dokumentiert sich ihre Skepsis, ob das Lernen mit Grundschüler*innen über digitale Medien funktionieren kann. Auffällig ist, dass sie die Wissensvermittlung während des Fernunterrichts sofort mit der Anwendung „Zoom“ in Verbindung bringt und damit auf den digital gestützten synchronen Unterricht verweist. In der weiteren Narration wird die erste Sichtweise aufgrund der späteren Erfahrungen als falsch beschrieben („habe mich auch da geirrt“) und durch eine eigentheoretische Betrachtung untermauert. In der generalisierten Auffassung, „Kinder sind sehr flexibel und lernen viel schneller als Erwachsene“ dokumentiert sich ein imaginäres Schüler*innenbild vom kompetenten, anpassungsfähigen Kind, das sich auch die Handhabung digitaler Medien schnell – viel schneller als Erwachsene – aneignen kann. Auf der Ebene der Schulkultur dokumentiert sich damit ein sekundärer Schüler*innenhabitus (Helsper et al. 2013), der Kinder in einem reformpädagogischen Sinne als autonome, lernbereite und auffassungsbegebte Schüler*innen entwirft.

In der weiteren Schilderung wird auf den Prozess der Adaption von vorher bereits bekannten „stark ritualisierten Unterrichtskonzepten“ auf das digitale Setting

Bezug genommen. In der Schilderung von Frau Trauhe dokumentiert sich, dass die Frage der Vermittlung gar nicht vordergründig im Raum stand, sondern es vor allem um das Anknüpfen an bekannte Rituale und das Schaffen von Strukturen ging. Der gemeinsame Morgenkreis mit allen Schüler*innen, auf den hier verwiesen wird, dient sowohl der Vergemeinschaftung als auch der Partizipation: Alle sehen und beteiligen sich („Schülerketten bilden“, „alle [...] halten sich an die Gesprächsregeln“) und erfahren damit bekannte Rituale im digitalen Raum. In der Beschreibung „das haben wir einfach adaptiert für den Zoomunterricht“ dokumentiert sich eine gewisse unkomplizierte Selbstläufigkeit und kollektive Anpassungsbereitschaft, die hier nach außen gezeigt wird.

Zugleich deuten sich hier Differenzierungen und Anpassungen mit dem Ziel der Partizipation von allen Schüler*innen an: zum einen waren die Unterrichtskonzepte mit bildlichen Metacomsymbolen versehen, die für jeden nachvollziehbar waren, zum anderen musste der digitale Morgenkreis so gestaltet sein, dass jeder ‚mitgenommen‘ werden kann. Dafür wurden „Bewegungsspiele“ etabliert, die einen Gegenentwurf zur gemeinsamen ritualisierten kognitiv ausgerichteten Lernzeit darstellen sollten. In dem Bezug auf das Spielerische dokumentiert sich das Streben, eine Zwanglosigkeit, Lockerheit und auch Leichtigkeit in den digitalen Morgenkreis und das Lernen zuhause zu integrieren. Mit der Bilanzierung „alle hatten Spaß“ wird auf ein kollektives und positives Gemeinschaftserlebnis referiert, das alle Kinder umfasst und zugleich einen Kontrast zur möglichen Last und Schwere des Distanzlernens bildet.

Im weiteren Verlauf schildert Frau Trauhe, wie die Lernzeit im Rahmen des Morgenkreises nach den Bewegungsspielen strukturiert war.

Frau Trauhe: und dann sind die Kinder in die Lernzeit gestartet. [...] und dann waren unser Team also wir waren zu viert, meistens online //mhm// haben auch noch n Breakoutroom gehabt für Einzelgespräche für Schreibgespräche zum Beispiel oder //mhm// sowas in die Richtung, und dann haben die Kinder fünfundvierzig Minuten Arbeitszeit gehabt mussten aber nicht ihren Bildschirm anlassen [...] Wir warn die ganze Zeit da, also wenn jemand Fragen hatte [...] waren wir da [...] und dann haben wir nach den fünfundvierzig Minuten nochmal so eine Reflektionsrunde gemacht wie hat das geklappt, wie leicht fällt es dir wie schwer fällt es dir was hast du heute gelernt warum ist das wichtig [...] ich glaube dass uns das als Kollegium und als Klassenteam sehr geholfen hat dass wir vorher schon ein individualisiertes Lernkonzept hatten (1) darauf konnten wir einfach zurückgreifen, (2) und es war schon da und es war fertig und es war leicht zu digitalisieren

[TR-2, Z. 489-514]

In dieser Schilderung der Praxis des Distanzlernens dokumentiert sich, dass der digitale Morgenkreis in der ersten Klasse einen starken Ritualcharakter hatte und den Schüler*innen vor allem vermitteln sollte, dass die Lehrkräfte weiterhin anwesend und ansprechbar waren („wir warn die ganze Zeit da“) und auch für individualisierte Beratungen („Breakoutroom für Einzelgespräche“) zur Verfügung

standen. Auffällig ist, dass auch die Lehrkraft, wie die Schulleitung, vor allem im kollektiv-vergemeinschaftenden Modus („wir“) spricht.

In diesen Beschreibungen dokumentiert sich die Orientierung der Lehrerin, dass das digitale Lernen durch das Festhalten an bekannten Strukturen und die gemeinschaftliche Anstrengung der Anpassung an das digitale Setting gut und problemlos zu bewältigen war. Dabei dominiert ein Modus der Darstellung einer gewissen Reibungslosigkeit, in der es eine Omnipräsenz der verantwortlichen Lehrkräfte gab („die ganze Zeit da“). Im positiven Gegenhorizont steht damit das Etablieren von festen Strukturen und das Schaffen von Momenten der Integration und Ausgelassenheit durch gemeinsame Spiele und fröhliches Miteinander. Die Bewegungsspiele werden hier zum Inklusionsfaktor und entlasten die nachfolgende individuelle Lernzeit. Insgesamt zeigt sich in der Orientierung der Lehrerin ein positiv gerahmtes Bild vom Kind und seinen Lernfähigkeiten: Im Kontext des digitalen Lernens kommt es auch zu gemeinsamen Lernprozessen in Bezug auf die Anwendung von digitalen Medien. Das bedeutet auch, dass in der impliziten schulischen Anerkennungsordnung die Schüler*innen als hoch anpassungsfähige Akteur*innen und auch als ‚kleine Expert*innen‘ angesehen werden. Darin zeigt sich eine ausgeprägte Passung zum schulkulturellen Orientierungsrahmen.

4.3 Positionierung des Schülers Fritz aus der 3. Klasse:

„das war s-s-sehr gut“

Abschließend soll noch knapp die Positionierung des Schülers Fritz aus der 3. Klasse hinzugezogen werden, um die soziale Praxis des Distanzlernens an der Michael-Ende-Schule auch aus Schüler*innenperspektive zu beleuchten und seine Passung zum schulkulturellen Orientierungsrahmen zu analysieren. Fritz ist zum Zeitpunkt des Interviews 8 Jahre alt und besucht die 3. Klasse der Michael-Ende-Schule. Frau Trauhe ist seine Klassenlehrerin und er gehört zu denjenigen Schüler*innen, die im März 2020 zu Beginn des Distanzlernens die erste Klasse besucht haben. Fritz ist ein Kind mit Trisomie 21 und diagnostiziertem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich. Er lebt zusammen mit seinen Eltern und seinen drei Schwestern in der Nähe der Michael-Ende-Schule. Sein Vater ist Lehrer, seine Mutter absolviert ein Weiterbildungsstudium. Noch relativ am Anfang des Interviews wird er gebeten, zu erzählen, wie es für ihn zuhause war, als die Schulen im ersten Lockdown geschlossen waren.

Fritz: [...] und: am zuhause hab ich mehr auszuruhen, u- u- dann h-h-ham wa bei (.) bei Mamas Tablet i-immer bei Zoom das alles gemacht.

Interviewer: ihr habt das Zoom alles //ja// gemacht? den Unterricht?

Fritz: ja.

[...]

Interviewer: woher wusstest du das denn wie das funktioniert mit Zoom? hat dir das wer beigebracht?

Fritz: ja.

Interviewer: Wer denn?

Fritz: Frau Trauhe

Interviewer: Frau Trauhe? wie hat die das gemacht?

Fritz: d-a musst man i-i-immer ans ran kommen (3) //ja// und dann m- muss man alles sehr anmachen w-w-was h-heute m-oarhen morgen dies dies dies macht haben //mhm// (.) un dann komm die andern dran. //ja// und (.) ge- t (.) wir w-was lernen. //ja// (3) mit mein Mama. (3) u- und das war s-s-sehr gut.

[KU, Z. 70-85]

Zunächst bezieht sich Fritz in seiner Erfahrungsschilderung auf den zusätzlichen Freizeitgewinn durch den Fernunterricht und die damit verbundenen Möglichkeiten der Entspannung („mehr auszuruhen“). Die geringere Regulierung in der persönlichen Freizeitgestaltung wird ergänzt durch die strukturgebende Funktion, die der digitale Unterricht einnimmt („i-immer bei Zoom das alles gemacht“). Die allumfassende und zeitlich überdauernde Erfahrung des Zoom-Unterrichts („immer“) ist zugleich an die Unterstützung durch die Mutter („bei Mamas Tablet“) geknüpft und verweist auch darauf, dass bei ihm ausreichend technische Ressourcen zur Verfügung stehen. In der Orientierung von Fritz ist es daneben auch die Lehrerin, die ihm die grundlegenden Funktionen von Zoom erklärt hat („Frau Trauhe“) und damit seine Partizipation ermöglicht. Mit „ran kommen“ und „anmachen“ bezieht er sich auf den Bildschirm, der ihn nun von seinen Mitschüler*innen trennt und das Mikrofon und die Kamera („alles“), die er „anmachen“ muss, um sich mit ihnen auszutauschen. In seiner Schilderung erwähnt er sowohl die Vielfalt dessen, was die Klasse über Zoom bereits gemacht hat („dies dies dies macht haben“) als auch das Kollektiv seiner Klasse („komm die andern dran“). Er bestätigt die Möglichkeit, über Zoom zu lernen („und (.) ge-t“) und rahmt auch dies als kollektives Erfolgserlebnis innerhalb der Klasse („wir was lernen“). Zugleich nimmt er dabei auch auf die unterstützende Rolle seiner Mutter Bezug „mit mein Mama“, die unmittelbar mit seiner Lernerfahrung verknüpft zu sein scheint.

Darin dokumentiert sich einerseits die Erfahrung einer Zugehörigkeit innerhalb der Klasse und der Lernzuwachs durch Frau Trauhs Intervention, andererseits aber auch die hohe Bedeutsamkeit der Mutter, die hier nicht nur ihre technischen

Ressourcen in Form des Tablets zur Verfügung stellt, sondern den digitalen Unterricht ihres Sohnes auch zeitlich mitzugestalten und ihm helfend zur Seite zu stehen scheint. „mit mein Mama“ impliziert hierbei, dass – obwohl Frau Trauhe die grundlegenden Funktionen des Geräts und der Anwendung vermittelt zu haben scheint – die familiäre Unterstützung für Fritz eine nicht wegzudenkende Rolle gespielt hat.

In der individuellen Bilanzierung „das war sehr gut“ dokumentiert sich die positive Rahmung des Distanzlernens über Zoom und das Erfahren von Zugangsmöglichkeiten, Leistungszuwachs und individueller Anerkennung. Zugleich tauchen Frau Trauhe und seine Mutter als Unterstützerinnen seiner Teilhabe auf und ermöglichen ihm so Erfahrungen der Inklusion und Zugehörigkeit.

4.4 Schulkulturelle Rahmung und Passungsverhältnisse

Die Analyse hat gezeigt, dass der schulkulturelle Orientierungsrahmen der Michael-Ende-Schule in hohem Maße auf die Normalisierung von Differenzen und die Gewährung von gleichen Partizipations- und Zugangschancen für alle Schüler*innen ausgerichtet ist. Moralische Anerkennung im Sinne der Zuerkennung gleicher Rechte (Kramer 2015, S. 30) wird als Normalität gerahmt und ist an den proklamierten Anspruch eines diskriminierungsfreien Miteinanders geknüpft. Zugleich werden in der Selbstdarstellung individuelle Anerkennungserfahrungen durch ein Eingehen auf spezifische Formen der Differenzierung (wie etwa Lernbegleiter*innen) ermöglicht. Im positiven Gegenhorizont steht damit die Zugehörigkeit und Bildungsteilhabe aller Schüler*innen. Eine hohe Homologie zu diesem schulkulturellen Orientierungsrahmen weisen die Orientierungen der Lehrerin Frau Trauhe und des Schülers Fritz auf. Passförmig zu dem schulkulturellen Entwurf rahmt Frau Trauhe die Umstellung auf digitales Lernen als kollektive Anstrengung und kollektiven Erfolg und verbürgt die eingeführte ritualisierte Praxis des Morgenkreises. Darin dokumentiert sich ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (dazu auch Pallesen & Matthes 2020, S. 98) der Übernahme ritualisierter Abläufe in den neuen digitalen Alltag, der zugleich von der Darstellung einer Reibungs- und Problemlosigkeit geprägt ist. Auch der Schüler Fritz rahmt seine Erfahrungen während des Zoom-Unterrichts als sehr gut, in seiner Erzählung dokumentiert sich ein Zugehörigkeitsgefühl auf der Ebene der individuellen Anerkennung. Er verbürgt damit das proklamierte Zugehörigkeitsgefühl und definiert sich als Teil seiner Klasse.

5 Komparation, Diskussion und Ausblick

Betrachtet man die schulkulturelle Ordnung und die „Anerkennungsarenen“ (Helsper 2008, S. 77) der Akteur*innen in ihrer Relationierung, so wird deutlich, dass an der Michael-Ende-Schule vor allem diejenigen Schüler*innen Wertschätzung erfahren, die sehr selbstständig sind und über eine hohe Diversitätskompetenz verfügen und dadurch zur Normalisierung von Differenz beitragen. Der Schüler Fritz beansprucht in gewisser Weise diese implizite Normalitätsvorstellung und das Versprechen individueller Anerkennung für sich, da er mit seinem Förderbedarf zu denjenigen Schüler*innen gehört, die besondere Unterstützung benötigen. Obwohl sich damit eine hohe Passung andeutet, gibt es daneben möglicherweise auch Schüler*innen, die dieses Ideal der Gleichwertigkeit der Ausgangsvoraussetzungen nicht in diesem Maße teilen. Denn auch in Schulkulturen, die von einer hohen Empathie, Wertschätzung und Toleranz geprägt sind, kann es zu sowohl zu Passungsproblematiken mit den habituellen Orientierungen von einzelnen Schüler*innen oder Lehrkräften kommen als auch zu etikettierenden Peerdynamiken und Missachtungstendenzen (Helsper 2015, S. 452ff.).

In einer Komparation mit anderen inklusiven Schulkulturen im Kontext des Distanzlernens wird deutlich, dass durch das Anlegen von impliziten und kontrastierenden Vergleichshorizonten (Bohnsack et al. 2019, S. 30f.) zentrale Spezifika von Grundschulkulturen herausgearbeitet werden können. Vergleicht man die Schulkultur an der Michael-Ende-Schule etwa mit der Schulkultur an der Grundschule Tiefenfeld, die in einem städtischen Randbezirk platziert ist (Kowalski 2021a) so zeigt sich, dass hier von Seiten der Schulleitung auf die Anforderung der Etablierung von Fernunterricht eher in einem passiv-abwartenden Modus reagiert wird, keine digitalen Kommunikations- und Unterrichtsformate etabliert und während des ersten dreimonatigen Lockdowns auch nicht alle Schüler*innen überhaupt erreicht werden (ebd.). Als Kontrastierungshorizonte deuten sich hier vor allem drei Aspekte an: 1) Das Erkennen einer eigenen Gestaltungsrolle der Schulleitung und des Kollegiums, die mehr oder weniger stark wahrgenommen und genutzt wird, 2) Die Mobilisierung von eigenen Ressourcen zur Schaffung von neuen, auch digital gerahmten Unterrichts- und Kommunikationsmöglichkeiten bzw. ein eher ressourcenschonendes Abwarten und Auf-Sicht-fahren, 3) Die Gestaltung der Beziehung zu den Schüler*innen und die Erreichbarkeit während des Distanzlernens. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Schulkultur der Michael-Ende-Schule als eine auf Partizipation, Zugehörigkeit und ritualisierte Abläufe ausgerichtete Schulkultur begreifen, in der die Schulleiterin Frau Wilhelm ihre gestaltende Position erkennt, die Lehrkräfte mit einbindet und alle darum bemüht sind, die Einbindung aller Schüler*innen (auch im multiprofessionellen Team) zu ermöglichen, was zugleich im Sinne des inklusiven Anspruchs als normal angesehen wird. Der digitale Unterricht bestand in der Michael-Ende-Schule vor allem

in der Etablierung der ritualisierten Praxis des Morgenkreises in Form einer synchronen Videokonferenz, in der sich die Kinder sehen und positive Erfahrungen der des Spiels und des gemeinsamen Lernens teilen. Das bedeutet auch, dass die Imitation der Klassensituation im digitalen Morgenkreis im Vordergrund stand und das Hauptaugenmerk darauf lag, die Kinder sowohl individuell als auch als Kollektiv abzuholen und zu erreichen.

Im Kontext des Distanzlernens scheint genau diese Form der individuellen Teilhabe wichtig zu sein und eine hohe Bedeutung für die Zufriedenheit und den Lernerfolg von Schüler*innen zu haben (Huber & Helm 2020). Gerade multiprofessionelle Teams und die Kooperation im Kollegium erweisen sich dabei, wie bisherige Studien gezeigt haben, als bedeutsam für die Planung eines inklusiven Settings: Für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf stellen Unterstützungssysteme wie eine Schulassistentin oder Gehörlosen- und Blindenpädagog*innen aber auch das Elternhaus wichtige Hilfen zur Partizipation am Fernunterricht dar (Besic & Holzinger 2020; Casale et al. 2020). Der Schüler Fritz scheint in dieser Hinsicht privilegiert zu sein, da seine Eltern über ausreichend ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, um ihn in dieser Situation zu unterstützen.

Da die jeweilige Schulkultur eine bestimmte Anerkennungsordnung zum Ausdruck bringt, die im vorliegenden Fall diversitätssensiblen Schüler*innen und Schüler*innen mit Förderbedarf Erfahrungen von Teilhabe und Zugehörigkeit verspricht, bedarf es auch weitergehender Analysen dahin, wie schukulturell mit Risiken der Exklusion an Grundschulen im Kontext des Distanzlernens umgegangen worden ist.

Literatur

- Besic, Edvina & Holzinger, Andrea (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>. Zugriffen: 08.Februar 2022.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel, & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM)*, H. 1. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V. (ces), S. 17-50
- Casale, Gino, Börnert-Ringleb, Moritz & Hillenbrand, Clemens (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen 2020 gemäss den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, S. 254-267.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2021). Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe: Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2021_GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf. Zugriffen: 09. August 2022.

- Dreer, Benjamin & Kracke, Bärbel (2020). Lehrer*innen im Corona Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In Christian Reintjes, Raphaela Porsch & Grit im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen* (S. 45-62). Münster, New York: Waxmann.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (16). Münster, New York: Waxmann.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goldan, Janka, Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft 16*, S. 189-201.
- Hansen, Julia, Klusemann, Uta & Hanewinkel, Reiner (2020). Stimmungsbild: Lehrgesundheit in der Corona-Pandemie. Kiel: Institut für Therapie und Gesundheitsforschung. https://www.präventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf. Zugriffen: 08. Februar 2022.
- Hascher, Tina, Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2021). Schulklima und Schulkultur. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S.1-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited. Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447-500). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Böhme, Jeanette, Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Thiersch, Sven (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stephan Gerhard & Helm, Christoph (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Detlef Flickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16* (S. 37-60). Münster & New York: Waxmann.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2011). „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In Jutta Ecarius & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 109-134). Opladen: Budrich.
- Klein, Werner (2020). Schulschließungen als Chance begreifen. Lernkultur in Krisenzeiten. *Lehren und Lernen*, 64 (4), S. 4-6.
- Kowalski, Marlene (2021a). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1).
- Kowalski, Marlene (2021b). „wir sitzen jetzt alle in einem Boot“ – Distanzlernen an inklusiven Grundschulen aus der Perspektive von Schulleitungen: Empirische Ergebnisse aus einer Studie zur Schulkultur an Grundschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Inklusion*. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/617>. Zugriffen: 29.12.2022.
- Kowalski, Marlene, Bauer, Tobias & Matthes, Dominique (i. d. B./2023). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Ergebnisse und Perspektiven aus einem Studienreview. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes

- (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. *Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilde & Matthes, Dominique (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“. (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biographie und Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, S. 95-109.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Reckwitz, Andreas (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Reintjes, Christian, Porsch, Raphaela & im Brahm, Grit (2021). Lehren aus der Corona-Krise für Schule und Hochschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (2), S.16-25.
- Strohbücker, Jan (2021). Herausforderungen und Belastungen für LehrerInnen durch die Schulschließung im Zuge der Corona-Pandemie - Eine qualitative Untersuchung. Unveröffentlichte Masterarbeit, vorgelegt an der Universität Hildesheim.
- Unger, Valentin, Krämer, Yoka & Wacker, Albrecht (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie: Ein Vergleich von Schülerereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *Zeitschrift für Schul- und Professionalitätsentwicklung*, 2 (6), S. 85-99.
- Wacker, Albrecht, Unger, Valentin & Rey, Tom (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In Detlef Flickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 79-94. Münster, New York: Waxmann.