



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 2, 2020
doi: 10.21243/mi-02-20-30
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung

Lara Gerhardts
Anna-Maria Kamin
Dorothee M. Meister
Lea Richter
Jeannine Teichert

Lernen in Zeiten der Coronaviruspandemie erfordert nicht nur von Schulen und Lehrkräften ein Umdenken gewohnter Strukturen. Homeschooling und distance learning beschäftigen durch neue Herausforderungen im Alltag die ganze Familie. Nach einer kurzen Einführung in den noch jungen Forschungsstand veranschaulichen drei Fallporträts von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe wie sich der familiäre Alltag verändert, wenn Schule plötzlich zu Hause stattfindet. Kinder erwerben in Rekordgeschwindigkeit neue Medien- und Bedienkompetenzen digitaler Technologien, während Eltern Rollenkonflikte bewältigen, die ne-

ben dem Vermittlungsprozess zwischen Schule und Kindern durch beratende, begleitende und prüfende Tätigkeiten bei der Bearbeitung von Schulaufgaben entstehen. Im Hinblick auf zukünftige distance learning-Szenarien zeigt sich hier, inwiefern Schule maßgeblich durch digitale Infrastrukturen das gesamte Familiensystem entlasten und Schülerinnen und Schülern zur selbstständigen Arbeit befähigen kann.

Learning in times of the coronavirus pandemic requires not only schools and teachers to rethink familiar structures. Families' everyday lives rise to a new challenge, caused by homeschooling and distance learning. A short introduction provides an insight into the recent state of research, followed by three case studies of fifth-graders, to illustrate how families' everyday lives change due to sudden home schooling. In record time, children acquire new media competencies and operating skills in digital technologies, while parents manage role conflicts, not only arising from mediation between school and children, but also counseling, accompanying, and examining school assignments. In reference to future scenarios of distance learning, this study reveals to what extent schools can significantly support the entire family unit by implementing digital infrastructures, to enable students to work independently.

1. Einleitung – Homeschooling und digitale Medien

Bedingt durch die COVID-19-Krise fand bzw. findet schulisches Lernen in Deutschland und vielen Ländern weltweit wochenlang ohne Präsenzunterricht im Schulgebäude und ohne *face-to-face* Kommunikation mit Lehrkräften statt. Auch wenn der Schulbetrieb aktuell in vielen Ländern sukzessive wieder anläuft, ist abzusehen, dass der häusliche Alltag vieler Familien noch länger – wenn nicht gar anhaltend – von bestimmten Formen des *distance learnings* geprägt sein wird. Vor dem Hintergrund solch spezieller Bildungsbemühungen gewinnen Digitalisierungsfragen weiter bzw. sogar nochmals verstärkt an Bedeutung. Laut einer jüngst veröffentlichten Studie hat ein Großteil der allgemeinbildenden Schulen (83%) ihren Schülerinnen und Schülern in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen bereits digital vermittelte Lernangebote zur Verfügung gestellt (Eickel-

mann/Drossel 2020: 8). Homeschooling mit Hilfe digitaler Medien wird also bereits großflächig realisiert. Zugleich geben allerdings auch viele Schulen (66%) an, auf die derzeitige Situation unzureichend vorbereitet zu sein (forsa 2020: 4). Kritisch zu sehen sind insbesondere die erheblichen Disparitäten im Bereich der schulisch und familiär verfügbaren medientechnischen Infrastruktur; und – womöglich noch problematischer – das unvermeidliche Gefälle, was Art und Umfang der elterlichen Unterstützung und Begleitung beim digital gestützten häuslichen Lernen betrifft. So besteht die Befürchtung, dass sich die sozialen Ungleichheiten zwischen Schülerinnen und Schülern angesichts der aktuellen Lage potenzieren (forsa 2020: 20, 26; Eickelmann/Drossel 2020: 24). Als bedingende Faktoren kommen Unterschiede der allgemeinen sozialen Lage von Familien, insbesondere ihre Wohnsituationen und Technikausstattungen in Betracht. Hinzukommen sehr unterschiedlich ausgeprägte Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen auf Seiten der Eltern, die sich auf häusliche Lernprozesse nun umso mehr auswirken. Insofern führt die flächendeckende Homeschooling-Situation diverse Problem- und Entwicklungsbereiche des Bildungswesens nun besonders deutlich – wie in einem „Brennglas“ (Klein 2020: 4) – vor Augen. Die daraus abzuleitenden Erfahrungen und neu gewonnenen Impulse können auch über die Zeit des eingeschränkten Schulbesuchs hinaus von großer Relevanz sein und im besten Fall eine Katalysatorfunktion für die zukünftige Bildungsplanung und -gestaltung in der digitalisierten Welt erfüllen (forsa 2020: 23).

Die interdisziplinäre Forschungsgruppe DigHome (Digital Home Learning Environment) untersucht in einem seit Mai 2019 laufenden Verbundprojekt die Einflüsse informeller und non-formaler digitaler Bildung im Elternhaus auf die informationsorientierte Internetnutzung von 5.- und 6.-Klässlerinnen und -lerner für schulische Belange. Im Fokus des Projekts steht die detaillierte Erforschung der materiellen und sozialen häuslichen Lernumwelt von Heranwachsenden angesichts der weitreichenden Digitalisierung und Mediatisierung des Alltags sowohl in Freizeit- wie auch in Bildungssettings. Das übergeord-

nete Forschungsziel besteht darin, Ansatzpunkte für eine zielgruppensensible Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Hinblick auf die Förderung informationsbezogener digitaler Kompetenzen zu ermitteln (<https://digi-ebf.de/dighome>). Das Anliegen, digitale häusliche Lernumwelten im Detail zu beschreiben und zu verstehen, gewinnt vor dem Hintergrund der Schulschließungen aktuell eine noch größere Bedeutung. Den Projektfokus gezielt auszuweiten – von der elterlichen Unterstützung bei der informationsorientierten Internetnutzung hin zur familialen Bewältigung des digital gestützten Homeschooling-Alltags – ist somit naheliegend und für unsere Forschungsgruppe aufgrund des bereits bestehenden Feldzugangs auch binnen kurzer Zeit gut möglich.

In diesem Beitrag analysieren wir den familialen Homeschooling-Alltag und verschiedene Formen der Bewältigung anhand kontrastiv ausgewählter Fallbeispiele. Insbesondere interessiert uns hier, welche Rolle digitale Medien im Umgang mit den verschiedenen Alltagsanforderungen spielen und mit welchen Herausforderungen die Familien sich konkret konfrontiert sehen. Zudem diskutieren wir, inwiefern sich auf Basis der zuletzt zugespitzten Lage in den Familien auch Erkenntnisse hinsichtlich einer Verbesserung des künftigen schulischen Regelbetriebs sowie der digitalen häuslichen Lernumwelt von Heranwachsenden gewinnen lassen (Klein 2020).

2. Forschungsstand und -bedarfe zum Homeschooling

Während *distance education* bzw. Fernunterricht vor allem in Australien auf eine lange Tradition zurückblickt, ist dies innerhalb des deutschen Bildungswesens nicht der Fall. So werden australische Kinder in entlegenen Wohnlagen ganz regulär durch die *school of the air* mit Lernmaterialien versorgt und durch Lehrpersonen ferninstruiert. Familiärerseits kommt dabei in der Regel den Müttern als Bezugspersonen eine zentrale Rolle zu: Sowohl im Hinblick auf die inhaltlich-fachliche Unterstützung als auch in Bezug auf die Lernorganisation sind sie eng in Fernunterrichtsprozesse eingebunden (Green 2006). In

Deutschland hingegen stellten Angebote im Bereich des digital unterstützten Lernens auf Distanz bis zum Zeitpunkt der COVID-19-bedingten Schulschließungen für Heranwachsende einen wenig bekannten *Sonderweg* jenseits des regulären Bildungswesens dar. Als eines der wenigen Beispiele lässt sich das Konzept der *Lernen auf Reisen*-Schule (LARS) anführen. Hier eröffnen spezielle Webanwendungen, sogenannte mobile koaktive Schreibtische (MokoDesks), zum Beispiel Kindern aus Schausteller-, Binnenschiffer- oder Zirkusfamilien gewisse Möglichkeiten des betreuten virtuellen Lernens (Keil et al. 2009).

Die virtuellen Schreibtische enthalten individuell zugeschnittene Arbeitspakete, die von den Schülerinnen und Schülern möglichst selbstständig bearbeitet werden sollen. Darüber hinaus bestehen diverse Kommunikationsmöglichkeiten zum Austausch mit der Lehrperson. Ein weiteres Beispiel ist das Konzept der bundesweit einmaligen *Web-Individualschule* (<https://webindividualschule.de>). Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen von der Schulpflicht befreit sind, haben hier die Möglichkeit, sich auf einen staatlich anerkannten formalen Schulabschluss vorzubereiten, der dann in Kooperation mit einer Institution des zweiten Bildungswegs erworben wird. Der Schulunterricht findet in synchronen Lernsettings mittels regelmäßiger Videotelefonie statt und wird durch ausgeprägte Selbstlernphasen ergänzt. Zu beiden Konzeptionen liegen zwar Erfahrungsberichte, jedoch keine wissenschaftlichen Evaluationsergebnisse vor. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass bei beiden genannten Beispielen zu meist ein 1:1-Schülerin/Lehrerin-Verhältnis bzw. Schüler/Lehrer-Verhältnis besteht, jedoch kein Lernen in einem Klassenverbund realisiert wird. Die konzeptionellen Grundlagen und Anwendungserfahrungen solcher bestehenden Ansätze zum *distance learning* sind somit nur bedingt auf die aktuelle Situation des pandemiebedingten Homeschooling übertragbar.

Zur Homeschooling-Situation in Deutschland wurden bereits Diskussionspapiere, Empfehlungen und Erfahrungsberichte herausgegeben (z. B. *Lehren & Lernen – Zeitschrift für Schule und Innovation* aus

Baden-Württemberg, Heft 4/2020). Auch erste Studien wurden bereits publiziert (forsa 2020; Eickelmann/Drossel 2020). In den genannten Studien liegt der Fokus auf den Einschätzungen der Lehrkräfte zum schulischen Lernen während der Zeit der Schulschließungen. Die Forschungsberichte bieten deskriptive Daten und statistische Auswertungen zu bislang praktizierten Formen schulischen Lernens im häuslichen Umfeld. Es werden Probleme deutlich, die in erster Linie die medientechnische Ausstattung und Umsetzung sowie die bislang genutzten Kommunikationswege zwischen Schulen und Familien betreffen. Auch werden diesbezüglich erste Rückschlüsse für künftig anzustrebende Schulentwicklungsprozesse gezogen. Was speziell die Rolle der Eltern bzw. des elterlichen Unterstützungsverhaltens in diesem Kontext betrifft, liegen nach Kenntnis der Verfasserinnen noch keine Forschungsergebnisse vor.

Elterliches Unterstützungsverhalten in Zeiten des digital unterstützten Homeschoolings lässt sich unter der allgemeinen Perspektive von *parental mediation* und familiärer Medienerziehung fassen. Hierzu liegen umfangreiche empirische Erkenntnisse vor (z. B. Wagner et al. 2013; Paus-Hasebrink 2017; mpfs 2017). Die Studien weisen darauf hin, dass sich *parental mediation* bzw. Medienerziehung im Familienalltag in Abhängigkeit von kontextuellen Bedingungen gestaltet und Medienaneignung bzw. der Erwerb von Medienkompetenz in einem engen Zusammenhang mit begünstigenden Sozialisationsbedingungen steht. Einfluss nehmen strukturelle Faktoren wie demografische Variablen, die Bildung der Eltern, Alter und Geschlecht der Kinder sowie sozioökonomischer Status und Größe der Familie. Vorliegende Studienergebnisse zeigen, dass die Schaffung und Ausgestaltung entwicklungsförderlicher Sozialisationsbedingungen für Heranwachsende in Bezug auf Medien am ehesten in Familien mit höherem Bildungsstand und gleichzeitig höherem sozioökonomischen Status gelingt (Kamin/Meister im Druck). Zur Rolle der Eltern speziell beim digital unterstützten Lernen in non-formalen und informellen Kontexten kann bislang wenig ausgesagt werden. Allerdings deuten Studienergebnisse aus anderen (verwandten) Domä-

nen – etwa zur elterlichen Rolle bei der Lesesozialisation von Heranwachsenden – an, dass elterliche Unterstützung sich als besonders förderlich erweist, wenn sie von einer aktiven Einbeziehung des Kindes und gezielter Strategievermittlung geprägt ist. Auf diese Weise können Eltern maßgeblich zur Entwicklung von Lesekompetenz und -motivation beitragen (McElvany/Becker/Lüdtke 2009; Niklas/Möllers/Schneider 2013; Wiescholek et al. 2017; Wiescholek 2018). Darüber hinaus wirken sich auch bestimmte allgemeine Merkmale des Familienklimas begünstigend aus, vor allem das eigene Leseverhalten der Eltern, ihre positive Einstellung zum Lesen sowie wertschätzendes Verhalten gegenüber kindlichen Aktivitäten (Helmke/Schrader 2010; Niklas 2017).

Mit unserem Forschungsvorhaben zur familialen Bewältigung des digital gestützten Homeschooling-Alltags knüpfen wir an derartige Erkenntnisse an und fragen, wie sich die besonderen Herausforderungen der aktuellen Situation aus Sicht der Familien darstellen und welche Formen des Umgangs sich im Zusammenspiel von Kindern und Eltern derzeit entwickeln. Besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, welche Bedeutung Aspekten wie Infrastruktur, Medienkompetenzen, Kommunikationsstrukturen, elterlicher Wertschätzung und Selbstständigkeit des Kindes in diesem Kontext zukommt. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, erste Erkenntnisse aufzuzeigen, wie digital unterstütztes Lernen im häuslichen Kontext mit Hilfe schulischer Unterstützung so gestaltet werden kann, dass Familien dabei nicht überfordert sind. Darüber hinaus erarbeiten wir Anhaltspunkte zur Konzeption von Lernaufgaben, die von Kindern weitgehend selbstständig mit Hilfe digitaler Medien bearbeitet werden können und als lebensweltbezogen wahrgenommen werden.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung unserer Forschungsfragen bezüglich des familialen Umgangs mit der aktuellen Homeschooling-Situation nutzen wir den bereits bestehenden Feldzugang, der im Rahmen des DigHomE-Pro-

jekts (siehe Punkt 1) angebahnt wurde. Für die aktuelle Untersuchung konnten wir somit auf einen Pool von rund 20 kontrastiv ausgewählten Familien zurückgreifen (d. h. im Sample spiegelt sich eine große Varianz hinsichtlich sozialer Herkunft, Schulform des Kindes, Bildungshintergrund und Beruf der Eltern, Familiensituation und -größe usw.) (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 173f.). Aufgrund unserer projektbezogenen Vorarbeiten liegen uns zu nahezu allen Familien bereits empirische Daten aus einer ethnographischen Erkundung, teilnehmenden Beobachtungen, einer Fotodokumentation und leitfadengestützten Einzelinterviews mit Kind und Bezugspersonen vor. Für die im April/Mai 2020 zusätzlich durchgeführten empirischen Untersuchungen, auf denen dieser Beitrag basiert, wurde ein Subsample generiert. Insgesamt konnten neun Familien gegen eine Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an der Erweiterungsstudie gewonnen werden. Die Datenerhebung erfolgte dieses Mal aufgrund der geltenden Kontaktbeschränkungen mittels kontaktloser Erhebungsmethoden. Besonders ergiebig erschien uns unter diesen Umständen die Kombination eines Tagebuchverfahrens mit anschließenden Telefoninterviews.

Über einen Zeitraum von zwei Wochen führten neun Schülerinnen und Schüler Lerntagebücher. Im Gegensatz zum Lerntagebuch als Reflexionsinstrument (Gläser-Zikuda 2009; 2010) wurde das Verfahren hier als Forschungsinstrument genutzt (vgl. für reine Tagebücher: Fischer/Bosse 2013; für Medientagebücher: Hartung et al. 2009; Hepp 2011; Berg/Düvel 2012; Fuhs 2014). Vorlagen für die Tagebucheinträge wurden in Form interaktiver PDF-Dokumente sowie als Ausdrucke an die Proband*innen ausgegeben, die diese je nach Präferenz entweder digital oder handschriftlich ausfüllen konnten. Die Schülerinnen und Schülern sollten im Lerntagebuch detailliert beschreiben, wie sich das Lernen zu Hause aus ihrer Sicht abspielt. Neben der Beschreibung der zu erledigenden Aufgaben umfasste dies auch die Benennung genutzter Hilfsmittel und Medien sowie die Darstellung etwaiger Probleme und Hilfestellungen, die im Zuge des Lernprozesses von Bedeutung waren. Es bestand zudem die Mög-

lichkeit, Fotos oder Screenshots in die Tagebuchvorlage einzufügen oder diese per Mail oder Instant-Messenger an das Forschungsteam zu übermitteln.

Nach Rücksendung und einer ersten Durchsicht der ausgefüllten Lerntagebücher wurden ergänzend qualitative leitfadengestützte Telefoninterviews mit jeweils einem Elternteil geführt. Der Schwerpunkt der Gespräche lag auf der Frage, wie die Eltern die Situation des Homeschoolings innerhalb ihrer Familie empfinden und welchen Stellenwert sie der Nutzung digitaler Medien für das schulbezogene Lernen auf Distanz zuschreiben. Dabei stand die Rolle der Eltern bei der Bewältigung der verschiedenen kommunikations-, informations- und lerngegenstandsbezogenen Anforderungen besonders im Fokus. Insbesondere interessierte uns, inwieweit sich die Mediennutzung für Lernzwecke in der Familie seit Einführung des Homeschooling aus Sicht der Eltern verändert hat bzw. weiterhin verändert.

Sämtliche Daten wurden vergleichend gesichtet und zu einem Gesamtbild in Form einer ethnographischen Collage verdichtet (Friebertshäuser/Richter/Boller 2013). Zu den Familien wurden jeweils Fallporträts erstellt, um Gemeinsamkeiten und Kontraste zu identifizieren. Im Anschluss an die Interpretation der Einzelfälle wurden fallübergreifende Abstraktionen im Sinne einer Generalisierung vorgenommen (Rosenthal 2008: 197). Interpretative Spannungsverhältnisse zwischen einzelnen Fällen wurden zum Anlass genommen, über die betreffenden Aspekte im Forschungsteam nochmals tiefergehend zu diskutieren und schließlich konsensuell zu einer fallübergreifend vertretbaren Interpretation zu gelangen.

4. Homeschooling als Familienprojekt – Einblicke in den Alltag dreier ausgewählter Familien

Nachfolgend werden exemplarisch drei kontrastiv ausgewählte Fallporträts – Familie Valentin, Familie Sol und Familie Johannes¹ – vorgestellt, die im Hinblick auf die Fragestellung dieses Beitrags beson-

ders ergiebig sind und zusammen genommen ein detailliertes Bild der Digital Home Learning Environment in Zeiten des Homeschoolings zeichnen.

4.1 Familie Valentin – Elterliche Unterstützung für den ansonsten selbstständigen Enno

Beide Elternteile der Familie Valentin sind bzw. waren als Lehrkräfte im Schuldienst tätig. Während Frau Valentin noch berufstätig ist, kümmert sich Herr Valentin als Frühpensionär um die Betreuung der beiden Söhne, Hannes (15) und Enno (10), die beide das Gymnasium besuchen. Abgesehen von Enno besitzen alle Familienmitglieder ein Smartphone. Unser Proband Enno kann auf einen Laptop, ein Tablet und den PC seiner Mutter zurückgreifen.

Ennos Homeschooling ist bis zu den Osterferien dokumentiert. Diese Zeit zeichnet sich durch asynchrones Arbeiten für die Schule aus: Enno bearbeitet Aufgaben, die ihm per E-Mail zugesandt werden. Die Übermittlung erfolgt uneinheitlich. Phasenweise werden kürzere Aufgaben im täglichen Rhythmus geschickt; dann wieder erhält Enno umfangreichere Arbeitspakete mit Lernaufträgen für mehrere Tage. Eine Rücksendung der Aufgaben sowie ein Feedback seitens der Lehrerinnen und Lehrer bleiben aus. Auch wird kein Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern in Form von Partner- oder Gruppenarbeiten angeregt. Die digital übermittelten Aufgaben bearbeitet Enno zum Großteil papierbasiert. Bei den Aufgaben handelt es sich vorwiegend um Arbeitsblätter mit Wiederholungsaufgaben, die ausgedruckt und handschriftlich ausgefüllt werden, oder um Aufgabenstellungen aus Schulbüchern. Der unregelmäßige Zustellungsrythmus der Aufgaben sowie der ständige Wechsel zwischen papierbasierten und digitalen Arbeitsschritten überfordern Enno, sodass der ansonsten selbständig arbeitende und leistungsstarke Schüler kurz vor den Osterferien die Unterstützung seiner Eltern einfordert. Er hat den Überblick über sein Lernpensum verloren, weshalb die Eltern beginnen seinen Arbeitsprozess zu ordnen. Zu diesem Zweck werden alle Arbeitsmaterialien ausgedruckt und nach Fächern in

Mappen einsortiert. Ihre Unterstützung zeichnet sich an dieser Stelle durch eine Systematisierung der Lernplanung aus, bei der sie es angesichts der vorzufindenden Gegebenheiten offensichtlich für sinnvoll halten, analog zu arbeiten. Die Eltern bewerten ihre eigenen Maßnahmen im Interview allerdings kritisch.

Die Masse an ausgedruckten Arbeitsmaterialien verstärke Ennos Überforderung eher noch, weshalb die Aufgaben oftmals einfach *wieder bei Seite gelegt* werden. Neben den Eltern ist es oft auch der ältere Bruder, der Enno bei der Weiterarbeit unterstützt. Digitale Aufgaben empfindet Enno dagegen als deutlich motivierender. Aus Sicht der Eltern bergen digitale Formate größere Chancen für Enno, selbstständig zu arbeiten (z. B. dann, wenn ein Mathematik-Übungsprogramm das fehlende Feedback der Lehrkräfte ersetzt). Ein besonderer Vorteil sei darin zu sehen, dass Enno im eigenen Lerntempo arbeiten kann, z. B. wenn er Englischaufgaben zum Hörverstehen so oft wiederholt, bis er wirklich alle Inhalte verstanden hat. Neben den lediglich vereinzelt gestellten Aufgaben in digitalen Lernumgebungen sind es vor allem die seitens des Vaters angeregten Internetrecherchen, die bei Enno zu einem vergleichsweise hohen Maß an Eigenaktivität und Motivation führen. Insgesamt zeugt der Selbstbericht der Familie davon, dass Ennos Bedienkompetenzen (v. a. bezüglich PC und Mailprogramm) zwar im Laufe der Zeit steigen; ebenso deutlich wird aber, wie stark die gesamte Familie dennoch durch die Homeschooling-Situation gefordert ist und bleibt. Dies ist primär dadurch bedingt, dass die Schule sich zwar um eine intensive Begleitung des Homeschoolings in Form von umfangreichen Arbeitsanweisungen und einer Fülle von Aufgaben bemüht, dabei aber die kind- und familienseitig gegebenen Voraussetzungen unzureichend berücksichtigt werden. So mangelt es insbesondere an einer altersgerechten Vorstrukturierung des zu bewältigenden Arbeitspensums und regelmäßigen Rückmeldungen zum Lernerfolg seitens der Schule. Besser wäre zudem, bei bereits vorhandenen medialen Bedienfähigkeiten der Kinder anzusetzen. Insbesondere im Bereich der mobilen Medien, etwa bei der Arbeit mit Fotos oder bei der Produktion kurzer Vi-

deo-Clips mittels Tablet oder Smartphone, wäre deutlich weniger technische Assistenz der Eltern erforderlich als bei der „klassischen“ Arbeit mit Dokumenten am PC.

Diese Potenziale werden durch die bisherige Art von Lern- und Arbeitsaufträgen seitens der Schule kaum genutzt und es bleibt Enno weitgehend verwehrt, die Möglichkeiten des häuslichen Lernumfelds seinen Fähigkeiten entsprechend selbstständig auszuschöpfen. Seinen Eltern zufolge ist stattdessen die ganze Familie gezwungen, mehr schlecht als recht *Schule zu spielen*. Herr Valentin resümiert: „Die reden immer: ‚Hallo Enno!‘, aber (...) eigentlich heißt es: ‚Hallo Enno, hallo Eltern!‘ immer.“ Dadurch geraten selbst wohl situierte Familien mit guten Ausgangsbedingungen an ihre Belastungsgrenzen.

Zusammenfassend gesprochen, zeigt der Fall der Familie Valentin, dass selbst Kinder, die im regulären Schulbetrieb keinerlei Lernschwierigkeiten haben und zuhause ein günstiges Lernumfeld mit weitreichender familialer Unterstützung vorfinden, im Homeschooling vor großen Herausforderungen stehen. Schwierigkeiten erwachsen daraus, dass Kinder zu Beginn der Sekundarstufe I (und noch weit darüber hinaus) im Regelfall nur über begrenzte Fähigkeiten im Bereich der Selbstorganisation und -steuerung ihres Lernprozesses verfügen. Durch die unzureichende schulseitige Vorstrukturierung von Kommunikations-, Informations- und Arbeitsvorgängen und das Ausbleiben von Feedbackschleifen kommt es bei Enno zu einer massiven Überforderung, die seitens des Familiensystems trotz des großen Engagements nur bedingt kompensiert werden kann. Ennos Fall zeigt zudem, dass sich die Selbstständigkeitsproblematik zusätzlich verschärfen kann, wenn bei der Aufgabenkonzeption für das Homeschooling weniger von den vorhandenen medialen Ressourcen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als vielmehr von denjenigen der Lehrkräfte her gedacht wird, was gerade zu Beginn angesichts der Kurzfristigkeit der Schulschließungen natürlich kaum vermeidbar war.

4.2 Familie Sol – Leonors Selbstständigkeit bewährt sich

Familie Sol stammt aus Portugal. Der Vater arbeitet in Deutschland als Busfahrer. Die Mutter ist ausgebildete Sekretärin, derzeit jedoch vollständig mit der Betreuung der drei Töchter Leonor (11), Isabel (7) und Aurelia (9 Monate) beschäftigt. Unsere Probandin Leonor geht seit zwei Jahren in Deutschland zur Schule und besucht mittlerweile die 5. Klasse einer Realschule. Innerhalb ihrer Familie spricht sie am besten deutsch. Die Familie verfügt über ein Tablet, das insbesondere von Leonor viel genutzt wird. Außerdem steht Leonor auf Nachfrage das Smartphone ihrer Mutter zur Verfügung.

Anhand von Leonors Lerntagebüchern lassen sich zwei Phasen unterscheiden: eine Phase des schulseitig initiierten Homeschoolings vor den Osterferien, in der seitens der Schule regelmäßig Aufgaben per E-Mail zugeschickt werden; sowie eine Phase des selbst initiierten Lernens in den Osterferien, mit dem Leonor sich aus eigenem Antrieb in Form von Wiederholungen, Zusammenfassungen usw. auf Tests und Klassenarbeiten vorbereiten möchte. Die von Leonor dokumentierten Lernaktivitäten zeugen insgesamt von einer ausgeprägten, weit über dem Altersdurchschnitt liegenden Selbstständigkeit hinsichtlich ihrer zeitlichen und inhaltlichen Arbeitsorganisation. Ebenso selbstständig weiß sie mit den diversen kommunikations- und informationsbezogenen medialen Anforderungen umzugehen, die unter Homeschooling-Bedingungen nun verstärkt bewältigt werden müssen.

Unsere Daten zeigen, dass Leonor zwar nie völlig sich selbst überlassen ist, aber stets versucht, zunächst eigene Lösungswege zu finden, bevor sie sich an die Eltern wendet. Die Eltern unterstützen bei Bedarf und im Rahmen ihrer eigenen, aufgrund der Sprachbarriere aber begrenzten Möglichkeiten. Dadurch erhält Leonor eine gewisse *Hilfe zur Selbsthilfe*. Die Tatsache, dass Leonor aufgrund des Migrationshintergrundes ihrer Familie bereits sehr früh gelernt hat, selbstständig zurecht zu kommen, zahlt sich in Zeiten des Homeschooling offenbar aus, da weder ihr Selbstbericht noch die Aussagen der Mut-

ter von größeren Verunsicherungen zeugen. Leonors Art der Problembewältigung im Homeschooling lässt musterhaft eine Art *Stufenplan* bei der Nutzung verschiedener Informations- bzw. Unterstützungsressourcen erkennen: Insgesamt spielen Internetrecherchen für Leonor eine Schlüsselrolle. So bemüht sie sich im ersten Anlauf, die benötigten Informationen selbst zu recherchieren. Es handelt sich meist um kurze Wort- oder Fakten-Recherchen, die sie am Smartphone ihrer Mutter durchführt. Leonor benutzt überwiegend die einfache Googlesuche oder den Google-Übersetzer und ist mit der Googlebildersuche ebenfalls vertraut. Frau Sol weist aber auch daraufhin: „Google-Hilfe hilft, aber nicht wie Lehrerin.“ Wann immer Leonor an ihre Grenzen stößt, wendet sie sich an ihre Mutter, die daraufhin entweder direkt ergänzende Informationen gibt oder beim weiteren Recherchieren hilft. Lässt sich ein schulisches Problem innerfamiliär nicht lösen, kontaktiert Leonor im nächsten Schritt eine Freundin aus ihrer Klasse, um sich z. B. via *WhatsApp-Chat* auszutauschen. Erst wenn auch dies nicht zielführend ist, nimmt Leonor per E-Mail aktiv Kontakt zu ihrer Lehrerin auf, um die fehlenden Informationen zu beschaffen.

Das Beispiel der Familie Sol veranschaulicht eine überwiegend kindgesteuerte Form der Lernorganisation und -steuerung. Hier zeigt sich, dass Kinder, die bereits zuvor gelernt haben bzw. lernen *müssen*, frühzeitig (Mit-)Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, weniger verunsichert sind und unter Homeschooling-Bedingungen vergleichsweise gut weiterarbeiten können. Zu unterstreichen ist, dass Familie Sol hier einen Idealfall darstellt: Leonor, die aufgrund des Migrationshintergrundes der Familie eine im Vergleich zu den anderen Kindern unseres Samples bemerkenswerte Selbstständigkeit entwickelt hat, kann bei Bedarf zumindest in gewissem Maße mit elterlicher Unterstützung rechnen und verfügt darüber hinaus über weitere soziale Kontakte, die ebenfalls unterstützend wirken.

4.3 Familie Johannes – Neue Selbstständigkeit für Marlon

In der Familie Johannes sind beide Elternteile berufstätig. Frau Johannes arbeitet als Projektleiterin in einem Unternehmen, Herr Johannes ist selbstständiger Jurist und Steuerberater. Beide organisieren ihre Arbeitszeit anteilig im *home office*, um die Kinder Marlon (10) und Inga (7) nach der Schule zu betreuen. Unser Proband Marlon besucht das Gymnasium. Er besitzt ein eigenes Smartphone, das ihm durch eine App-Fernsteuerung des Vaters täglich aber nur eine Stunde zur Verfügung steht. Anfang des Jahres hat er zudem einen eigenen Laptop für schulische Aufgaben bekommen.

In den Lerntagebüchern sowie im Interview wird deutlich, dass sich Marlons Zeit des Homeschoolings anhand der Art der Aufgabenzustellung und -bearbeitung in zwei Phasen einteilen lässt: erstens die *Ad-hoc-Phase* bis zum Beginn der Osterferien; und zweitens die *strukturierte Phase* nach den Osterferien. Die erste Phase ist gekennzeichnet durch eine recht sporadische Aufgabenübermittlung seitens der Lehrkräfte, die entweder per E-Mail an die Mail-Accounts der Eltern erfolgt oder über die *filesharing*-Plattformen *Microsoft OneNote* und *OneDrive*, die ebenfalls von den Eltern bedient werden. Während dieser Zeit drucken die Eltern sämtliche Arbeitsblätter einzeln aus, damit Marlon sie anschließend analog bearbeiten kann. In der *Ad-hoc-Phase* gibt es seitens der Schule keinerlei Zeitvorgaben für die Aufgabenbearbeitung, ganz zu schweigen von Lösungsvorschlägen für den Abgleich der Arbeitsergebnisse. Marlon ist in dieser Zeit sehr auf die Unterstützung seiner Eltern angewiesen.

Die zweite Phase ist von einer deutlich stärkeren Lernsteuerung seitens der Schule geprägt. Auch werden nun Möglichkeiten zur synchronen Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften geschaffen. Entlang exakter schulischer Vorgaben und mit Hilfe des Programms *Microsoft Teams* beginnt Marlon nach den Osterferien, seine Lernprozesse in verschiedenen Fächern selbst zu strukturieren. Aus Sicht seiner Eltern helfen ihm die nach Fächern gegliederten Chaträume, „wo man in Kommunikation mit der Klasse,

mit Klassenkameraden und mit den Lehrern direkt treten kann“, wie Frau Johannes erzählt.

Die Chat-Struktur erleichtert Marlon die inhaltliche Strukturierung seiner Lernprozesse. Durch die Möglichkeit, alle Materialien selbst abzurufen und Arbeitsergebnisse später eigenständig wieder hochzuladen, werden Eigenaktivität und -verantwortlichkeit erheblich gestärkt. Fest vorgegebenen Zeitfenster zum Videotelefonieren mit den Lehrkräften sowie eingetragene Abgabefristen für einzelne Aufgaben erhöhen die Verbindlichkeit von Marlons Lernaktivitäten und begünstigen dadurch seine selbstständige Zeiteinteilung. Durch die neue *face-to-face*-Kommunikation im Chat scheint es Marlon nun auch leichter zu fallen, Rückfragen zu stellen. Per E-Mail war dieser Schritt für ihn offensichtlich deutlich höherschwellig.

Durch die regelmäßige Nutzung des eigenen Laptops während des Homeschoolings kann Marlon seine Medienkompetenzen erheblich erweitern. So bemerkt Frau Johannes beispielsweise, dass sich Marlons Tippfähigkeiten über die Tatstatur deutlich weiterentwickelt haben. Die ebenfalls „enorme Steigerung“ im Umgang mit PC-Programmen, Webbrowsern und Suchmaschinen reicht allerdings noch nicht für eine vollkommen selbstständigen Bedienung aus: Marlon benötigt auch weiterhin elterliche Unterstützung. Laut seiner Mutter betrifft dies insbesondere den Bereich Internetrecherche. Vor allem die Orientierung auf Webseiten und die Entwicklung ergiebiger Suchbegriffen bereiten Marlon noch Probleme, denn „es fällt ihm unheimlich schwer, zwischen wichtig und unwichtig zu unterscheiden“. Zum einen scheint das Recherchieren im Internet nicht den alltäglichen schulischen Aufgaben zu entsprechen, zum anderen fehle Marlon noch der sichtende Blick „auf dem PC“, da Webseiten im Vergleich zum Smartphone oftmals „fünf Schriftarten mit acht Farben, hinterlegte Hintergründe“ aufweisen, die ihn schlichtweg überfordern, wie Frau Johannes berichtet. Generell prognostiziert sie aber im Zusammenhang mit dem Homeschooling eine „exponentielle Wachstumskurve“, was die digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern betrifft.

Am Beispiel der Familie Johannes wird deutlich, dass die digitale Arbeitsweise im Homeschooling für Marlon in keiner Weise an gewohnte Abläufe schulischen Lernens anknüpft. Obwohl er bereits vor Schulschließung im Besitz eines eigenen Laptops war, sind selbst gängige Bedienelemente, wie beispielsweise Maus und Tastatur, noch neu und ungewohnt. Zunächst sind daher auch in diesem Fall die Eltern maßgeblich in die fehlende Vorstrukturierung des Lehrplans, die zeitliche und umfängliche Bearbeitung der Schulaufgaben sowie in die Kommunikation mit den Lehrkräften eingebunden. Allerdings zeigt sich hier, welche Erleichterungen durch altersgerechte schulische Steuerungsmaßnahmen bewirkt werden können. Erst der systematische Einsatz einer digitalen Kollaborationsplattform nach den Osterferien – mitsamt einer inhaltlichen und zeitlichen Vorstrukturierung des häuslichen Lernens, digital bereitgestellten Materialien, synchronen Rückkopplungsmöglichkeiten und generell verbindlichen Regelungen in sämtlichen Bereichen – verschafft Marlon eine neuartige Selbstständigkeit bei der Bearbeitung seiner Schulaufgaben.

5. Lernen auf Distanz – eine Chance für selbstgesteuertes Lernen mit digitalen Medien

Insgesamt lässt sich für Kinder und Eltern gleichermaßen festhalten, dass digital unterstütztes Homeschooling eine gänzlich neue Lern- und Arbeitserfahrung darstellt. Quer über alle Familien unseres Samples hinweg bestätigen und vertiefen die durchgeführten qualitativen Analysen jene Erkenntnisse, die sich auch in ersten repräsentativen Studien zum pandemiebedingten Homeschooling (vgl. Punkt 2) abzeichnen:

Ein erster wichtiger Punkt ist, dass das häusliche Lernen bislang überwiegend auf Basis herkömmlicher Aufgabenstellungen erfolgt, die von den Lehrkräften per E-Mail zugesandt werden. Alle anderen Formen der Übermittlung, wie etwa Schul-Clouds oder Lernplattformen, werden bislang eher vereinzelt genutzt (siehe auch: forsa 2020: 15). Die Gestaltung des Arbeitsprozesses an sich bleibt mehr oder

weniger den Familien überlassen. Zwar geben in der Untersuchung des Schulbarometers 86% der befragten Lehrkräfte an, dass die Familien während der Schulschließung mit ihnen Kontakt aufnehmen können (ebd.: 11, 13). Offen bleibt jedoch, inwieweit die Möglichkeit der Kontaktaufnahme tatsächlich beansprucht wird, um Unterstützung beim häuslichen Lernen zu erhalten. Unsere qualitativen Analysen zeigen, dass die primär mailbasierte Kommunikation überwiegend monodirektional (von den Lehrerinnen und Lehrern ausgehend in Richtung der Familien) erfolgt, sich in aller Regel auf die Übermittlung von Aufgabenstellungen beschränkt und fast ausschließlich über die Eltern läuft. Eine direkte und vor allem auch bidirektionale Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern findet allenfalls in Notfällen statt, wenn alle anderen Optionen ausgeschöpft sind. Daraus folgt, dass die Kinder Verständnis- und sonstige Rückfragen sowie die etwaige Bitte um Feedback zu ihren Arbeitsergebnissen nicht an die Lehrkräfte, sondern stets an die Eltern adressieren. Seit Ende der Osterferien sind allerdings deutliche Bemühungen auf Seiten der Schulen erkennbar, neue digitale Kommunikationswege zu erproben. Sind erst einmal Möglichkeiten zur direkten Kontaktaufnahme zwischen Schüler*innen und Lehrkräften per Chat fest installiert, scheint die Hemmschwelle, in einen lernförderlichen Austausch zu treten, deutlich zu sinken.

Als zweiter Punkt von fallübergreifender Bedeutung ist hervorzuheben, dass 5.- und 6.-Klässlerinnen und -Klässler nur selten über einen eigenen Laptop und noch seltener über einen eigenen Desktop-PC verfügen. Dementsprechend beziehen sich ihre Bedienkompetenzen eher auf kleinere mobile Geräte und deren spezifische Anwendungen. Typisch ist vor allem der routinierte Umgang mit dem Smartphone und darauf verfügbaren *social media*-, *instant messenger*- und Spiele-Apps. Hingegen haben Kinder der betrachteten Altersgruppe kaum Erfahrung mit E-Mail-Kommunikation, dem Installieren von Programmen und dem Speichern und Verwalten von Dateien. Eine große Herausforderung stellt auch die Informationssuche im Internet dar, sobald der Informationsbedarf sich nicht durch das reine

Nachschauen einer Wortbedeutung oder eine kurze Faktensuche decken lässt. Die für umfangreichere Themenrecherchen erforderlichen Kompetenzen im Bereich Internetrecherche (vgl. Gerhardts in Vorb.) scheinen noch nicht ausreichend vorhanden zu sein. Da die Bewältigung des schulischen Lernens im Homeschooling-Alltag bislang aber zum größten Teil genau jene noch nicht vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt, sind die Kinder auf weitreichende Unterstützung angewiesen, die meist von den Eltern geleistet wird.

Speziell aus der Zusammenschau und Kontrastierung der drei für diesen Beitrag ausgewählten Familienporträts lassen sich darüber hinaus noch weiterreichende Einsichten gewinnen:

Fallübergreifend zeigt sich, dass einer gezielten inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung des Lernprozesses im Rahmen des Homeschoolings ein großer Stellenwert zukommt. Gemeint ist die Erstellung von Arbeitspaketen, die verbindliche Festlegung von Bearbeitungszeiträumen, Abgabefristen und dergleichen. Des Weiteren scheint wichtig zu sein, dass nach Fertigstellung von Aufgaben ein Lösungsabgleich vorgenommen werden kann bzw. besser noch eine Form von persönlichem Feedback zu den erzielten Arbeitsergebnissen erfolgt. Idealerweise sollten all diese Organisations- bzw. Steuerungsleistungen anteilig seitens der Schule, der Eltern und des Kindes selbst erbracht werden. Unsere drei Fallbeispiele illustrieren, dass es je nach Ausgangslage dabei zu mehr oder weniger günstigen Schwerpunktverschiebungen kommen kann. So zeigt sich exemplarisch, wie unterschiedlich sich die Situation des Homeschoolings gestaltet bzw. welche Formen der Bewältigung entstehen, je nachdem, ob der Verantwortungsschwerpunkt hauptsächlich bei den Eltern (Familie Valentin), beim Kind selbst (Familie Sol) oder bei der Schule (Familie Johannes) liegt. Interessant ist, dass Selbstorganisations-/Selbststeuerungskompetenzen von Kindern offenbar nicht zwingend mit einem allgemein hohen Leistungsniveau und erst recht nicht mit den klassischerweise als günstig und lernförderlich erachteten soziokulturellen Familienbedingungen einhergehen. Ganz im Gegenteil zeigt sich, dass ansonsten als benachteiligt geltende Kinder,

die aber notgedrungen sehr frühzeitig ein hohes Maß an Selbstständigkeit entwickelt haben, diesen Vorsprung im Homeschooling durchaus zu nutzen wissen. Damit soll nicht negiert werden, dass Kinder aus prekären Verhältnissen, die etwa aufgrund ihrer Persönlichkeit weniger selbstständig agieren und/oder weniger verlässliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner im privaten Umfeld haben als unsere Probandin Leonor, im Homeschooling noch massiver strapaziert sind als ohnehin schon. Ohne Zweifel besteht in solchen Fällen die große Gefahr, dass sich ohne adäquate schulseitige Lernorganisation und -steuerung bestehende Bildungsbenachteiligungen noch weiter zuspitzen.

Zuschreibungen in Bezug auf soziale Benachteiligungen bedürfen insofern einer differenzierteren (d. h. chancen- *und* defizitorientierten) Betrachtung. Darüber hinaus lassen unsere detaillierten Fallanalysen erkennen, dass das familiäre Gleichgewicht in Zeiten des Homeschoolings – unbenommen der jeweiligen sozialen Lage der Familie – immer dann gefährdet ist, wenn die Kinder an die natürlichen Grenzen ihrer Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeiten geraten – das eine Kind früher, das andere Kind später. Gelingt es den Schulen nicht, mit geeigneten digitalen Konzepten aufzuwarten, um die Kinder beim selbstständigen Lernen hinreichend zu unterstützen, sind diese zwingend auf eine permanente elterliche Unterstützung angewiesen.

Letzteres ist derzeit noch der Regelfall. Viele Eltern sind durch die Tatsache, derart intensiv und unvorbereitet in die Schulaufgaben eingebunden zu sein, in inhaltlicher und vor allem zeitlicher Hinsicht überfordert. Familien durchleben somit gerade auch in Bildungsfragen eine Phase großer Verunsicherung und Überforderung, die nicht zuletzt durch vermeidbare bzw. minimierbare Rollenkonflikte bedingt ist. Wird die Organisation des häuslichen Lernens seitens der Schule besser unterstützt, nimmt in gleichem Maße der kindliche Bedarf an elterlicher Unterstützung ab. Technische oder inhaltliche Assistenz ist dann, vergleichbar regulären Hausaufgabensettings, nur noch temporär erforderlich. Digitale Lern- und Arbeitsformen bieten in diesem

Zusammenhang enorme Chancen, um den Kindern mehr an Eigenständigkeit zu verschaffen und im Familienalltag nachhaltig für Entlastung zu sorgen.

Unsere Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Wie die Familien mit der Situation des Homeschoolings zurechtkommen, hängt insbesondere davon ab, welche infrastrukturellen Voraussetzungen auf Seiten der Schulen und Familien vorhanden sind und inwiefern es dem Kind gelingt, auf dieser Basis selbstständig zu arbeiten. Erfolgsentscheidende Faktoren für das selbstständige Arbeiten sind zunächst einmal die vorhandenen Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeiten des Kindes und die Angemessenheit schulseitig bereitgestellter digitaler Lernsteuerungshilfen. Aus dem Zusammenspiel beider Aspekte ergibt sich das Ausmaß an notwendiger elterlicher Unterstützung und die Beanspruchung des gesamten Familiensystems.

6. Ausblick

Zu Beginn unseres Beitrags sind wir darauf eingegangen, dass die gegenwärtige Krisensituation vorhandene Problem- und Entwicklungsbereiche innerhalb des Bildungswesens wie in einem Brennglas sichtbar macht. So lassen sich bereits aus einer überschaubaren Zahl an Momentaufnahmen weniger ausgewählter Familien inmitten der Krise wichtige Erkenntnisse gewinnen. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt sind unseres Erachtens drei wesentliche Aspekte festzuhalten, auf die künftig weiterhin geachtet werden sollte:

1. Die bisherigen Erfahrungen im Rahmen des Homeschooling zeugen davon, dass digitale Medien besonders geeignet sind, eigeninitiierte und selbstständige Lernprozesse von Kindern zu begünstigen. Voraussetzung dafür ist, dass (a) grundlegende Medienkompetenzen auf Seiten der Kinder durch eine gezielte schulische und elterliche Medienerziehung sichergestellt werden; (b) eine gewisse inhaltliche und zeitliche Grundstruktur für das digital unterstützte Lernen vorgegeben wird, um die selbstständige Arbeitsorganisation der Kinder gezielt zu unterstützen; und (c) ein regelmäßiger Austausch während des Lernprozesses sowie Rückmeldungen

zum Lernerfolg stattfinden. Unter diesen Bedingungen kann der Einsatz digitaler Medien für Kinder besonders motivierend sein, um sich mit einem neuen Lerngegenstand auseinanderzusetzen oder vorhandenes Wissen zu vertiefen.

2. In Zeiten des Homeschoolings sind Familien mit einer Vielzahl an zusätzlichen Kompetenzanforderungen konfrontiert. Dies betrifft die Bereiche Kommunikation, Information sowie die Auseinsetzung mit den Arbeits- bzw. Lerninhalten als solchen. Im Idealfall sollte die Schule durch die Entwicklung geeigneter digitaler Konzepte das notwendige Maß an Lernsteuerung für das selbstständige Lernen im häuslichen Umfeld sicherstellen. Dies umfasst insbesondere die schulische Heranführung an unbekannte technische Geräte und mediale Anwendungen; die Konzeption geeigneter Aufgabenstellungen inklusive Zeit- und Bearbeitungsplänen; und die Etablierung einer motivierenden Feedback-Kultur in digitalen Lernumgebungen. Anderenfalls bleibt es den Eltern überlassen, ihren Kindern die notwendige Unterstützung hinsichtlich all dieser Punkte zukommen zu lassen, was in vielen Familien zu massiver Überforderung führt. Abgesehen von einer schulseitigen Entlastung würde es vielen Familien helfen, wenn konkrete Anleitungen für die flankierende elterliche Unterstützung der Kinder im Homeschooling zur Verfügung gestellt würden.
3. Kinder verfügen über umfangreiche Bedienfertigkeiten im Bereich neuester (mobiler) Medientechnologien. Diese werden bislang noch zu selten in Lernkontexten aufgegriffen und fruchtbar gemacht, womit wertvolle Potenziale brachliegen. Bei der Konzeption von Aufgabenformaten für digital gestütztes Lernen sollten letztere künftig stärker ausgeschöpft werden. Kinder können insbesondere dann eigenverantwortlich arbeiten, wenn digitale Lernmittel ihnen bekannte Bedienelemente aufweisen. Mittels schulischer und elterlicher Anleitung und einer kleinschrittigen Einübung kann der Kompetenzerwerb der Kinder dann weiter vorangetrieben und das Arbeitssetting sukzessive um neue Elemente und Anwendungen erweitert werden.

Ob diese ersten Erkenntnisse bereits einen Anstoß für mittel- und langfristig anzustrebende Verbesserungen innerhalb des Bildungssystems liefern und somit zu der eingangs zitierten katalysatorischen Wirkung der aktuellen Krisensituation beitragen können, bleibt abzuwarten.

Literatur

Berg, Matthias/Düvel, Caroline (2012): Qualitative media diaries: An instrument for doing research from a mobile media ethnographic perspective, in: *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 2012, 3 (1), 71 – 89.

Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*, Berlin und Düsseldorf: Vodafone Stiftung.

Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl.), Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 871 – 886.

Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophie/Boller, Heike (2013): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl.), Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 379 – 396.

forsa (2020): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial – Corona-Krise*, Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

Fuhs, Burkhard (2014): Medientagebuch – chronografische Methode, in: Tillmann Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe. (Hg.) *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation*, Vol. 1, Wiesbaden: Springer VS, 259 – 271.

Gerhardts, Lara (in Vorb.): *Recherchieren im Internet – Konstruktion eines Kompetenzstrukturmodells für (schul-)didaktische Anwendungen*. Dissertation, Paderborn: Weitere Angaben noch nicht bekannt.

Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2009): *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand* (2. Aufl.). *Empirische Pädagogik*, Heft 21 (2), Themenheft, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2010): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Band 27), Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Green, Nicole C. (2006): *Everyday Life in Distance Education: One family's Homeschooling experience*, in: *Distance Education*, 2006, 27 (1), 27 – 44.

Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Küllertz, Daniela/Reißmann, Wolfgang (2009): *Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld*. TLM Schriftenreihe, Band 20, Berlin: Vistas.

Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2010): *Determinanten der Schulleistung*, in: Rost, Detlef H. (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.), Weinheim: Beltz, 90 – 102.

Hepp, Andreas (2011): *Netzwerke, Kultur und Medientechnologie: Möglichkeiten einer kontextualisierten Netzkulturforschung*, in: Hartmann, Maren/Wimmer, Jeffrey (Hg.): *Digitale Medientechnologien*, Wiesbaden: Springer VS, 53 – 74.

Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M. (im Druck): *Familie und Medien*, in: Ecarius, Jutta/ Schierbaum, Anja (Hg.): *Handbuch Familie*, Wiesbaden: Springer VS. Weitere Angaben noch nicht bekannt.

Keil, Reinhard/Schubert, Detlef/Selke, Harald (2009): *Mobile Schreibische als neue Form des betreuten virtuellen Lernens*, in: Schwill, Andreas/Apostolopoulos, Nicolas (Hg.): *DeLFI 2009 - 7. Tagung der Fachgruppe E-Learning der Gesellschaft für Informatik e.V.*, Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 175 – 186.

Klein, Werner (2020): *Schulschließungen als Chance begreifen. Lernkultur in Krisenzeiten*, in: *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 2020, 46 (4), 4 – 5.

McElvany, Nele/Becker, Michael/Lüdtke, Oliver (2009): *Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten*, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2009, 41 (3), 121 – 131.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest mpfs (2017): *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*, online unter:

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf (letzter Zugriff: 26.05.2020).

Niklas, Frank/Möllers, Kristin/Schneider, Wolfgang (2013): Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2013, 60 (2), 94 – 111.

Niklas, Frank (2017): *Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick*, Wiesbaden: Springer VS.

Paus-Hasebrink, Ingrid (2017): *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend*, Baden-Baden: Nomos.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*, München: Oldenbourg.

Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Grundlagentexte Soziologie* (5. überarbeitete und ergänzte. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (2013): *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie*, Berlin: Vistas.

Wiescholek, Sabrina/Hilkenmeier, Johanna/Greiner, Christian/ Buhl, Heike M. (2017): Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills, in: *Reading Psychology*, 2017, 1 (22), 1 – 28.

Wiescholek, Sabrina (2018): *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*, Wiesbaden: Springer VS.

1 Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.