

Über physische Distanz und emotionale Nähe im Fernunterricht

Wie kann es Lehrer*innen gelingen, mit Schüler*innen in Kontakt zu bleiben?

Agnes Turner und Tamina-Melanie Scherde

Zusammenfassung

Die COVID-19-Pandemie hat den Schulalltag schlagartig verändert und war für die meisten Schüler*innen und Lehrer*innen durch Fernunterricht geprägt. Aufgrund der fortgeschrittenen Digitalisierung im Alltag und der Implementierung der Digitalen Grundbildung in Österreich (vgl. BMBWF 2018) sollte ein rascher Wechsel zum online-basierten Unterricht erfolgen. Dennoch waren jene Zeiten durch Herausforderungen, Unsicherheiten sowie physische Distanz für Lehrer*innen und Schüler*innen gekennzeichnet. Eine förderliche Lehr-Lernbeziehung sowie ein emotional positiver Kontakt sind neben technischem Equipment und digitalen Kompetenzen wesentliche Prädiktoren für gelingendes Lernen im digitalisierten (Fern-)Unterricht. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern es Lehrer*innen in Zeiten des online-basierten Fernunterrichts gelungen ist, mit den Schüler*innen in (emotionalem) Kontakt zu bleiben.

*Schlüsselbegriffe: online-basierter Fernunterricht • Distance Learning • digitalisierter Unterricht • Schüler*innen-Lehrer*innen Beziehung • reflexive Haltung*

Einleitung

Der Schulalltag hat sich durch die COVID-19-Pandemie in vielen Ländern abrupt verändert und war für Lernende und Lehrende durch Fernunterricht allgemein und im speziellen durch online-basierten Fernunterricht, der in dieser Form vielfach zum ersten Mal stattgefunden hat, geprägt. Diese Zeiten waren durch unerwartete Herausforderungen, schnelle Veränderungen und Unsicherheiten für Lehrer*innen und Schüler*innen gekennzeichnet.

Wenngleich die Digitalisierung durch die Corona-Pandemie allgegenwärtig wurde und der schulische Alltag in Österreich schlagartig (digital) im Fernunterricht zu bewältigen war, muss festgehalten werden, dass die Digitalisierung des Unterrichts bereits seit Längerem eines der zentralen Themen der Bildungslandschaft und Bildungsforschung ist (vgl. BMBWF 2018). In aktuellen Studien wird der Fokus hierbei verstärkt auf die Beforschung der Technologisierung der Schule gelegt. Aufenanger und Bastian (vgl. 2017) beschäftigen sich mit dem Einsatz von Tablets, Friedrichs-Liesenkötter und Karsch (vgl. 2018) hingegen untersuchten den Einsatz

von Mobiltelefonen im Unterricht. Die groß angelegte BITKOM-Studie (vgl. 2015) in Deutschland befasst sich ebenfalls mit Aspekten der digitalen Implementierung in den Unterricht, wie etwa die technische Ausstattung einer Schule oder die Nutzung digitaler Medien im Unterricht seitens der Lehrpersonen. Die bisherigen Studien beziehen sich verstärkt auf den Einsatz technischer Programme und nehmen weniger das interaktionelle Geschehen in den Blick. Außer Acht bleibt oftmals der Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus Studien zur Schüler*innen-Lehrer*innen Beziehung ist jedoch bekannt, dass speziell eine emotional positive Lehr-Lernbeziehung das Lernen fördert (vgl. Salzberger-Wittenberg/Williams/Osborne 1997; Pianta/Allen 2008; Prenzel 2013; Schweer 2017; Herz/Zimmermann 2018; Leidig et al. 2021). Die Qualität der Wahrnehmung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben hängt auch davon ab, in welcher Form Lehrer*innen die Motive, Ängste und inneren Konflikte bei sich und bei ihren Schüler*innen verstehen und darauf aufbauend den Unterricht gestalten können (vgl. Turner 2017). Nach Hattie (vgl. 2012) sollen Lehrkräfte durch die Augen der Schüler*innen sehen lernen, um ein Verständnis für das Gegenüber zu entwickeln. Der Ansatz der mentalisierungsbasierten Pädagogik (vgl. Gingelmaier/Taubner/Ramberg 2018; Gingelmaier/Schwarzer 2019) betont, wie relevant das Wahrnehmen und Verstehen von mentalen Zuständen (emotionalen, kognitiven als auch situativen) der Schüler*innen sowie der Lehrperson selbst für eine gelingende Lehr-Lernbeziehung sind (vgl. Turner 2018). So sollten Lehrkräfte auf individuelle Bedürfnisse verstärkt eingehen, ihren Unterricht entsprechend den Erfordernissen in der Klasse adaptieren und sich selbst in der Rolle der Lehrkraft reflektieren (vgl. Kreuzer/Albers 2021). In den zitierten Studien wird von einer face-to-face Interaktion ausgegangen, wobei die Personen jeweils in situ erlebt werden. Wie gut dies im Fernunterricht gelingen kann, wenn physische Distanz gegeben ist und die Kommunikation ausschließlich über digitale Medien zustande kommen kann, soll in diesem Beitrag anhand der Ergebnisse der durchgeführten Interviewstudie mit Lehrer*innen der Sekundarstufe 1 (10–14-Jährige) diskutiert werden. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrkräfte in Zeiten des Corona bedingten online-basierten Fernunterrichts mit ihren Schüler*innen in (emotionalem) Kontakt bleiben konnten.

Im Rahmen des Forschungsprojekts Digi4Learners (vgl. Turner/Scherde 2021) wurden 20 qualitative Interviews mit Lehrer*innen, die Schüler*innen im Alter von 10 bis 14 in Österreich unterrichten, zur Lehr-Lernbeziehung im online-basierten Fernunterricht bzw. Corona bedingten Distance Learning¹ durchgeführt. Im Mittelpunkt stehen die Veränderungen, Herausforderungen und Erkenntnisse für die Bildungsbeziehung im online-basierten Fernunterricht.

Digitalisierung des Unterrichts

Die fortschreitende Digitalisierung beeinflusst unsere Gesellschaft und dies nicht erst seit der COVID-19-Krise, die uns seit Anfang 2020 in Atem hält. Es handelt sich dabei um „die größte Veränderung des Wirtschaftens, des Arbeitens und der Kommunikation“ (BMBWF 2019, o.S.).

¹ Die Begriffe online-basierter Fernunterricht und Distance Learning werden in diesem Kontext synonym verwendet, da in der Sekundarstufe 1 in Österreich der Fernunterricht vollständig digital organisiert wurde.

Mit Blick auf die Digitalisierung der Schule ist nicht nur die technische Ausstattung der Schule gemeint (vgl. Middendorf 2017, S. 11), sondern ebenso die Interaktionen, welche durch die digitalen Medien verändert beziehungsweise hervorgerufen werden. Digitale Bildung muss als umfassendes Konzept verstanden werden. Nach Dengel bedeutet diese

„die Suche, Verarbeitung, Speicherung und Kommunikation von Information sowie die Produktion, Präsentation, Analyse und Reflexion von Medienprodukten. In einer sozialen Komponente beinhaltet sie Kommunikation, Problemlösefähigkeit und Handeln im digitalen Raum. Eine Dreiteilung der digitalen Bildung würde somit Informationen, Medien und soziale Interaktion im digitalen Raum umfassen“ (Dengel 2018, S.19).

In diesem Beitrag werden speziell die sozialen Interaktionen im digitalen Raum kontextualisiert.

Nach Hattie (vgl. Da Silva 2019) wirken sich die großen technologischen Fortschritte der letzten Jahre allerdings nicht stark auf das Lernen aus. „Mit ein Grund dafür ist, dass Lehrer nicht so unterrichten, dass die Digitalisierung einen Mehrwert bringt.“ (Da Silva 2019, S. 17). Insofern ist es nicht allein mit der Implementierung von Technologien an Schulen getan, vielmehr bedarf es einschlägiger Konzepte und Strategien für die Digitalisierung von Schulen (vgl. Baumgartner et al. 2016, S. 95), wie bereits in der Medienpädagogik seit längerem gefordert wird (vgl. Kerres 2017). Die Digitalisierung der Schule ist somit als ganzheitlicher Prozess zu sehen.

Online-basierter Fernunterricht

Seit März 2020 war der Schulalltag für die meisten Schüler*innen durch online-basierten Fernunterricht bzw. Distance Learning geprägt. Aber was ist eigentlich mit Distance Learning gemeint? Unter dem Begriff Distance Learning wird verstanden, dass Lehrpersonen und Schüler*innen durch eine physische Distanz voneinander getrennt sind. Um diese Distanz zu verringern, werden Print-, Audio- oder Videomaterialien eingesetzt, um den Unterricht und somit auch den Kontakt zu den Lernenden aufrechtzuerhalten (vgl. Harting/Erthal 2005, S. 35).

Oft werden auch die Begriffe Distance Education, Homeschooling oder im deutschsprachigen Raum, Fernunterricht bzw. Distanzunterricht verwendet. Der Begriff Distance Education sollte jedoch nicht gleichgesetzt werden mit E-Learning. Im Fall der Corona-Pandemie findet der Unterricht zwar weitgehend online statt, jedoch muss Distance Learning nicht gezwungenermaßen online stattfinden, um als dieses zu gelten (vgl. Quayyum/Zawacki-Richter 2018, S. 6). Eine lange Tradition des Fernunterrichts gibt es beispielsweise in Ländern wie Australien (vgl. Latchem 2018, S. 9) oder Kanada (vgl. Bates 2018, S. 49), die aufgrund der geographischen Gegebenheiten und der damit verbundenen physischen Distanz auf diese Art des Unterrichts setzen. Die ersten Formen des Distanzunterrichts im 20. Jahrhundert, waren in Australien beispielsweise sogenannte *travelling schools*, während sich in Nordamerika bereits um 1800 erste *correspondence schools* etablierten. Letztere setzten auf die Zustellung von Unterrichtsmaterialien per Postweg. Ausgearbeitete Aufgaben wurden von den Schüler*innen auch

auf diese Art und Weise retourniert (vgl. Harting/Erthal 2005, S. 35). Der Grundgedanke ist prinzipiell bis zum heutigen Tag gleichgeblieben, durch die fortschreitende Digitalisierung werden die Wege des Austausches zwischen Lehrperson und Schüler*innen aber deutlich beschleunigt und die Kontaktaufnahme ist grundsätzlich zu jeder Tageszeit möglich. Diesbezüglich wird zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation unterschieden. Im asynchronen Modus müssen Lernende und Lehrende nicht zeitgleich online sein und haben die Möglichkeit, auf einer Lernplattform jederzeit auf Dokumente zuzugreifen und Nachrichten zu senden. Die synchrone Kommunikation findet hingegen zeitgleich statt. Damit sind Videokonferenzen oder Livechats gemeint. Darüber hinaus ist auch die gemeinsame Erarbeitung von Wissen möglich, da auftretende Fragen spontan gestellt und beantwortet werden können (vgl. Hrastinski 2008, S.51–52).

Nach Zawacki-Richter und Anderson (vgl. 2014) können heutzutage drei Ebenen des Distance Learning unterschieden werden: Die Makroebene ist gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit Theorien und der Implementierung von Fernunterrichtssystemen. Die Mesoebene beschreibt das Management, die Organisation und die Technologie vorwiegend auf Schulebene. Die Mikroebene nimmt demgegenüber das Lehren und Lernen im Fernunterricht in den Blick (vgl. Zawacki-Richter/Anderson 2014, S. 2ff.). Jene dritte Ebene ist für die vorliegende Studie von Relevanz, da sie neben Lehr- und Lernprozessen auf die Kommunikation und Interaktion in Lerngemeinschaften im Rahmen des Fernunterrichts fokussiert.

Digi4Learners – eine Studie zur Veränderung des Beziehungsgeschehen im digitalisierten Unterricht

Zahlreiche Studien konzentrieren sich auf den technischen Aspekt der Digitalisierung, auf das interaktionelle Geschehen im digitalisierten Unterricht hingegen wird dabei nur wenig eingegangen. Da die verstärkte Digitalisierung des Unterrichts und der Schule auch ein sozialer Prozess ist, muss dem Aspekt in der Forschung mehr Bedeutung zukommen. Daraus erschließt sich ein Forschungsdesiderat zur Erforschung der interaktionellen Komponente in Bezug auf das digitale Lehren und Lernen. Die Studie Digi4Learners (vgl. Turner/Scherde 2019) nimmt die Lehrenden-Lernenden-Interaktion im digitalisierten Unterricht in den Fokus. Im Mittelpunkt stehen dabei die Aspekte der Lernbeziehungen, Kommunikation und Interaktion. Das mehrteilige Forschungsprojekt (Fragebogenerhebung, Forschungstagebücher und Interviewstudien) soll somit vertiefende Einblicke in das Beziehungsgeschehen im Rahmen des digitalisierten Unterrichts geben

Von den Schulschließungen im Zuge der Corona-Pandemie war auch das Projekt Digi4Learners im Frühjahr 2020 maßgeblich tangiert. Die Frage, ob Aspekte der Digitalisierung in den täglichen Unterricht implementiert werden, war somit vorerst obsolet. Von einem Tag auf den anderen wurde in Österreich in der Sekundarstufe 1 online-basierter Unterricht für Schüler*innen und Lehrer*innen zur Realität (vgl. Goetz 2020, S. 2). Und nun steht die Umsetzung des Distance Learning bzw. online basierten Fernunterricht im Fokus (vgl. Huber et al. 2020, S. 7). In diesem Kontext konnten weitere Forschungsfragen generiert werden: Inwiefern kann die Distance-Learning-Phase als Chance für das Beziehungsgeschehen im Unterricht gesehen werden? Wie kann es gelingen, mit Schüler*innen trotz physischer Distanz in

Kontakt zu bleiben, sodass eine gelingende Schüler*innen-Lehrer*innen Beziehung gewahrt wird? Diesbezüglich wird auf das Konzept der mentalisierungsbasierten Pädagogik, wie weiter oben beschrieben verwiesen werden. Zentral dabei ist, dass Lehrkräfte ein Verständnis über die mentalen Zustände ihrer Schüler*innen entwickeln und somit mit ihnen auch emotional einfühlend sein können und in Verbindung bleiben. Die gewonnenen Erkenntnisse können Hinweise für die Entwicklung der Lehrer*innenbildung sowie Reflexionsmöglichkeiten für die Professionalisierung von Lehrkräften in der Praxis geben, um Lehrkräfte bei der Umsetzung von online-basierten Unterricht zu unterstützen.

Im Zeitraum von Dezember 2020 bis Mai 2021 wurden 20 qualitative Leitfadeninterviews mit Pflichtschullehrer*innen in Österreich durchgeführt. Es wurden 12 Lehrerinnen und 8 Lehrer in der Sekundarstufe 1 interviewt, nur zwei der befragten Lehrkräfte unterrichten ebenfalls in der Sekundarstufe 2.

In der Befragung wurde davon ausgegangen, dass sich die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden im Zuge der Distance-Learning-Phase verändert hatte und die Lehrpersonen wurden aufgefordert, die Beziehung zwischen ihnen und den Schüler*innen in der Distanzlehre zu reflektieren. Die Frage, inwiefern Lehrpersonen wahrnehmen, was in dieser Zeit emotional in den Schüler*innen vorging, schien hierbei bedeutend. Weiter wurde auf die Erfahrungen in den unterschiedlichen Distance Learning-Phasen während der Pandemie eingegangen. Es war von Interesse, wie sich die Erfahrungen in verschiedenen Situationen und Settings (synchrone, asynchrone oder hybride Varianten) unterschieden. Die Auswertung des Datenermaterials erfolgt auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring/Fenzl 2014).

Ausgewählte Ergebnisse

Um mit den Schüler*innen in gutem Kontakt zu bleiben, kann die technische Ausstattung sowie digitale Grundkompetenzen (vgl. BMBWF 2018) aller Akteur*innen gewissermaßen als Voraussetzung festgehalten werden. Die erste Phase des online-basierten Fernunterrichts war vor allem durch Hindernisse gekennzeichnet. So berichten Lehrkräfte in den Interviews, dass sie privat in ihre digitale Ausstattung sowie in eine stabile Internetverbindung investieren mussten. Auch wenn die Lehrkräfte sich selbst als recht technikaffin einschätzen, war es zudem eine Herausforderung, sich mit den Tools und Programmen, wie MS Team, ZOOM und ähnliches vertraut zu machen. Teilweise konnten die Lehrkräfte hier auf Austausch und Unterstützung durch schulinterne Fortbildungen und gute Kontakte zu Kolleg*innen, die ihnen auch emotionalen Halt gaben, zurückgreifen.

Auf Seiten der Schüler*innen konnte ein sozioökonomisches Gefälle in einzelnen Klassen gesehen werden. So berichten Lehrkräfte von Familien, in denen nur ein Gerät für mehrere Geschwister zur Verfügung stand. In diesem Fall waren Schüler*innen anfangs gezwungen, über ein Smartphone online zu gehen. Die Schulen konnten jedoch rasch reagieren und stellten den Familien Leihgeräte zur Verfügung. Die Diversität in der Schülerschaft wurde durch die Umstellung auf den online Unterricht einmal mehr sichtbar. Dadurch wurden die Lehrkräfte angeregt, über die Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen nachzudenken.

Nicht nur die technische Umstellung wurde von den Lehrkräften herausfordernd erlebt, sondern auch die physische Distanz zu den Schüler*innen. 17 der 20 interviewten Lehrkräfte gaben an, intensiver an neuen Lehrkonzepten zu arbeiten, um die Distanz möglichst gut kompensieren zu können. Hier wurden Formate der individuellen Förderung, sowie online Coaching oder Mentor*innen-Gespräche angeboten. Alle Personen der Studie konnten festhalten, dass beim Unterrichten in Großgruppen bzw. der gesamten Klassen die Distanz besonders spürbar war. Es wurde daran festgemacht, dass die Schüler*innen vielfach ihre Webkammeras nicht eingeschaltet hatten. Einerseits war es einigen nicht möglich aufgrund zu schwacher Internetverbindung oder technischer Geräte, andererseits war die Datenübertragung in manchen Fällen ohne Kamera schneller. Einigen Schüler*innen war es offenbar auch unangenehm, in der Großgruppe die Kamera zu verwenden. Für die Lehrkräfte stellt das allerdings eine Hürde da, denn Mimik und Gestik sowie viel Atmosphärisches fielen weg. Dies begünstigt das Gefühl von Distanz sowie nicht-in-Kontakt-sein. Es fiel den Lehrer*innen somit viel schwerer, das Gegenüber wahrzunehmen. Es braucht viele Nachfragen, um sich des Gegenübers gewahr zu werden.

Eine Lehrperson hält explizit fest, dass es einen Unterschied für sie machte, ob sie die Klasse schon länger unterrichtet hat. Bei den Klassen, die sie im ersten Jahr unterrichtete, war das Gefühl von Distanz besonders virulent. Auch hier waren das Nachfragen und die persönlichen online Gespräche sowie der Kontakt zu den Eltern besonders wichtig, um nicht die Verbindung zu den Schüler*innen zu verlieren. Dass laut Medienberichten eine Vielzahl von Schüler*innen in der Phase des Distance Learning „komplett untergetaucht“ (Nussmayr 2020) wäre und somit über längere Zeit nicht mit der Schule in Kontakt war, konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Alle Lehrkräfte berichten über regelmäßigen synchronen und asynchronen Kontakt zu ihren Schüler*innen.

Hinsichtlich der Gestaltung der Kontakte zu den Schüler*innen wurde individuelles Feedback auf Arbeiten der Schüler*innen als besondere Unterstützung für das Aufrechterhalten des persönlichen Kontakts erlebt. Eine Lehrerin beschreibt es als „*Kontinuität im Hin-und-Her-Fluss, quasi als Geben und Nehmen, ich gebe ihnen eine Aufgabenstellung, sie geben mir etwas ab, ich gebe ihnen Feedback*“ (Lehrperson 17/LP) – insofern ist der Kontakt im asynchronen Unterricht weiterhin gegeben. Eine weitere Lehrperson unterstreicht die Bedeutung des Individualfeedbacks: „*Was ich vorher auch schon immer gemacht habe, was mir wichtig war, das war Feedback zu geben. Das Individualfeedback wurde in dieser Krisenzeit umso wichtiger*“ (LP15). Die Lehrkräfte konnten so ihre Gedanken festhalten und den Schüler*innen mit auf den Weg geben.

Die Asynchronität bringt jedoch auch mit sich, dass nicht, wie im Unterricht ad hoc eine Frage direkt in der Situation geklärt werden kann. Die Lehrpersonen sehen diesen Faktor mit Blick auf den Kontakt zu den Schüler*innen als Herausforderung. Um diesem Manko entgegenzuwirken, ermöglichte ein Teil der Lehrkräfte, zu jeder Zeit Fragen per Chat in MS Teams, am Smartphone zu stellen, jene reagierten dann auch außerhalb der Schulzeit auf die Fragen oder Bitten der Schüler*innen. Das erfordert von Lehrkräften jedoch einen hohen Grad an Flexibilität und Engagement, gleichzeitig scheint es für die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung hilfreich zu sein.

Ein Teil der Lehrkräfte vereinbarte virtuelle Sprechstunden, in denen sich die Schüler*innen einzeln oder in Kleingruppen an sie wenden konnten. So konnten auch individuelle (Lern-)Probleme besprochen werden. Eine Lehrkraft schildert dies so: *„Ich bin in der Stunde online und wenn ihr was braucht, dann jetzt. Wer möchte kann sich jetzt einloggen“* (LP17). Eine Person beschreibt, dass sich die Schüler*innen per Mail melden konnten, um individuelle Videokonferenztermine zu vereinbaren. Lediglich drei der interviewten Personen gaben an, dass sie keine weiteren Möglichkeiten des direkten Kontakts außerhalb des Unterrichtes für die Schüler*innen zur Verfügung stellten. Jene Personen haben mehr Distanz zu ihren Schüler*innen verspürt.

Die veränderten Rahmenbedingungen lassen die Lehrkräfte teilweise in neue Rollen schlüpfen, wie eine Person erläutert: *„Also, wenn ich wirklich nur für mich rede, hat sich da auf alle Fälle etwas verändert. Ich bin noch viel mehr in die Coaching-Rolle gerückt.“* (LP13) Eine weitere Person erzählt, dass in ihrer Schule *„Mentoren-Gespräche mit Schüler*innen“* (LP1) vereinbart wurden, die sehr gerne angenommen wurden. Hier wurde erneut erwähnt, dass es viel Zeit in Anspruch genommen hat, allerdings den direkten Kontakt und das Verständnis für die Schüler*innen unterstützt hat. Die Lehrkräfte ergänzten, dass sie diese Praktiken auch über den Lockdown beibehalten möchten und in ihr Lehrkonzept langfristig aufnehmen möchten.

Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung der Videokonferenzen war es weniger wichtig, den gesamten Stundenplan online abzuhalten. Im Gegenteil, dies wäre für alle interviewten Personen eine Überlastung hinsichtlich Bildschirmzeit und Konzentration im online Modus für die Schüler*innen gewesen. Nach Angaben der Lehrkräfte haben die Schüler*innen das selbstständige Arbeiten nach einer Videokonferenz begrüßt. Gleichzeitig war es Lehrkräften möglich, in dieser Zeit persönliche Gespräche mit einigen Schüler*innen zu führen. Zentral ist jedoch, dass in regelmäßigen Abständen gut strukturierte Videokonferenzen mit der Lerngruppe stattfanden. Unter gut strukturiert wird dabei eine ausreichende Vorbereitung durch die Lehrkraft und die Möglichkeit sich aktiv beteiligen zu können, verstanden. Je kleiner die Gruppe, umso leichter war die Kommunikation mit den Schüler*innen.

Die Tatsache, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen von zu Hause am Unterricht teilnahmen bzw. gestalteten, hat verstärkt Einblicke in Privates ermöglicht. Die Lehrpersonen reflektierten im Interview diesen Umstand und hielten fest, dass die Blicke in die Kinder- und Wohnzimmer Eindrücke bezüglich der Lebensumstände der Schüler*innen gewährten. So konnte nachempfunden werden, wie schwierig es für manche Kinder war, Aufgaben rechtzeitig fertigzustellen, weil die familiäre Situation es nicht zuließ. Eine gewisse Nähe entstand auch darüber, dass sich neue Gesprächsimpulse durch das Wahrnehmen der individuellen Situation ergab. So konnte beispielsweise über Haustiere oder Idole, deren Poster an der Wand hingen, gesprochen werden. Im Gegenzug haben auch die Schüler*innen mehr Einblicke in das Leben ihrer Lehrer*innen erhalten. Das authentische Auftreten diesbezüglich wurde auch in der Studie von Schönbacher et al. (vgl. 2020) als wesentlicher Faktor für Nähe betont. Die privateren Einblicke ermöglichen eine weitere Gesprächsbasis, wodurch mehr emotionale Nähe entstehen kann.

Die Lehrkräfte waren ebenso durch die Unsicherheiten und Ängste bezüglich der Pandemie belastet. Die interviewten Personen reflektierten, dass je offener und authentischer sie ihre Erfahrungen angesprochen haben, umso mehr emotionale Nähe konnte aufgebaut werden. Eine Lehrperson meint, dass mehr Nähe entstanden sei, „weil man irgendwie zusammenrückt in der Krisensituation“ (LP 15). Eine weitere Person unterstreicht diesen Aspekt, in dem keine Barriere zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen entstehen soll: „(...) es ist jetzt nicht mehr so eine Wand dazwischen. Im Sinne, ich bin die Lehrerin und da ist dann eine Mauer und dann die Schüler. Nein, das ist jetzt eher so: Wir müssen die Situation zusammen schaffen.“ (LP 12).

Rückblickend meint eine Lehrerin, dass sie trotz Fernunterricht ihre Schüler*innen sogar besser kennengelernt hat: „Es ist dieses Gefühl näher zu sein, dadurch, dass du auch erreichbar bist und dass man dich anrufen kann, oder du auch einfach jemanden anrufen kannst und sagst: ‚Wie geht es dir? Was hast du heute gemacht? Ist alles in Ordnung?‘. Wenn man sich dann in der Schule nach dem Lockdown trifft, spürt man diese Freude, also diese Beziehung. Das war auch so wichtig für mich, diese Beziehung nicht zu verlieren.“ (LP 18).

Alle Lehrpersonen bestätigen, dass der persönliche Kontakt in der Schule durch Distance Learning nicht komplett kompensiert werden konnte. Teilweise blieben ambivalente Gefühle, da einerseits durch die hier besprochenen Aspekte sogar mehr Nähe aufgebaut werden konnte, aber dennoch der Kontakt reduziert wurde. Vor allem der Kontakt zur gesamten Klasse synchron in Videokonferenzen wurde als belastend erlebt. Ist es im Klassenraum doch verstärkt möglich, die gesamte Gruppe mental aufzunehmen, so fiel dies in Online-Videokonferenzen ohne Kamera besonders schwer.

Ausklang

Aus den bisherigen Daten kann die Annahme, dass aufgrund von online-basiertem Fernunterricht generell mehr Distanz zu Schüler*innen entsteht, nicht bestätigt werden. Festzuhalten ist, dass es bestimmte Parameter braucht, um mit den Schüler*innen emotional in guter Beziehung zu bleiben. Insbesondere ist der direkte sowie persönliche Kontakt via Videokonferenzen und Individualfeedback zu erwähnen. Die individuell vereinbarten Gespräche haben sowohl den Lehrkräften als auch den Schüler*innen geholfen, gut in Kontakt zu bleiben und offene Fragen zu klären. Die Einblicke in das private Umfeld führte zu mehr Verständnis für die Schüler*innen.

Das Mentalisieren der Lehr-Lernbeziehung kann insofern als eine wichtige Voraussetzung für die adäquate Gestaltung des Fernunterrichts betrachtet werden. Insofern ist auf die Kompetenz der professionellen Reflexion bei Lehrkräften einmal mehr hinzuweisen. Bei Schön (vgl. 1983) wird zwischen *reflection in action*, den unmittelbaren Reflexionen in einer Situation, und *reflection on action*, der Reflexion nach einer Situation unterschieden. Der Austausch mit den Schüler*innen unterstützt die Reflexion in der Aktion, da ad hoc in der Situation reagiert werden kann. Der Austausch in der Lehrerschaft hat gezeigt, dass die Reflexion über die Handlungen in und Erfahrungen mit dem online-basierten Fernunterricht Erkenntnisse hervorbrachten, die über die Corona-Zeit hinaus bestehen bleiben könnten. So sind Lehrkräfte entschlossen, weiterhin individuelle Gespräche auch online anzubieten. Ebenso ist das Bewusstsein für mehr Individualfeedback gestiegen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin (2017): Einführung – Tableteinsatz in Schule und Unterricht – wo stehen wir? In: Bastian, Jasmin/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Tablets in Schule und Unterricht – Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien. Wiesbaden: Springer, S. 1–11.
- Bates, Tony (2018): Canada. In: Quayyum, Adnan/Zawacki-Richter, Olaf (Eds.): Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas: National Perspectives in a Digital Age. Singapore: Springer Nature, pp. 49–62.
- Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Gradingner, Petra/Korte, Martin (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015. Graz: Leykam, S. 95–132.
- BITKOM (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. URL: bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf (28.09.2021).
- BMBWF (2018): Digitale Grundbildung – Vermittlung digitaler, informatischer und medienbezogener Kompetenzen. URL: pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pub-shop_download&rex_media_file=digi_grundbildung_2018.pdf (28.09.2021).
- BMBWF (2019): Digitale Bildung – Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen. URL: bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html (28.09.2021).
- Da Silva, Elisabeth (2019): Digitalisierung – Selbständiges Lernen – Lernen für die Zukunft: ein Interview mit Professor John Hattie. In: Schulmanagement – Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Bd. 3, H. 50, S. 17–20.
- Dengel, Andreas (2018): Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik. In: MedienPädagogik, H. 33, S. 11–26.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Karsch, Phillip (2018): Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: MedienPädagogik, H. 31, S. 107–124.
- Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (2018): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, Stephan/Schwarzer, Nicola.-Hans (2019): Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 25, S. 12–18.
- Goetz, Miriam (2020): Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. Medienimpulse, Bd. 58, H. 2. URL: doi.org/10.21243/mi-02-20-19.
- Harting, Kathleen/Erthal, Margaret J. (2005): History of Distance Learning. In: Information Technology, Learning, and Performance Journal, 23 (1), pp. 35–44. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.587.5816> (28.09.2021).
- Hattie, John (2012): Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London/New York: Routledge.
- Herz, Birgit/Zimmermann, David (2018): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: Stein, Roland/Müller, Thomas (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150–177.
- Hrastinski, Stefan (2008): Asynchronous and synchronous E-learning. In: Educause Quarterly, (4), pp. 51–55. URL: researchgate.net/publication/238767486 (28.09.2021).
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia Alexandra/Pruitt, Jane (2020): COVID-19-aktuelle Herausforderungen in

- Schule und Bildung – Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hrsg.) Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 85–104.
- Kreuzer, Tillmann F./Albers, Stine (2021): Selbstreflexion. Transfer 21. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Latchem, Colin (2018): Australia. In: Quayyum, Adnan/Zawacki-Richter, Olaf (Eds.): Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas: National Perspectives in a Digital Age. Singapore: Springer Nature, pp. 9–24.
- Leidig, Tatjana/Bolz, Tijs/Niemeier, Émilie/Nitz, Jannik/Casale, Gino (2021): Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen – ESE, Bd. 3, H. 3, S. 30–51.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 543–556.
- Middendorf, William (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 11–21.
- Nussmayr, Katrin (2020): Auf der Suche nach den verlorenen Schülern. URL: diepresse.com/5869780/auf-der-suche-nach-den-verlorenen-schulern (28.09.2021).
- Pianta, Robert C./Allen, Joseph P. (2008): Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers’ Interactions With Students. In: Toward positive youth development: Transforming schools and community programs, 1, pp. 21–40.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Quayyum, Adnan/Zawacki-Richter, Olaf (2018): Open and Distance Education in a Digital Age. In: Quayyum, Adnan/Zawacki-Richter, Olaf (Eds.): Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas: National Perspectives in a Digital Age. Singapore: Springer Nature, pp. 1–8.
- Salzberger-Wittenberg, Isca/Williams, Gianna/Osborne, Elsie (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: Facultas.
- Schön, Donald Alan (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schönbächler, Erich/Himpsl-Gutermann, Klaus/Grünberger, Nina/Macher, Sonja/Jilka, Susanna (2020): Auf die Beziehung kommt es an. Praxiserfahrungen aus zwei neuen Mittelschulen im 10. Wiener Gemeindebezirk zum Distance Learning in der COVID-19-Krise. In: Medienimpulse, Bd. 58, H. 2, 34 Seiten. URL: doi.org/10.21243/mi-02-20-36.
- Schweer, Martin (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.
- Turner, Agnes (2017): Different Layers of Reflection: Work Discussion as a Trigger for “Reflection in and on Emotion” in Educational Action Research. In: Ramalingam, Panch/Hanfstingl, Barbara (Eds.): Action Research in Educational Systems: Austrian Models in Indian Contexts. Delhi: International Publishing House, pp. 61–72.

- Turner, Agnes (2018): Mentalisieren in der schulpädagogischen Praxis: Mentalisierung von Lehrenden und Lernenden. In: Gingelmaier, Stephan/Taubner, Svenja/Ramberg, Axel (Hrsg.): Mentalisierungs-basierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 188–199.
- Turner, Agnes/Scherde, Tamina-Melanie (2019): Digi4Learners. Studie zur Digitalisierung an Kärntner Schulen in der Sekundarstufe I + II. Forschensexposé. Forschungsrat der Universität Klagenfurt (unveröffentlicht).
- Turner, Agnes/Scherde, Tamina-Melanie (2021): Professional Development in Times of Distance Learning – a Paper on Changes in Teacher-Student-Relationship in COVID-19-crisis and Learnings for Professional Development. Geneva (online): ECER 2021 (unveröffentlicht).
- Zawacki-Richter, Olaf/Anderson, Terry (2014): Online Distance Education: Towards a Research Agenda. Edmonton: AU Press.

Informationen zu den Autorinnen



Agnes Turner ist Professorin für Pädagogik und Prodekanin der Fakultät der Interdisziplinären Forschung und Fortbildung an der Universität Klagenfurt. Sie lehrt im Bereich der Lehramtsausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften und forscht zu Fragen der Reflexion psychodynamischer Prozesse, emotionalen Aspekte beim Lernen und Lehren, mentalisierungs-basierter Pädagogik und Lernen und Lehren in einer digitalisierten Welt.

agnes.turner@aau.at

Tamina-Melanie Scherde ist Studienassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt und arbeitet gemeinsam mit Agnes Turner im Forschungsprojekt Digi4Learners, welches die veränderte Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Rahmen der Digitalisierung untersucht.



tamina-melanie.scherde@aau.at

Zitationshinweis:

Turner, Agnes/Scherde, Tamina-Melanie (2022): Über physische Distanz und emotionale Nähe im Fernunterricht – Wie kann es Lehrer*innen gelingen, mit Schüler*innen in Kontakt zu bleiben? In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/