

## V. Resümee: Qualitativer Online-Unterricht durch flankierendes Online-Coaching

Abschließend verdichten wir visuell die Befunde und Interpretationen zu den konzeptionellen Erträgen. Dies tun wir in Form einer „*Konzept-Landkarte*“: Mit der Metapher des Weges weisen wir auf die Schritte auf der Veränderungskurve eines Change-Prozesses hin, den Lehrende auf einer individuellen und Bildungseinrichtungen auf einer systemischen Ebene beschreiten. Diese Schritte verlaufen weder synchron noch linear.

Gemäß der menschlichen Entwicklung stehen nicht nur Individuen, sondern auch Systeme an unterschiedlichen Punkten dieser Veränderungskurve (vgl. Kapitel „Entwicklungsphasen der Habituserweiterung“). So ist es durchaus denkbar, dass die *technische Fähigkeit der konzeptionellen Reflexion* vorausgeht oder umgekehrt. Wesentlich für die individuelle und systemische Weiterentwicklung aber ist, dass der Reflexion überhaupt Bedeutsamkeit, Zeit und Raum beigemessen bzw. „gegeben“ wird.

In diesem Resümee simplifizieren wir drei Phasen, um der Reflexion eine visualisierte Basis zu geben. Dabei wurden bewusst metaphorische Bezeichnungen für diese Phasen gewählt (s. Abb. 20).

In den „Distanzstunden“ ist das *Fremdeln* die vorherrschende Befindlichkeit. Im O-Ton einer Kollegin wird dies plastisch: „Plötzlich mussten wir alle mit unseren bösen Notebooks reden“ (O-Ton, Coaching). Das darin erkenntliche Bild ist technisierte Ferne, die im Gegensatz zur „natürlichen“ Lehre empfunden wird (s. Abb. 21).

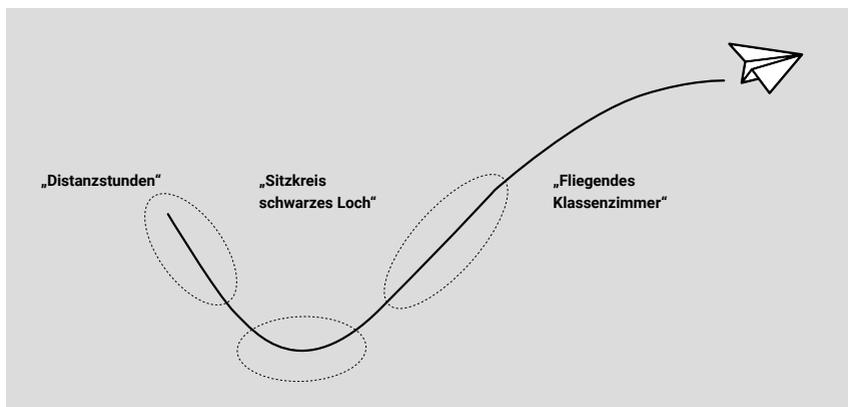


Abb. 20: Die drei vereinfachten Phasen auf dem Weg in die Online-Lehre und den Online-Unterricht

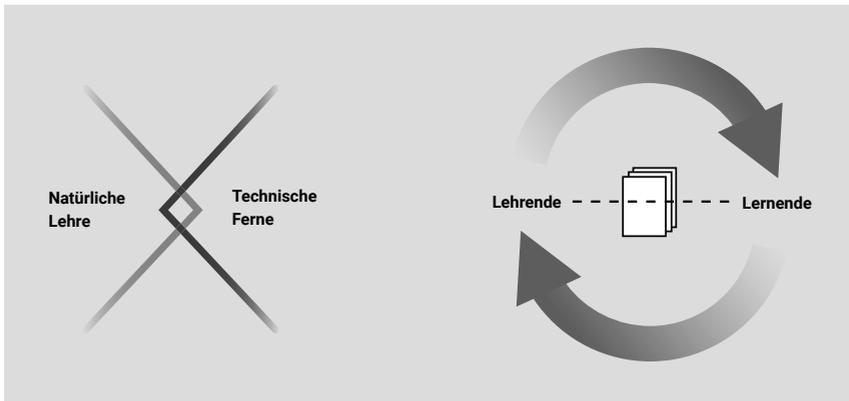


Abb. 21: Das Gegensatzpaar des brüchigen Kontakts

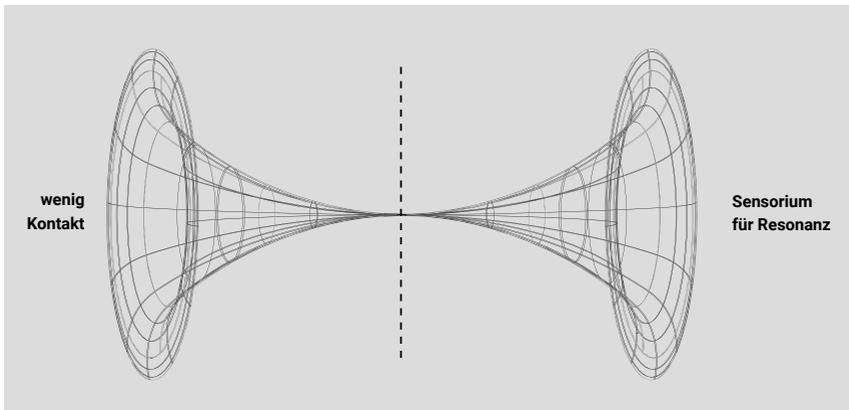


Abb. 22: Das „schwarze Loch“ als Weg zum Sensorium für die Lernenden

In dieser Phase wird der *Kontakt* zwischen Lehrenden und Lernenden als *brüchig* erfahren. Dieses Wahrnehmen begründet sich z. B. auch im umständlichen Versorgen mit Aufgaben (Arbeitsblättern) über digitale Medien. Die Fragen der Logistik verstellen den Blick auf die eigentliche pädagogische Arbeit, denn die Vielzahl an technischen Fragen überlagern die Lehre (s. Abb. 22).

Sobald eine technisch einschätzbare Verbindung hergestellt ist, berichten Lehrende vom „luftleeren Raum“ oder dem „schwarzen Loch“. Damit ist nach einigen Wiederholungen die Frustration über die monologische Struktur bezeichnet. Die monologische Wahrnehmung betrifft die Unterrichtssituation ebenso wie die Interaktion im Kollegium: Alle sind beschäftigt – so entsteht wenig oder kein Austausch. Gleichzeitig ist die in dieser Phase berichtete Müdigkeit auch

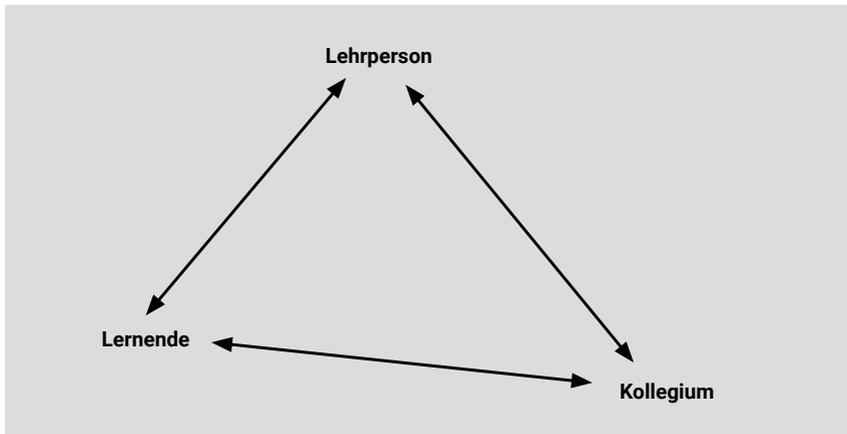


Abb. 23: Zielzustand des Dialogs zwischen Lernenden, der Lehrperson sowie dem Kollegium

ein Zeichen dafür, dass in dieser Phase bereits viel „geschafft“ wurde. Im „*fliegenden Klassenzimmer*“ entsteht als Zielzustand der Dialog (s. Abb. 23).

In dieser institutionell wie individuell fruchtbaren Phase der *digitalen Integration* greift das kollegiale Coaching (siehe vorangegangenes Kapitel „Online Coaching im schulischen und hochschulischen Kontext“) als zentrales Instrument für die Verstetigung dieser Erfahrungen. In diesen Reflexionen und Supervisionen muss es um die „5W des guten Unterrichts“ (vgl. unten) gehen, also wie Interaktion, Aktivierung und nicht zuletzt – insbesondere auf den Aspekt des Kollegiums bezogen – Feedback die virtuellen „Blasen“ verbinden kann. Nicht zuletzt wird über diese Coachingprozesse ein wesentlich neuer Aspekt einer lernförderlichen und fehlerfreundlichen Feedbackkultur ausgehandelt. Um diese Qualitätskriterien rankt das folgende Kapitel.

## 1. Qualitätskriterien gelingenden Online-Unterrichts

Aufbauend auf den letztjährig (vgl. Hanstein/Lanig, 2020b, S. 19–23) zusammengefassten Kriterien für „guten Unterricht“ stellt sich abschließend die Frage nach den Kriterien für den „guten Online-Unterricht“. Hierzu bieten wir an dieser Stelle *aktualisierte Thesen* an:

- # Der Online-Unterricht hat dazu beigetragen, neuartig über die „W-Fragen“ (vgl. ebd., S. 29–34) in der Unterrichtsplanung und -auswertung zu reflektieren. Wenngleich die Hauptenergie zu Beginn der Corona-Pandemie und des „Homeschooling“ vor allem in das „Was“ – Inhalt, Arbeitsblätter ... – inves-

tiert wurde, wurde relativ schnell auch die Unzufriedenheit mit diesem Prinzip erkannt. Diese führte oft dazu, zeitiger als im analogen Unterrichtsraum auf die Aspekte „Wer“ und „Wie“ umzuschalten – und die Kollaboration der Lernenden methodisch gut anzuleiten. Guter Online-Unterricht ist insofern ein Unterricht, der diese *W-Verschiebung berücksichtigt und durchgängig umsetzt*.

- # Lehr- und Lernprozesse basieren auf *gemeinsam gemachter Erfahrung*. Das ist im virtuellen Raum nicht anders, dieses Prinzip wird aufgrund der virtuellen Passivität (vgl. ebd., S. 106–108) jedoch umso wichtiger. Wo keine gemeinsamen Erfahrungen möglich sind, verharrt der Lernende in der je eigenen Blase. Guter Online-Unterricht ist daher ein Unterricht, der die virtuellen „Blasen“ aller Beteiligten verbindet.
- # Die Frage nach dem „Wo“ des Unterrichts (vgl. ebd., S. 29–34) war im traditionellen Unterricht eine rein organisatorische Frage – die zumeist auf der Ebene der Stunden- und Raumplaner entschieden wurde. Die Verantwortung für die Räumlichkeit ist mit dem Online-Unterricht nahezu vollständig auf die Lehrenden übergegangen.
- # Diese – schleichende und kaum reflektierte – Veränderung kann von den Lehrenden (unter Beachtung der einschlägigen datenschutzrechtlichen Vorgaben) positiv gewendet werden. Guter Online-Unterricht ist insofern ein Unterricht, der *mit dem Aspekt der Räumlichkeit lernförderlich „spielt“*. Hierzu steht eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung.
- # Online-Unterricht ist im Vergleich zum analogen Unterricht ungemein komplexer geworden (vgl. ebd., S. 106–108), allerdings liegt in dieser Komplexität auch eine Möglichkeit zur agilen Vielgestaltigkeit. Guter Online-Unterricht ist daher auch *agiler Unterricht, und zwar im Hinblick auf das inhaltliche, methodische, zielorientierte und räumliche „W“* (vgl. ebd., S. 29–34).
- # Online-Unterricht der ersten Phase war hauptsächlich vom Input-Geben geprägt. In Coachings beklagten Kolleginnen und Kollegen, dass selbst in Fortbildungen darum gebeten wurde – zumeist mit einer technischen Begründung –, Bild und Ton „off“ zu lassen. Offenbar übertrug sich hier ein Phänomen, das im Unterricht auch von den meisten (oder zumindest vielen) Lehrenden angewandt wurde. Entsprechend wenig überraschend waren daher auch die Rückmeldungen in Umfragen: Die Lernenden hatten u. a. den „Face-to-Face-Kontakt“ mit am meisten vermisst, und zwar zu den Lehrenden wie zu ihren Mitlernenden (vgl. ebd., S. 348–357). Guter Online-Unterricht ist deshalb ein Unterricht, der den *„Faden nicht abreißen“ lässt* – und zwar auf allen Interaktionsebenen – und der die *interaktionsförderlichen Strukturen proaktiv befördert*.

- # Diese Beobachtung verweist zugleich auf eine grundsätzlich stärkere Bedeutung von Feedback. Gemeint sind damit nicht nur Rückmeldungen am Ende einer inhaltlichen Unterrichtseinheit, sondern auch im Unterrichtsgeschehen. Guter Online-Unterricht ist deshalb ein Unterricht, der vom *dauerhaften wechselseitigen Feedback* geprägt ist. Dazu ist die *Haltung einer zwingenden Resonanz* unerlässlich – praktisch aber gut trainierbar.
- # Mit dem Paradigmenwechsel der *hybriden Anreicherung des Unterrichtsgeschehens* sehen wir uns mit einem komplexen, äußerst vielschichtigen Veränderungsprozess konfrontiert. Diese Komplexität war für die einzelne Lehrperson eine Überforderung. Daher braucht es die *diskursive Debatte*. Diese Debatte ist am naheliegendsten in einem Kollegium zu führen, um auf die Komplexität mit vielen Perspektiven zu reagieren. Auch aus diesem Grund gehören nach unserer Überzeugung die Online-Lehre bzw. der Online-Unterricht und das kollegiale Coaching zusammen. Durch dieses – methodisch geführt – können die notwendigen vielgestalteten Perspektiven offengelegt, diskutiert und kollegial reflektiert werden.
- # Bildungsinstitutionen sehen sich mit dem Risiko konfrontiert, dass ihre *Identität und die Kultur in der Dezentralität unscharf* werden. Das ist zunächst nicht verwunderlich, denn diese über Jahrzehnte gewachsenen Leitbilder sind nicht auf eine Dezentralität, sondern auf eine Lehr-Lern-Kultur in physisch-analoger Präsenz fokussiert. Diese auf physische Gemeinsamkeit fundierten Leitbilder werden unscharf – was zu Unsicherheiten führt –, wenn der Unterrichtsalltag aus technischen Improvisationen besteht. Daher wird die Digitalisierung zu einer *bleibenden Herausforderung für die Kultur der (Hoch-)Schulen*. Je früher die Wechselwirkungen der „digitalen geistigen Diät“ (vgl. Kapitel „Effizienz vs. Welterschließung“) zum Gegenstand einer pädagogischen Debatte werden, kann dieser absehbar bleibende virtuelle Lernraum zum Aspekt einer *ganzheitlichen und hybriden (Hoch-)Schulentwicklung* werden. Die Unterrichts- und Lehrqualität wird sich in Zukunft auch an dem Vermögen messen lassen müssen, auf welche Weise digitale und hybride Formate realisiert werden.
- # *Unterrichtsentwicklung ist das Kernelement* einer jeden (echten) Schulentwicklung. Um diesen Grundsatz auch im Online-Format zu beherzigen, bräuchte es noch mehr die Öffnung virtueller Räume für kollegiale Begleitungs- und Unterstützungsformate. Da der Online-Unterricht in der Regel beim Lehrenden zu Hause stattfindet, ist die eigene physische Blase der – unbewusste – „Sendeort“. Diese Barriere wäre stärker zu reflektieren, um auch für den Online-Unterricht Hospitationen und Besuche von Kolleginnen und Kollegen zu implementieren. Denn guter Online-Unterricht ist ein Unter-

richt, der sich *durch kollegiale Reflexion und kollegiales Coaching fortwährend* in der Weiterentwicklung befindet.

## 2. Online-Coaching im schulischen und hochschulischen Kontext

Damit stellt sich die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt der Einführung des kollegialen Coachings. Dabei kann sich an der oben (vgl. Kap. Resümee, Einleitung) beschriebenen Veränderungskurve angelehnt werden. Kollegien, die – im optimalen Fall gemeinsam – aus dem „Tal der Tränen“ herausgefunden haben, bewältigen in der Regel auch gut den weiteren Weg der „digitalen Anreicherung“. Denn die gewonnenen positiven Erfahrungen sind der Motivator weiterzugehen. Erfahrungen mit kollegialen Begleitungen haben gezeigt, dass sich Lehrende bei Fragestellungen vorrangig an Kolleg\*innen wenden – was die hier vorgenommene und hier zur zweiten Grundlage dienende quantitative Umfrage bestätigt hat:

- In nahezu *zwei Drittel* aller Antworten – 61,4% – auf die Frage, welche Personen *beim Experimentieren im Online-Unterricht hilfreich* waren, fiel die Nennung auf *Kolleginnen und Kollegen*. Diese waren größtenteils bekannt. In mehreren Fällen haben die jeweiligen Anliegen gar neue kollegiale Bekanntschaften entstehen lassen.
- Hierbei fällt – *als Mehrfachnennung* – insbesondere das *#Twitterlehrerzimmer* als Ort der kollegialen Unterstützung und des Kennenlernens auf.
- *Vorgesetzte* werden als *Unterstützer ebenso wenig* – unter 10% – genannt wie „eigene“ Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende sowie externe Berater bzw. Coaches.
- Auffallend ist zudem, dass sich der rückgemeldete *Support aus dem Kreis der Familie und Freunde* (die nicht zugleich auch Kolleginnen und Kollegen sind) auf bis zu 20% aller Antworten bezieht.
- Das *kollegiale Coaching* soll nicht als Instrument der Führung verstanden sein, sondern im Wortsinn als *kollegiales Unterstützungsangebot*. Daher ist es nicht sinnvoll, direkte Führungskräfte in das Coaching einzubinden, auch wenn diese einen Kompetenz- und Erfahrungsvorsprung haben.
- Ebenso *kontraproduktiv* scheint es, das *Angebot obligatorisch* zu gestalten. Denn gerade „gestandene“ Lehrende können dies als Bevormundung einschätzen: In der klassischen Auffassung des Coachings geht es nicht um eine allgemeine Beratung, sondern um die Klärung eines Anliegens. Dieses

muss Ausgangspunkt des kollegialen Coachings sein – es wäre ebenso widersprüchlich, eine weitere „Beschulung“ für vermutete Ursachen einzusetzen.

- Ein wiederkehrender Aspekt in den hier ausgewerteten Interviews war der Aspekt einer gewünschten angemessenen „*Beratungskultur*“ (vgl. Digitalanhang), der sich schlüssig an die Kategorien „Empathie“ (4), „Offenheit gegenüber Neuem“ (5), „Vertrauensverhältnis“ (9), „Wertschätzung“ (13), „Hierarchieproblem“ (14) und „Motivation“ (24) anbinden lässt.
- Ausgehend von solchen Kriterien können *bedarfsbezogene*, „maßgeschneiderte“ *Coaching-Formate* entwickelt werden, welche die Anliegen aber auch eventuellen Befürchtungen der Kolleginnen und Kollegen würdigen.

### 3. Offene Desiderate – fortschreibende Schul- und Qualitätsentwicklung

Wer – als Lern- und lernende Organisation – diese Rückmeldungen und Erfahrungswerte aufgreifen und berücksichtigen will, dessen Blick sollte sich auf diese genannten Felder konzentrieren:

1. Kompetenz wird zuallererst den Kolleginnen und Kollegen zugetraut. Dabei ist es *nicht* vordergründig, ob es sich um Vertreterinnen und Vertreter des eigenen Fachs bzw. der eigenen Fächer handelt. Nach dem *Subsidiaritätsprinzip* sollten Lösungen auf den Ebenen gefunden werden, die sich dafür anbieten, was hier bedeuten würde, in die Vernetzung und Ausstattung der Kollegien zu investieren. Für Führungskräfte würde dies den *Stil „ermächtigender Führung“* (Kühl/Lampert/Schäfer, 2018, S. 253) bedeuten.
2. *Externe Begleiter*, so wichtig sie zu Beginn der Veränderungskurve – im Anschließen durch fachliche Inputs – auch sein mögen, sind im weiteren Verlauf hin zur „digitalen Anreicherung“ eher *als Moderatoren* geeignet. Ihre Expertise ist nicht die fachliche, sie sollten vielmehr bzw. mindestens so gut geeignete *Prozessbegleiter und Coaches* sein.
3. Vorgesetzte bzw. die Hierarchie auf der Ebene der Lernorganisation sind *kein wesentlicher Adressat für inhaltlichen Unterstützungsbedarf*. Das kann zum einen Führungskräfte (ggf. auch im eigenen Anspruch) entlasten, zum anderen stellt es die Frage nach deren Aufgabe und „Job“ in Prozessen wie den aktuell erfahrenen neu. Und dies umso mehr dort, wo die Leitungsebene als Störfaktor erscheint; im O-Ton: „Ich wollte gemeinsam mit Kollegen und der Schulleitung etwas aufbauen. Aber es fehlt an Willen, Verständnis und Kenntnissen. Insbesondere die SL war störend“ (Umfrage 2, Frage 19, Zitat 1). Entscheidend wäre insofern die Unterstützung dort, wo Kollegien

sowie Kolleginnen und Kollegen sie jeweils aktuell benötigen. Hierzu aber bedarf es des permanenten Feedbacks, was in der Corona-Krise im täglichen Stress vielfach untergegangen bzw. deutlich zu kurz gekommen ist. *Resonant zu führen*, würde die Rolle (hoch-)schulischer Führungskräfte dahingehend verlagern, vielmehr „Gestalter von Lernsituationen und Vernetzungsmöglichkeiten“ (Graf/Gramß/Edelkraut, 2017, S. 189) zu sein bzw. zu werden.

4. Mehr als je zuvor griff bzw. greift (noch immer) die Weiterentwicklung auf dem Feld der Online-Didaktik in die *Systeme Familie und Freundeskreis* ein. Diese hohe Zahl an Unterstützern in genau den Feldern, die im Grunde die Freizeit ausmachen, war bis dahin nur aus der Zeit des Referendariats bekannt. Dieses ist jedoch, bei aller Komplexität und psychischen Belastung, zeitlich überschaubar. Ganz anders als der „Sprung ins kalte Wasser“ namens Online-Unterricht. Was oben zur Entgrenzung bzw. zum Ineinanderfließen der „Blasen“ ausgeführt wurde, gilt deshalb über den Moment des Unterrichts hinaus als grundsätzlich neues Phänomen. Folglich sollte der *Bedarf an Fortbildung auf Zukunft hin* unbedingt diese neuartige Bandbreite berücksichtigen.
5. *Kollegiales Coaching* wird sich, bei dieser systemischen Offenheit, dann sehr schnell über den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Kontext hinaus auf den Umgang mit Phänomenen des Online-Unterrichts beschäftigen. Dadurch treten private Kontexte mit auf den Plan, ebenso *Fragen von Strukturierung, Rhythmisierung, Verfügbarkeit und Entgrenzung, Dienstgeschäft und Privatheit* – mit anderen Worten: Prävention und Lehrergesundheit. Und in jedem Fall werden diese Felder durch die Reflexion der Online-Lehre und ihrer Folgen geweitet: „Lehrer, Schüler und Eltern“ (Umfrage 2, Frage 17, Zitat 3) werden als zusammengehörig neu in den Blick treten. Insofern ist es nur konsequent, Fortbildungen, Schulungen, Reflexionen und Coachings in dieser ganzen systemischen Breite anzulegen.
6. Fortbildungsplanung, die sich ganz am Bedarf der Kolleginnen und Kollegen misst, lässt nach der ersten Phase der „digitalen Anreicherung“ dann (hoffentlich) auch rein als Input veranstaltete Formate hinter sich. Ähnlich wie im Konzept der „Handy-Klinik“ wären z. B. *online-Plattformen für „kollegiale Coaching-Ambulanzen“* denkbar, die an die Einrichtung oder an bereits bestehende (hoch-)schulische Unterstützungssysteme angebunden sind.
7. Formen kollegialen Reflexion und demokratischen Beteiligung werden nach der Corona-Pandemie – und der mit ihr einhergegangen *Veränderung im Kommunikationsstil* – ein Stück weit wieder neu zu lernen sein. Die Diskussion um Führungskonzepte der Zukunft (vgl. beispielhaft Kühl/Lampert/Schäfer, 2018, S. 253–263) ist damit nicht nur mehr an die Reflexionssysteme

gebunden, sie ist vielmehr neu mit all jenen Phänomenen verbunden, die Online-Lehre, Home-Office, digitale Konzepte und hybride Formate der Zukunft praktisch ausmachen.

Wo diese Desiderate und systemischen Veränderungen beherrzigt werden, da *verändern* der Online-Unterricht und seine Begleitung durch adäquates Coaching auch *Schule als Ganzes*. Bei allen Unterschieden zwischen den Systemen Hochschule und Schule bleibt zu wünschen, dass der Erfahrungsvorsprung guter Fernlehreinstitute für die Weiterentwicklung von Schulen (stärker) berücksichtigt wird.

Natürlich ist diese Komplexität eine – wortwörtliche – Zumutung für jede Fortbildungsstruktur und (Hoch-)Schulentwicklung. Doch diese Entwicklung ist nicht aufzuhalten. Zudem bietet sie neuartige Chancen, vor allem in der Vernetzung aller am Schulleben Beteiligten, da durch die aufgezeigten – egal, ob reflektiert gesuchten oder intuitiv von den Befragten genutzten – Unterstützungssysteme auch die Grenzen dieser einzelnen Systeme fließend geworden sind.

Hier spiegelt sich phänomenal all das, was oben über das physische Schulgebäude und den Wegfall von Zwischenräumen und -zeiten ausgesagt worden ist. Insofern ist auf den fragenden und auf Anliegen bezogenen Charakter des kollegialen Coaching zu achten. Dieses sollte flankierend mitlaufen, weniger fixe als mehr bewegliche Termine haben und möglichst bald an möglichst vielen Bildungseinrichtungen – in der je eigenen, passgenauen Art und Weise – implementiert werden.

#### **4. Zu guter Letzt ...**

Die empirischen Befunde zum Online-Unterricht sind und bleiben auch nach der dritten Pandemie-Welle wenig hoffnungsvoll. In der Angst vor „Corona-Jahrgängen“ fordern Verantwortliche aus diesen Befunden mehr oder weniger „reflexhaft“ eine (unveränderte) Rückkehr zum „Präsenz“-Unterricht. Ist es nicht naheliegender, die digitale Anreicherung als solche zu optimieren? Und: Wäre es nicht eine verantwortungsvollere Vorsorge für die nächste Krise, Lehrkräfte in agilen Lösungen, ihren Unterricht auf digitale und hybride Ebenen zu verlagern, kompetenter zu machen? Fragen wie diese sind es, die sich die Bildungspolitik aktuell stellt und auch in den kommenden Jahren immer wieder stellen wird.

Die hier skizzierten Lehrpraktiken machen deutlich, dass das politische „Entweder-Oder“ dem Potenzial der hybriden Lernräume nicht gerecht wird. Das epistemische Potenzial der aktuellen Zeitenwende wird durch diese „ideo-