

Markus, Stefan; Hufschmid, Felix; Gar, Cornelia; Gläser-Zikuda, Michaela; Lohrmann, Katrin  
**Schulische Fürsorge während der COVID-19-Pandemie.**

## Bedürfnisunterstützende Maßnahmen an Best-Practice-Grundschulen

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 273-283. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)*



Quellenangabe/ Reference:

Markus, Stefan; Hufschmid, Felix; Gar, Cornelia; Gläser-Zikuda, Michaela; Lohrmann, Katrin: Schulische Fürsorge während der COVID-19-Pandemie. Bedürfnisunterstützende Maßnahmen an Best-Practice-Grundschulen - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 273-283* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313775 - DOI: 10.25656/01:31377; 10.35468/6111-24

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313775>

<https://doi.org/10.25656/01:31377>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Stefan Markus, Felix Hufschmid, Cornelia Gar, Michaela Gläser-Zikuda und Katrin Lohrmann*

## **Schulische Fürsorge während der COVID-19-Pandemie: Bedürfnisunterstützende Maßnahmen an Best-Practice-Grundschulen**

### **Abstract**

Während der COVID-19-Pandemie rückten neben inhaltsbezogenen Fragestellungen vor allem soziale Aspekte des schulischen Lernens in den Hintergrund (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2020). Einige Schulen haben es geschafft, dass sich ihre Schüler:innen auch unter Pandemiebedingungen gut umsorgt fühlten. Der vorliegende Artikel befasst sich auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) sowie Modellen des Distance Learnings (vgl. Garrison 2007; Moore 2013) mit der Frage, welche Maßnahmen diese Schulen ergriffen haben, um ihre Schüler:innen in ihren psychologischen Grundbedürfnissen zu unterstützen.

Hierzu wurden retrospektiv 36 Lehrkräfte und acht Schulleitungen aus zehn Grundschulen qualitativ zu den an der Schule getroffenen Maßnahmen zur Beziehungsgestaltung während des Distanzlernens befragt. Basierend auf den Grundbedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit erfolgte eine strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse.

Zur Förderung sozialer Verbundenheit wurde von den Befragten häufig angeführt, dass Lehrkräfte soziale Aktivitäten initiierten und sich Zeit für jedes Kind nahmen, insbesondere für Persönliches. Kompetenzunterstützung wurde z. B. durch individualisierte Aufgabenstellungen oder wertschätzendes Feedback umgesetzt. Aspekte der Autonomieunterstützung wurden nur selten genannt, kommunikationsunterstützende und strukturgebende Maßnahmen dagegen sehr häufig. Neben der Bedeutung gelingender Kommunikation werden weitere Möglichkeiten diskutiert, wie die psychologischen Grundbedürfnisse von Schüler:innen auch während des Distanzlernens unterstützt werden können.

### **Schlüsselwörter**

Lehrer-Schüler-Beziehung, Soziale Eingebundenheit, Fürsorge, COVID-19, Distanzlernen

## 1 Pädagogische Beziehungen auf Distanz

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden phasenweisen Schulschließungen trafen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen in Deutschland recht unvorbereitet. Während inhaltliche Aspekte schulischen Lernens innerhalb weniger Wochen auf Distanzlernen ausgerichtet wurden, gerieten soziale Aspekte, wie die Lehrkraft-Schulkind-Beziehung, individuelle Lernunterstützung oder persönlicher Austausch, zunächst in den Hintergrund (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2020). Zwischenmenschliche Interaktionen und Lernmöglichkeiten des Schullebens ließen sich oftmals nur schwer in ein digitalisiertes Lernsetting übertragen.

Dennoch scheint es einigen Schulen gelungen zu sein, sich auch während des Distanzlernens gut um ihre Schüler:innen zu kümmern und konstruktiv mit den Herausforderungen umzugehen (vgl. Markus 2022). Von solchen Schulen gilt es zu lernen, wie pädagogische Beziehungsarbeit auch unter schwierigen Bedingungen funktionieren kann.

### 1.1 Pädagogische Beziehungen im Fernunterricht und Distanzlernen

Während der COVID-19-Pandemie wurde es allen Beteiligten durch Maßnahmen der Infektionsvermeidung wesentlich erschwert, qualitativ hochwertige Beziehungen anzubahnen bzw. diese aufrecht zu erhalten. Je nach Infektionslage wurden Schüler:innen komplett oder phasenweise im Wechselmodell zu Hause unterrichtet (vgl. Lohrmann/Pfeiffer 2022). Diese bis dato in Deutschland unbekanntem Formate oder Organisationsformen von Unterricht brachten enorme soziale Herausforderungen hinsichtlich individueller Betreuung sowie motivational-emotionaler Unterstützung mit sich, da deutlich weniger persönlicher Kontakt und somit weniger qualitativ hochwertige Interaktionen stattfinden konnten (vgl. Tannert/Gröschner 2023).

Aufgrund der Neuartigkeit des Fernunterrichts in deutschen Schulen existieren noch keine spezifischen Theorien zu Lehr-/Lernprozessen während der COVID-19-Pandemie, daher muss zur Beschreibung der Qualität von Fernunterricht auf Theoriemodelle des Distance Learnings zurückgegriffen werden (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021). Diese haben vor allem im englischsprachigen Raum bereits eine längere Forschungstradition im Kontext der Fernbeschulung von Kindern aus abgelegenen Gebieten insbesondere in den U.S.A. und Australien. Obwohl sich die Beweggründe und (technischen) Voraussetzungen unterscheiden, lassen sich die Annahmen des Distance Learnings auf den coronabedingten Fernunterricht übertragen, da Bildungsangebote des Distance Learnings i.d.R. alternativlos sind und die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungsprogramms – im Gegensatz zum traditionellen Homeschooling – bei einer Schule bzw. öffentlichen Institution liegt (für einen Überblick der verschiedenen Ansätze des Distance Learnings

siehe Saba 2016). So kann Distance Learning über den Grad an ermöglichter Autonomie, Struktur und dialogischer Kommunikation definiert werden (vgl. Moore 2013). Auch Garrison (2007) spricht einer effektiven, interaktiven (in diesem Sinne offenen) Kommunikation eine entscheidende Rolle für das Gelingen von Distanzlernen zu, um durch soziale Präsenz persönliche sowie zweckgerichtete Beziehungen und Gruppenzusammenhalt aufzubauen. Holmberg (1995) betont die Bedeutung einer persönlichen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen als wesentlichen Grundpfeiler des Distanzlernens und sieht die Hauptaufgabe der Lehrenden darin, sich in die Lernenden hineinzusetzen. Es kann daher angenommen werden, dass durch eine bidirektionale, persönliche und freundliche Kommunikation die Organisation und Selbstinstruktion unterstützt, Lerninhalte leichter verstanden und somit die Lernziele besser erreicht werden.

Betrachtet man die Studienlage während der COVID-19-Pandemie, so offenbart sich im Abgleich mit den Qualitätsmerkmalen des Distance Learnings jedoch ein ernüchterndes Szenario. Bei einer Befragung gaben 39 % der Eltern in Deutschland an, dass ihr Kind (Primar- und Sekundarstufe) nur maximal einmal pro Woche gemeinsamen (Online-)Unterricht während der Phasen des Distanzlernens hatte (vgl. Wößmann et al. 2023), wobei die Eltern von Grundschüler:innen seltener von einem solchen Angebot berichten als Eltern älterer Schüler:innen (vgl. Tannert/Gröschner 2023). Zudem wurden in der Grundschule eher selten Lernplattformen oder andere digitale Möglichkeiten des Fernunterrichts genutzt, um sich als gesamte Klasse austauschen zu können.

Untersuchungen über mehrere Phasen der pandemiebedingten Schulschließungen geben Aufschluss über die Bedeutung interaktiver Kommunikation und Kooperation mit Lehrkräften und Mitschüler:innen anhand digitaler Kommunikationsformen (z. B. Videokonferenzen, Telefonate, soziale Netzwerke) für das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen (vgl. Huber et al. 2020; Schwab et al. 2023) sowie der Lehrkraft-Schulkind-Beziehungen für die Lernfreude (vgl. Tannert/Gröschner 2023) während des Distanzlernens.

## **1.2 Bedürfnisunterstützung als Qualitätsmerkmal (digital gestalteter) pädagogischer Beziehungen**

Die Modelle des Distance Learnings ergänzend bietet die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) einen Ansatz, um die Qualität der Beziehungsgestaltung im Distanzlernen näher zu analysieren. Während im Distance Learning die Kommunikation, Strukturierung der Lernprozesse (vgl. Garrison 2007; Moore 2013) sowie die persönliche Beziehung der Schüler:innen zu ihrer Lehrkraft und ihren Mitschüler:innen (vgl. Holmberg 1995) als Qualitätsmerkmale gelten, definiert die Selbstbestimmungstheorie die Merkmale einer gelingenden Beziehungsgestaltung genauer als die Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit. Die

Selbstbestimmungstheorie postuliert (insbesondere in den beiden Subtheorien „Basic Psychological Need Theory“ und „Relationships Motivation Theory“; vgl. Ryan/Deci 2017) einen positiven Effekt der reziproken Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Beziehungsqualität der Beteiligten. Fühlen sich Schüler:innen in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung unterstützt und bietet die Lernumgebung die nötige Struktur, so steigert dies ihr Kompetenzzempfinden. Gleichzeitig bedarf die Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen auch Autonomie im Sinne einer internalen Handlungsverursachung, um eine interne Attribution von Lernerfolgen zu ermöglichen. Durch Selbst- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten drückt die Lehrkraft Wertschätzung aus und vertraut ihren Schüler:innen, diese verantwortungsvoll zu nutzen. Vertrauen wiederum unterstützt die Entwicklung einer positiven Beziehungsdynamik und fördert die soziale Verbundenheit auf beiden Seiten. Soziale Verbundenheit als drittes psychologisches Grundbedürfnis beinhaltet das Gefühl des Integriertseins in eine Gemeinschaft, der gegenseitigen Akzeptanz und des Gefühls, von anderen umsorgt zu werden. Wertschätzung, Respekt, emotionale Wärme, Empathie und Perspektivübernahme zeichnen eine bedürfnisunterstützende Beziehungsgestaltung im schulischen Kontext aus (ebd.).

### 1.3 Fragestellung

Die Einschätzungen von Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern bezüglich der Beziehungsqualität zwischen Schulkindern und Lehrkräften sowie der Berücksichtigung von Bedürfnissen der Schüler:innen sank während Phasen des Distanzlernens (vgl. Huber/Helm/Preisig 2023). Dabei zeigten sich zwischen Schulen – z. B. auch in Abhängigkeit vom Sozialindex – große Unterschiede in der Lehrkraft-Schulkind-Beziehung und insbesondere im Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler:innen (ebd.).

Es stellt sich daher die Frage, was Schulen, an welchen die Schüler:innen sich auch während des pandemiebedingten Distanzlernens gut umsorgt und sozial eingebunden gefühlt haben, konkret unternommen haben, um ihre Schüler:innen adäquat in ihren Bedürfnissen zu unterstützen. Der vorliegende Artikel geht daher folgender Fragestellung nach: Welche Maßnahmen wurden an Best-Practice-Grundschulen zur Unterstützung der Kompetenz, Autonomie und sozialen Verbundenheit im Distanzlernen während der COVID-19-Pandemie ergriffen?

## 2 Methode

### 2.1 Stichprobe

Um Best-Practice-Schulen zu identifizieren, gliederte sich die Stichprobenziehung in zwei Teilschritte. Zunächst wurden im Rahmen des durch die Robert Bosch

Stiftung geförderten BASIS-Projekts Bewerberschulen des Deutschen Schulpreises ausgewählt, die in den Wettbewerbsjahren 2017–2021 in einem mehrstufigen Auswahlverfahren als eine der besten 20 Schulen abschnitten. Dabei mussten sie im Qualitätsmerkmal „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ (welches auch pädagogische Beziehungsgestaltung umfasst) durch die Expert:innenjury mit der besten Bewertungskategorie evaluiert worden sein. Es ist daher davon auszugehen, dass die Schulen auch während der COVID-19-Pandemie besondere Anstrengungen für eine gute Beziehungsarbeit unternommen haben.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurden im zweiten Schritt an zehn Grundschulen aus vier Bundesländern die retrospektiv wahrgenommene Fürsorge und soziale Verbundenheit während des Distanzlernens von 443 Schüler:innen der 3. und 4. Jahrgangsstufe ( $M_{\text{Alter}} = 9,1$  Jahre;  $SD = 0,86$ ; 51% männlich) im Schuljahr 2021/2022 quantitativ erhoben (adaptierte Items aus Van der Kaap-Deeder et al. 2020; fünfstufige Likert-Skalierung von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“). Es zeigten sich für alle Schulen Durchschnittswerte der schülerperzipierten schulischen Fürsorge ( $M = 4,04$ ;  $SD = 0,97$ ) sowie der sozialen Verbundenheit ( $M = 3,82$ ;  $SD = 0,96$ ) über dem theoretischen Mittel. Die Grundschulen zeichneten sich somit aus Perspektive der Schüler:innen durch eine positiv wahrgenommene Beziehungsgestaltung während der COVID-19-Pandemie aus.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden die Lehrkräfte und Schulleitungen der zehn Grundschulen zur Teilnahme an einem Online-Fragebogen (SoSci-Survey) eingeladen, woran sich 36 Lehrkräfte ( $M_{\text{Alter}} = 44,50$  Jahre;  $SD = 9,60$ ; 93 % weiblich) und acht Schulleitungen ( $M_{\text{Alter}} = 52,22$  Jahre;  $SD = 5,74$ ; 75 % weiblich) dieser Schulen beteiligten.

## 2.2 Instrument und Analysemethode

Die Teilnehmer:innen wurden anhand eines Items mit offenem Antwortformat befragt: „Welche konkreten Maßnahmen haben Sie während der coronabedingten Schulschließungen getroffen,

um die Beziehungen zu ihren Schüler:innen zu stärken?“ (Lehrkräfte)

um die sozialen Beziehungen der Schüler:innen zu fördern?“ (Schulleitungen)

Die Auswertung dieser offenen Antworten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) und durch zwei Kodierende in zwei aufeinander folgenden Kodierphasen: Zunächst wurden basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) ein Kategoriensystem entwickelt und alle offenen Antworten mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit kodiert. Bedeutungstragende Sinneinheiten, die sich nicht eindeutig auf ein psychologisches Grundbedürfnis bezogen, wurden als Mischform kodiert.

In einem zweiten Schritt wurden die deduktiv kodierten Sinneinheiten mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktiv bearbeitet, um konkrete bedürfnisunterstützende Maßnahmen zu beschreiben. Schließlich wurden die Kategorien in Form von Häufigkeiten quantifiziert (Gläser-Zikuda et al. 2020).

Die Kodierung der Textpassagen wurde im Programm QCAmap (Fenzl/Mayring 2017) durchgeführt. Die Intercoder-Reliabilität nach Cohen's  $\kappa = .81$  wurde auf Grundlage der deduktiven Kodierung geprüft und befindet sich in einem sehr guten Bereich der Übereinstimmungsstärke (vgl. Altman 1991).

### 3 Ergebnisse

Insgesamt wurden 218 Sinneinheiten deduktiv kodiert, wovon sich 122 Maßnahmen einem spezifischen Grundbedürfnis zuordnen lassen und 96 Maßnahmen Mischformen darstellen. Die konkret zugeordneten Maßnahmen betreffen zu 58% die Förderung der sozialen Verbundenheit, zu 40% die Förderung der Kompetenz und lediglich zu 2% die Förderung von Autonomie.

Die induktive Strukturierung der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Verbundenheit ( $n = 72$  Kodierungen) zeigt, dass 32% der hierzu genannten Codes den *persönlichen/privaten Austausch* betreffen. Darunter fallen zum Beispiel Aussagen wie „Zeit für individuelle Videokonferenzen, wenn jemand [...] einfach reden wollte“, das Erzählen privater Dinge oder auch das Schreiben persönlicher Briefe an Schüler:innen. Von den genannten verbundenheitsunterstützenden Maßnahmen umfassen 20% *soziale Aktivitäten*, was unter anderem gemeinsame, interaktive Spiele und Aktionen (z. B. „digitales Spiel als Treffpunkt für Kinder“) sowie das digitale Feiern von Festen (Karneval, Ostern) beinhaltet. Mit 13% wurden *mediengestützte Maßnahmen und Produkte* genannt, wie die kooperative Gestaltung einer Radio- bzw. YouTube-Show oder eines Schulpodcasts, Online-Schülerzeitungen oder das Aufnehmen von Willkommensvideos für neue Erstklässler:innen. Die *Erreichbarkeit der Lehrkräfte* machte 11% der Maßnahmen aus, womit beispielsweise regelmäßige Angebote zur Kontaktaufnahme für Eltern und Schüler:innen oder Zeit für individuelle Videokonferenzen gemeint sind. Die *authentische Wahrnehmung der Schüler:innen* (10% der kodierten Maßnahmen sozialer Verbundenheit) bezieht sich auf Kindersprechstunden, „Haustürgespräche beim Verteilen der Aufgaben“ sowie Gesprächs-/Erzählkreise und meint das Interesse am Befinden und den Bedürfnissen der Kinder. Des Weiteren beziehen sich 9% der Codes der Verbundenheitsunterstützung auf die *Ermöglichung des sozialen Austauschs* unter den Kindern im digitalen Raum, z. B. die „Möglichkeit, miteinander zu chatten“ und sich „mindestens einmal in der Woche sehen [zu] können und ihr Klassenzusammengehörigkeitsgefühl behalten [zu] können“. Weitere Kategorien mit einzelnen Nennungen umfassten *kooperative Aufgabenstellungen, Umgangsformen bzw. Art der Kommunikation* sowie *Notbetreuung zur sozialen Unterstützung*.

Um die Kompetenzwahrnehmungen der Schüler:innen zu unterstützen ( $n = 49$  Kodierungen) wurde zu einem beträchtlichen Teil das *individuelle Feedback* genannt (20%). Hierzu zählt vor allem die regelmäßige, individuelle und detaillierte Rückmeldung zu bearbeiteten (Haus-)Aufgaben. Zu jeweils 22% der kompetenzunterstützenden Kodierungen wurden zum einen Aspekte *individualisierter, aktivierender Aufgabenstellungen* genannt, die als abwechslungsreich, interaktiv und kreativ beschrieben wurden sowie individuelle Arbeitspläne und Gruppenaufgaben berücksichtigt. Zum anderen wurde die *Strukturierung der Lernprozesse* hervorgehoben, beispielsweise durch feste Online-Unterrichts- bzw. Beratungszeiten, Videokonferenzen in Kleingruppen und Besprechungen der Aufgabenstellungen. Mit 16% wurde die *persönliche Materialausgabe* an Grundschulen vergleichsweise häufig genannt, womit z. B. auch Erläuterungen im kurzen persönlichen Gespräch einhergingen. An einzelnen Schulen wurden *digitale Projektarbeiten* und *besondere Maßnahmen* wie Online-Schülerzeitung, Lernbuddy-Systeme oder das Erstellen eigener Erklärvideos nur individuell eingesetzt. Vereinzelt haben Lehrkräfte außerdem auf das *Verständnis* für individuelle Umstände sowie die Anpassung von Erwartungen hingewiesen, um Schüler:innen nicht zu überfordern.

Die Förderung von Autonomie wurde explizit nur zweimal kodiert, wobei die aktive Aufforderung der Kinder zum Einbringen von Ideen zur Gestaltung des Tagesablaufs im Distanzunterricht thematisiert wurde.

Die Mischformen ( $n = 96$ ) fürsorglicher Unterstützungsmaßnahmen, welche sich (meist aufgrund stichwortartiger Beantwortung) nicht eindeutig einem psychologischen Grundbedürfnis zuordnen ließen, bezogen sich zu 61% der Kodierungen auf Aspekte der *Kommunikation*, beispielsweise regelmäßige Videokonferenzen, Telefonate mit Eltern und Schüler:innen oder eine digitale Schul-App für den Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Als zweite große Kategorie wurden mit 28% weitere *strukturenbende Maßnahmen* identifiziert, hierzu zählen beispielsweise die Klärung der Unterrichtsstruktur im Distanzlernen oder der gemeinsame Morgen- bzw. Abschlusskreis per Videokonferenz mit der ganzen Klasse, welcher sowohl verbundenheits- als auch kompetenzunterstützend aufgefasst werden kann.

## 4 Diskussion

### 4.1 Zusammenfassende Einordnung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Fragestellung, welche Maßnahmen Best-Practice-Schulen während des pandemiebedingten Distanzlernens ergriffen haben, um ihre Schüler:innen in deren psychologischen Grundbedürfnissen zu unterstützen. Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen nannten überwiegend Maßnahmen zur Förderung von sozialer Verbundenheit und Kompetenz,

lediglich vereinzelt Maßnahmen zur Unterstützung der Autonomie. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass der Wortlaut des Items wenig Raum für autonomiefördernde Maßnahmen zuließ. Zum anderen war Autonomie aufgrund des Distanzlernens in hohem Maße vorhanden und bedurfte aus Perspektive der Befragten vermutlich keiner weiteren gezielten Unterstützung. Bezugnehmend auf die Strukturmerkmale von *Distance Learning* (vgl. Moore 2013) sahen die Lehrkräfte ihre Aufgabe offenbar mehr darin, für eine gelingende Kommunikation und die nötigen strukturellen Rahmenbedingungen zu sorgen. Dies steht in Einklang mit den häufigen Nennungen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen:

So wurden strukturgebende Maßnahmen bei den Mischformen im Sinne einer hohen Lehrpräsenz (vgl. Garrison 2007) benannt (z. B. digitaler Morgen- oder Abschlusskreis), zugleich fördert die Strukturierung der Lernprozesse (z. B. durch Videounterricht in Kleingruppen, Besprechung von Aufgabenstellungen und Lösungsansätzen) der Selbstbestimmungstheorie zufolge die Kompetenzwahrnehmung und Motivation der Schüler:innen (vgl. Aelterman et al. 2019). Zudem wurde das Kompetenzzempfinden an den untersuchten Schulen durch individualisierte, aktivierende Aufgabenstellungen (vgl. kognitive Präsenz bei Garrison 2007) sowie durch regelmäßiges, detailliertes und individuell gestaltetes Feedback unterstützt. Die Förderung der Kompetenzwahrnehmung ist beim Distanzlernen deshalb so wichtig, weil Kinder mit hoher wahrgenommener Kompetenz häufiger Strategien selbstregulierten Lernens anwenden und besser mit Herausforderungen des Distanzlernens (z. B. mangelnder Kontakt mit Lehrkräften und Peers, Zeit- und Aufgabenmanagement) zurechtkommen (vgl. Pelikan et al. 2021).

Verschiedene Aspekte einer gelingenden Kommunikation wurden ebenfalls sowohl bei den Mischformen (hinsichtlich der Ermöglichung des persönlichen Austauschs auf verschiedenen medialen Wegen) als auch bezüglich der Unterstützung sozialer Verbundenheit genannt. Neben der Initiierung individueller Gespräche und der Erreichbarkeit von Lehrkräften zu regelmäßigen Zeiten verwiesen die Befragten auch auf verschiedene digitale Möglichkeiten des sozialen Austauschs unter den Kindern, um zweckgerichtete Beziehungen und Gruppenzusammenhalt aufzubauen (vgl. soziale Präsenz bei Garrison 2007). Gemeinschaftliche Erlebnisse (z. B. soziale Aktivitäten, digitale Feiern, kooperative Formate) vermitteln auch auf digitalem Wege das Gefühl des Integriertseins in eine Gemeinschaft und steigern somit die soziale Verbundenheit.

Der persönliche Austausch mit den Lernenden über deren Befinden und Bedürfnisse (bei Bedarf auch über private Sorgen) sowie der Anspruch und Wille, die Schüler:innen dabei authentisch wahrzunehmen, zeigt sich durch die Zeit, welche sich Lehrkräfte für ihre Schüler:innen nehmen. Gleichzeitig wird hierdurch eine Haltung ausgedrückt, die von Wertschätzung, emotionaler Wärme, Perspektivübernahme und Empathie geprägt ist und somit eine verbundenheitsunterstüt-

zende Beziehungsgestaltung auszeichnet (vgl. Ryan/Deci 2017). Holmberg (1995) sieht darin gar die zentrale Aufgabe der Lehrenden im Distanzlernen.

Zusammenfassend scheint somit eine persönliche und freundliche Kommunikation, welche sich durch Dialog und Bidirektionalität auszeichnet (vgl. Holmberg 1995; Moore 2013), von besonderer Bedeutung für das Gelingen von Distanzlernen zu sein. Gerade weil im Distanzlernen der Anteil schriftlicher Kommunikation höher ist als der des gesprochenen Wortes und direkte Face-to-Face-Interaktionen nur eingeschränkt möglich sind, sollte noch gezielter auf eine unmissverständliche und wertschätzende Ausdrucksweise geachtet werden. Hierauf haben auch in unserer Studie einzelne Lehrkräfte mit der Einübung von adäquaten Umgangsformen in der digitalen Kommunikation hingewiesen.

Subsumierend lassen sich die am häufigsten genannten Maßnahmen zwei Facetten der Bedürfnisunterstützung zuordnen: Fürsorgliche Lehrkräfte geben ihren Schüler:innen das Gefühl der gegenseitigen Akzeptanz und des Integriertseins in eine Gemeinschaft, indem sie die Individualität der Kinder anerkennen und auf deren Bedürfnisse eingehen. Zudem haben fürsorgliche Lehrkräfte die Lernentwicklung und Kompetenzwahrnehmungen ihrer Schüler:innen im Blick. Besonders wichtig erscheint dabei, sich Zeit für jedes Kind zu nehmen und Schüler:innen auf unterschiedlichste Art und Weise das Gefühl zu geben, dass sie gesehen werden und Unterstützung erfahren.

#### 4.2 Limitationen

Die Spezifität der Stichprobe scheint zunächst keine Verallgemeinerung der Maßnahmen auf andere Schulen zu erlauben. Auch wenn sich die untersuchten Schulen in der Qualität der pädagogischen Beziehungsgestaltung ähnelten, so unterschieden sie sich deutlich in ihren Voraussetzungen (z. B. breite Varianz im Sozialindex) und die genannten Maßnahmen waren seitens der befragten Lehrkräfte sehr individuell auf die jeweilige Schülerschaft zugeschnitten. Die Ergebnisse geben somit Einblick in unterschiedliche Möglichkeiten bedürfnisunterstützender Maßnahmen.

Die Maßnahmen wurden retrospektiv sowie lediglich aus Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen erhoben. Dies birgt die Gefahr von verzerrten Erinnerungen sowie einer eventuell anderen Wahrnehmung der Maßnahmen durch die Schüler:innen. Zudem können aufgrund des querschnittlichen Designs der Studie keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden, ob die schülerperzipierte Fürsorge und soziale Verbundenheit (siehe zweiter Schritt der Stichprobenauswahl in Kap. 2.1) tatsächlich aufgrund der genannten Maßnahmen erlebt wurden.

#### 4.3 Implikationen

Die postpandemische Debatte um die schulischen Folgen der COVID-19-Pandemie ist stark auf das fachliche Lernen und das Aufholen von Lerninhalten

ausgerichtet (vgl. Huber/Helm/Preisig 2023). Hinsichtlich der Förderung von Kompetenzwahrnehmungen hat dies durchaus seine Berechtigung, berücksichtigt jedoch nicht ausreichend die Komplexität psychologischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen, denn diese haben nicht nur auf fachliche, sondern lange Zeit auch auf adäquate emotionale und soziale schulische Unterstützung verzichten müssen. Im Sinne grundlegender Bildung sollte daher die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder wieder stärker in den Fokus rücken. Schulische Fürsorge geht über reine Kompetenzunterstützung hinaus, sie zeigt sich im persönlichen Interesse, in Wertschätzung und emotionaler Wärme. Die vorliegende Studie zeigt Möglichkeiten auf, wie auch im Distanzlernen die psychologischen Grundbedürfnisse von Schüler:innen unterstützt werden können. Hieraus können hilfreiche Maßnahmen für weitere Schulen abgeleitet und Konsequenzen für zukünftige digitale Lernphasen gezogen werden.

## Literatur

- Aelterman, Nathalie/Vansteenkiste, Maarten/Haerens, Leen/Soenens, Bart/Fontaine, Johnny R. J./Reeve, Johnmarshall (2019): Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 111, Nr. 3, S. 497–521.
- Altman, Douglas G. (1991): *Practical Statistics for Medical Research*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Fenzl, Thomas/Mayring, Philipp (2017): QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, Nr. 37, S. 333–340.
- Garrison, D. Randy (2007): Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Jg. 11, Nr. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>, [Abrufdatum: 15.01.2024].
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hagenauer, Gerda/Stephan, Melanie (2020): The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 21, Nr. 1.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 24, S. 237–311.
- Holmberg, Borje (1995): *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Preisig, Louis (2023): Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 95–118.
- Lohrmann, Katrin/Pfeiffer, Elena (2022): Grundlegende Bildung – Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. In: *Grundschule 5-2022*, S. 30–31.
- Markus, Stefan (2022): Beziehungsgestaltung (auch) im digitalen Raum. Theoretische Fundierung und praktische Beispiele. In: *Pädagogik*, Jg. 74, Nr. 7-8, S. 34–37.

- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Moore, Michael G. (2013): The theory of transactional distance. In: Moore, Michael G. (Hrsg.): *Handbook of distance education*. 3., Auflage. New York: Routledge, S. 66-85.
- Pelikan, Elisabet R./Lüftenecker, Marko/Holzer, Julia/Korlat, Selma/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2021): Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 24, S. 393–418.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Press.
- Saba, Farhad (2016). *Theories of Distance Education: Why They Matter*. *New Directions for Higher Education*, Nr. 173, S. 21–30.
- Schwab, Susanne/Gutschik, Alexandra/Lindner Katharina-Theresa/Kast, Julia (2023): Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 411–430.
- Tannert, Swantje/Gröschner, Alexander (2023): Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 289–312.
- Van der Kaap-Deeder, Jolene/Soenens, Bart/Ryan, Richard M./Vansteenkiste, Maarten (2020): *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNFS)*. Ghent University.

## Autor:innen

**Markus, Stefan**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, ORCID: 0000-0001-7434-2116

**Hufschmid, Felix**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

**Gar, Cornelia**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438

**Gläser-Zikuda, Michaela**, Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3071-2995

**Lohrmann, Katrin**, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193