

Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz

Marlene Kowalski

Zusammenfassung

Das mit Inklusion verbundene Ziel der Partizipation von allen Kindern an Lern- und Bildungsprozessen wurde im Kontext des durch die Corona-Pandemie notwendig gewordenen Lernen auf Distanz bzw. ‚Homeschooling‘ erheblich auf die Probe gestellt. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie inklusive Grundschulen mit den Herausforderungen der Schulschließungen und der Unterbrechung des gemeinsamen Unterrichts umgehen. Dazu werden erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie zu „Inklusions- und Exklusionsprozessen an Grundschulen während der Corona-Zeit“ vorgestellt: In zwei Fallbeispielen werden die Erfahrungen von Schulleitungen mit den Schulschließungen und dem Lernen zuhause dokumentarisch-methodisch rekonstruiert. Die Schulleitungen werden hierbei als zentrale Repräsentanz ihrer Schule betrachtet, sodass die Rekonstruktion des institutionellen, schulkulturellen Orientierungsrahmens, also der verinnerlichten Handlungs- und Deutungsmuster der Schule im Vordergrund steht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schulen zuerst organisations- und kommunikationsbezogene Herausforderungen wahrgenommen und erst in einem zweiten und dritten Schritt die lern- und leistungsbezogene Teilhabe der Schüler*innen und die Bereitstellung von differenziellen Lernangeboten als zentrale Aufgabe betrachtet haben. Abschließend werden aktuelle Herausforderungen der Schaffung von inklusiven Lerngelegenheiten im Kontext der Corona-Pandemie diskutiert.

Schlagworte

Inklusion, Grundschule, Schulkultur, Schulleitung, Dokumentarische Methode, Corona-Pandemie

Title

Dealing with School Closures and ‚Homeschooling‘ during the Corona Pandemic – Orientation Frames of Inclusive Primary School Principals towards Distance Learning

Abstract

The general aim of inclusion to facilitate learning participation of all children has been enormously challenged by homeschooling and distance learning during the coronavirus lockdown. In this paper, the question of how primary schools deal with the challenges of the school lockdown and how they promote participation of all children during this period of time will be elaborated. Based on the qualitative study „Processes of Inclusion and Exclusion on Primary Schools during the Coronavirus Pandemic“ two case studies of schools will be discussed. Therein, school principals report on their experiences with the lockdown and homeschooling. Their statements will be analysed with the Documentary Method. Considering the school principals as the key representatives of their school, the focus is on analysing the school cultural orientation frame. The results highlight that schools are mainly handling with challenges in

organising the general learning process and communicating with students. Hence, learning participation is considered being important after having managed these requirements. Based on the results, general challenges of inclusive learning contexts, especially with regard to distance learning, will be discussed.

Keywords

Inclusion, Primary School, School Culture, School Principal, Documentary Method, Coronavirus Pandemic

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung: Distanzlernen als Herausforderung – Neue Erfordernisse an das Lernen in inklusiven Grundschulen
2. Lernen in inklusiven Grundschulklassen zwischen Teilhabe, Partizipation und Exklusionsmomenten: Theoretische Bestimmungen
3. Empirische Einblicke in eine Studie zu Inklusions- und Exklusionsprozessen im Kontext der Corona-Pandemie
- 3.1. Die Astrid-Lindgren-Schule: Digitales Lernen und individuelles Eingehen auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- 3.2. Die Grundschule Tiefenfeld: Teilhabe durch Lernpakete und unterbrochene Erreichbarkeit der sozial schwachen Schüler*innen
4. Schulkulturelle Herausforderungen der Sicherung von Teilhabe im Kontext des Distanzlernens

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einführung: Distanzlernen als Herausforderung – Neue Erfordernisse an das Lernen in inklusiven Grundschulen

Das mit Inklusion verbundene Ziel der Partizipation von allen Kindern an Lern- und Bildungsprozessen wurde im Kontext des durch die Corona-Pandemie notwendig gewordenen Distanzlernens bzw. digitalen Unterrichts erheblich auf die Probe gestellt. So geht es bei Inklusion in erster Linie darum, allen Kindern – unabhängig von ihren jeweiligen Förder- und Unterstützungsbedarfen – einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. Sturm, 2015). Insbesondere an inklusiven Grundschulen wird daher ein Fokus auf die Teilhabe am gemeinsamen Unterricht gelegt. Durch die Maßnahmen zum Infektionsschutz im Rahmen der Bekämpfung der COVID19-Pandemie wurde die temporäre Schließung von Schulen und die Verlagerung des Unterrichts auf das Zuhause der Kinder beschlossen. Dieses Lernen auf Distanz, das auch als ‚Homeschooling‘ bezeichnet wird, stellt sowohl die Kinder als auch deren Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen vor erhebliche organisatorische, didaktische und partizipationsbezogene Herausforderungen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE], 2020a, S. 1; Huber et al., 2020). Insbesondere für Kinder, die hohe Unterstützungsbedarfe haben und ohnehin von Marginalisierung bedroht sind, waren mit dem Kontaktverbot und der Beschulung zuhause „neue Risiken der Exklusion und Hürden der aktiven Teilhabe“ verknüpft, wie der Vorstand der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE besonders herausstellte (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE], 2020b, S. 1). Die Unterbrechung des gemeinsamen Unterrichts durch die Corona-Pandemie ging insofern auch mit Herausforderungen der Sicherung von Inklusion und Teilhabe einher, die im Rahmen

dieses Beitrags tiefergehend analysiert werden sollen. Hierzu sollen auf der Basis von narrativen Interviews die Umgangsweisen von Schulleitungen mit den Schulschließungen und dem Distanzlernen rekonstruiert werden. [1]

So wird der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen inklusiver Grundschulen auf die von außen herangetragenen Anforderungen der Schulschließung und des Distanzlernens reagiert haben. Es wird auch danach gefragt, wie die Kinder – aus der Perspektive der Schulleitungen – im Rahmen der Beschulung zuhause erreicht werden konnten. Der Fokus liegt hierbei auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen der Grundschulen, d.h. auf den schulischen Handlungs- und Deutungsmustern, die präfigurieren, wie die Schulschließung als zentrale bildungspolitische Anforderung von der jeweiligen Schule wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet worden ist. Die Schulleitungen verkörpern hierbei die führende Position innerhalb der jeweiligen Schulkultur. Es wird damit zum einen davon ausgegangen, dass sich in jeder Schule eine jeweils eigene Schulkultur herausbildet, die die dominanten Positionierungen, Haltungen und Kräfteverhältnisse zwischen den schulischen Akteur*innen abbildet (vgl. Helsper, 2008, 2015; Pallesen & Matthes, 2020). Zum anderen wird angeschlossen an einen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz (vgl. Bohnsack, 2014), in dem die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen mithilfe der Dokumentarischen Methode im Zentrum steht. In der Studie „Inklusions- und Exklusionsprozesse an inklusiven Grundschulen während der Corona-Zeit“, aus der in diesem Beitrag zwei Fallbeispiele vorgestellt und diskutiert werden, geht es dann um den schulkulturellen, d.h. institutionellen Orientierungsrahmen der Einzelschule, der sich über die Positionierung der Schulleitung als hegemoniale Deutungsweise in Bezug auf das Distanzlernen erschließen lässt. [2]

Um der grundlegenden Frage nach dem schulkulturellen Umgang mit der Anforderung des Distanzlernens nachzukommen, sollen zunächst die theoretischen Grundannahmen zu einem relationalen und intersektionalen Inklusionsbegriff und zu Schulkultur bzw. dem schulkulturellen Orientierungsrahmen dargelegt werden. Hierbei wird auch knapp auf den Forschungsstand zu inklusiver Beschulung im Kontext der Corona-Pandemie eingegangen (2.). Darauf aufbauend werden empirische Einblicke in die qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtete Studie gegeben mit einem Fokus darauf, wie die Schulleitungen von zwei inklusiven Grundschulen mit den pandemiebedingten Herausforderungen umgegangen sind (3.). Ausgehend von diesen empirischen Beispielen wird abschließend diskutiert, vor welche Herausforderungen Schulleitungen, insbesondere von inklusiven Schulen, im Kontext der Corona-Pandemie gestellt sind (4.). [3]

2. Lernen in inklusiven Grundschulklassen zwischen Teilhabe, Partizipation und Exklusionsmomenten: Theoretische Bestimmungen

Um die Teilhabe am Lernen in inklusiven Grundschulklassen während der Zeit des Distanzlernens empirisch untersuchen zu können, ist es hilfreich, auf ein begriffliches Instrumentarium zurückzugreifen, das eine Analyse von Prozessen der Inklusion ermöglicht, aber zugleich auch Prozesse der Exklusion – als dialektischen Gegenpart – nicht ausblendet. Hierfür wird auf den Ansatz einer reflexiven Inklusion zurückgegriffen, bei dem Inklusion und Teilhabeermöglichung in einem relationalen Verhältnis zu Exklusion und Teilhabeverhinderung entworfen werden (vgl. Budde & Hummrich, 2013, 2015; Hummrich, 2020). Eine solche analytische Schärfung erlaubt es, Inklusion nicht nur als Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu begreifen und damit hochgradig normativ zu entwerfen, sondern als Komplementärbegriff zu Exklusion und damit immer auch zu Mechanismen der Verschließung zu betrachten. Damit wird der Gefahr einer nur positiv gerahmten Verwendung des Inklusionsbegriff begegnet, bei der die Benachteiligungsrisiken, die mit Teilhabeversprechen einhergehen können, nicht berücksichtigt werden (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 34). Darum wird hier eine Perspektive vertreten, die eine relationale Betrachtung von Inklusion und Exklusion berücksichtigt. Das bedeutet, dass die Frage nach Lern- und Partizipationsmöglichkeiten von Grundschüler*innen während der Corona-Zeit zugleich auch damit

einhergeht, nach den Bereichen zu fragen, in denen – aus der Wahrnehmung der Schulleitung – Teilhabe nicht möglich war, sondern ausgeblieben ist. [4]

Theoretisch geht damit auch eine intersektionale Betrachtung von Inklusion einher. Die Frage nach Teilhabe wird also nicht auf die Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung verengt, sondern ist – basierend auf einem weiten Inklusionsverständnis – auf eine intersektionale Perspektive ausgerichtet. Das bedeutet, dass alle potenziell marginalisierenden Differenzkategorien in ihrer Wechselwirkung in den Blick genommen werden. Neben Behinderung werden auch Ethnizität, Geschlecht und Milieu berücksichtigt und auf ihre Benachteiligungswirkungen hin untersucht (vgl. Budde & Hummrich, 2015; Budde, 2018; Prengel, 2017). Dadurch können Inklusions- und Exklusionsprozesse und damit auch die Konstruktion von sozialer Ungleichheit umfassend analysiert werden. Dass insbesondere die Corona-Pandemie auch zu neuen Herausforderungen bei der Sicherung von Teilhabe geführt hat, konnte in ersten Untersuchungen und systematisierenden Beiträgen herausgearbeitet werden (vgl. Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrand, 2020; Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020; Huber et al., 2020): So verweisen Stephan Huber und Kolleg*innen auf der Basis von ca. 7.000 Befragungen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich darauf, dass gerade Schüler*innen aus sozioökonomisch hoch benachteiligten Elternhäusern, die zudem wenig Unterstützung durch ihre Eltern haben, zu denjenigen gehören, die durch die Schulschließungen und das Distanzlernen noch stärker marginalisiert werden und die folglich zu den „(Bildungs-) Verliererinnen und -verlierern in der aktuellen Situation“ gehören (Huber et al., 2020, S. 108). Janka Goldan, Sabine Geist und Birgit Lütje-Klose weisen darauf hin, dass gerade Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überproportional häufig auch sozial und ökonomisch benachteiligt sind und es insofern besonders herausfordernd ist, mit diesen verschiedenen Benachteiligungsdimensionen im Kontext des Distanzlernens umzugehen. Unter Bezug auf das Beispiel der Laborschule Bielefeld als einer inklusiven Schule zeigen die Autorinnen Möglichkeiten auf, wie Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch differenzierende Materialien, engen persönlichen Kontakt, Feedback und den Einbezug der Eltern als besonders vulnerable Gruppe am Lernen beteiligt werden können (vgl. Goldan et al., 2020, S. 194ff.). Zugleich konstatieren sie, dass besonders für Schüler*innen mit hohen Unterstützungsbedarfen der Präsenzunterricht dadurch nicht ersetzt werden kann. Auffällig ist, dass es in allen 16 Bundesländern keine expliziten Hinweise und Richtlinien für den Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während des Distanzlernens gab (vgl. Casale et al., 2020). Zwar wurde in den Richtlinien einiger Bundesländer auf Möglichkeiten der Notbetreuung auch für Schüler*innen mit Förderbedarf hingewiesen, die konkrete Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung bleibt aber unthematisiert (vgl. Casale et al., 2020, S. 257ff.). Das bedeutet, dass die spezifischen Problemlagen dieser Schüler*innen sowohl in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien als auch mit Blick auf Motivation und selbstreguliertes Lernen ausgeblendet werden. Die konkrete Organisation des Distanzlernens in inklusiven Settings und die damit verbundenen Herausforderungen sollten also, gerade aufgrund der geringen Vorgaben, eingehender empirisch untersucht werden (vgl. Casale et al., 2020, S. 264). [5]

Ausgehend von diesen Befunden soll im Rahmen des Beitrags die konkrete Praxis des Distanzlernens mit einem Fokus auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen von inklusiven Grundschulen untersucht werden. Mit diesem expliziten Blick auf die Schulkultur, die mit einer qualitativ-rekonstruktiven Methodik verknüpft ist, wird im Kontext der Inklusionsforschung eine bislang überraschend unterrepräsentierte Perspektive vertreten. Während Prozesse der Inklusion oder Exklusion im Kontext der qualitativen Schulforschung sowohl in Bezug auf Unterrichtsinteraktionen (vgl. Hackbarth, 2017; Merl, 2019; Wagener, 2020) als auch in Bezug auf die verinnerlichten Haltungen und Orientierungsrahmen von Lehrkräften (Reiss-Semmler, 2019; Schieferdecker, 2016) untersucht worden sind, gibt es bislang keine umfassende organisationstheoretisch und schulkulturell gerahmte Betrachtung des Umgangs von Schulen mit Inklusion. [6]

Der Schulkulturansatz, an den im Rahmen des Projekts angeschlossen wird, steht in der Schultheorie und empirischen Schulforschung für eine kulturwissenschaftliche Erforschung von Schule (vgl. Helsper, 2008, 2015). Im Zentrum dieses Ansatzes steht der Entwurf einer Schule als symbolische Sinnordnung, die sich aus den Diskursen, Interaktionen und Praktiken der Akteur*innen formiert (vgl. Helsper, 2008, S. 66). Darin sind bestimmte Vorstellungen von Teilhabe und Partizipation legitim, anerkannt und ‚normal‘, während andere Aspekte – als dialektische Gegenfigur – ausgeblendet und dethematisiert werden. Der Schulkulturansatz wurde bereits in zahlreichen Untersuchungen zur Erforschung von Schule genutzt und ist ursprünglich eng an die Methode der Objektiven Hermeneutik geknüpft (Bender, 2010; Kramer, 2002). In neueren Untersuchungen wird auch auf die Dokumentarische Methode zurückgegriffen, mithilfe derer die impliziten Wissensbestände der Akteur*innen herausgearbeitet werden (vgl. Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018; Pallesen, 2014). Insgesamt ist die Schulkulturforschung im Kontext einer dokumentarischen Schulforschung jedoch (noch) als Randbereich zu betrachten (vgl. Bauer et al., 2020). Im Rahmen des Projekts wird an dieser Linie einer dokumentarisch-methodischen Erschließung von Schulkultur angeknüpft. Zugleich fokussiert die Analyse methodologisch auf den „schulkulturellen Orientierungsrahmen“ (vgl. Pallesen & Matthes, 2020, S. 99), der sich auf die in der Schulkultur dominanten, zugleich aber impliziten Haltungen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in Bezug auf das Distanzlernen während der Corona-Zeit bezieht. Der jeweilige schulkulturelle, institutionelle Orientierungsrahmen lässt sich hierbei durch das Herausarbeiten von positiven und negativen Gegenhorizonten umfassender konturieren (vgl. dazu Bohnsack, 2014, S. 136). Dies soll nun anhand von exemplarischen Analysen verdeutlicht werden. [7]

3. Empirische Einblicke in eine Studie zu Inklusions- und Exklusionsprozessen im Kontext der Corona-Pandemie

Der Frage danach, welche schulkulturellen Orientierungsrahmen sich an inklusiven Grundschulen in Bezug auf das ‚Homeschooling‘ während der Corona-Pandemie herausarbeiten lassen, wird im Folgenden durch den Fokus auf zwei empirische Beispiele aus narrativen Interviews mit Schulleiter*innen nachgegangen. Die Schulleiter*innen nehmen hierbei jeweils eine zentrale Position innerhalb der Institution Schule ein und können als dominante Repräsentanz der jeweiligen Schulkultur gelten. Ihr Orientierungsrahmen ist damit nicht nur ein individueller, sondern auch ein institutioneller Orientierungsrahmen, in dem die übergreifenden, an der Schule gültigen Positionierungen abgebildet sind. Der Fokus auf die Schulleitung zur Erschließung der Schulkultur hat damit ein hohes Potenzial, was den Zugang zu den hegemonialen Deutungsweisen anbelangt. Die Grenzen dieses Zugriffs auf Schulkultur über die Interviews mit Schulleitungen liegen darin, dass darüber nicht alle Kräfteverhältnisse und Teil-Orientierungsrahmen innerhalb der Schule rekonstruiert werden können. Der Mikrokosmos Schule wird somit nicht in all seinen Teildynamiken abgebildet (die dann etwa über Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, die sich selbst innerhalb der Schule als randständig verorten, empirisch erschlossen werden könnten). Der Fokus liegt stattdessen auf der dominanten schulkulturellen Position. Im Rahmen des Projekts wurden bislang 10 narrative Interviews mit Schulleitungen von Grundschulen geführt, die auf Inklusion orientiert sind. Die Erhebung erfolgte vor den Sommerferien 2020 als Telefon- oder Skypeinterviews. Die Auswahl der Schulen erfolgte nach dem Kriterium der Kontrastivität, um eine möglichst hohe Spannweite von Schulen in Bezug auf die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen und das Einzugsgebiet abzubilden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Die Auswertung von zentralen Passagen, die besondere Erschließungskraft im Hinblick auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen haben, erfolgt mit der Dokumentarischen Methode. Bei den folgenden Fallbeispielen handelt es sich zum einen um die Astrid-Lindgren-Schule, eine neu gegründete inklusive Schule in einem sozioökonomisch privilegierten Stadtteil und zum anderen, als Kontrast dazu, um die Grundschule Tiefenfeld, eine Schule am Stadtrand in einem prekären sozioökonomischen Einzugsgebiet. Bei den verwendeten Namen der Grundschulen und Schulleitungen handelt es sich um Pseudonyme. [8]

3.1. Die Astrid-Lindgren-Schule: Digitales Lernen und individuelles Eingehen auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Astrid-Lindgren-Schule wurde 2012 als inklusive Grundschule in freier Trägerschaft gegründet und liegt in einem sozioökonomisch gut situierten Stadtteil einer westdeutschen Großstadt. Die kleine Grundschule ist einzügig und besteht aus vier Klassen, in denen die Jahrgänge eins bis vier gemischt sind, sodass es sich im Grunde um vier Parallelklassen handelt. In jeder Klasse sind etwa sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und drei erwachsene Personen, die das Lernen aller Kinder in der Klasse unterstützen (eine Grundschullehrkraft, eine Förderschullehrkraft, eine pädagogische Fachkraft). Die Schulleiterin Frau Untermann verweist darauf, dass die inklusive Grundschule vor allem von einer bildungsinteressierten Elternschaft angewählt wird. Das Interview mit ihr fand kurz vor den Sommerferien statt. Der Fokus der Rekonstruktion liegt auf dem schulkulturellen Orientierungsrahmen der Schule, also darauf, welche Positionierungen und Bearbeitungsweisen sich bei der Astrid-Lindgren-Grundschule in Bezug auf die Anforderung des Distanzlernens zeigen und - im Sinne von positiven und negativen Gegenhorizonten – wohin sie sich dabei orientiert bzw. wovon sie sich abgrenzt. [9]

I: [0:03:56] Jetzt haben Sie ja nun während der Coronazeit ähm die Schule wie alle auch schließen müssen und ihre Schülerinnen für drei Monate ins Homeschooling schicken müssen wie haben Sie als Schulleiterin diese Zeit erlebt (2)

U: [0:04:09] ja sehr wechselnd also (.) mhm (1) am Anfang war es hat es uns natürlich oder hat es mich auch sehr überrascht und war mit vielen Fragezeichen versehen was können wir jetzt überhaupt machen was kann ich jetzt überhaupt machen (.) was ich ganz schwierig fand war dass die Medien oft schneller waren als die offiziellen Informationen die wir von der Schulbehörde bekommen haben (.) das heißt Eltern waren schon informiert manchmal auch falsch informiert und ich konnte sie erst anschließend (.) äh offiziell informieren das war ziemlich schwierig [...] ansonsten habe ich versucht alles was ich erfahren habe und was offiziell galt auch möglichst schnell an die Elternhäuser weiterzugeben einfach um ein bisschen um möglichst viel Unsicherheit rauszunehmen und [...] um ein bisschen Planungssicherheit für die Familien zu geben ähm (.) und auch was ich (.) ja nachdem wir mit den Kollegen dann geschafft haben Zoom Webex und was weiß ich äh Konferenzen einzurichten damit wir als Kollegium uns auch wirklich in der großen Runde absprechen konnten und einigen konnten wie wir damit umgehen wollen (1) habe ich auch immer versucht die Sachen die wir beschlossen haben möglichst schnell und transparent weiterzugeben ich denke einfach transparent (.) Transparenz war das das Wichtigste und da dachte ich damals auch das kam (.) in den Familien ganz gut an wenn es dann gesehen wurde aber es war schwierig einfach (.) alles auf die digitalen (.) die digitalen Medien umzustellen das waren wir auch als Kollegium noch gar nicht so gewohnt und mussten uns da erst reinfinden da war es ganz gut dass die Osterferien noch dazwischen waren da ging es erstmal nur um die Notbetreuung dass die geregelt wird (1) und zu klären wer dann da Anspruch hat und wer vielleicht sonst noch rein kann und was wir überhaupt räumlich und personell leisten können das waren so die ersten Herausforderungen (.) [10]

[Interview Frau Untermann, Z. 48-76]

Mit der Frage der Interviewerin werden zunächst die zentralen Themen benannt, auf die sich die Schulleiterin im Folgenden kommunikativ beziehen soll. Hier wird darauf verwiesen, dass die Schule in einem als „Coronazeit“ klar definierten Zeitraum geschlossen und die Schüler*innen „ins Homeschooling“ geschickt werden mussten. Mit dem Verb „mussten“ wird angedeutet, dass diese Maßnahmen von außen erzwungen worden sind und die Schule nur darauf reagieren konnte. Frau Untermann wird gefragt, wie Sie „als Schulleiterin“ diese Umstände erlebt hat und wird dabei in ihrer beruflichen Leitungsrolle angesprochen, aus deren Perspektive sie diese Einschätzung vornehmen soll. [11]

In der darauffolgenden Positionierung der Schulleiterin dokumentiert sich zunächst eine Unklarheit in Bezug auf die eigenen und die schulischen Gestaltungsmöglichkeiten. Hierbei nimmt Frau Untermann die Adressierung ihrer herausgehobenen beruflichen Rolle an, die sie auch von den anderen Lehrerkolleg*innen abgrenzt („was können wir jetzt überhaupt machen was kann ich jetzt überhaupt machen“). Die Unsicherheit über die Handlungsspielräume und Handlungsgrenzen der Schulleiterin wird noch verstärkt durch eine paradoxe Umkehrung der Informations- und Deutungshoheit in Bezug auf die schulbezogenen Fragen, die in dieser Zeit verhandelt wurden. Während sonst bei schulrelevanten Themen die Schulbehörde Informationen an die Schulen weiterreicht und erst dann die Medien und die Öffentlichkeit davon erfahren, kam es während der Corona-Pandemie zu einer Verkehrung dieser Zuständigkeiten und Kräfteverhältnisse: Die Informationen über die Schließungen der Schulen wurden als politische Entscheidungen zunächst in der Öffentlichkeit verhandelt und erst danach folgten offizielle Regularien der Schulbehörden, die dann von der Schulleitung an die Eltern weitergegeben werden konnten. Frau Untermann empfindet diese verschobenen Informationswege als „schwierig“, worin sich zugleich ihre wahrgenommene Vermittlungsposition zwischen Schulbehörde, Lehrerkollegium, Eltern, Schüler*innen und Gesellschaft dokumentiert. Auffällig ist hierbei, dass diese neuen Informationskanäle offenbar vor allem die Kommunikation mit den Eltern beeinflusst haben. So betont Frau Untermann, dass Eltern mitunter auch Falschinformationen aus der Presse erhalten haben und sie diese dann erst danach mit korrekten Informationen versorgen konnte. Darin dokumentiert sich, dass Frau Untermann nicht vorrangig eine Rechenschaftspflicht gegenüber ihren Lehrerkolleg*innen oder den Kindern empfindet, sondern offenbar vor allem die Eltern mit Erklärungsbedürfnissen und Anforderungshaltungen an sie herantreten. Auch ihre Konkretisierung, dass sie Informationen „möglichst schnell an die Elternhäuser“ weitergeben will, deutet darauf hin, dass sie sich primär gegenüber den Eltern in einer Legitimationspflicht sieht. Dies deutet auf einen institutionellen Orientierungsrahmen hin, der von einem schulkulturellen Streben nach einem kooperativen Verhältnis mit den Eltern geprägt ist. [12]

Im zweiten Teil der Erläuterungen stellt Frau Untermann ihre Bemühungen dar, mit ihrem Kollegium Konferenzen auf unterschiedlichen digitalen Plattformen zu planen („Zoom Webex und was weiß ich äh Konferenzen“). Hierbei geht es aus ihrer Sicht um ein sowohl integratives als auch partizipatives Ziel („damit wir als Kollegium uns auch wirklich in der großen Runde absprechen konnten und einigen konnten wie wir damit umgehen wollen“). Darin dokumentiert sich ihre Bestrebung, die Führungsrolle als Schulleiterin wahrzunehmen und Veränderungen in den Besprechungsroutinen zu initiieren, zugleich aber auch Mitsprache im Kollegium zuzulassen und einzufordern. Daneben wird deutlich, dass im schulkulturellen Orientierungsrahmen Veränderungen und Innovationen durchaus im positiven Gegenhorizont verankert sind: Denn obwohl es aus Sicht der Schulleiterin „schwierig“ war, die Unterrichtsaufgaben „auf die digitalen Medien umzustellen“, so wird doch deutlich, dass sowohl sie als auch das Kollegium diese Anstrengungen ohne größeren Widerstand auf sich genommen haben. Das bedeutet, dass es in dieser Schule zwar etablierte Routinen gibt, an diesen aber in Zeiten der Krise nicht stur festgehalten wird. Stattdessen erfolgt eine Hinwendung zu neuen digitalen Interaktionsformen, deren Etablierung dann unmittelbar an die Eltern kommuniziert wird. Auffällig ist hier erneut, dass die Schüler*innen als Gegenüber in dieser Phase der Neuorganisation des Lernens und der Interaktionsformen (noch) gar nicht auftauchen, sondern gewissermaßen als Verlängerung ihrer Eltern gesehen werden. [13]

In Bezug auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen dokumentiert sich damit 1) dass dieser geprägt ist von dem Bemühen der Etablierung eines kooperativen, wenig konflikthafter Verhältnisses mit einer offenbar kritisch-präsenten Elternschaft. Die Schule will damit schulkulturell keinesfalls in Opposition zu den Elternhäusern der Kinder stehen, sondern entwirft sich hier eher als Dienstleisterin für eine bestimmte Elternklientel. 2) Der schulkulturelle Orientierungsrahmen ist geprägt von einer Offenheit gegenüber modernen Formen der digitalen Kommunikation und Interaktion. Wandel und schulischer Innovation wird ein hoher Stellenwert beigemessen und sie stehen im positiven Gegenhorizont. Im negativen Gegenhorizont steht

damit eine Schulkultur der Beharrung und des Festhaltens an alten Mustern, von der sich implizit abgegrenzt wird. 3) Die Frage nach dem Umgang mit den verschiedenen Ausgangslagen der Schüler*innen steht in dieser Passage, in der es um die grundlegenden Herausforderungen während der Corona-Pandemie geht, nicht im Zentrum der ersten Aufmerksamkeit. Stattdessen stehen vor allem die organisatorischen und kommunikationsbezogenen Herausforderungen im Vordergrund, während die Frage der Partizipation von allen Kindern (d.h. auch denjenigen mit besonderen Bedarfen) eher etwas in den Hintergrund rückt. [14]

In einer weiteren Passage, die an dieser Stelle nur knapp beleuchtet wird, erläutert Frau Untermann, wie die Schule mit Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen während der Corona-Zeit umgeht: [15]

U: und Kinder mit ganz schweren Beeinträchtigungen mit denen man ja auch teilweise nicht sprechen kann (2) da sind die Kolleginnen entweder hingefahren und haben mit Abstand sich mit den Kindern getroffen also in Absprache mit den Eltern (2) da ging es auch nicht so sehr um Lernmaterialien oder Unterrichtsmaterialien da ging es einfach nur drum zu zeigen wir sind da wir kümmern uns und dann gabs (.) entweder Sachen zum Anmalen zum Anfassen teilweise auch zum Fühlen zum Hören zum Riechen was weiß ich da ging es eher in diese Richtung was man da so mit Sinn mit den Sinnen alles machen kann (2) oder sie haben auch versucht per Video oder per Telefon mit diesen Kindern Kontakt aufzunehmen (.) da mussten wir aber ziemlich viel Unterstützung von den Eltern (.) in Anspruch nehmen

[Interview Frau Untermann, Z. 123-132] [16]

In dieser Passage sind, zusammenfassend betrachtet, vor allem drei Aspekte relevant: 1) Es scheint der Schule gelungen zu sein, alle Schüler*innen während der Corona-Zeit zu erreichen, eine Teilhabe von allen zu gewährleisten und auch den Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf individualisierte Angebote zu unterbreiten. 2) Der Kontakt mit und das basale Kümmern um die Schüler*innen mit besonderen Beeinträchtigungen wurde in diesem Kontext bedeutsamer eingestuft als die Wissensvermittlung. 3) Die Eltern dieser Kinder waren noch einmal in besonderer Weise gefordert, ihre Kinder in der Wahrnehmung der Angebote zu unterstützen. Das bedeutet insgesamt für den schulkulturellen Orientierungsrahmen der Astrid-Lindgren-Schule, dass sie im Kontext der Corona-Pandemie zunächst darauf orientiert ist, neue Kommunikations- und Organisationsstrukturen zu etablieren und dabei Innovationen gegenüber aufgeschlossen ist. Hierbei werden die Eltern stets mit ‚ins Boot‘ genommen, um das offenbar bestehende kooperativ-zugewandte Verhältnis zwischen Lehrerkollegium und Elternhaus nicht zu gefährden. Differenzielle Lernangebote und Formen der Partizipation von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen stehen gewissermaßen an zweiter Stelle, werden dann aber mit Engagement der Lehrkräfte und der Unterstützung der Eltern durchgeführt. Es handelt sich insofern – betrachtet man die Erkenntnisse aus beiden Passagen – um einen *schulkulturellen Orientierungsrahmen der Elternkooperation, Innovation und differenzierten Lernangebote*. [17]

Dieser institutionelle Orientierungsrahmen der Astrid-Lindgren-Grundschule soll im Folgenden kontrastiert werden mit dem Orientierungsrahmen der Grundschule Tiefenfeld. [18]

3.2. Die Grundschule Tiefenfeld: Teilhabe durch Lernpakete und unterbrochene Erreichbarkeit der sozial schwachen Schüler*innen

Die Grundschule Tiefenfeld ist nach dem Stadtteil benannt, in dem sie sich befindet. Das Motto „Schule am Stadtrand“ verweist auf die geographische Lage der Schule im Randbezirk einer westdeutschen Großstadt. Etwa 300 Schüler*innen besuchen derzeit die Schule und werden von ca. 20 Lehrkräften unterrichtet, es gibt 10 pädagogische Mitarbeiter*innen. Die Grundschule hat ein sehr diversifiziertes Einzugsgebiet: Kinder, die in Einfamilienhäusern aufwachsen, besuchen die Schule ebenso wie Kinder, deren Familien auf sozialen Wohnungsbau angewiesen sind, in Flüchtlingsunterkünften oder in Unterkünften für Wohnungslose leben. Etwa 20 % der Schüler*innen kommen aus einer der drei Flüchtlingsunterkünfte der näheren Umgebung und verfügen nur über geringe Deutschkenntnisse. Etwa 10% der Schüler*innen hat

einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Schule gilt in der öffentlichen Wahrnehmung als sogenannte Brennpunktschule. Bisherige Versuche der Schulleitung ein Ganztagskonzept zu realisieren, auch um für berufstätige Eltern attraktiver zu werden, wurden durch den Träger nicht realisiert. Das Interview mit der Schulleiterin Frau Günther fand kurz vor den Sommerferien statt und soll mit einem Fokus auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen analysiert werden. [19]

I: [0:01:59] mhm mhm jetzt haben Sie während der Coronazeit die Schule schließen und die Schülerinnen für ja über drei Monate ins digitale Lernen schicken müssen ähm wie haben Sie als Schulleiterin diese Zeit erlebt

G: [0:02:12] also wir haben die Kinder nicht nur ins digitale Lernen geschickt eher ins analoge Lernen eigentlich und haben ihnen dabei auch geholfen (.) ich glaube die allererste Woche das waren ja zwei Wochen vor den Osterferien die war für alle ja so eine Zeit wo wir eigentlich so ein bisschen gelähmt waren ähm und ja nicht so richtig wussten welche Zeit kommt auf uns zu wie lange wird das alles dauern das war sehr unwirklich (.) wir haben uns dann alle ins Homeoffice begeben die Zeit vor den Osterferien die zwei Wochen waren auch noch nicht mit Unterricht gefüllt das war einfach wirklich nur eine Zeit der Schulschließung und des Innehaltens und nach den Osterferien gleich nach den Osterferien ging es dann los mit dem Lernen zuhause und dem Versorgen der Kinder zuhause da waren meine Kolleginnen und Kollegen sehr kreativ die haben ähm Päckchen gepackt und sind dann mit großen Körben durch den Stadtteil gefahren mit dem Fahrrad zum Großteil haben die Familien zuhause aufgesucht haben geklingelt haben hallo gesagt haben am Zaun an der Tür gestanden haben auch gefragt wie geht es dem Kind kann ich das Kind mal sehen und ähm das war ein sehr (.) ein sehr schöner Austausch den die Kolleginnen ermöglicht haben und ähm insofern war es mehr (.) der analoge Austausch (.) die Kollegen haben dann Telefonate verabredet die haben ein Austauschtag der Materialien vereinbart an dem die Lehrer hier vor Ort waren die Kinder meist mit einem Elternteil gekommen sind gezeigt erzählt haben wie sie mit dem Material zurecht gekommen sind den Aufgaben für zuhause und haben dann ein paar Tipps bekommen bisschen Unterstützung auch die Eltern und äh haben dann neues Material mit nach Hause bekommen also das war eigentlich der Austausch mit analogen Material

[Interview Frau Günther, Z. 20-43] [20]

In der Frage der Interviewerin werden zunächst die zentralen Themen in zugespitzter Weise formuliert: Mit den Topoi „Schule schließen müssen“ und „ins digitale Lernen schicken müssen“ werden zwei von außen kommende Zwänge genannt, die zugleich so formuliert sind, als würden sie die grundlegenden Existenzbedingungen von Schule infrage stellen: Denn die Formulierungen implizieren, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen nun (qua Schulschließung) nicht mehr als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen. Der Bezug auf die Rolle als Schulleiterin verweist auf die Anforderung an Frau Günther, sich aus dieser Rolle heraus zu positionieren. In der Reaktion der Schulleiterin wird deutlich, dass sie sich – in Vergemeinschaftung mit ihren Kolleg*innen – gegen ein prinzipielles Wegschicken der Schüler*innen und eine unterstellte unterbrochene Zuständigkeit wendet, indem sie auf das analoge Lernen verweist und erläutert, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgaben auch „geholfen“ haben. In der darauffolgenden dichten Schilderung der Ereignisse tauchen immer wieder die Osterferien als Referenzpunkt sowie die Unterbrechung der bekannten Routinen und ein Gefühl von Ohnmacht und Krise auf („wo wir eigentlich so ein bisschen gelähmt waren“). Zugleich wird deutlich, dass die Zeit zwischen dem Lockdown (zwei Wochen vor den Osterferien) und dem Beginn des ‚Homeschooling‘ bzw. Distanzlernens nach den Osterferien (also insgesamt 4 Wochen) nicht zur Neukonzeption von digitalen Lernangeboten, zur Gründung von Steuergruppen oder zur Diagnose individueller Förderbedarfe genutzt worden ist, sondern als eine „Zeit [...] des Innehaltens“ beschrieben wird. Dies deutet auf einen schulkulturellen Orientierungsrahmen hin, der die gesellschaftlichen Anforderungen der temporären Schulschließung und des Lernens zuhause als krisenhaft erlebt und zugleich nicht ad hoc nach neuen Handlungsmustern sucht. Genau darin deutet sich auch an, dass die Schule nicht auf

Innovation, Erneuerung und das gemeinsame Schaffen neuer Lern- und Interaktionsräume ausgerichtet ist, sondern auch in der Krise darauf vertraut, dass die eigenen bestehenden Handlungsschemata schon irgendwie zur Bewältigung der neuen Anforderungen ausreichen werden. [21]

Im weiteren Verlauf schildert Frau Günther, was nach der wahrgenommenen Krise und der Zeit des Innehaltens folgte: Nämlich eine Zeit des „Versorgens der Kinder zuhause“. In dem von der Schulleiterin geschilderten hohen Aktivismus der Lehrkräfte dokumentiert sich vor allem eine sozialpädagogische Bezugnahme auf die Schüler*innen. So wird geschildert, wie die Lehrkräfte im Modus einer aufsuchenden Familienhilfe den Kindern „Päckchen packen“ und damit zu ihnen nach Hause fahren („Familien zuhause aufsuchen“). In einer sehr dichten Narration wird dann von der Schulleiterin berichtet, wie die Lehrkräfte dort „am Zaun an der Tür“ waren und das jeweilige Kind gerne sehen wollten. Die Lehrkräfte werden hier weniger in ihrer Rolle als Wissensvermittler*innen beschrieben, sondern vielmehr mit einer neuen Zuständigkeit: Nämlich überhaupt erst einmal zu prüfen, wie es dem Kind geht und ob sein grundlegendes Wohlbefinden möglicherweise beeinträchtigt ist. Diese sozialpädagogische Orientierung erscheint in der Darstellung der Schulleiterin vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen bedeutsam und funktional zu sein. Auffällig ist in dieser Schilderung, dass eine Leerstelle dahingehend bleibt, was dann genau mit den Schüler*innen, die zuhause besucht worden sind, besprochen wird, d.h. ob es noch inhaltliche Bezugnahmen gibt. Daneben bleibt unklar, auf wen sich das Resümee der Schulleiterin, dass es sich um einen „sehr schöne[n] Austausch“ gehandelt habe, bezieht: auf die Eltern der Schüler*innen oder auf die Schüler*innen selbst. Klar wird durch den Modus der Darstellung jedoch, dass hier vor allem kommunikative und soziale Aspekte im Vordergrund stehen und sowohl das lernbezogene Curriculum als auch die einzelnen Förderbedarfe von Schüler*innen in den Hintergrund rücken. [22]

In Bezug auf den schulkulturellen Orientierungsrahmen zeigt sich damit, dass dieser von unterschiedlichen Bestrebungen gekennzeichnet ist: 1) In dieser Schule wird darauf orientiert, den neuen Anforderungen im Modus des Pragmatischen zu begegnen und der Orientierungsrahmen ist eher wenig innovativ und initiativ in Bezug auf die Hinwendung zu neuen Lernformaten (z.B. digitale Angebote und Plattformen). Stattdessen werden routinierte Handlungspraxen scheinbar übernommen, etwa die Bereitstellung von ausgedruckten Materialien für Schüler*innen. Es zeigt sich 2), dass die Schulleiterin sich überwiegend mit ihren Lehrerkolleg*innen vergemeinschaftet und auch in dieser Krisensituation keine eigenständige Führungsaufgabe für sich entwirft. Zum 3) wird deutlich, dass der schulkulturelle Orientierungsrahmen gekennzeichnet ist von einem Streben hin zu sozialpädagogischen Handlungsschemata im Modus der aufsuchenden Kinder- und Jugendhilfe und sich damit wegbewegt von sach-fachlichen Orientierungen. Zum 4), wird offenbar, dass Inklusion und der Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft in dieser Krisensituation des Lockdowns nur eine nachgeordnete Rolle für die Schule spielt. Darin dokumentiert sich, dass die Frage nach den Lerninhalten im schulkulturellen Orientierungsrahmen keine Frage ist, die es an erster Stelle zu klären gilt, sondern dass die Erreichbarkeit und das Aufsuchen von Kindern eher im Vordergrund stehen. [23]

In einer weiteren Passage, die hier nur noch exemplarisch beleuchtet wird, reagiert Frau Günther auf die Erzählaufforderung, zu berichten, welche Schwierigkeiten es mit dem Lernen zuhause an Ihrer Schule gab: [24]

G: [0:12:53] ja also es gab Kinder die erstens Kinder und Familien die wir ganz schlecht erreicht haben wir haben das auch dokumentiert um für uns auch ja einen Beleg hey wie oft haben wir es versucht wie oft haben wir es vergeblich versucht also einige haben wir gar nicht erreicht und es gab eben Kinder die ihre Aufgaben leider gar nicht bearbeitet haben und nur ganz ganz ganz wenig überhaupt angefangen haben

abgeschlossen noch weniger und ja wo wo es so wie früher zu den normalen Zeiten mit den Hausaufgaben nicht gut geklappt hat hat es auch mit dem Lernen zuhause bei vielen nicht gut geklappt

[Interview Frau Günther, Z. 122-128] [25]

In dieser Passage wird deutlich, dass es der Schule in Bezug auf die grundlegende Teilhabe am Lernangebot nicht gelungen zu sein scheint, alle Schüler*innen zu erreichen und einen basalen kontinuierlichen Kontakt während des ‚Homeschooling‘ sicherzustellen. So berichtet Frau Günther davon, dass einige Schüler*innen „ganz schlecht“ und einige gar nicht erreicht werden konnten, was auch auf die prekäre soziale Positionierung der Schüler*innen und ihrer Eltern hindeutet. Zudem ist die Schule darauf orientiert, ihre Bemühungen der Kontaktaufnahme mit den Eltern und Kindern genau zu dokumentieren. In dieser sorgfältigen Verschriftlichung aller Kontaktaufnahmeversuche zeigt sich einerseits die Bestrebung, alle Bemühungen des Erreichens der Kinder und Eltern transparent festzuhalten, gleichzeitig kommt darin eine gewisse Sorge vor einer Rechtfertigungspflicht gegenüber Eltern oder externen Behörden zum Ausdruck. Daneben wird deutlich, dass das Erreichen der Schüler*innen bereits ein zentrales Ziel der Bemühungen darstellt und angesichts der grundlegenden Herausforderungen, die damit verbunden sind, der Lernprozess und sein Ergebnis in den Hintergrund treten. Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass sich bei der Grundschule Tiefenfeld ein *schulkultureller Orientierungsrahmen des Pragmatismus und der sozialpädagogischen Zuständigkeit* dokumentiert, *der sich nur marginal auf differenzielle Lernangebote bezieht*. [26]

Im Folgenden sollen die beiden schulkulturellen Orientierungsrahmen der Grundschulen kontrastiv betrachtet werden. [27]

4. Schulkulturelle Herausforderungen der Sicherung von Teilhabe im Kontext des Distanzlernens

Die Corona-Krise und das notwendig gewordene ‚Homeschooling‘ hat die bestehenden schulischen Strukturen in erheblichem Maße herausgefordert. Die im Beitrag analysierten schulkulturellen Orientierungsrahmen von zwei Grundschulen bringen unterschiedliche Modi der Bezugnahme darauf zum Ausdruck. Diese sollen nun abschließend in Bezug auf 1) die schulkulturelle Umgangsweise mit dem Lockdown und dem Distanzlernen, 2) die Orientierung an der Partizipation der Schüler*innen sowie 3) die wahrgenommene Rolle der Schulleitungen verglichen werden. [28]

Die beiden Grundschulen verdeutlichen zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit den Herausforderungen, die im März 2020 auf die Schulen zugekommen sind. Während die Astrid-Lindgren-Schule angesichts der Corona-Krise auf schulische Innovation und Schulentwicklung durch die Einarbeitung in digitale Lernumgebungen orientiert ist, hält die Grundschule Tiefenfeld eher pragmatisch an bereits bestehenden Lösungsmöglichkeiten fest. Zwar lässt sich auch in der Grundschule Tiefenfeld ein Wandel der Aufgaben feststellen, dieser bezieht sich aber darauf, dass die Lehrkräfte stärker in sozialpädagogischen Handlungsmustern agieren und eine Zuständigkeit in der basalen Kontaktaufnahme zu Schüler*innen sehen. Die grundlegende Kommunikation mit den Schüler*innen läuft weiterhin analog ab und die Schule nutzt die Zeit der Osterferien nicht für eine Neuausrichtung auf digitale Kommunikations- und Lernformate. Die Orientierungen lassen sich insofern zwischen *Innovation und Hinwendung zu digitalen Lernumgebungen* einerseits sowie *Beharrung und Festhalten an analogen Kontaktmöglichkeiten mit einer erhöhten sozialpädagogischen Zuständigkeit* andererseits verorten. Beide Schulen – und das ist eine strukturelle Gemeinsamkeit – sind angesichts der neuen Anforderungen zunächst darauf orientiert, die organisations- und kommunikationsbezogenen Aufgaben zu bewältigen und sich erst in einem zweiten und dritten Schritt der Frage der Partizipation der Schüler*innen und der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen zuzuwenden. [29]

Das bedeutet auch, dass die in der Schulkultur verankerte Orientierung an der Partizipation der Schüler*innen eng damit zusammenhängt, ob die Schüler*innen überhaupt erreicht werden können, d.h. ob die organisations- und kommunikationsbezogenen Anforderungen im Kontext der Pandemie bewältigt werden können. Hier gelingt es den beiden Schulen unterschiedlich gut, die Schüler*innen einzubeziehen: Während in der Astrid-Lindgren-Grundschule über verschiedene Wege alle Schüler*innen erreicht werden können (ggf. auch mit Unterstützung der Eltern), und auch Fragen der Differenzierung von Lernangeboten in den Blick kommen, kann diese grundlegende Teilhabe bei der Grundschule Tiefenfeld nicht sichergestellt werden. Dort dokumentiert sich eine gewisse Frustration über die problematische Kontaktaufnahme und die nicht-erfolgte Aufgabenerfüllung durch die Schüler*innen. Gerade in der Zeit des Distanzlernens ist jedoch eine enge Begleitung insbesondere von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Lehrkräfte und Pädagog*innen bedeutsam, um sie mit differenzierten Aufgaben zu versorgen und nicht alleine zu lassen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass diese Schüler*innen in der Zeit der Schulschließung größere Lernrückstände aufbauen (vgl. Goldan et al., 2020, S. 195). Vor diesem Hintergrund ist es auch problematisch, wenn eine Schule mit besonders vulnerablen Schüler*innen diese während der gesamten Zeit des Distanzlernens nicht erreichen und mit ihnen keinen Kontakt aufbauen kann. Hier wäre eine höhere Sensibilität für die verschiedenen Ausgangslagen nötig, die auch zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für diese Schüler*innen führt. Gerade hier können multiprofessionelle Teams unterstützend aktiv werden und Begleitung, Lernförderung und prozessorientierte Rückmeldungen ermöglichen. [30]

In Bezug auf die Rolle, die die Schulleiterin jeweils für sich wahrnimmt, zeigt sich in den Fallbeispielen ein *aktiv-führungsbewusster Handlungsmodus* einerseits (Astrid-Lindgren-Grundschule), sowie ein eher *abwartend-vergemeinschaftender Handlungsmodus* andererseits (Grundschule Tiefenfeld). Da Schulleitungen als „Motoren der Schulentwicklung“ (Schatz, 1998) betrachtet werden können, lassen sich aus den Handlungsspielräumen, die die Schulleiterinnen für sich entwerfen auch weitere oder engere Möglichkeiten für die Schulentwicklung eröffnen. Dabei ist die Rolle der Schulleitungen in der Corona-Krise durch sich wandelnde Aufgaben und Verantwortungsbereiche deutlich komplexer geworden. Gerade weil es so wenig bindende Vorgaben zur Förderung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen während der Zeit des Distanzlernens gab (vgl. Casale et al., 2020), hängt die konkrete Unterstützung dieser Schüler*innen auch stark davon ab, welche Partizipationsmöglichkeiten ihnen an der Schule (durch die Schulleitungen) ermöglicht werden. [31]

Bilanziert man die Erkenntnisse dieses Beitrags so wird deutlich, dass die Corona-Krise für die Schulen zu einem Kristallisationspunkt für schulische Innovation einerseits und Partizipation von Schüler*innen andererseits geworden ist. Alle Schulen mussten sich im Horizont der veränderten Rahmenbedingungen neu ausrichten. Die Arten und Weisen des Umgangs mit diesen Anforderungen dokumentieren, in welchem Maße sich Grundschulen für Schulentwicklungsprozesse offen zeigen und welchen Stellenwert sie differenzierten Lernangeboten beimessen. Deutlich wird anhand der Fallbeispiele auch, dass die Risiken von Marginalisierung und Exklusion, die im ‚Homeschooling‘ gesehen worden sind (vgl. DGfE, 2020b, S. 1) auch im empirischen Material zu finden sind: Wenn in der Grundschule Tiefenfeld einige Kinder über drei Monate nicht erreicht werden können oder die gestellten Aufgaben von anderen Kindern gar nicht oder nur unzureichend erledigt worden sind, werden darin tiefgreifende Problematiken der Bildungsteilhabe offenbar, die zeigen, dass diese Grundschul Kinder schon jetzt sozial und bildungsbezogen marginalisiert sind und die Phase des Lockdowns bei ihnen zu einer Fortschreibung der Exklusionserfahrungen führt. [32]

Gerade die fehlende kontinuierliche Anbindung der Grundschul Kinder an die konkreten schulischen Abläufe geht mit einer erhöhten Gefahr für Exklusionsmomente einher. So stellen sozioökonomische Randpositionen der Kinder bzw. ihrer Eltern im Kontext des pandemiebedingten ‚Homeschooling‘ ein ebenso hohes Risiko für verhinderte Teilhabe an Lernprozessen dar, wie Behinderung. In diesem Sinne konnten Ergebnisse aus dem Schulbarometer, das bereits im April 2020 auf die möglichen Problematiken der Teilhabe und

potenzielle ‚Bildungsverlierer*innen‘ im Kontext des Distanzlernens hingewiesen hat (vgl. Huber et al., 2020), im Rahmen des Beitrags durch empirisch-rekonstruktive Befunde angereichert werden. Im Kontext der Pandemie werden damit neue Herausforderungen des inklusiven Unterrichts offenbar, die sich sowohl auf die Kontaktaufnahme mit allen Kindern und die Motivation zur Aufgabenerfüllung als auch die Bereitstellung von differenziellen Lernmaterialien beziehen. Hier hat die Laborschule Bielefeld konkrete Anregungen gegeben, wie das Distanzlernen umgesetzt werden könnte (vgl. Goldan et al., 2020). Zugleich wird durch den Beitrag deutlich, dass sich die konkrete Praxis des Distanzlernens an anderen inklusiven Schulen mitunter problematisch gestaltet. Künftige empirische Untersuchungen sollten nicht nur die konkrete Umsetzung des Distanzlernens – sowohl aus der Perspektive der Schule als auch der einzelnen Schüler*innen – in den Blick nehmen, sondern auch die (individuellen) Folgen der Schulschließungen für die Kinder und Jugendlichen beleuchten. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass die Bildungsteilhabe von marginalisierten Schüler*innen auch langfristig durch die Unterbrechung des gemeinsamen Unterrichts in der Corona-Pandemie beeinträchtigt sein könnte. [33]

Literatur

- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S.-C., Hinzke, J.-H., Kowalski, M. & Matthes, D. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch-methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 349–376). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-92106-8
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich. doi: 10.1007/978-3-663-01190-3
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Opladen, Toronto: Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–42.
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M. & Hillenbrand, C. (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 254–267.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2020a). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der DGfE*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2020b). *Teilhabe auf Distanz? Stellungnahme des Vorstands der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/2020_Stellungnahme_Corona.pdf
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. *DDS Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 189–201. doi: 10.31244/9783830992318.12

- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-658-17080-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6)
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. et al. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann. doi: [10.31244/9783830942160](https://doi.org/10.31244/9783830942160)
- Hummrich, M. (2020). Reflexive Inklusion und reflexive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“*. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-663-11340-9](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9)
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Pallesen, H. & Matthes, D. (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *ZISU*, 9, 95–109. doi: [10.3224/zisu.v9i1.08](https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.08)
- Prenzel, A. (2017). Zur Relationalität und Veränderlichkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge* (S. 145–164). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität: Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: StudienVerlag.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-31204-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6)

Kontakt

Marlene Kowalski, Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaften,
Universitätsplatz 1 31141 Hildesheim

E-Mail: marlene.kowalski@uni-hildesheim.de

Zitation

Kowalski, M. (2021). Umgangsweisen mit den Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ im Kontext der Corona-Pandemie – Orientierungen von Schulleitungen inklusiver Grundschulen zum Lernen auf Distanz. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.55](https://doi.org/10.21248/Qfl.55)

Eingereicht: 13. Oktober 2020

Veröffentlicht: 14. Juni 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).