

„Da haben wir einen Riesenschritt durchgemacht, auch persönlich!“

Erfahrungen aus dem pandemiebedingten Fernunterricht als Ressource für eine digital-inklusive Schulentwicklung in der Steiermark

Lea Hochgatterer, Caroline Breyer, Franziska Reitegger & Barbara Gasteiger-Klicpera

Abstract

Digitalisierung und Inklusion bieten großes Potenzial, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen dazu beizutragen, alle Schüler*innen zu erreichen und einzubinden. Für die erfolgreiche Umsetzung solcher Prozesse sind die direkten Erfahrungen der Beteiligten von hoher Relevanz. In dem vorliegenden Beitrag werden die Erfahrungen von Lehrkräften im Hinblick auf den pandemiebedingten Fernunterricht analysiert und als Ressource für eine digital-inklusive Schulentwicklung diskutiert. Da die COVID-19-Pandemie unvorbereitete Schulschließungen mit sich brachte, mussten Unterrichtspraktiken adaptiert werden.

Im Rahmen des Forschungsprojekts In-DIG-developments wurden 16 steirische Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I & II mittels leitfadengestützten Einzel- und Fokusgruppeninterviews zur Handhabung und dem Entwicklungsprozess des Fernunterrichts, zum Einsatz digital-inkluisiver Praktiken sowie zum Transfer von pandemiebedingten „neuen“ Methoden in den Regelschulbetrieb befragt. Antworten auf offene Fragen aus einer quantitativen Erhebung mit 44 Lehrkräften ergänzten die Darstellung der Herausforderungen und Potenziale für eine digital-inklusive Schulentwicklung. Unsere Ergebnisse zeigen, dass anfänglichen Schwierigkeiten mit einem Ausbau digitaler Ressourcen und kreativen Lösungen an Schulen begegnet wurde. Vor allem die ressourcenorientierte Zusammenarbeit aller schulischen Akteur*innen wurde als zentrale Gelingensbedingung zur Umsetzung einer digital-inkluisiven Schule betont. Abschließend plädierten die Lehrkräfte für eine Schule der Zukunft, die eine enge Kooperation im Kollegium, Arbeit in Kleingruppen sowie eine angemessene technische Ausstattung und Unterstützung beinhaltet. Darüber hinaus besteht der Bedarf an finanziellen Mitteln für gezielte Förderstunden, um in Kombination mit einem engagierten Team alle Schüler*innen zu erreichen. Diese Erfahrungen und Wünsche sollten in Forschung und Praxis berücksichtigt werden, um die Umsetzung und Weiterentwicklung einer digital-inkluisiven Schule zu fördern.



Digital-inklusive Schulentwicklung

Inklusion und Digitalisierung sind zwei große Herausforderungen, mit denen sich schulische Akteur*innen heute konfrontiert sehen. Diese beiden Konzepte sind von hoher Relevanz für den schulischen Alltag und können in Kombination im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen vielfältige Chancen bieten und Möglichkeiten eröffnen (Hartung et al., 2021).

Digitalisierung kann als Möglichkeit zur Maximierung der Partizipation im schulischen Leben betrachtet werden und somit einen Beitrag zur schulischen Inklusion leisten, welcher darauf abzielt, Diskriminierung zu minimieren und Bildungsmöglichkeiten sowie soziale Teilhabe für alle Schüler*innen zu maximieren (Arndt & Werning, 2017; Ainscow et al., 2006; Hartung et al., 2021). In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion, aber auch auf die Umsetzung von Digitalisierung, werden als Gelingensbedingungen auf Ebene der Lehrkräfte vorhandenes Fachwissen, eine positive Einstellung und Überzeugung gegenüber den Konzepten und der praktischen Umsetzung sowie eine gewisse Innovationsbereitschaft genannt (Hartung et al., 2021).

Vor allem die hohe Relevanz von Zusammenarbeit findet sich in den beiden Konzepten von Inklusion und Digitalisierung wieder: Damit diese Gelingensbedingungen für eine digital-inklusive Schulentwicklung umgesetzt werden können, bedarf es des Einbezugs aller schulischen Akteur*innen und damit verbunden einer qualitativ hochwertigen interdisziplinären und multiprofessionellen Zusammenarbeit an der Schule (Arndt & Werning, 2016; Dyson, 2010; Hartung et al., 2021; Lütje-Klose & Urban, 2014; Prengel, 2020).

Deshalb empfiehlt es sich, forschungsbasierte Merkmale und Indikatoren für eine (digital-)inklusive Schulentwicklung zu formulieren, welche die praktischen Erfahrungen aller Akteur*innen im Schulwesen berücksichtigen (Arndt & Werning, 2017). Vor allem die direkten Erfahrungen der Lehrkräfte mit digitalen Medien im Schul- und Unterrichtsalltag sind eine notwendige Voraussetzung für digital-inklusive Schulentwicklung.

Mit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie im März 2020 entstanden eine Vielzahl an Berichten und Studien, die die coronabedingten Auswirkungen auf und Veränderungen im Schulkontext dokumentierten und untersuchten (Fickermann & Edelstein, 2020; Huber et al., 2020). Auffallend ist jedoch, dass sich nur wenige Arbeiten der Identifizierung von Potenzialen widmeten und daraus konkrete Schlussfolgerungen zogen, die für eine digital-inklusive Schulentwicklung genutzt werden können. In den vorliegenden Berichten zeichnet sich eher das Bild ab, dass sich Schulen nach der Pandemie in einer Aushandlungssituation befinden, wo sie sich zwischen dem Festhalten an dem Bisherigen und einer Öffnung gegenüber Neuem hin- und herbewegen (Zala-Mezö et al., 2022).

Digitalisierung wird resümierend als Zukunftsvision mit großem Potenzial zur individuellen, differenzierten Unterrichtsgestaltung erwähnt und seitens der Schulverwaltung wird viel unternommen, um die Digitalisierung an den Schulen voranzubringen. Allerdings merken Kritiker*innen an, dass digitale Schulentwicklung auch nach den Erfahrungen durch die Pandemie noch nicht wirklich angekommen zu sein scheint (Hoffmann, 2020; Terhart, 2021).

Daher ist es von großer Relevanz, eine Analyse der Erfahrungen vom Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht durchzuführen und dabei insbesondere das Potenzial zur Förderung der Inklusion in den Blick zu nehmen.

Das Projekt In-DIG-developments

Im Zuge des Forschungsprojekts „In-DIG-developments: Inklusion durch digitale Schulentwicklung – Barrieren und Lösungen infolge von COVID-19“ wurden u. a. die Erfahrungen von Lehrkräften mit dem coronabedingten Fernunterricht erhoben. Ziel war es, die Auswirkungen und Veränderungen, die im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie an steirischen Volks- und Mittelschulen entstanden sind, zu untersuchen und herauszuarbeiten, ob und inwieweit diese Möglichkeiten für digital-unterstützte inklusive Schulentwicklungsprozesse beinhalten. Von Oktober 2020 bis Februar 2022 analysierte ein transdisziplinäres Forschungsteam¹ die Erfahrungen von unterschiedlichen schulischen Akteur*innen und Familien.

Im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes erfolgte zunächst eine umfassende repräsentative quantitative Befragung von Schüler*innen (SuS; $n = 504$) der 4. und 6. Schulstufe, deren Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten (E; $n = 571$), Lehrkräften (LK; $n = 44$) und Schulleitungen (SL; $n = 21$) an 18 steirischen Volks- und 11 Mittelschulen. Anschließend wurden mit ausgewählten Personen aus allen erwähnten Gruppen (SuS: $n = 13$; LK: $n = 16$; E: $n = 16$; SL: $n = 8$) vertiefende qualitative Interviews geführt.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Ergebnisse der 16 qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Ergänzend dazu werden die offenen Antworten aus der quantitativen Erhebung der Lehrkräfte ($n = 44$) herangezogen. Am Ende des jeweiligen Fragebogens, hatten die befragten Personen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und Herausforderungen in Form eines Freitextes näher auszuführen. Die offene Frage ermöglichte ihnen, nähere Beschreibungen vorzunehmen und wichtige Aspekte anzusprechen. Dies wurde von vielen Lehrkräften genutzt.

¹ Details zum Forschungsteam: <https://fzib.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/in-dig-developments-detailbeschreibung/>

Im Fokus der Analysen steht somit die Identifizierung von Herausforderungen und Potenzialen für eine digital-inklusive Schulentwicklung.

Untersuchungsdesign und -methode

Zugunsten einer möglichst einfachen Terminkoordination und Umsetzung kam eine Mischung aus Einzel- und Fokusgruppensettings mit insgesamt 16 Lehrkräften zustande, welche im Rahmen einer leitfadengestützten Fokusgruppe ($n = 5$) und in 11 leitfadengestützten Einzelinterviews befragt wurden (Helfferich, 2022; Döring & Bortz, 2016). Dabei schilderten die befragten Lehrkräfte (50 % weiblich, 50 % männlich) ihre Erfahrungen zu den Schwierigkeiten im Fernunterricht, dem Entwicklungsprozess, dem Transfer der gewonnenen Erfahrungen in den Präsenzunterricht und Regelschulbetrieb sowie ihre Empfehlungen eines gelingenden Medieneinsatzes zur Förderung von Inklusion. Die Hälfte der Lehrkräfte unterrichtete in städtischen, die andere Hälfte in ländlicheren Gebieten der Steiermark. Die Mehrheit ($n = 12$) war an einer Mittelschule tätig, zwei der Befragten waren an einer Volksschule beschäftigt und weitere zwei Personen unterrichteten sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II (AHS: $n = 3$; BHS: $n = 1$). Alle Interviews wurden online mittels eines Videokonferenztools durchgeführt und mit dem Einverständnis der Befragten aufgezeichnet, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet.

Die Datenanalyse erfolgte unter Anwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) in MAXQDA, Version 2021/2022 (Rädiker & Kuckartz, 2019) durch eine deduktive und induktive Kategorienbildung von zwei unabhängigen Forschenden. Auf Segment-Ebene bei einer Code-Überlappung von 80 % konnte eine Inter-coderreliabilität von $\kappa = 0.86$ erzielt werden (Kappa nach Brennan & Prediger, 1981).

Ergebnisse

Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Fernunterrichts

Alle befragten Lehrkräfte berichteten von Herausforderungen im Zuge der ersten Schulschließung. Der schulische Rahmen in Form eines geregelten Präsenzunterrichts mit einer zeitbegrenzten Lehrer*in- Schüler*in-Interaktion von ca. 8.00 bis 13.00 Uhr war nicht mehr vorhanden, was die Planbarkeit der Kommunikation erschwerte. Sechs Lehrkräfte gaben an, dass einige ihrer Schüler*innen im Fernunterricht nicht erreichbar waren und viele unter den Maßnahmen der sozialen Kontaktreduktion gelitten haben. Gleichzeitig berichteten Lehrkräfte ($n = 3$) wiederholt das Gefühl, ständig erreichbar sein zu müssen, entweder über E-Mail, in einem Chat oder auf dem privaten Handy. Nachdem die Lehrkräfte auf die Schulschließungen nicht vorbereitet waren, gaben viele ihre Privatnummer an Schüler*innen und v. a. auch an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte weiter. Dies ent-

wickelte sich zu einer Herausforderung, da diese auch spät abends und an Wochenenden Kontakt suchten.

Neben dem Gefühl, ständig erreichbar sein zu müssen, machte sich auch ein Gefühl der Überforderung bei manchen Lehrkräften breit. Insbesondere fühlten sich Lehrkräfte für die Umsetzung des Fernunterrichts unzureichend vorbereitet und waren unsicher im Umgang mit Medien und digitalen Technologien. Überdies war es für die Lehrkräfte im Online-Format aufgrund der fehlenden Interaktionen und Rückmeldungen aus der Klasse schwierig abzuschätzen, wie es den Schüler*innen mit dem Unterrichtsstoff und -materialien ging und auf welchem Wissens- und Lernstand sie sich befanden.

Eine Integrationslehrerin, die gleichzeitig Klassenvorstand an einer Mittelschule war, beschrieb die Beschulungssituation der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) als besonders herausfordernd. Sie erlebte den Fernunterricht via Videokonferenz als ineffektiv und holte die betroffenen Schüler*innen an die Schule, um sie vor Ort zu unterrichten. In dieser Klasse wurden die Schüler*innen mit SPF in einem separaten Raum unterrichtet, während die anderen Schüler*innen an einem synchronen Hybridunterricht teilnahmen. Das bedeutet, dass ein Teil der Schüler*innen in der Schule und der andere Teil zu Hause via Videokonferenz unterrichtet wurde. Die Lehrkraft begründete dies mit den Besonderheiten des Unterrichtssettings: Die Schüler*innen vor Ort mussten sehr leise sein, um die Online-Übertragung nicht mit Nebengeräuschen zu füllen, da sonst die Schüler*innen zu Hause den Unterrichtsstoff kaum mitbekommen hätten.

Resümierend gab eine weitere Lehrkraft ihre Erfahrungen wieder:

Es ist schwer, für so viele unterschiedliche junge Menschen allgemein zu antworten. Manche waren sehr brav und haben brav gearbeitet, wieder andere sind uns komplett abgerutscht. Auffallend war vor allem, dass Kinder mit engagierten Eltern ihre Kindern [sic!] zum Arbeiten motivierten. In Familien mit sprachlichen Barrieren gab es einige Schüler [Schüler*innen], die zu Hause wenig Hilfe erwarten konnten und somit auch die Leistung nachließ. Im Laufe der letzten Zeit holten wir dann aber schon gefährdete SuS [Schüler*innen] an die Schule, um sie nicht komplett zu „verlieren“. Jedoch glaube ich, dass sehr viele Kinder unter enormer psychischer Belastung litten (Fragebogen LK).

Besonders deutlich geht aus dieser Aussage hervor, dass die schulischen Bedingungen in Interaktion mit dem familiären Leben zu Hause zu sehen waren. Die Situation der einzelnen Schüler*innen war sehr unterschiedlich, weshalb es schwierig ist, generalisierbare Aussagen zu treffen.

Entwicklungsprozess und „Sprung ins digitale Zeitalter“

Die Unterrichtsentwicklung in den späteren Phasen des Fernunterrichts fußte auf den Erfahrungen der Lehrkräfte und entwickelte sich Schritt für Schritt weiter. Die in der ersten Fernunterrichtsphase eingeführten funktionierenden Praktiken, Plattformen und

Kommunikationswege wurden beibehalten und die dafür notwendige Infrastruktur verbessert. Weniger Funktionierendes wurde eingestellt und neue Möglichkeiten wurden erprobt. Eine Lehrkraft unterstrich die Vorteile, die mit der Umstellung auf digitale Formate einhergingen. Neben der Anschaffung von dringend benötigten Geräten, „die Grundausrüstung einmal auf Kurs bringen“ (LP6, Abs. 71), konnten neue Formen des Lernens Anwendung finden:

Es war sicher gut, dass man mal gezwungen war Sachen auszuprobieren und allen Kindern verschiedene Möglichkeiten zu zeigen, (...) mit was man lernen kann, wie man lernen kann (...). Und es war Gold wert für unsere Schule, jetzt gezwungen zu werden nachzurüsten (...) Leihgeräte, die wir jetzt haben, hamma vorher nicht gehabt. Diese Plattform hätt ma nie im Leben gekriegt (...), wenn Corona nicht gewesen wäre. Also (...) wir als Schule haben einen guten Sprung gemacht (lacht) in Richtung digitales Zeitalter (LP6, Abs. 71).

Demgegenüber schilderte eine andere Lehrkraft im vierten Dienstjahr einer Mittelschule die Ablehnung und Sorge gegenüber dem Einsatz digitaler Technologien im vorwiegend älteren Kollegium.

Der allererste Lockdown, das war, ja, relativ überraschend (...). Und bei uns in der Schule ist dann tatsächlich der „Kopier-Wahnsinn“ ausgebrochen (...) Schulschließung – das hat man sich überhaupt nicht vorstellen können irgendwie, was das ist. Und da hat's natürlich viele ältere Kolleg*innen geben, die sich große Sorgen gemacht haben, wie sie das meistern werden, weil diese Technik, oder das, was halt notwendig worden ist, dann sehr bedrohlich gewirkt hat. Viele haben deswegen noch schnell, von einem Tag auf den nächsten, Arbeitspläne geschrieben für diese drei Wochen, die damals bis Ostern waren (LP6, Abs 16).

Hervorzuheben sind in dieser Erzählung der Umgang mit der neuen Situation und der Entwicklungsverlauf im Kollegium bis hin zur Etablierung von E-Learning-Plattformen. Vor allem die Vorgehensweise von Lehrkräften und die wechselseitige Unterstützung im Kollegium spielte dabei eine tragende Rolle und kann beispielhaft als Einblick in eine (inklusive) Schulentwicklung betrachtet werden. Die folgenden Ausführungen können als Good-Practice-Beispiele angesehen werden:

Kooperation als Schlüssel, um Herausforderungen zu meistern

Neben den anfänglichen Schwierigkeiten der digitalen Umsetzung des Unterrichts musste auch die Kommunikation mit den Schüler*innen auf digitale Technologien umgestellt werden. Diese verlief laut einer Lehrkraft an ihrer Schule in den ersten drei Wochen ausschließlich über E-Mail-Verkehr. Danach wurden schrittweise die Kommunikation und der Unterricht auf das digitale Tool „Microsoft Teams“ umgestellt. Möglich war dies durch einen Einschulungskurs für das Kollegium, der von einem engagierten und technikinteressierten Lehrer eigeninitiativ organisiert und geleitet wurde. Im Anschluss daran haben sich viele Lehrkräfte gegenseitig weitergeholfen und unterstützt, z. B. durch das Ausprobieren von Programmfunktionen sowie der wechselseitigen Empfehlung von Online-Materialien.

Eine Lehrerin einer anderen Schule hob hervor, dass in ihrem Kollegium ein spannender Rollentausch zwischen älteren Lehrkräften mit viel Unterrichtserfahrung und jüngeren Lehrkräften mit digitalen Kompetenzen stattfand. Letztere konnten nun die unterstützende Rolle wahrnehmen, die sonst von erfahrenen Kolleg*innen übernommen worden war. Sie gaben ihr Wissen zu Medien und Programmen für den Fernunterricht weiter und trugen damit zu einem kompetenten Umgang bei:

Und auch im Deutsch-Team war ma halt ein paar recht Alte, die so kurz vor der Pension stehen und ein paar, die recht jung und recht neu dabei sind (...). Das war recht spannend, man hat nämlich ziemlich gemerkt, wie sich das switcht gerade zwischen denen, die jahrelange Erfahrung haben, die man natürlich im Schulalltag mehr merkt. Und den Jüngeren, die dann jetzt plötzlich helfen können ahm die Technik zu verstehen (lacht) und da die Teamkollegen [Teamkolleg*innen] unterstützen können (LP6, Abs. 16).

Anhand dieses Beispiels wird nicht nur der Entwicklungsprozess dieser Schule sichtbar, sondern auch die hohe Relevanz von Zusammenarbeit und Kooperation im Kollegium verdeutlicht.

Neben der Kooperation im Kollegium spielte auch die Zusammenarbeit mit den Eltern eine tragende Rolle. Ein Großteil der Befragten ($n = 7$) betonte, mit ein paar Ausnahmen, die gute Kommunikation und den gelungenen und unterstützenden Austausch mit den Eltern:

„Die [Eltern] waren da bei uns eigentlich immer sehr kooperativ und wir haben alle erreicht und (...) ja, an einem Strang ziehen eigentlich, (...) und die Eltern haben auch oft versucht, auch wenn sie alleine im Homeoffice sind, das Kind zu unterstützen, bei technischen Fragen geholfen (LP4, 38).

Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern stellte einen positiven Aspekt dar, der durch die Pandemie forciert wurde und Möglichkeiten stärkte, Schwierigkeiten gemeinsam zu bewältigen:

Die Situation stellte uns vor neue Herausforderungen, welche durch die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrpersonal gut bewältigt werden konnte (Fragebogen LK).

Einsatz von digital-inkluisiven Praktiken

Ein Lehrer, der in einer Privat-AHS in der Sekundarstufe I & II unterrichtete, betonte die gelungene Partizipation von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und einem Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung durch den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht.

Ich muss auch sagen, auch Leute mit Deutsch als Zweitsprache oder (...) Fremdsprache waren an Board (...) auch Kinder mit Handicap, da ist zum Beispiel einer der hat ähm ja ganz schwere (.) ähm körperliche Behinderung und auch zum Teil geistig und der ist bei mir in Deutsch einer der besten Schüler[*innen], der hat halt immer am Laptop schon gearbeitet, weil er nicht schreiben kann mit dem Stift und der ja, schreibt nach wie vor die besten Texte bei mir, (...) der tut sich einfach leichter

mit dem Laptop und hat dadurch eine Riesenchance erfahren, also Inklusion funktioniert da in dem Fall wirklich gut (LP4, Abs. 20).

Der Schüler konnte seine bereits vorhandene Medienkompetenz einsetzen, um seine Mitschüler*innen im Umgang mit digitalen Programmen und Geräten zu unterstützen. Die damit einhergehende neue Rolle von Schüler*innen mit Behinderung bietet ein großes Potenzial für die Anerkennung ihrer Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien und gleichzeitig auch für soziale Inklusion.

Eine weitere digital-inklusive Praktik stellte der Umgang einer Schule mit der zentralen Schwierigkeit der ungleichen Verteilung digitaler Ressourcen und Lernbedingungen der Schüler*innen dar. Einige Schüler*innen dieser Schule hatten einen eigenen Arbeitsplatz zu Hause, andere mussten sich Lernplatz und Geräte mit Familienmitgliedern teilen, viele berichteten von einer mangelhaften Internetverbindung zu Hause und manche Schüler*innen hatten kein Gerät zur Verfügung. Als Konsequenz wiesen die Schüler*innen unterschiedlich fortgeschrittene digitale Kompetenzen auf. Nicht alle konnten auf eine unterstützende Bezugsperson im Fernunterricht zurückgreifen, um die unterschiedliche Medienkompetenz zu kompensieren. Diesen Herausforderungen begegnete die Schule in einem ersten Schritt mit der Anschaffung von Tablets und Laptops, die die Schüler*innen ausleihen konnten. Diese gute Absicht brachte jedoch auch einige Hausforderungen mit sich. Unter anderem berichtete eine Lehrkraft von Koordinationsschwierigkeiten bei der Nutzung der Geräte und Räume:

Das war dann relativ kompliziert mit den eigenen Laptops und (...) iPads, die wir an der Schule hatten (...), die man ausleihen hat können und die Termine zu überblicken und dann die Kinder rechtzeitig rauszuschicken, oder irgendeinen Platz zu finden, wo das W-Lan funktioniert hat, damit sie ihre Videostunden machen haben können, oder als Lehrer[*in] einen Raum zu finden, wo man in Ruhe seine Videostunden machen kann (LP6, Abs 16).

Rasch entwickelten die Lehrkräfte Lösungsmöglichkeiten in Form von „Videostunden“ und fixen „Videoräumen“, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen. Dabei handelte es sich um Klassenzimmer mit technischer Ausstattung, wie Laptops und Tablets mit Ladekabeln und Steckdosen, stabiler Internetverbindung und einer Lehrkraft, die vor Ort Termine, Geräte und Arbeitsplätze koordinierte sowie technische Unterstützung anbieten konnte. Der anfängliche Probelauf, bei dem die Schüler*innen wöchentlich im Schichtbetrieb in einer Deutschstunde den „Videoraum“ nutzten, wurde zu einem fixen Bestandteil des Fernunterrichts und der ab Herbst 2020 angebotenen (Not-)Betreuung der Schule. Dieses Vorgehen war v. a. für Schüler*innen, die zu Hause weniger Ressourcen in Form von Geräten, Arbeitsplatz oder Hilfestellung hatten, eine wichtige Möglichkeit, um gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen zu können. Die Lehrkräfte achteten darauf, betroffene Schüler*innen zumindest wöchentlich in die Schule zu holen, um gemeinsam Aufgaben zu erledigen und somit einer Gefährdung, im Unterricht zurückzubleiben, entgegenzuwirken.

Transfer der Erfahrungen

Die befragten Lehrkräfte konnten die Erkenntnisse des Fernunterrichts auch in den Präsenz- bzw. Regelschulbetrieb einfließen lassen. Der Großteil ($n=9$) berichtete von der adaptierten Gestaltung des Schulalltags. Dabei handelte es sich um die Beibehaltung von Onlineplattformen zur Kommunikation mit der Klasse, der Möglichkeit, Aufgaben und Übungen online auf- und abzugeben und Arbeits- und Übungsmaterialien online zur Verfügung zu stellen. Überdies kamen weiterhin digitale Tools in der Unterrichtspraxis zum Einsatz, die als unterstützend wahrgenommen wurden, wie z. B. digitale Schulbücher, das Smartboard oder gemeinsames Textschreiben mithilfe des Beamer.

Früher wars zum Beispiel so, dass (...) wir a Übung gemacht haben, ich sag: „Buchseite 78 Nr. 3 vergleichen wir mal. Du lies bitte den ersten Satz“, jetzt ist das so, ich schlage das [Schulbuch] digital auf über digiforschool, (...) nehm meinen Stift zur Hand und schreib das am Beamer mit (2) und also das ist einfach eine andere visuelle Unterstützung noch dazugekommen (...). Ich schreib auch manchmal einen Text mit ihnen zusammen, dann schreibe ich das mit Word, (2) sie [die SuS] können das besser lesen und ich bin schneller beim Schreiben und kann mich mehr aufs Nachdenken konzentrieren und mehr auf's in die Klasse schauen, also das sind Dinge, die habe ich schon fix übernommen (LP4, Abs. 64).

Auch für die Kommunikation im Kollegium sowie mit Eltern wurde teilweise das Online-Format mittels Plattformen und Videokonferenztools beibehalten, was sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich brachte:

Unsere Besprechungen laufen nach wie vor leider online. Was zwar auf der einen Seite den Vorteil hat, wenn jemand z. B. nur kurz Unterricht hat (...) braucht er nicht extra kommen. Ist natürlich klass. Auf der anderen ist diese persönliche Auseinandersetzung (...). Es ist was anderes, gell (LP2, Abs. 28).

Die Lehrkräfte betonten zudem, dass der Einsatz digitaler Technologien auch in Zukunft immer wieder gut vorbereitet werden muss. Die geplante Umsetzung sollte zuerst selbst erprobt und dann sollten die Schüler*innen auf die Verwendung von Medien gut vorbereitet werden, um einen möglichst reibungslosen technischen Ablauf zu gewährleisten.

Meine Empfehlung: alles auch selber durchzuprobieren, am besten 2–3mal zu testen, weniger planen – also grad online bringt man weniger durch (.) als in Präsenz, das merkt man immer wieder ähm (2) Wiederholungsschleifen einbauen, also was ma (...) in der Stunde gemacht hat, in der nächsten Stunde nochmal aufgreifen und mit einem Quiz nochmal festigen (...) und diese goldene Regel: (...) 20 Minuten ist jemand aufnahmefähig und dann muss wieder was Neues kommen, da muss irgendwie ein Kanalwechsel stattfinden oder ähm die Sozialform sich ändern oder wieder kurz in Gruppenarbeit, ein Wordcloud reinstellen, irgendwas (LP4, Abs 24).

Vorstellungen der Lehrkräfte zur Schule der Zukunft

Am Ende der Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Vorstellungen zu einer Schule der Zukunft mit uns zu teilen, wobei klar wurde, dass eine enge Kooperation im Kollegium ($n=5$) und Kleingruppen ($n=3$), die eine gezielte Förderung der Schüler*innen ermöglichen, gewünscht werden:

Was ich sehr angenehm gefunden hab ah sind die Kleingruppen und ich finde je kleiner die Klassen sind, desto besser ist es zu unterrichten, (...) da hat man für jeden Schüler [jede Schülerin] einfach viel mehr Zeit, sei's jetzt eben Homeschooling oder auch in der Schule (LP1.1, Abs. 125).

Darüber hinaus stellten eine angemessene technische Ausstattung ($n=4$) und eine Unterstützung in Form von IT-Fachkräften ($n=5$) wichtige Ressourcen zur Verbesserung des Fernunterrichts dar. Abschließend wurde die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für gezielte Förderstunden in Kombination mit einem engagierten Team betont:

Primär glaube ich, dass es ein engagiertes Team braucht, das sich gut austauscht und (...), dass wir an einem Strang ziehen. Und sehr traurig finde ich, dass es eine Corona Pandemie braucht, dass das Bildungsministerium Geld locker macht, dass es plötzlich pro Klasse die zwei Förderstunden gibt, die den Kindern wirklich, wirklich sehr gutgetan haben (...) da hamma echt viel weitergebracht (...) v. a. auch was pädagogische Diagnostik und so weiter betrifft, also wir konnten viel gezielter auf die Kinder eingehen. Sei es jetzt um Defizite auszugleichen oder auch besonders begabte Kinder zu fördern (LP1.3, Abs. 132).

Diskussion

Die durch COVID-19 bedingten Schulschließungen stellten Schulen und Familien unvorbereitet vor große Herausforderungen, da sich sowohl der familiäre als auch der schulische Alltag für alle Beteiligten veränderte. Besondere Herausforderungen ergaben sich für die Umsetzung eines inklusiven und digital gestützten (Fern-)Unterrichts, bei dem alle Schüler*innen erreicht werden können. Die notwendige „neue“ Unterrichtsorganisation und -gestaltung entwickelte sich als Trial-and-Error-Lernprozess und verlangte von allen schulischen Akteur*innen viel Engagement, Improvisations- und Innovationsbereitschaft. Nach Arndt und Werning (2017) bedarf es solcher Erfahrungen aller am schulischen Geschehen beteiligten Akteur*innen, um forschungsbasierte Merkmale und Indikatoren für eine nachhaltige (inklusiv-digitale) Schulentwicklung ableiten zu können. Da sich bislang nur wenige (Forschungs-)Arbeiten diesem Anliegen widmen, adressiert der vorliegende Beitrag diese Forschungslücke und bündelt die Erfahrungen von 16 Lehrkräften. Ausgehend davon versuchten wir vor dem Hintergrund einer stärken- und ressourcenorientierten Perspektive Potenziale und Gelingensbedingungen für eine inklusive-digitale Schulentwicklung herauszuarbeiten.

Die Ergebnisse, die mithilfe qualitativer Erhebungs- und Analysemethoden gewonnen wurden, zeigen, dass nach anfänglichen Schwierigkeiten, wie etwa der Überforderung

durch die neue Situation oder der Nähe-Distanz-Problematik in der Zusammenarbeit mit Eltern, ein nachhaltiger Entwicklungsprozess in Gang gesetzt wurde. Dabei wurden inklusive, digital gestützte Praktiken ausprobiert und etabliert, wie z. B. neue und vielfältige Lehr- und Lernformate, die einen abwechslungsreichen und adaptiven Unterricht ermöglichten. Die Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte die Chancen des Einsatzes und die vielfältigen Möglichkeiten der Nutzung von digitalen Technologien im Unterricht erkannt haben. Gleichzeitig wurde sichtbar, dass „[d]igitale Medien [...] einen bedeutenden Beitrag zur Inklusion leisten [können], wenn sie in dem Kontext gesehen und wahrgenommen und gezielt dafür eingesetzt werden“ (Hense, 2019, S. 196). Unsere Ergebnisse zeigen weiters, dass neue Möglichkeiten zur Kommunikation und Kooperation geschaffen wurden und auch hier das Potenzial von digitalen Kommunikationskanälen im Sinne einer Erleichterung der Kommunikation positiv hervorgehoben wurde. Im Einklang mit bisherigen Befunden, die (multiprofessionelle) Kooperation und Zusammenarbeit als zentrale Gelingensbedingung für schulische Inklusion formulierten (Lütje-Klose & Urban, 2014; Arndt & Werning, 2016; Booth & Ainscow, 2017), kann auf Basis unserer Ergebnisse geschlossen werden, dass eine enge Kooperation, die durch digitale Kommunikationskanäle ergänzt wird, inklusiv-digitale Schulentwicklung unterstützen kann. Allerdings ist es notwendig, individuelle Grenzen zu respektieren und darauf zu achten, dass berufliche Aufgaben das Privatleben nicht überfluten.

Besonders spannend an den Ergebnissen ist, dass sie eine Entwicklung gemeinsamer Werte sichtbar machen. In Anlehnung an die von Booth und Ainscow (2017) beschriebenen inklusiven Werte wurden sowohl Mut und Offenheit für Neues, Gemeinschaft, die zur Zusammenarbeit anregt, ebenso wie Vertrauen, um Lernen und Dialog zu ermöglichen, und insbesondere aktive Teilhabe und Mitgestaltung sämtlicher am Schul- und Unterrichtsgeschehen beteiligter Akteur*innen forciert. Eng damit verbunden ist auch die Wertschätzung von und Orientierung an vorhandenen Ressourcen und Stärken. Das Sichtbarmachen und eine gezielte Nutzung vorhandener Ressourcen wurde – wie unsere Ergebnisse zeigen – nicht nur aktiv im Lehrer*innenkollegium praktiziert, sondern auch auf Schüler*innenebene umgesetzt. Die unterschiedliche Verteilung von Medienkompetenz im Lehrer*innenkollegium und unter den Schüler*innen mit und ohne Behinderung konnte zur Inklusion beitragen. Ein solches ressourcenorientiertes Vorgehen gilt als ein weiteres grundlegendes Element einer inklusiven Schule (Kiel et al., 2018).

Abschließend deuten die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags darauf hin, dass funktionierende Praktiken und bewährte Strukturen nachhaltig implementiert und zu einem integralen Bestandteil von Schule und Unterricht auch nach dem durch COVID-19 bedingten Fernunterricht wurden. Unsere Ergebnisse lassen somit die Schlussfolgerung zu, dass die Coronakrise als ein Katalysator gesehen werden kann, der, neben negativen Aspekten, die in dieser Zeit hervortraten (z. B. die Verstärkung sozialer Ungleichheit oder die Mehrfachbelastung von Frauen) auch notwendige Veränderungsprozesse angestoßen und dadurch vielfältige Möglichkeiten, Chancen und Potenziale sichtbar gemacht hat.

Fazit und Ausblick

Trotz der Herausforderungen, denen Schulen bei der erforderlichen raschen Umsetzung des Fernunterrichts begegneten, konnten Lehrkräfte von vielen positiven Erfahrungen berichten, die zur Entwicklung einer digital-inklusive Schule herangezogen werden können. Die Kooperation mit Eltern und Kolleg*innen, der Einsatz digitaler Technologien und ein verändertes Rollenverständnis im Kollegium und den Klassen sind zentrale Elemente dieses gemeinsamen Lernprozesses.

Auch der Ausblick auf neue Projekte weist den Weg in eine digital-inklusive Schulentwicklung, in der es zu erweiterten Partizipationsmöglichkeiten für alle kommt. In einem aktuellen Forschungsprojekt² eignen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten digitale Kompetenzen an, um in weitere Folge Lehrkräfte und Schüler*innen als digitale Expert*innen und Schulassistent*innen unterstützen zu können.

Damit kommen wir auf die bereits erwähnte Gelingensbedingung, der Innovationsbereitschaft und Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen zurück, denn „Inklusion ist ein Prozess, der nie endet. Eine Schule wird dann inklusiv, wenn sie sich für einen Entwicklungsweg entschieden hat, der von inklusiven Werten geleitet ist“ (Achermann et al., 2017, S. 30).

Literatur

- Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (Hrsg.) (2017). *Der Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Bertelsmann Stiftung.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 607–623). Springer VS.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*, (4th ed.). Index for Inclusion network.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102, 115–129. Waxmann.

2 Projekt SAID: <https://news.uni-graz.at/en/detail/article/bildung-gestalten/>

- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS Die Deutsche Schule Beiheft, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 16. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Hartung, J., Zschoch, E. & Wahl, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung in der Schule. Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 41, 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 875–873). Springer VS.
- Hense, J. (2019). Digitales Lernen: Potenziale für Chancengerechtigkeit, Teilhabe und Inklusion. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Damit sie gelingen kann. Die Rolle der Unterstützungssysteme* (S. 180–199). Bertelsmann Stiftung.
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“ *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 95–101). Waxmann Verlag.
- Huber, S. G., Helm, C., Günther, P., Schneider, N., Schwander, M., Priutt, J. & Schneider, J. A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>
- Kiel, E., Küchler, A., Syring, M. & Weiß, S. (2018). *Checkliste Inklusion*. (Forschungsbericht) LMU München.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83(2), 112–123. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Auflage). Beltz.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Terhart, E. (2021). Zukunftsthemen der Schulforschung. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 147–175). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.07>
- Zala-Mezö, E., Egli, J. & Häbig, J. (2022). Zwischen Ablehnung und Befürwortung: Schulische Positionierungen zur Nutzung digitaler Medien vor dem Hintergrund des Corona-Lockdowns. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 49 (Schulentwicklung), 48–67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.22.X>