

„Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“

Eine explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe

Julia Frohn^{1,*} & Marcela Pozas^{1,*}

¹ Humboldt Universität zu Berlin

* Kontakt: Humboldt Universität zu Berlin,

Professional School of Education,

Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin

julia.frohn@hu-berlin.de; pozasmar@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Der Beitrag zielt auf die explorative Bearbeitung zweier wenig beachteter Forschungsfelder im Rahmen der bildungsbezogenen Covid-19-Forschung: Zum einen soll er Aufschluss darüber geben, welche Potenziale und Herausforderungen der „Fernunterricht“ in der Oberstufe im Vergleich zu anderen Schulstufen und -formen birgt; damit verbunden steht zum anderen die Frage im Mittelpunkt, wie die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit über die Distanz dazu beitragen kann, den besonderen Bedingungen im „Fernunterricht“ der Oberstufe zu begegnen. Methodisch stützt sich der Beitrag auf Impulse aus einer Interviewstudie ($N = 14$) sowie aus einer detaillierten Analyse eines Fallbeispiels als Sonderfall im Datenmaterial. Die Interviews wurden – als Nachfolgeerhebung zu einer Befragung im April 2020 – zwischen April und Juni 2021 geführt und nach Anonymisierung und Transkription inhaltsanalytisch mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Aus dem Material wurden die Kategorien Selbstständigkeit, Corona-bedingte Unsicherheiten sowie Wissenschaftspropädeutik durch fachliches und überfachliches Lernen als Besonderheiten für den Distanzunterricht in der Oberstufe herausgearbeitet. Das Fallbeispiel wiederum zeigt als „practice example“ Möglichkeiten auf, diesen Besonderheiten durch Stärkung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit produktiv zu begegnen.

Schlagwörter: Fernunterricht, Oberstufe, Lehrkräfteinterviews, Motivation, Selbstbestimmung



English Information

Title: “And the Most Difficult Thing Remains Having to Study Alone”. An Explorative Study on Distance Teaching and Learning at Upper Secondary School

Abstract: The paper presents an exploratory study on two current research gaps within the context of Covid-19 educational research: On the one hand, the study aims to examine the potentials and challenges of “distance learning” at upper secondary school (*Oberstufe*) compared to other school forms and tracks. On the other hand, it focuses on investigating how fostering students’ autonomy, competence and relatedness through distance learning can help meet the special learning and teaching conditions at upper secondary school. Following a qualitative research design, the study analyses data from an interview study ($N = 14$) including an in-depth exploration of data material from a case study. Concerning the interviews, data stems from a follow-up survey conducted between April and June 2021. After anonymization and transcription, the data was analyzed using the MAXQDA program. From the material, the categories of self-regulated learning, Corona-related uncertainties, and science propaedeutics through subject-specific and interdisciplinary learning were worked out as special features concerning distance teaching and learning at the upper level of secondary school. Furthermore, the case study serves as a “practice example” and sheds information on the possibilities to productively work these peculiarities by strengthening autonomy, competence and relatedness.

Keywords: distance learning, upper secondary school, motivation, self-determination

1 Einführung

Seit den ersten pandemiebedingten Schulschließungen in Deutschland und der Welt im März 2020 widmen sich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsprojekte möglichen Formen und Folgen des Lehrens und Lernens auf Distanz. Während einerseits zunehmend Erkenntnisse zu schulischen Lehr-Lern-Prozessen im Distanzunterricht vorliegen (zusammenfassend zum deutschsprachigen Raum siehe z.B. Fickermann & Edelstein, 2021; Frohn & Heinrich, 2020; Helm et al., 2021), kommen neue Fragen und Forschungsbereiche auf, die spezifische Felder im Distanzlernen betreffen.

Daher zielt dieser Beitrag auf die – explorative – Bearbeitung eines Desiderats, das sich aus zwei Forschungslücken in der aktuellen bildungsbezogenen Pandemieforschung ergibt: Zum einen existieren bislang kaum Untersuchungen zum Thema „Fernunterricht“¹ in der Oberstufe; zum anderen wurde die Förderung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit als Bedingung für intrinsische Motivation über die Distanz bisher kaum erforscht (siehe z.B. den Beitrag von Stiller, Lojewski & Kuhnen, S. 7–43 in diesem Heft). Anhand eines Fallbeispiels soll der Fokus dieses Beitrags deshalb auf der Schnittstelle zwischen beiden Bereichen liegen, wobei folgende explorative Fragestellungen im Fokus stehen:

1. Welche besonderen Potenziale und Herausforderungen birgt der „Fernunterricht“ in der Oberstufe im Gegensatz zu anderen Schulstufen und -formen?
2. Wie kann die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit über die Distanz dazu beitragen, diesen besonderen Herausforderungen im „Fernunterricht“ zu begegnen?

¹ In Anlehnung an Fickermann & Edelstein (2020) wird das pandemiebedingte Lehren und Lernen auf Distanz hier mit dem Begriff „Fernunterricht“ – bei synonyme Nutzung von Lehren und Lernen auf Distanz und Distanzunterricht – bezeichnet.

2 Untersuchungsgegenstand und aktueller Stand der Forschung

2.1 Die Oberstufe als Ort selbstbestimmten Lernens

Die gymnasiale Oberstufe umfasst, je nach Bundesland und Schulart, die Klassenstufen 11–13 oder 10–12 und wird als Nachweis der allgemeinen Hochschulreife mit der Abiturprüfung abgeschlossen (KMK, 2021). Die Oberstufe kann daher als eine Brücke zwischen allgemeiner Schule und Hochschule betrachtet werden mit dem Ziel einer

„vertiefte[n] Allgemeinbildung, allgemeine[n] Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische[n] Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik“ (KMK, 2021, S. 5).

Die hier hervorgehobene Wissenschaftspropädeutik wird zwar unterschiedlich definiert (Beielecke et al., 2014), stellt jedoch das grundsätzliche Distinktionsmerkmal der Sekundarstufe II gegenüber anderen Schulformen dar. Darüber hinaus vermittelt die Oberstufe eine Einführung in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden und zielt auf eine „Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (KMK, 2021, S. 5). Zum Erreichen dieser Ziele soll der Unterricht fachlich, fachübergreifend und fächerverbindend organisiert sein (vgl. KMK, 2021, S. 5).

Die Oberstufe gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifizierungsphase (Neumann, 2009). Dementsprechend kann die 10. Klasse eine Doppelfunktion als letztes Schuljahr der Sekundarstufe I und als erstes Schuljahr der gymnasialen Oberstufe innehaben. Dabei stellt der Übergang in die Sekundarstufe II die Schüler*innenschaft vor neue Herausforderungen (Klomfaß, Stübiger & Fabel-Lamla, 2013, S. 152), sowohl hinsichtlich der Entscheidung, entweder die allgemeinbildende Schule zu verlassen oder ihre Ausbildung fortzusetzen, als auch im Hinblick auf die Tatsache, dass die Entscheidung für das Abitur mit steigenden (fachlichen) Leistungsanforderungen im wissenschaftspropädeutischen Sinn einhergeht (Klomfaß et al., 2013). Die Erhöhung des Leistungsniveaus kann als umso anspruchsvoller angesehen werden, als damit auch die Erwartung an Selbstständigkeit und Verantwortung für den eigenen Lernprozess steigt (Bräu, 2002; Hülsmann, 2015; Klafki, 2003; KMK, 2021), auch im Hinblick auf die Strukturierung der Wahlfächer.

Obschon diese Selbstständigkeit auch in den aktuellen Oberstufenleitlinien eine maßgebliche Voraussetzung für das Lernen in der Oberstufe darstellt, stand das Konstrukt der Selbstständigkeit in der Oberstufenreform der 1970er-Jahre noch sehr viel stärker im Fokus der Lernziele: Noch vor dem Ziel des „wissenschaftspropädeutischen Arbeitens“ und dem Ziel der „Persönlichkeitsbildung“ stand das „selbständige Lernen“, u. a. mit Fokus auf „Problemoffenheit, geistige Beweglichkeit und Phantasie“ (KMK, 1977, S. 4), an erster Stelle der drei Lernzielschwerpunkte der gymnasialen Oberstufe. Im Hinblick auf die „Persönlichkeitsbildung“ im Sinne der „Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens“ (KMK, 1977, S. 5) sollte die Oberstufenreform zudem u. a. dazu beitragen, „ethische und ästhetische Werte zu erfassen sowie Werturteile zu bilden und zu begründen“ sowie eine „Bereitschaft zu Toleranz, Verständigung, Partnerschaft und Fürsorge“ (KMK, 1977, S. 5) herauszubilden. Der größte Unterschied zur heutigen Gestaltung der Oberstufe, die auf der „Husumer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe“ vom 22. Oktober 1999 (KMK, 1999) beruht, lag jedoch in der damaligen Festschreibung einer „Gleichwertigkeit der Fächer unter wissenschaftspropädeutischen Aspekten“ (KMK, 1977, S. 5) und dem damit einhergehenden offenen Kurssystem. Begründet wurde diese Gleichwertigkeit 1977 mit der Auffassung,

„dass alle Fächer der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion Gleiches oder Ähnliches leisten können, weil sie alle über Elemente verfügen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, welche Übertragungen auf andere Lernsituationen zulassen. [...] Wissenschaftliches Arbeiten setzt nicht nur rationale Fähigkeiten voraus, sondern soll auch ethisch fundiertes Verhalten einschließen“ (KMK, 1977, S. 5).

Dabei galt das übergeordnete Ziel, „die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft“ (KMK, 1977, S. 3) bestmöglich zu verbinden, wobei den individuellen Bedürfnissen u.a. durch eine „Freigabe von Fächern für die individuelle Wahl der Schüler“ (KMK, 1977, S. 6) Rechnung getragen wurde.

Mit den Oberstufenreformen der Nuller- und Zehnerjahre des neuen Jahrhunderts wurden diese – von den 1968er-Bewegungen begünstigten, reformpädagogisch begründeten (siehe z.B. Häsing, 2009; Huber, 1997) – Öffnungen wieder deutlich eingeschränkt:

„Die wesentliche Zielsetzung der Neuausrichtung wird in der Stärkung und Vereinheitlichung der Kompetenzen der Abiturienten in den ‚traditionellen Kernbereichen des Gymnasiums‘ – Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen – sowie einer stärkeren Betonung der Naturwissenschaften gesehen“ (Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtké & Maaz, 2010, S. 11).

Trotz dieser sukzessiven (Wieder-)Verengung der Rahmenbedingungen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gibt es – je nach Bundesland – auch aktuell unterschiedliche Tendenzen, diese Vereinheitlichung zugunsten einer größeren Individualisierung zu lockern: So besteht z.B. in Berlin seit dem Schuljahr 2010/2011 ein zweigliedriges System aus Gymnasien einerseits und Integrierten Sekundarschulen (ISS) bzw. Gemeinschaftsschulen andererseits, in dem die ISS als diejenige Schulform gilt,

„die aufgrund größerer Heterogenität bildungsferneren Jugendlichen ein anregungsreicheres Lernumfeld, höhere Bildungsabschlüsse – einschließlich der Hochschulreife – und somit bessere Berufswahlmöglichkeiten“ zu bieten sucht (Drope & Jurczok, 2013, S. 496).

Analog dazu betonen Gemeinschaftsschulen „die Verbesserung des individuellen Kompetenzerwerbs und der damit verbundenen Erschließung individueller Lebenschancen“ (Wiechmann, 2009, S. 416).

Zur Erschließung dieser individuellen Wege ist – wie auch an Gymnasien – ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit und eigenverantwortlichem Lernen vonnöten. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und auch Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu tragen, bedarf es, so die hier rahmenbildende These, eines erhöhten Maßes an Motivation bzw. Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler*innen (Bräu, 2002; Hülsmann, 2015; Klafki, 2003; Stübiger & Schäfer, 2003).

2.2 Schulisches Lernen und Selbstbestimmungstheorie

Motivation gilt als eine Grundvoraussetzung für selbstständiges Lernen (Bräu 2002; Klafki, 2003), wobei sich „motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung [...] unterscheiden lassen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine Theorie zur menschlichen Motivation, die darauf abzielt, die Dynamiken menschlicher Bedürfnisse und Motivationen sowie menschlichen Wohlbefindens in einem sozialen Kontext zu erklären (Deci & Ryan, 1985, 2000). Die Theorie fußt auf dem Konzept der Grundbedürfnisse, nach dem die Befriedigung von drei grundlegenden Bedürfnissen – Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit – kontextunabhängig eine zentrale Bedingung für psychisches Wohlbefinden darstellt (Ryan & Deci, 2020). Hiernach werden im pädagogischen Kontext Schüler*innen besonders dann aktiv für eine Beteiligung an Lernaufgaben motiviert und erleben sich als selbstbestimmt, wenn das pädagogische Handeln diese drei psychologischen Bedürfnisse angemessen berücksichtigt (Hsu, Wang & Levesque-Bristol, 2019, S. 2161). Darüber hinaus bindet ein Unterricht, der diese drei psychologischen

Bedürfnisse fördert, die Schüler*innen eher in das Lernen ein (Reeve, 2013, S. 592). Beispielsweise kann die Art und Weise, wie Lehrkräfte neue Inhalte einleiten oder Lernaufgaben gestalten und präsentieren, das Bedürfnis der Schüler*innen nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit beeinflussen, was wiederum ein tieferes Lernen fördern kann (Niemic & Ryan, 2009).

Autonomie bezieht sich auf das Bedürfnis nach Flexibilität und Eigeninitiative sowie Eigenverantwortung für das eigene Handeln. Werden autonomieförderliche Lerngelegenheiten geschaffen, können Settings entstehen, in denen Schüler*innen sich eher selbst dazu entscheiden, Zeit und Energie für ihre schulischen Aufgaben zu verwenden (Holzer et al., 2021; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008).

Kompetenz betrifft die Beherrschung des Lernens (Ryan & Deci, 2020, S. 1), also das Erleben des eigenen Verhaltens als effektiv im Hinblick auf ein Lernziel (Holzer et al., 2021). So fühlen sich Schüler*innen beispielsweise dann kompetent, wenn sie die Herausforderungen ihrer schulischen Arbeit meistern können. Nach Skinner et al. (2008) scheint Kompetenz ein kritischer Motivationsfaktor für das kognitive Engagement von Schüler*innen zu sein. Ryan und Deci (2020) erklären, dass der Wunsch nach Kompetenzerleben am besten in Umgebungen befriedigt werden kann, die „optimale Herausforderungen, positives Feedback und Wachstumschancen bieten“ (Ryan & Deci, 2020, S. 1).

Schließlich bezieht sich *soziale Eingebundenheit* auf ein Zugehörigkeitsgefühl und eine Verbindung zu anderen Menschen (Ryan & Deci, 2020, S. 1). Das Bedürfnis der Schüler*innen nach sozialer Eingebundenheit wird insbesondere durch die Erfahrungen der gegenseitigen Unterstützung mit wichtigen anderen Personen, wie z.B. Lehrkräften, gefördert. Zu diesem Zweck betonen Grolnick, Gurland, Jacob und Decourcey (2002, S. 159) die Bedeutung einer warmherzigen, fürsorglichen und engagierten Lehrkraft und gehen davon aus, dass eine unterstützende Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft einen zentralen Faktor bei der Verbesserung der Motivationsentwicklung darstellt (siehe auch Deci & Ryan, 2002). Darüber hinaus kann ein höheres Maß an Verbundenheit die Teilnahme der Lernenden und deren positive Gefühle gegenüber dem Unterricht fördern (Ruzek et al. 2016, S. 99).

Zahlreiche empirische Studien mit Fokus auf akademisches Lernen legen nahe, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse stark mit positiven Erlebnissen, beispielsweise gesteigertem Zufriedenheitsgefühl oder Wohlbefinden, Leistungssteigerung, erhöhter intrinsischer Motivation sowie dem Wunsch nach Wiederholung der Lernerfahrung verbunden ist (Skinner et al., 2008). Dabei steht besonders das Konstrukt der intrinsischen Motivation in engem Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie und mit entsprechenden empirischen Arbeiten. „Intrinsisch“ bedeutet dabei, dass die Motivation aus dem eigenen Interesse oder der Freude an einer Aktivität entspringt (Deci & Ryan, 2000).

Nach Niemic und Ryan (2009) haben empirische Arbeiten das Postulat der Selbstbestimmungstheorie insofern gestützt, als dass intrinsische Motivation durch die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben aufrechterhalten wird. Dies bedeutet, dass ein*e Schüler*in, die*der sich kompetent, aber nicht autonom fühlt, keine intrinsische Lernmotivation aufrechterhalten wird. Darüber hinaus haben sich – im Hinblick auf soziale Eingebundenheit – die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft (Niemic & Ryan, 2009) sowie der akademische Aufwand und die Wertschätzung des Lernens als sehr relevant für die Lernmotivation von Schüler*innen erwiesen (Goodenow, 1993; Roeser, Eccles & Strobel, 1998). In Anbetracht der Tatsache, dass Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe in einem flexibleren Schulkontext lernen (Neumann, 2009), können Unterrichtspraktiken zur Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit der Schüler*innenschaft als ein Mittel zur Stärkung und Aufrechterhaltung ihrer intrinsischen Motivation und damit ihrer weiteren Entwicklung angesehen werden.

2.3 Schulisches Lernen auf Distanz während der COVID-19-Pandemie: ein selbstbestimmungstheoretischer Ansatz

Die COVID-19-Pandemie hat neue Herausforderungen mit sich gebracht, die u.a. zu einer sogenannten Bildungskrise geführt haben (Education International, 2020). Wie in allen gesellschaftlichen Bereichen wurden dabei im Bildungssektor Problemlagen aufgedeckt, die auch unabhängig von der Pandemie dringender Bearbeitung bedürfen (Basham, Blackorby & Marino, 2020).

Beim Blick auf die aktuelle Forschungslage fällt jedoch auf, dass sich bisher nur wenige Studien mit Fragen zum Lernen in der Oberstufe auseinandersetzen, die im Vergleich zur Grundschule und zur Sekundarstufe I in der bildungsbezogenen Corona-Forschung bislang kaum vertreten ist (Ausnahmen bilden z.B. Anger et al., 2021; Anger & Sander, 2020, sowie Demski, Schade, Bellenberg & im Brahm, 2020). Diese Forschungslücken sind auch deshalb kritisch zu betrachten, da z.B. der Übergang zur Sekundarstufe II weitreichende Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben kann (Eccles et al., 1997), die während des „Fernunterrichts“ eine besonders große Rolle spielt.

Dazu wird hinsichtlich der Forschung zu COVID-19 im Bildungskontext offenbar, dass bisher noch wenig Aufmerksamkeit darauf gelegt wurde, wie bestehende Motivationstheorien auf das Lehren und Lernen auf Distanz angepasst werden können (Chiu, Lin & Lonka, 2021; Holzer et al., 2021; Hsu et al., 2019). So schlagen z.B. Ryan und Deci (2020, S. 8) vor, dass sich die Forschung zur Selbstbestimmungstheorie darauf konzentrieren sollte, wie Technologien beim E-Learning und Distanzlernen eingesetzt werden können, um die Lernmotivation der Schüler*innen zu steigern.

Forschungsansätze, die die Motivation der Schüler*innen beim Online-Lernen während der Pandemie untersuchen, konzentrieren sich vor allem auf die Selbstbestimmungstheorie (Chiu, 2021a, 2021b; Holzer et al., 2021; Masland, 2021; Metzler et al., 2021). Die Untersuchungen von Chiu (2021a, 2021b) sind dabei von besonderem Interesse für die gymnasiale Oberstufe: So zeigen die Ergebnisse beispielsweise, dass trotz des Fehlens physischer, menschlicher Interaktionen während des Homeschoolings die grundlegenden Lernbedürfnisse der Schüler*innen im Klassenzimmer und beim Online-Lernen die gleichen sind. Wenn Lehrkräfte also erfolgreich auf die psychologischen Bedürfnisse der Schüler*innenschaft in den Online-Lernumgebungen eingehen, verspüren die Schüler*innen ein stärkeres Gefühl der Autonomie bei der Auswahl ihrer bevorzugten Technologien zum Lernen, ein stärkeres Gefühl der Kompetenz beim Zugriff auf das Online-Lernangebot (Anmeldung, Materialien, Plattformen) und ein stärkeres Gefühl der sozialen Eingebundenheit, um mit Lehrkräften in den Austausch zu treten. Darüber hinaus heben die Autoren*innen hervor, dass beim Online-Lernen während der Pandemie die Zufriedenheit mit der sozialen Eingebundenheit, wie sie bei hochwertigen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innenschaft besteht, zu einem wesentlichen Faktor wurde. Diese Ergebnisse scheinen mit den Ergebnissen einer Studie von Steinmayr, Lazarides, Weidinger und Christiansen (2021) übereinzustimmen, die zwar keinen selbstbestimmungstheoretischen Ansatz verfolgt, aber eine unterstützende Lehrkräfte-Lernenden-Beziehung als ein wichtiges Element während der Pandemie identifiziert. Insbesondere Feedback und Kommunikation korrelierten am stärksten mit der Motivation der Schüler*innen sowie mit kompetentem und selbstständigem Lernen der Schüler*innenschaft in der Sekundarstufe I und II (Steinmayr et al., 2021).

3 Impulse aus der Schulpraxis zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe

3.1 Studiendesign

3.1.1 Methodischer Zugang

Die Forschungsfragen, welche Besonderheiten der „Fernunterricht“ für die Oberstufe birgt und inwieweit die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit diese Herausforderungen zu bearbeiten hilft, sollen mithilfe von Impulsen aus einer Interviewstunde ($N = 14$) sowie eines Einzelfalls aus der Schulpraxis explorativ bearbeitet werden. Während die erste Frage unterschiedliche Perspektiven zu den Potenzialen und Herausforderungen des „Fernunterrichts“ für die Oberstufe zusammenträgt, gibt die Einzelfallstudie zur Bearbeitung der zweiten Frage Einblicke in die Situation einer Klassenleitung einer elften Klasse (zu Einzelfallstudien siehe z.B. Creswell, 2007; Hildenbrand, 1991; Kraimer, 2002; Mayring, 2016; Yin, 2003).

Die Wahl der Einzelfallanalyse begründet sich erstens aus der Feststellung, dass ein Fall im forschungsmethodischen Sinn „sowohl in der Praxis der Forschung als auch in der Entwicklung professionalisierter Handlungspraxis von Interesse“ ist (Hummrich, 2016, S. 14). So soll mit diesem Fallbeispiel sowohl der wissenschaftlichen Bearbeitung des o.g. Forschungsdesiderats Folge geleistet als auch ein „practice example“ (Creswell, 2012, S. 465) für die tatsächliche fernunterrichtliche Praxis in der Oberstufe präsentiert werden. Zweitens ist, wenn

„wissenschaftsmethodisch von einem Fall gesprochen wird, [...] ein dialektisches Verhältnis zu einem Allgemeinen thematisch. Der Fallbegriff verweist darauf, dass eine konkrete Erscheinung (im Sinne eines abgrenzbaren Phänomenbereichs) weder als bedeutungslose, kontingente Singularität aufgefasst werden kann, noch als bloßes Exemplar einer allgemeinen Regularität“ (Wernet, 2006, S. 57).

In diesem Sinne soll mit diesem Fallbeispiel eine Perspektive eröffnet werden, die einerseits die Besonderheit dieser singulären Erfahrung hervorhebt, andererseits Möglichkeiten der Verallgemeinerung aufwirft. Drittens sind individuelle Fallbeispiele gerade in der Betrachtung neuer sozial- und bildungsbezogener Phänomene und Herausforderungen von Nutzen, um unbekannte Wirkzusammenhänge zu erörtern und damit neue Forschungsfragen und -felder zu eröffnen (Yin, 2003).

3.1.2 Stichprobe

Die Stichprobe ist Teil eines qualitativen Interview-Studiendesigns, das verschiedene Forschungsfragen zum pandemiebezogenen Lehren und Lernen auf Distanz bearbeitet.²

Insgesamt fanden dafür zwei zeitlich getrennte Interviewdurchgänge auf Basis teilstrukturierter Leitfäden statt. Während die erste Erhebung in der Zeit des ersten vollständigen Lockdowns stattfand (siehe Frohn, 2020, 2021), wurden die Interviews der zweiten, hier im Fokus stehenden Erhebung von April bis Juni 2021 durchgeführt. Die Interviews ($N = 14$) wurden mit elf Lehrkräften an acht Berliner Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen (ISS) in stärkster sozialräumlicher Benachteiligung (Berlin-Pass-Quote mehr als 75 %³) sowie mit drei Lehrkräften an drei leistungsmäßig herausragenden Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) geführt. Ziel

² Aufgrund der Spannweite der Studie kommt es in unterschiedlichen Texten vereinzelt zur Nutzung gleichlautender Interviewpassagen (siehe z.B. zum Thema Bildungsbenachteiligung: Frohn & Piezunka, in Begutachtung; zu pädagogischen Beziehungen in der Corona-Pandemie: Piezunka & Frohn, in Begutachtung).

³ Der Berlin-Pass „Bildung- und Teilhabe“ soll Kindern und Jugendlichen aus Familien, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Kinderzuschlag, Wohngeld oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz bekommen, die Teilhabe am Schulleben durch Kostenübernahmen für z.B. Schulmaterial, öffentliche Verkehrsteilnahme oder kulturelle Aktivitäten und Ausflüge ermöglichen.

war es, durch die Stichprobe einen Variationsreichtum unterschiedlicher Erfahrungswerte zu erfassen, wobei die Stichprobenakquise auf Lehrkräfte abzielte, die anhand besonderer Rollen in der Schule als Expert*innen für Lehr-Lern-Prozesse gelten. Die via Videotelefonat geführten teilstrukturierten Interviews dauerten im Schnitt 50 Minuten.

Die Daten wurden nach Anonymisierung und Transkription (Dresing & Pehl, 2017) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unter Nutzung des Programms MAXQDA ausgewertet, wobei die Kategorien induktiv-deduktiv gebildet wurden.

3.1.3 Fallbeschreibung „LisdL_11“

Zur besseren Kontextualisierung der nachfolgenden Interviewzitate wurde eine individuelle Fallbeschreibung als „systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika“ (Kuckartz, 2018, S. 58) vorgenommen. Der hier im Zentrum stehende Fall wird als LisdL_11 bezeichnet („LisdL“ = „Lehrkraft in sozial deprivierter Lage“). Im April 2020 übte LisdL_11 die Klassenleitung einer zehnten, im April 2021 die einer elften Klasse an einer Berliner Gemeinschaftsschule aus, womit die Lehrkraft an der oben beschriebenen Schnittstelle zwischen mittlerer und weiterführender Bildung agierte.

Auf Basis beider Interviews mit LisdL_11 erfolgte die anschließende stichwortartige Fallzusammenfassung, die als Orientierung für die Auswertung dienen soll (angelehnt an das Vorgehen in Kuckartz, 2018, S. 59):

*Interview LisdL_11: die*der kritische, zugewandte Engagierte*

- Klassenleitung einer zehnten (2019/2020) und elften (2020/2021) Klasse.
 - definiert Unterricht als soziale Interaktion und stellt infrage, dass eine Verlagerung des Unterrichts in den häuslichen Bereich stattfinden kann.
 - hat sehr engen Kontakt zu Schüler*innen (SuS) über zahlreiche Kanäle und Wege gepflegt und die Klasse fachlich wie sozial unterstützt; stellt Verbindlichkeit über die eigene Person und Rolle her.
 - erlebt großen Koordinierungsaufwand durch die Krise, hat aber in Kooperation mit Kolleg*innen weitgehend funktionale Strukturen geschaffen.
 - empfindet das Schulleitungshandeln als „hilflos“ und bemängelt Kommunikation (auch von Bildungspolitik und Medien).
 - bezeichnet die bis zum Lockdown umgesetzte, sehr zugewandte Arbeit mit der Klasse als Fundament für das Lehren und Lernen auf Distanz.
 - definiert den *Sozialraum* als Hauptfunktion von Schule.
-

Die nachfolgende Auswertung fokussiert zunächst die gesamte Stichprobe zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage; anschließend wird das Interview mit LisdL_11 vom April 2021 zur Bearbeitung der zweiten Frage zugrunde gelegt.

3.2 Auswertung

3.2.1 Zu Besonderheiten des „Fernunterrichts“ in der Oberstufe

Selbstständigkeit

Für die Oberstufe spielt die Selbstständigkeit der Lernenden – auch entsprechend bildungspolitischer Vorgaben – eine gewichtigere Rolle als in anderen Klassenstufen. Laut KMK geht es in der gymnasialen Oberstufe vorrangig um

„das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die *Selbstständigkeit* und *Eigenverantwortlichkeit* sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen“ (KMK, 2021, S. 5; Hervorh. J.F. & M.P.).

Es kann kaum überraschen, dass zahlreiche Studien zum pandemiebedingten Distanzlernen zu dem Schluss kommen, dass das Ausmaß der Selbstständigkeit der Schüler*innen maßgeblich für den Lernerfolg im „Fernunterricht“ ist (Garrote, Neuenschwander & Hofmann, 2021; Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020; Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat & Schoben, 2021). Zudem zeigen aktuelle empirische Arbeiten einen deutlichen Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit und zunehmendem Alter: So weist die Kategorie der Selbstständigkeit im Lehren und Lernen auf Distanz einen „positiven Zusammenhang mit höheren Schultypen“ auf (Helm et al., 2021, S. 300), so dass davon auszugehen ist, dass Schüler*innen der Oberstufe bereits über ein größeres Maß an Selbstständigkeit verfügen und damit die Herausforderungen des „Fernunterrichts“ besser bewältigen konnten als jüngere Schüler*innen.

In den Aussagen der für diese Studie interviewten Lehrkräfte wird der Zusammenhang zwischen dem Alter der Schüler*innen und deren Eigenständigkeit häufig thematisiert („*Ich denke bei den Elftklässlern und auch in der Oberstufe ist das nochmal ein anderer Schnack, definitiv, die sind selbstständig, können selbst bestimmen, wie sie sind quasi im Tagesverlauf und so weiter und so fort*“; LisdL_01, 73). Dabei wird das eigenständige Lernen für bestimmte Schüler*innengruppen wiederholt sogar als Vorteil gegenüber dem Präsenzunterricht ausgewiesen („*Gerade die richtig guten Schüler*innen, die eher schüchtern sind, die vielleicht eher unter dieser großen Klasse leiden, die haben sich teilweise dann auch gerade kognitiv besser entwickelt, also ein differenziertes Bild*“; LaG_03, 75).

Im gleichen Maße werden die fehlende Selbstständigkeit mit abnehmendem Alter der Lernenden sowie damit einhergehende Herausforderungen für die Zukunft problematisiert: „*Ich glaube auch, dass es in dem Mittelschulbereich geht, in einer Grundschule ist es viel fataler. Ich denke, dass da viel größere Probleme auf uns zukommen*“ (LisdL_13, 246).

Coronabedingte Unsicherheiten – Sorge vor der Zukunft

Diese Art der Sorgen vor der Zukunft erscheint insbesondere für die Lernenden der Oberstufe relevant: So wird gerade die Unübersichtlichkeit der Lage z.B. auch im Hinblick auf den Wechsel zwischen Sekundarstufe I und II thematisiert, da hier schon nach einem Jahr der pandemiebedingten Unsicherheiten neue Problemfelder erkannt werden:

Vielleicht, was interessant ist, und das ist uns aufgefallen, dass bei den zehnten Klassen hat man es am Anfang des zehnten Schuljahres gemerkt, das waren keine Zehntklässler. Ähm, denen hat ein halbes Jahr Schule gefehlt, in einer sozialen Entwicklung, also. Da war diese Ernsthaftigkeit, da waren die ersten Prüfungen nicht da, also die BBR⁴-Prüfungen sind ausgefallen, die waren nur im Wechselunterricht da, das heißt diese Ernsthaftigkeit der zehnten Klasse hat halt echt gefehlt. (LisdL_13, 209)

Diese fehlende Entwicklung kann sich dem Interviewmaterial zufolge auch auf konkrete Zukunftsperspektiven auswirken:

Unsere haben ja den BBR und jetzt den MSA nicht geschrieben, und so frustrierend das an unserer Schule oft auch ist, ähm, die Ergebnisse zu sehen und die Kids dann zu sehen, die das dann so schaffen oder gar nicht schaffen – oder über OSZs⁵ dann das erst stückweise weiterschaffen und dann Sprünge machen, die wir in der Mittelstufe noch gar nicht so antizipieren konnten, ähm. Den Abgleich haben sie natürlich nicht und dadurch schwimmen sie

⁴ Der Abschluss zur „Berufsbildungsreife“, der BBR, kann in Berlin nach der neunten oder der zehnten Klasse erlangt werden. Der „Mittlere Schulabschluss“, der MSA, wird am Ende der zehnten Klasse absolviert.

⁵ OSZ steht für Oberstufenzentrum. An dieser Schulform können in Berlin nach der zehnten Klasse alle Schulabschlüsse absolviert werden. Die Besonderheit liegt in der beruflichen Ausrichtung der Schulform, was eine erhöhte Praxisorientierung mit sich bringt.

ja auch, ähm, in ihrer Orientierung: „Was kann ich eigentlich jetzt wirklich machen?“ , ganz schön. (LisdL_07, 103)

Während diese coronabedingten Unsicherheiten einerseits die Übergangsphase zu belasten scheinen, werden sie andererseits vor allem im Hinblick auf die Abiturprüfung zum Problem („Wir waren aber auch nicht der Abschlussjahrgang, die jetzt wirklich in Not waren, von wegen, wie soll das alles gehen mit irgendwelchen Abschlüssen“; LisdL_02, 42). Dass diese „Not“ von Schüler*innen deutschlandweit geteilt wurde, zeigt z.B. die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“⁶, die eine Bestimmung der Abiturnote anhand des individuellen Durchschnitts der vorausgegangenen vier Semester – unter Ermöglichung einer mündlichen Prüfung bei erwünschter Verbesserung – forderte. Die Petition, die von Schüler*innen initiiert wurde, scheiterte; die Abiturprüfungen fanden einheitlich statt. Dazu kommt, dass durch längsschnittliche Untersuchungen gezeigt wurde, dass Zukunftssorgen und psychische Belastungen unter den Abiturient*innen in Zeiten von Corona zunehmen (Anger et al., 2021), sodass das Thema der pandemiebedingten Unsicherheiten besonders die Schüler*innen der Oberstufe zu betreffen scheint. Dennoch wird hier auch die Hoffnung ausgedrückt, dass hierzu in der Zukunft Ausgleichsmöglichkeiten geschaffen werden. Gleichzeitig werden durch die Reflexionen zum Abitur in Corona-Zeiten grundsätzliche Funktionen der Oberstufe infrage gestellt:

Ich sehe auch bei vielen NICHT das Problem darin, dass sie jetzt den Stundenstoff nicht erlebt haben. Also zu Mathe zum Beispiel [...]. Viele von uns machen eine Ausbildung und da werden auch viele in den sozialen Bereich gehen und da kräht in zehn Jahren kein Hahn mehr danach, so. Klar wird das für einige, die gerade Abi machen wollen, die werden sich schon nochmal ganz schön umschaun so werden, also müssen sich ganz schön umschaun, das wird aber natürlich dann auch über die Jahre, denke ich, schon noch berücksichtigt werden in den Lehrplänen und so. (LisdL_13, 50)

Wissenschaftspropädeutik durch fachliches und überfachliches Lernen

Das vorausgegangene Zitat sowie weitere Aussagen der LisdL-Interviewpartner*innen zur Auslassung von Fachinhalten zugunsten anderer Kompetenzdimensionen scheint die Annahme zu unterstützen, dass sich Oberstufen je nach Schulform (Gymnasium vs. ISS/Gemeinschaftsschule) unterscheiden (Drope & Jurczok, 2013). So scheint die Hauptfunktion der Oberstufe, das Distinktionsmerkmal der Wissenschaftspropädeutik, vor allem für gymnasiale Settings wegweisend, während für Oberstufen an ISS oder Gemeinschaftsschulen – bei grundsätzlicher Ausrichtung auf die anvisierten Abschlüsse – ggf. andere Maßstäbe mit stärkerem Fokus auf individuelle Entwicklung sowie auf die Sozialisationsfunktion von Schule angelegt werden. Dennoch zeugen die Interviewdaten ebenso von sozial-emotionalen Unterstützungsangeboten durch die Lehrkräfte am Gymnasium wie von Bemühungen um fachlich-kognitive Aktivierung durch die befragten Lehrkräfte an ISS bzw. Gemeinschaftsschulen. Mit Fokus auf die Möglichkeiten der fachlichen Förderung über die Distanz wird dabei jedoch – exemplarisch – deutlich, dass hier verschiedene Fächer unterschiedliche Potenziale bzw. Herausforderungen für die Oberstufe bergen:

Im Fach Deutsch etwa werden mit steigendem Alter der Lernenden auch Vorteile des „Fernunterrichts“ gegenüber dem Präsenzunterricht erkannt:

Oder was auch gut funktioniert hat, war mit den Älteren sowas zum Beispiel was Schreiben angeht, solche Schreib-Konferenzen einzurichten auch über die Gruppenräume, teilweise einfacher und besser als im Unterricht selber, ne?

Also mit meinem Leistungskurs habe ich da irgendwie ganz tolle Erlebnisse gehabt, dass die dann auch über Google Docs Dokumente geschrieben haben jetzt und sich da dann die

⁶ Vgl. <https://www.change.org/p/peter-tschantcher-abi-2020-umdenken>; Zugriff am 16.12.2021.

Rückmeldung gegeben haben. Das war fantastisch. Das hat auch, meiner Meinung nach sehr gut funktioniert.

Oder die dann ihre Texte nicht nur auf Google Docs geschrieben, sondern dann auch noch auf Padlets gestellt, sodass jeder aus dem Kurs auch nicht nur Schreib-Konferenz aus der eigenen Dreiergruppe oder Vierergruppe die Texte lesen konnte, sondern, wenn er wollte, sogar auch noch alle anderen Texte. Ich hatte einen kleinen Kurs. Mit dreißig stößt das dann auch irgendwie an Grenzen, wenn da 30 Texte drauf sind. Aber theoretisch ist das möglich. Und das ist natürlich eine fantastische Möglichkeit über den eigenen Tellerrand hinaus zu gucken für die, die interessiert sind, um da auch noch mehr [...] kognitiv aktiviert zu werden. (LaG 03, 83)

Demgegenüber wird die fachlich-kognitive Aktivierung in naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik mit steigendem Alter über die Distanz als herausfordernder beschrieben:

Was ein bisschen schwierig war, war die experimentellen Kompetenzen anzugehen. Da habe ich mit relativ viel so Taschenexperimenten für zu Hause gearbeitet, ja, besorgt euch mal dies, macht mal das, macht mal jenes. [...] Das hat gerade in den unteren Klassenstufen immer wesentlich besser geklappt als in den höheren. Aber weil die auch einfach komplexere Versuche machen müssen. Manche Sachen kann man nicht zu Hause machen, ne? (LaG_04, 11–12)

Problematisch erscheint die fachliche Auseinandersetzung mit dem experimentierorientierten Stoff vor allem dann, wenn die Inhalte abschlussrelevant werden:

[...] gerade so für Neunte, Zehnte da bringt das nichts. Weil die müssen da ja vor allen Dingen das ja auch selber machen, die müssen ja selber Messwerte für sich erstellen und die müssen die ja selber auswerten können. Das ist ja eine Vorbereitung auf das Abitur letzten Endes. Und das geht übers Video einfach nicht. Ich habe denen dann irgendwie Fake-Werte gegeben, damit die zumindest Werte interpretieren können. So, wenn so, was könnte dann sein. Aber das ist dann nur noch ein Gedankenexperiment, was Hypothetisches. Das ist nichts Praktisches mehr. Und das ist definitiv verloren gegangen. (LaG_04, 80–81)

Mögliche unterschiedliche Herangehensweisen im „Fernunterricht“ bezogen auf individuelle Fachspezifika und damit einhergehende fachdidaktische Vorgehensweisen können hier nur exemplarisch – und ohne Aussicht auf Verallgemeinerung – aufgezeigt werden; umso wichtiger erscheint in der Bearbeitung des Desiderats fehlender fachdidaktischer Konzepte über die Distanz (vgl. Fickermann & Edelstein, 2021, S. 120), dass den hier aufgegriffenen Impulsen zufolge auch das Alter der Lernenden wesentlich für entsprechende Analysen ist.

Neben dem Fokus auf Fachlichkeit soll der Unterricht der Oberstufe zudem auch „fachübergreifend und fächerverbindend“ angelegt sein (KMK, 2021, S. 5), wobei auch hier entsprechende Untersuchungen bisher ausstehen und mit Pandemiebeginn kaum schulpraktische Konzepte hierzu vorhanden waren (vgl. Klieme, 2020, S. 120).

Nachfolgend sollen daher mithilfe des Fallbeispiels Impulse zu den hier aufgeführten Herausforderungen für den „Fernunterricht“ an der Oberstufe geliefert werden.

3.2.2 Zur Bearbeitung der Herausforderungen im pandemiebedingten Distanzlernen durch Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit anhand des Fallbeispiels LisdL_11

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf der Annahme, dass ein selbstbestimmtes, motiviertes Lernen dazu beitragen kann, den oben beschriebenen Herausforderungen des Distanzlernens an der Oberstufe produktiv zu begegnen (Pelikan et al., 2021). Folgender Leitsatz steht dabei im Zentrum der Überlegungen:

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die

Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236).

Autonomieerleben

Grundsätzlich begreift LisdL_11 die Arbeit in der Oberstufe während Corona als „Privileg“ (12):

[...] ich bin jetzt in der Oberstufe, das heißt, es ist etwas Anderes, ich habe eine andere Rolle. Ich bin zwar weiter Klassenlehrer und da sind noch weiter Kids aus der gleichen Klasse bei mir, Jugendliche, junge Erwachsene teilweise schon und die haben aber einen anderen Zugang zur Schule, jetzt einfach, weil sie in der elften sind. Na das heißt, die Arbeit mit den Eltern ist weniger wichtig geworden, die Selbstständigkeit ist größer geworden, die sind älter geworden, deren Blick auf Schule: „Wir sind jetzt freiwillig hier“ und so, ist ein anderer [...]. Also das ist schon, was sich verändert hat, bei mir persönlich in meiner Arbeit und das hat natürlich auch einen Einfluss auf die Art und Weise, wie ich jetzt irgendwie in diesem Schuljahr gearbeitet habe. (11)

Dabei wird – trotz Oberstufenstatus – die (fehlende) Selbstständigkeit im Sinne der Autonomie der Lernenden weiterhin als größtes Problem im Lehren und Lernen auf Distanz erkannt: „Wir haben ja jeden Freitag diese Abfragen gemacht: Was war schwierig diese Woche? Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“ (38). Um diese Schwierigkeiten auszugleichen, wurden individuelle Unterstützungsformen angeboten („[...] die Leute, die es halt nicht geschafft haben, die haben halt (.) in einem gewissen Maße die Hilfestellung in Anspruch genommen, die sie von uns als, als (.) Team hier quasi bekommen haben“; 48), die auch den Ansätzen der Gemeinschaftsschule mit Gesamtschulstrukturen entsprechen:

[W]ir sind eine Ganztagschule und viele von denen sind schon fast immer hier und die haben gesagt so: „Ich bin überhaupt nicht gewohnt, zu Hause zu lernen. Ich bin ja sonst immer in der Schule und all mein Lernen mache ich in der Schule.“ (110)

Um mehr Selbstständigkeit unter den Lernenden zu fördern, wurde sowohl zunächst der Kontakt intensiviert („Trotzdem war ich halt jeden Tag in der Schule. Wir haben uns so organisiert, dass wir uns als Klasse, ähm, jeden Montag in der Schule getroffen haben, in Kleingruppen“; 17); zudem scheint die zunehmende Selbstverständlichkeit digitaler Lehr-Lern-Umgebungen zum autonomen Lernen beizutragen:

Also heute sagt jetzt keiner mehr: „Was ist Zoom? Was ist Jitsi? Was ist Lernraum?“ Das ist halt normal geworden. Also kann ich schon sagen, dass da eine Selbstverständlichkeit [...] gewachsen ist und dass jetzt alle auch irgendwie wissen, wie man im Pad schreibt und Sachen im Lernraum einreicht und so, glaube ich auch. (51)

Gerade der Lernraum, der in Berlin als Moodle-basiertes Lernmanagementsystem eingesetzt wird (zur deutschlandweiten Nutzung der Systeme siehe Breiter, Müller, Telle & Zeising, 2021), scheint hier eine besondere Rolle zu spielen:

Also dieser Lernraum ist ja dazu gekommen, ähm, damit, das ist im Prinzip unsere/ Der Lernraum ist die (.) Basis unseres Lernens geworden, da sind halt alle Informationen drin, das heißt: Was steht diese Woche an, was ist in dem Fach, was ist in dem Fach, hier sind die Materialien, hier ist nochmal ein Link zu irgendeinem vertiefenden Video, hier zu einem Glossar, was man in dem Fach braucht oder so, was wir anlegen. Also das ist was, was wir vor einem Jahr im Prinzip gar nicht benutzt haben oder kaum und jetzt halt die Grundlage ist, im Prinzip unser Schulgebäude ja geworden ist, so dieser Lernraum. (27)

Zusammengefasst eröffnet LisdL_11 verschiedene Wege zur Förderung von Selbstständigkeit, zeigt aber dennoch die fehlende Eigenständigkeit der Lernenden als Schlüsselproblem im pandemiebedingten Distanzlernen auf. Gleichzeitig illustriert das Beispiel, wie schnell neue Technologien zur Förderung des eigenständigen Lernens bisherige Alltagspraxen ersetzen können. Dies mag auch auf mögliche motivationale Auswirkungen

der Nutzung digitaler Medien im Unterricht zurückzuführen sein, auch wenn diese Motivationsschübe oft nicht von Dauer sind:

„Studien, die den Wirkungsgrad digitaler Medien im Schulunterricht untersuchen, konnten wiederholt nachweisen, dass computergestützter Unterricht positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat (vgl. u.a. Schaumburg & Issing, 2002; Schaumburg, 2006). Allerdings zeigt sich bei längerfristig angelegten Untersuchungen, dass die durch digitale Medien erzielte höhere Motivation der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Forschungen wieder rückläufig wird (Schaumburg, 2006, S. 37)“ (Karpa, 2013, S. 195).

Umso mehr muss perspektivisch gefragt werden, wie digitale Lehr-Lern-Formen den Unterricht auch nachhaltig positiv beeinflussen, sodass sich Autonomieerleben und Motivation durch die Nutzung digitaler Medien gegenseitig positiv beeinflussen.

Kompetenzerleben

Schon im regulären Schulalltag werden besondere Anforderungen an die Lernenden der Oberstufe gestellt, da die Divergenz zwischen Leistungsorientierung einerseits und – bildungstheoretisch gefärbter – Persönlichkeitsentwicklung und Individualisierung andererseits z.T. schwierig zu überbrücken ist (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018).

LisdL_11 zufolge wird diese Diskrepanz durch die Distanzsituation noch erhöht, auch wenn hier fachspezifisch differenziert wird:

Ich glaube, das ist stark vom Gegenstand abhängig. Wenn ich jetzt auf meine Klasse gucke, ich weiß, dass die Sachen, die halt relativ abstrakt waren und relativ weit weg von ihrer Lebenswelt, also zum Beispiel die ganzen NaWi-Fächer, ähm, für sie schwierig waren, viel schwieriger waren zu verstehen. Weil da niemand ist, der es ihnen persönlich nochmal erklären kann, der es vielleicht plastischer macht, der nochmal ein anderes Beispiel nimmt als das was auf dem Arbeitsblatt einfach da in Fachsprache steht, ähm. Das würde ich auf jeden Fall sagen, dass da Dinge nicht so aktiviert wurden kognitiv, wie das im Präsenzunterricht der Fall gewesen wäre. (58)

Als mögliche Antwort auf die Frage, wie dennoch fachlich fundiertes Kompetenzerleben über die Distanz ermöglicht werden kann, erkennt die Lehrkraft einerseits das Potenzial kooperativer handlungs- und produktionsorientierter Formate, etwa zu einer Lerneinheit zum Thema Filmanalyse im Deutschunterricht:

Das heißt, wir haben erst die Serie geguckt, dann haben wir sie analysiert und dann hatten sie jetzt die Aufgabe zu letzten Sonntag [...] dann das anzuwenden, was sie vorher analytisch gelernt hatten und haben eigene Filme gemacht und das haben sie dann auch selbstständig in Kleingruppen – mit Schneiden, mit Ton mit Drum und Dran und so – gemacht. Aber [das] haben die nicht von mir gelernt, das haben sie sich untereinander beigebracht, so. (52)

Andererseits wurde so die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichts, wie er ohnehin für die Oberstufe gefordert ist, eröffnet:

Beispielsweise ich habe die Serie, die ich analysiert habe/ da geht es um den Nah-Ost-Konflikt, ähm, halt vor allem auf so einer technischen Ebene, so hier narrativ, auditiv, visuell und so Kameraeinstellungen, so ein Zeug, im Deutschunterricht gemacht und gleichzeitig hat mein Englischkollege, ähm, den inhaltlichen Part auf Englisch abgedeckt zum Thema Nah-Ost-Konflikt. Das wäre glaube ich nicht passiert, ohne Pandemie, und war super. Also es gab quasi so Synergieeffekte (.) fächerübergreifend und, ähm, dadurch, dass wir uns jetzt absprechen oder, dass ich eingefordert habe, dass wir uns absprechen, sind diese Dinge halt passiert, so. Das war spannend. (121)

Dazu trug laut LisdL_11 auch der reduzierte Druck hinsichtlich standardisierter Erfolgskontrollen bei: „Wir sind ja relativ befreit worden von diesen klassischen Prüfungsformaten, das heißt, wir konnten auch Klausuren ersetzen durch so genannte Klausurersatzleistungen, das ist auch echt schlau gewesen“ (52); dabei wurde durch die Lehrkraft

die – oft kooperativ ausgerichtete – „Aufgabenstellung sehr stark in Richtung, ähm, produktive Aufgabenformate gelenkt [...], sodass sie es wirklich anwenden mussten, um es zu verstehen“ (60). So wurden einerseits fachliche Kompetenzen gefördert; andererseits wurden andere Facetten des Kompetenzbegriffs (Frohn & Heinrich, 2018), etwa hinsichtlich der sozialen Dimension, berücksichtigt, die in den Bereich der „sozialen Eingebundenheit“ fallen.

Soziale Eingebundenheit

Auch in den allgemeinen aktuellen Bestimmungen zur Oberschule spielt die „Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung“ (KMK, 2021, S. 5) laut Vorgaben der KMK eine wesentliche Rolle.

Für LisDL_11, die*der laut o.g. Fallbeschreibung ohnehin besonderen Fokus auf die Beziehungsebene legt, betrifft die Frage der Eingebundenheit sowohl die Ebene zwischen Lernenden und Lehrenden als auch zwischen Lernenden untereinander. So habe man in der Klasse

irgendwie Formen gefunden, uns da gegenseitig zu unterstützen. Das ist für mich irgendwie das Mantra gewesen, das ich immer in die Klasse getragen habe und das haben halt manche auch echt total cool aufgenommen, um sich untereinander zu unterstützen in der Situation (78).

Zur Stärkung der pädagogischen Beziehungen wurden zusätzliche Gesprächsanlässe geschaffen, die durch die Pandemiesituation noch begünstigt wurden:

Dass ich einfach eine halbe Stunde mit einer Schülerin oder einem Schüler irgendwie Zeit habe, darüber zu reden, wie es ihr geht und dabei spazieren gehe, damit uns nicht so kalt wird und zu gucken, wie können wir jetzt gut weitermachen irgendwie mit Blick auf die Lage, die schulische so. [...] Also das waren wirklich (.) Momente, die ich sonst im Alltag überhaupt nicht haben könnte. (125)

Andere Formen und Kanäle der Kommunikation wurden ebenfalls intensiver genutzt als im regulären Unterricht:

Also ich habe einfach viel mehr Einzelgespräche geführt, ne? Ähm, Einzelgespräche oder halt über Messenger, irgendwelche Chats geschrieben, nachgefragt, ähm, wenn was war und habe auch vielmehr Nachrichten bekommen, also der ganze (.) online-basierte, ähm, Nachrichtenstrom ist halt krass nach oben gegangen, weil das halt die Möglichkeit war weiterhin in Kontakt zu bleiben (25).

Neben diesen individuellen Austauschmöglichkeiten nutzte LisDL_11 zudem kollektive Maßnahmen, um die soziale Eingebundenheit zu stärken und dadurch auch die fachliche und individuelle Entwicklung voranzutreiben:

Wir haben uns so organisiert, dass wir uns als Klasse, ähm, jeden Montag in der Schule getroffen haben, in Kleingruppen und es gab immer diesen Slot zwischen elf und vierzehn Uhr, [...] jede Vierer-Gruppe hatte eine halbe Stunde Zeit, also ich hatte sechs Vierer-Gruppen [...]. Und dann waren wir immer in den gleichen Vierer-Gruppen jeden Montag in der Schule und haben halt die Woche besprochen und wir haben uns jeden Freitag als ganze Klasse auch online [...] uns als Klasse getroffen und haben die Woche ausgewertet und geguckt: Was können wir mitnehmen in die nächste Woche, was müssen wir ändern, was hat gut geklappt und was war kacke und wie geht es uns so. (17–18)

Zusätzlich zur Wiederherstellung und Imitation des Sozialraums Schule wurden Wege geschaffen, um fachliches Lernen – unter Reflexion der individuellen Lernbedingungen zu Hause – zu begünstigen:

Die sind dann auch in die Schule gekommen, ähm, und in meinem Online-Unterricht war es oft so, dass die Kids, die zu Hause halt nicht gut lernen können oder nicht den technischen Voraussetzungen haben und nicht die räumlichen Voraussetzungen, dass ich gesagt habe am Montag: „Ey, am Mittwoch haben wir Deutsch, du kommst am Mittwoch um zwölf Uhr

hier hin und du machst Deutsch aus der Schule live quasi mit, während ich das online unterrichte.“ (30)

Auf der Ebene der Beziehung zwischen den Schüler*innen halfen wiederum spielerische Formate zur Förderung sozialer Eingebundenheit. Neben Online-Spieleabenden (*„[H]alt so Scribble irgendwas, wo man malt, oder Flaschendreher kann man auch online spielen, haben wir auch gemacht“*; 35), setzte LisDL_11 auf Gesten gegenseitiger Wertschätzung:

„Secret Angel“ heißt das, sodass alle, die am Montag kamen, haben alle Namen in einen Topf geschmissen und die durften dann einen Namen ziehen und derjenige, der gezogen wurde, wusste aber jetzt nicht, wer der „Secret Angel“ ist und diese Person, also der „Secret Angel“, hatte dann jeweils zwei Wochen Zeit, dieser anderen Person einen Gefallen zu tun, irgendwas Schönes, worüber die andere Person sich freut. Natürlich irgendwie distanzkonform und heimlich, man durfte dann nicht herausfinden, wer das ist. (36)

Durch die alltägliche gemeinsame Interaktion wurden diese Formen der gemeinsamen Unterstützung auch auf das fachliche Lernen übertragen. Für Klausuren wurden Lern-Tandems gebildet (*„Weil ich kann denen das ja selber auch nicht in Physik erklären, weder inhaltlich noch zeitlich, aber die haben sich dann hier, ähm, jeweils zum Beispiel vor diesen Prüfungssachen und so dann auch (.) selbst organisiert“*; 75), was wiederum auch die Autonomieförderung begünstigt hat. Zudem konnte so den oben beschriebenen Unsicherheiten gemeinsam begegnet werden: *„Das Beste, was wir machen können, ist bei uns zu bleiben, zu gucken, was/ wie können wir uns für uns selber irgendwie sorgen, als Klasse und jeder für sich, sodass wir dabei nicht verrückt werden, bei den ganzen Änderungen“ (76).*

Trotz der zahlreichen Wege und Formen der Stärkung des Zusammenhalts spricht LisDL_11 dem Distanzunterricht jedoch gerade im Bereich der Sozialisationsfunktion von Schule weniger Wirkpotenzial zu als dem regulären Unterricht, was auch eine klare Positionierung im Hinblick zukünftige Ziele und Wege der Schul- und Unterrichtsentwicklung impliziert:

Aber grundlegend ist für mich (.) in Schule, dass wir irgendwie aus einer Sammlung von Menschen, irgendwie für eine Klasse zu gucken: Wie geht es uns, wie können wir uns gegenseitig unterstützen, wie können wir gemeinsam was lernen und, und irgendwie miteinander klarkommen? Und das kann für mich das Digitale auf gar keinen Fall ersetzen.

Ja und deswegen ist das das, was ich, glaube ich, in Zukunft noch viel STÄRKER, ah das vielleicht noch als letzten Satz, noch viel stärker auch von Seiten der Bildungsverwaltung, der Schulleitung einfordern würde, was einfach nochmal viel offensichtlicher geworden ist, wie wichtig Schule als Sozialraum ist und wie wenig Zeit wir sonst dafür haben. Und ich finde das toll, wenn wir die auch in Zukunft hätten. (130–131)

4 Zusammenfassung und Ausblick

Aufgrund der geringen Stichprobenzahl und des explorativen Charakters der Untersuchung können die Ergebnisse nicht generalisiert werden; dennoch legen die Impulse aus den Interviewdaten nahe, dass im „Fernunterricht“ der Oberstufe z.T. andere Aspekte zu berücksichtigen sind als im Lehren und Lernen auf Distanz in anderen Schulstufen und -formen.

Zum Thema der Selbstständigkeit lässt sich zusammenfassen, dass die befragten Lehrkräfte – analog zur entsprechenden Forschung – von einer erhöhten Eigenständigkeit der Lernenden in der Oberstufe ausgehen. So können über die Distanz komplexere Aufgaben bearbeitet werden, die etwa Lernenden der Mittelstufe noch nicht zuzutrauen wären. Andererseits zeigt insbesondere das Fallbeispiel, dass auch Schüler*innen der Oberstufe im

„Fernunterricht“ gezielter Unterstützung bedürfen. Hier erscheinen insbesondere digitale Hilfsmittel wie Lernmanagementsysteme zielführend, die zur Strukturierung von Materialien und Prozessen beitragen.

Im Hinblick auf besondere Unsicherheiten und Zukunftssorgen von Lernenden in der Oberstufe (bzw. auf dem Weg dorthin) legt das Material nahe, dass hier zwei neuralgische Zeitpunkte in den Blick zu nehmen sind: die Übergangsphase von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II sowie die Zeit der Abiturprüfungen. Da beide Zeitpunkte ohnehin auch im regulären Unterricht problembelastet sein können (z.B. Klomfaß et al., 2013), entstehen im Distanzlernen, dem bekannten Brennglascharakter der Pandemie entsprechend, hier besondere Problemlagen: So kann etwa der Ausfall der Prüfungsformate MSA und BBR (vgl. Fußnote 4) dazu führen, dass Schüler*innen ihre eigenen Leistungen nicht adäquat einschätzen können; zudem werden durch den Wegfall z.T. individuelle Perspektiven für die Zukunft versperrt.

Hinsichtlich der Wissenschaftspropädeutik als Distinktionsmerkmal der Oberstufe wird deutlich, dass unterschiedliche Fächer mit steigendem fachlichem Niveau unterschiedliche Herausforderungen in der Bearbeitung auf Distanz schaffen. Gleichzeitig lässt sich anhand der Einzelimpulse mutmaßen, dass die Wissenschaftspropädeutik, zumindest an den nicht-gymnasialen Schulformen, durch die Pandemie auch teilweise in den Hintergrund gerückt wurde:

[D]as ist natürlich unbestreitbar, dass ganz viele Inhalte in diesem Jahr jetzt nicht vermittelt werden konnten, die in Präsenz hätten vermittelt werden können, und ich halte es auch für, ähm, gut, um es mal positiv zu sagen, wenn der Anspruch nicht gestellt wird, dass das jetzt, dass man trotzdem alles lernen muss oder so, was man sonst hätte lernen sollen, ähm, also dass es da auch Erleichterungen in dem Bereich gibt. Man soll halt nicht so tun, als wäre es eine Zeit, ohne Pandemie. Ist halt nicht so. (LisdL_11, 80)

Umso mehr ist danach zu fragen, wie den besonderen Herausforderungen der Pandemiesituation produktiv begegnet werden kann. Hier hat die explorative Analyse gezeigt, dass Maßnahmen zur Förderung dreier psychologischer Grundbedürfnisse – Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit – dabei helfen können, Schwierigkeiten im Lehren und Lernen auf Distanz zu bearbeiten. Da der „Fernunterricht“ ohnehin einen erhöhten Anspruch an Autonomie stellt, haben Schüler*innen durch das Distanzlernen wohl zu großen Teilen an Selbstständigkeit gewonnen: „*Ich glaube schon, dass die Jugendlichen deutlich selbstständiger geworden sind als sie, oder jetzt SIND als sie zum gleichen Zeitpunkt WÄREN im normalen Verlauf sozusagen*“ (LisdL_03, 52). Für Schüler*innen, die dennoch Probleme beim eigenständigen Lernen zeigen, scheinen individuelle Unterstützungsformate, auch im Sinne ko-konstruktiver Prozesse zwischen den Lernenden selbst, besonders hilfreich zu sein, um digitales Lernen selbstständig zu gestalten. In zukünftigen Forschungsarbeiten könnte hier besonders die Rolle digitaler Schulplattformen fokussiert werden, um deren spezifische Möglichkeiten zur Förderung des selbstständigen und gemeinsamen Arbeitens der Lernenden zu erörtern (siehe z.B. Letzel, Pozas & Schneider, 2021).

Zur Ermöglichung von Kompetenzerleben scheint der „Fernunterricht“ spezifisches Potenzial für fächerübergreifendes Lernen zu bergen. Hier gilt es perspektivisch, durch fachspezifische und fachübergreifende Forschungsansätze zu analysieren, welche Fachverbindungen hier besonders vielversprechend sein können und wie das fächerübergreifende Lernen auch durch kooperative Lehr-Lern-Formen umgesetzt werden kann.

Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit der Schüler*innen bieten sich auf Basis des Materials intensive Austauschformate, individuelle Gespräche und ein wertschätzender, auch spielerischer Umgang in der Gruppe als förderlich an. Gerade der gesteigerte Fokus auf pädagogische Beziehungen verspricht im Lehren und Lernen auf Distanz – wie auch im regulären Unterricht – auch den fachlichen Lernzuwachs zu begünstigen (siehe z.B. Piezunka & Frohn, in Begutachtung).

Neben der Bearbeitung der eingangs aufgestellten Forschungsfragen legt die hier vorgenommene Datenanalyse noch eine weitere Hypothese nahe: So scheinen die durch die Pandemie eröffneten Lehr-Lern-Formen und -Ziele viel eher an die Oberstufenreformen der 1970er-Jahre anzuschließen als an aktuelle Bestimmungen zur Erlangung des Abiturs. Zwar ist die Bildung in der Oberstufe auch heute noch auf Befähigung zur „Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ ausgerichtet (KMK, 2021, S. 5), doch zielten die Reformen der 1970er-Jahre noch stärker auf bildungstheoretisch verankerte Ziele der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 2007). Der Fokus auf die Selbstbestimmtheit im Lernen wird beispielsweise über die Distanz ebenso erhöht wie das Ziel der demokratischen Mitbestimmung. Diese „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ (KMK, 1977, S. 3) kann etwa durch das Beispiel um die Petition „Abi 2020 Umdenken: Durchschnittsabitur“ (vgl. Fußnote 6) illustriert werden. Zudem können Bemühungen um eine Öffnung des Unterrichts, z.B. im Hinblick auf fächerübergreifendes Unterrichten, im Distanzlernen offenbar z.T. zielführender umgesetzt werden als im regulären Unterricht, auch unter Mitwirkung der Lernenden. Hierzu heißt es in den Oberstufenrichtlinien von 1977:

„Die Didaktik der Kurse macht eine curriculare Revision der Lerninhalte erforderlich, hierbei sollen möglichst auch fachübergreifende und interdisziplinäre Fragestellungen berücksichtigt werden. Außerdem ergibt sich aus der Möglichkeit, den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern, die Aufgabe für den Lehrer, neue Wissensgebiete didaktisch zu erschließen. Dabei kommt es nicht darauf an, einen Wissensvorsprung zu gewinnen; es entspricht eher dem Stil der Oberstufe, gemeinsam mit den Schülern ein neues Gegenstandsgebiet zu erarbeiten.“ (KMK, 1977, S. 24)

In diesem Sinne ist nicht nur zu erörtern, inwieweit die Lehren aus der Pandemie dazu beitragen können, Schule und Unterricht „neu“ zu denken. Stattdessen erscheint auch eine Revision bekannter, inzwischen als veraltet geltender Ansätze vonnöten, um Schüler*innen individuell und anhand partizipativer Prämissen zu fördern. Auch für die Oberstufe erscheint dabei die Förderung von Autonomieerleben, Kompetenzerleben – im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs (Frohn & Heinrich, 2018) – und sozialer Eingebundenheit als wichtige Leitlinie, um Jugendliche in ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2021). Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu. *IAB-Forum* (Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“). Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>.
- Anger, S., & Sander, M. (2020). Die Auswirkungen der Coronakrise auf die Arbeitsmarktchancen der Corona-Abiturjahrgänge. *Ifo-Schnelldienst*, 73 (9), 3–7. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-anger-sandner-et-al-corona-generation-ohne-zukunft.pdf>.
- Basham, J., Blackorby, J., & Marino, M.T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18 (1), 71–91.
- Beilecke, F., Messner, R., & Weskamp, R. (Hrsg.). (2014). *Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, K. (2002). *Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe: Grundlagen, Fallbeispiel, Anregungen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Breiter, A., Müller, M., Telle, L., & Zeising, A. (2021). *Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle. Umsetzungsstand in den Bundesländern und in ausgewählten Großstädten*. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/ifib-lernplattform-en-final.pdf>.
- Chiu, T.K.F. (2021a). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Chiu, T.K.F. (2021b). Student Engagement in K-12 Online Learning amid COVID-19: A Qualitative Approach from a Self-Determination Theory Perspective. *Interactive Learning Environments*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
- Chiu, T.K.F., Lin, T.-J., & Lonka, K. (2021). Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 187–190. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–237.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Self-Determination Research: Reflections and Future Directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 431–441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demski, D., Schade, R., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2020). Schule, Beruf und Familie vereinbaren: Perspektiven von Schüler*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 81–98). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drope, T., & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 496–507. <https://doi.org/10.25656/01:11975>
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1997). Development during Adolescence: The Impact of Stage–Environment Fit on Young Adolescents’ Experiences in Schools and in Families (1993). In J.M. Notterman (Hrsg.), *The Evolution of Psychology: Fifty Years of the American Psychologist* (S. 475–501). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10254-034>

- Education International. (2020). *Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 103–212). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21516>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Frohn, J. (2021, im Erscheinen). Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung im „Fernunterricht“ – zur Unterrichtsgestaltung auf Distanz auf Basis von Lehrkräfteinterviews. In S.G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *Covid-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In H. Altrichter, M. Heinrich & J. Zuber (Hrsg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–176). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Frohn, J., & Piezunka, A. (in Begutachtung). Zur pandemiebedingten (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung im Zeitverlauf: „... als wenn man auf einem Spielfeld etliche Felder zurückgegangen ist und noch einmal von vorne anfangen muss.“ Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Garrote, A., Neuenschwander, M.P., & Hofmann, J. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/217396?ln=de>.
- Gerhardts, L., Kamin, A.M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 139–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., Jacob, K.F., & Decourcey, W. (2002). The Development of Self-Determination in Middle Childhood and Adolescence. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 147–171). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50008-5>
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Studie*. Kassel: kassel university press. <https://doi.org/10.25656/01:3340>

- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hildenbrand, B. (1991). Fallrekonstruktive Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 256–260). München: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., et al. (2021). Adolescent Well-Being and Learning in Times of COVID-19 – A Multi-Country Study of Basic Psychological Need Satisfaction, Learning Behavior, and the Mediating Roles of Positive Emotion and Intrinsic Motivation. *PLOS ONE*, *16* (5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>
- Hsu, H.-C.K., Wang, C.V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the Impact of Self-Determination Theory on Learning Outcome in Online Learning Environments. *Education and Information Technologies*, *24*, 2159–2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Huber, L. (1997). Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In D. Hänsel (Hrsg.), *Handbuch Projektunterricht* (S. 31–53). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hülsmann, C. (2015). *Kurswahlmotive im Fach Chemie: Eine Studie zum Wahlverhalten und Erfolg von Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 195). Berlin: Logos.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Karpa, D. (2013). Die Selbstständigkeit von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern fördern in computergestützten Lernarrangements. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 189–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_12
- Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In F. Stübiger & C. Schäfer (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen in der Schule* (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 5) (S. 19–57). Kassel: Kassel Univ. Press. <https://doi.org/10.25656/01:3333>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisst ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20233>
- Klomfuß, S., Stübiger, F., & Fabel-Lamla, M. (2013). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe unter der Bedingung der Schulzeitverkürzung. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_9
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1977). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1999). 287. *Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum*. Zugriff am 16.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/287-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22-oktober-1999-in-husum.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung id.F. vom 18.02.2021*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- Kraimer, K. (2002). Einzelfallstudien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 213–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2021, im Erscheinen). Homeschooling – und dann? – Zukunftsperspektiven für die (post-pandemische) Schulbildung aus Schüler/-innen-, Eltern- und Lehrkräftesicht (SchEILe-Projekt). In S.G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *Covid-19 und Bildung – Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Masland, L.C. (2021). Resilient Pedagogy and Self-Determination Theory: Unlocking Student Engagement in Uncertain Times. In T.N. Thurston, K. Lundstrom & C. González (Hrsg.), *Resilient Pedagogy: Practical Teaching Strategies to Overcome Distance, Disruption, and Distraction* (S. 3–36). Logan, UT: Utah State University. <https://doi.org/10.26079/a516-fb24>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6., neu ausgestattete, überarb. Aufl.) Weinheim & Basel: Beltz.
- Metzler, M., Esmat, T., Langdon, J., Edwards, O., Carruth, L., Crowther, K., et al. (2021). The Impact of Transitioning to Emergency Remote Instruction on Perceptions of Preparation, Institutional Support and Teaching Effectiveness. *College Teaching*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1954870>
- Neumann, M. (2009). *Aktuelle Problemfelder der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Öffnung von Wegen zur Hochschulreife, Umbau des Kurssystems und die Vergleichbarkeit von Abiturleistungen*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/9732/Dissertation_Marko_Neumann_FU-Berlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Pelikan, E.R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat S., & Schoben, B. (2021). Learning During COVID-19: The Role of Self-regulated Learning, Motivation, and Procrastination for Perceived Competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Piezunka, A., & Frohn, J. (in Begutachtung). *Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen- Beziehungen während der Corona-Pandemie*.
- Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Roeser, R., Eccles, J., & Strobel, K. (1998). Linking the Study of Schooling and Mental Health: Selected Issues and Empirical Illustrations at the Level of the Individual. *Educational Psychologist*, 33, 153–176. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2

- Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Pianta, R.C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Learning and Instruction*, (42), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2020). *Covid 19: Schulen öffnen mit weiteren Jahrgangsstufen – Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf besonders im Fokus*. Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2020/pressemitteilung.929356.php>.
- Skinner, E.A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stiller, C., Lojewski, J., & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A.F., & Christiansen, H. (2021). Teaching and Learning during the First COVID-19 School Lockdown: Realization and Associations with Parent-perceived Students' Academic Outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (2–3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Stübig, F., & Schäfer, C. (2003). *Selbstständiges Lernen in der Schule* (Beiträge zur Gymnasialen Oberstufe, Bd. 5). Kassel: kassel university press. <https://doi.org/10.25656/01:3333>
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). Vorwort. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 11–14). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92037-5>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiechmann, J. (2009). Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), 409–429. <https://doi.org/10.25656/01:4258>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research – Design and Methods* (3. Aufl.). London: Sage.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Frohn, J., & Pozas, M. (2021). „Und das Schwierigste ist und bleibt halt, alleine zu lernen“. Eine explorative Untersuchung zum Lehren und Lernen auf Distanz in der Oberstufe. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 84–105. https://doi.org/10.11576/we_os-4944

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>