

Technische Universität Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften
AG Diversitätsstudien
Kognition – Literatur – Medien – Sprache

Masterarbeit

Digitale Leseförderung in der Grundschule vor und während
der Corona Pandemie in Deutschland am Beispiel einer
Bottroper Grundschule

Erstprüferin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Verfasserin:
Helena Lübbert
Stiftstraße 10
46047 Oberhausen
helena.luebbert@tu-dortmund.de

Master Lehramt Primarstufe
Lernbereich Sprachliche Grundbildung
4. Fachsemester
Matrikelnummer: 185037

Abgabedatum: 22.09.2020

INHALTSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS	C
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	C
1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHER TEIL: LESEKOMPETENZ UND DIGITALE MEDIEN IN DER GRUNDSCHULE .5	5
2.1 LESEKOMPETENZ IN DER GRUNDSCHULE (MAKROEBENE)	5
2.1.1 LESEKOMPETENZ ANALOG	5
2.1.2 LESEKOMPETENZ DIGITAL.....	7
2.1.3 ANALOGES UND DIGITALES LESEN IM VERGLEICH	10
2.1.4 KOMBINATION DER LESE-UND MEDIENKOMPETENZ	13
2.1.5 LESEDIDAKTIK UND LESEMOTIVATION IN DER GRUNDSCHULE	15
2.1.6 REPORT OF THE EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY	19
2.1.7 EUROPÄISCHER RAHMEN FÜR DIE DIGITALE KOMPETENZ LEHRENDER	20
2.2 DIGITALE MEDIEN IM KONTEXT DER GRUNDSCHULE (MESOEBE NE).....	21
2.2.1 DAS MEDIENNUTZUNGSVERHALTEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND	21
2.2.2 DIGITALE MEDIEN IN DER GRUNDSCHULE (MONITOR DIGITALE BILDUNG)	24
2.2.3 MEDIENKOMPETENZRAHMEN NRW.....	26
2.2.4 DIGITALE MEDIENAUSSTATTUNG ALS GRUNDLAGE FÜR DIE MEDIENBILDUNG AN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN	28
2.2.5 TEACHERS BELIEFS UND MEDIALER HABITUS - BEDINGUNGEN FÜR DEN EINSATZ DIGITALER MEDIEN SEITENS DER LEHRKRÄFTE	29
2.2.6 DIGITALE MEDIENNUTZUNG WÄHREND DER CORONA PANDEMIE BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN ..	32
2.2.7 EINSCHÄTZUNG DER ROLLE DER DIGITALEN MEDIEN WÄHREND DER CORONA PANDEMIE VON LEHRKRÄFTEN	34
3. EMPIRISCHER TEIL: DIGITALE LESEFÖRDERUNG WÄHREND DER CORONA PANDEMIE (MIKROEBENE).....	37
3.1 METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU DER ERHEBUNG	37
3.1.1 LEITFADENGESTÜTZTE EXPERTENINTERVIEWS.....	37
3.1.2 TRANSKRIPTION UND ANALYSE DER INTERVIEWS	39
3.2 ZUSAMMENSETZUNG DER ERHEBUNG	40
3.3.1 BERUFLICHES ENGAGEMENT	42
3.3.2 DIGITALE RESSOURCEN	46
3.3.3 LEHREN UND LERNEN.....	50
3.3.4 EVALUATION	55
3.3.5 LERNERORIENTIERUNG	58
3.3.6 FÖRDERUNG DER DIGITALEN KOMPETENZ DER LERNENDEN	61
3.4 BEWERTUNG UND EINSCHÄTZUNG DER ERGEBNISSE IM FORSCHUNGSKONTEXT	64
3.5 LIMITIERUNGEN DER ERHEBUNG	69

4. FAZIT UND AUSBLICK.....	71
5. LITERATURVERZEICHNIS	76
6. ANHANG	81
1. GESPRÄCHSLEITFADEN INTERVIEW MASTERARBEIT	82
1.1 LEHRKRAFT 1	1
1.2 LEHRKRAFT 2	1
1.3 LEHRKRAFT 3	1
1.4 LEHRKRAFT 4	10
2. ÜBERSICHT DIGITALE KOMPETENZEN LEHRENDER (DIGCOMPEDU)	1
3. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS: <i>DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG</i>	1
4. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG	1

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, BERUFliches ENGAGEMENT 1/2.....	43
TABELLE 2: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, BERUFliches ENGAGEMENT 2/2.....	44
TABELLE 3: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, BERUFliches ENGAGEMENT	45
TABELLE 4: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, DIGITALE RESSOURCEN	48
TABELLE 5: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, DIGITALE RESSOURCEN.....	49
TABELLE 6: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, LEHREN UND LERNEN 1/2	52
TABELLE 7: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, LEHREN UND LERNEN 2/2	53
TABELLE 8: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, LEHREN UND LERNEN	54
TABELLE 9: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, EVALUATION.....	56
TABELLE 10: DIGCOMPEDU WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, EVALUATION	57
TABELLE 11: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, LERNERORIENTIERUNG 1/2	59
TABELLE 12: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, LERNERORIENTIERUNG 2/2	60
TABELLE 13: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, LERNERORIENTIERUNG.....	60
TABELLE 14: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, FÖRDERUNG DER DIGITALEN KOMPETENZ DER LERNENDEN 1/2	62
TABELLE 15: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE VOR DER SCHULSCHLIEßUNG, FÖRDERUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN DER LERNENDEN 2/2	63
TABELLE 16: DIGCOMPEDU DER LEHRKRÄFTE WÄHREND DER SCHULSCHLIEßUNG, FÖRDERUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN DER LERNENDEN	64

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: MODELL ZUR DIGITAL LITERACIES ADAPTIERT VON COLVERT (2015) (VGL. MARSH 2020, S.23).....	10
ABBILDUNG 2: GERÄTENUTZUNG IM SCHULUNTERRICHT (VGL. KIM 2018, S. 51)	23

1. Einleitung

Lesekompetenz stellt eine basale Kulturtechnik dar, die, um an unserer schriftbasierten Gesellschaft teilnehmen zu können, umfassend erlernt werden muss.

Diese Aussage ist bekannt und doch immer wieder aktuell. Auch in der medial geprägten Gesellschaft, wie sich unsere heute darstellt, ist der Erwerb von Lesekompetenz eine grundlegende Voraussetzung, um an der digitalen Gesellschaft teilnehmen und diese aktiv mitgestalten zu können (vgl. Stiftung digitale Chancen 2017). Krotz charakterisiert einen Wandel der Gesellschaft, welcher durch die Medien und die Kommunikation ausgelöst ist und sich stetig fortsetzt. Er beschreibt diesen gesellschaftlichen Wandel als einen Prozess und bezeichnet diesen als Mediatisierung (vgl. Krotz 2007, S. 11). Die Mediatisierung als Metaprozess erreicht alle Bereiche einer Gesellschaft, dabei wird dem Bildungsbereich eine besondere Aufgabe zugeschrieben. Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler mit den „unterschiedlichen Erscheinungsformen der digitalen medialen Welt“ (Herzig 2019, S. 6) vertraut machen und ihnen ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in Bezug auf Medien“ (Herzig 2019, S. 6) vermitteln. Dieses Handeln drückt sich in „spezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Herzig 2019, S. 6) aus, die unter dem Begriff der Medienkompetenz zusammengefasst werden. Baacke führte den Kompetenzbegriff in die Medienpädagogik ein und verstand diesen als einen Teil der kommunikativen Kompetenz des Menschen und als die Fähigkeit, in Medienzusammenhängen zu handeln (vgl. Rosebrock 2002, S. 153f). Unter anderem Groeben und Hurrelmann (2002) haben dann den Begriff der Medienkompetenz und den der Lesekompetenz in einen Zusammenhang gebracht, der in der aktuellen Diskussion nicht mehr auseinanderzubringen ist. Der erweiterte Textbegriff Kallmeyers (1974) muss in diesem Kontext mitbedacht werden, da dieser Texte nicht mehr nur Printtexte umfasst, sondern alle kommunikativen Äußerungen umfassen (vgl. Kallmeyer 1974, S. 45) soll. Damit sind digitale Medien mit ihren kommunikativen Äußerungen ebenfalls als textbasiert zu betrachten.

Es ergibt sich daraus, dass der Konsum digitaler Medien eine Lesekompetenz voraussetzt, weshalb die Medien- und Lesekompetenz simultan zu betrachten und zu fördern sind. Diese Erkenntnis ist grundlegend für die vorliegende Arbeit, welche sich zunächst nur mit der digitalen Leseförderung in Grundschulen beschäftigen sollte. Während der Vorbereitung auf diese Arbeit hat sich dann das Corona Virus auf der ganzen Welt verbreitet und in Deutschland

unter anderem zu zeitweisen Schulschließungen geführt. Plötzlich durften die Schülerinnen und Schüler kein Klassenzimmer mehr betreten, die Lehrkräfte nicht mehr persönlich unterrichten und es sollte von zu Hause gelernt werden. Es ergab sich eine (Krisen-)Situation, die einmalig war. Wie würden Schülerinnen und Schüler, wie würden Lehrkräfte mit dieser Situation umgehen? Welche Probleme und Schwierigkeiten, welche Chancen und Vorteile würden sich ergeben? Die aktuelle Situation betraf den Kern der Arbeit und weckte zudem das Interesse für eine genauere Betrachtung, weshalb das Forschungsinteresse der hier erweitert wurde, indem die aktuelle Situation miteinbezogen wurde.

Um den mit der Krisensituation einhergehenden Veränderungen wissenschaftlich zu begegnen, werden diese mit dem Modell *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung* von Urie Bronfenbrenner (1981) betrachtet. Bronfenbrenner bietet ein Modell an, welches eine „theoretische Perspektive für die Erforschung menschlicher Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1981, S. 19) ermöglicht. Vereinfacht ausgedrückt wird auf Grundlage der wechselseitigen Beziehung zwischen einer oder mehreren Personen und ihrer Umwelt, die Entwicklung und Veränderung beider Seiten betrachtet. Bronfenbrenner definiert Entwicklung als eine „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 19). In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der Lehrkräfte einer Bottroper Grundschule im Kontext der digitalen Leseförderung betrachtet werden, welche sich durch die Schulschließung aufgrund der Corona Pandemie in Deutschland ereignet. Dazu muss zunächst die Umwelt beschrieben werden, in welcher sich die Entwicklung vollziehen kann. Umwelt definiert Bronfenbrenner aus der ökologischen Perspektive als eine „ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38). Diese Strukturen unterteilt er in Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme, wobei der Fokus auf dem Mikro-, dem Meso- und dem Makrosystem liegt.

Das Makrosystem stellt in dieser Arbeit den Gegenstandsbereich dar und beantwortet im ersten Teil des theoretischen Kapitels die Frage nach dem Stand der Forschung zu digitaler Leseförderung im Schulalltag von Grundschulen vor der Corona Pandemie in Deutschland. Zunächst wird die Lesekompetenz im analogen Bereich mit Hilfe der Ausarbeitungen der IGLU-Studie und Hurrelmann definiert (Kapitel 2.1.1), um die Grundlage der Arbeit zu legen. Weiter muss Lesekompetenz im digitalen Kontext betrachtet werden, dazu wird das „3D Model of Literacy“ von Green betrachtet (Kapitel 2.1.2). Der analoge sowie der digitale Kontext des

Lesens werden im nächsten Schritt durch die Lese- und Medienkompetenz kombiniert (Kapitel 2.1.4). Wie beide Kompetenzen in der Schule bearbeitet werden können, soll mit Hilfe der Lesedidaktik und Lesemotivation in der Grundschule geklärt werden (Kapitel 2.1.5). Das Makrosystem wird weiter umschrieben, indem die nachfolgenden Kapitel die Forderungen nach digitalem Lesen durch den „Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy“ (2012) dargestellt werden (Kapitel 2.1.6). Auch die digitalen Kompetenzen, welche die Lehrkräfte im besten Fall aufweisen, gehören zu der Makroebene und werden anschließend kurz umrissen (Kapitel 2.1.7). Der zweite Teil des theoretischen Kapitels umfasst die Mesoebene, indem dieses den Stand der Forschung in Deutschland näher betrachtet. Dazu wird die KIM-Studie (2018) zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ausschnitthaft dargestellt (Kapitel 2.2.1). Hier lässt sich unter anderem ablesen, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland alltäglich mit einer Reihe von digitalen Medien und Anwendungen agieren und in der digitalisierten Welt aufwachsen (vgl. KIM-Studie 2017). Mit dem Monitor Digitale Bildung wird der Forschungsstand zu digitalen Medien in der Grundschule in Deutschland vorgestellt (Kapitel 2.2.2). Weiter wird die Mesoebene durch den Medienkompetenzrahmen Nordrhein-Westfalen konkretisiert (Kapitel 2.2.3). Gleiches gilt für das folgende Kapitel, welches die digitale Medienausstattung als die Grundlage für Medienbildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen darstellt (Kapitel 2.2.4). Im nächsten Schritt wird ein Blick auf die Lehrkräfte, um im Sprachgebrauch Bronfenbrenners zu bleiben, die agierenden Personen in der Umwelt, geworfen. Bedingungen für den Einsatz digitaler Medien Seitens der Lehrkräfte, also ihr medialer Habitus, sollen hier beschrieben werden (Kapitel 2.2.5). Der nachfolgende Teil der Mesoebene stellt ebenfalls den Stand der Forschung da, wird an dieser Stelle aber auf die Zeit der Corona Pandemie und der daraus resultierenden Schulschließung bezogen. Hier soll die Frage beantwortet werden, wie sich im Kontext der Corona Pandemie das digitale Verhalten an Schulen darstellt. Dies geschieht zunächst für die Digitale Mediennutzung während der Corona Pandemie bei Kindern und Jugendlichen mit Hilfe der JIMplus- Studie (2020) (Kapitel 2.2.6). Im nächsten Schritt wird die forsa Umfrage zum Umgang der Schulen und ihrer Lehrkräfte mit der Corona Pandemie (2020) hinsichtlich der Herausforderungen und der Einschätzung der Rolle der digitalen Medien in dieser Zeit dargestellt (Kapitel 2.2.7). So werden in dem theoretischen Teil der Arbeit die Gegenstandsbereiche des (digitalen) Lesens, der digitalen Medien in der Grundschule und die

neusten Forschungserkenntnisse zu der Corona Pandemie im Kontext der Schule zusammengetragen.

Der empirische Teil bezieht sich im Modell Bronfenbrenners dann auf die Mikroebene. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie die interviewten Lehrkräfte einer Bottroper Grundschule ihre Perspektive auf digitales Lesen und Arbeiten im Kontext der Corona Pandemie empfinden und dieses beschreiben. Dazu werden die leitfadengestützten Experteninterviews mit Hilfe der Kategorien des Rahmens digitaler Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu) analysiert. Es erfolgt eine Unterscheidung, um die neue Situation der Lehrkräfte durch die Corona Pandemie besser einschätzen zu können. So werden zunächst die Aussagen zu der Zeit vor der Schulschließung mit Hilfe der Kategorien des DigCompEdu beschrieben. Gleiches wird mit den Aussagen zu der Zeit während der Schulschließung erfolgen, um im nächsten Schritt die Entwicklung der Lehrkräfte zu betrachten. Aufgrund der Analysen soll gezeigt werden, wie sie ihre Perspektive auf digitales Lesen und Arbeiten in der Grundschule im Kontext der Corona Pandemie beschreiben und welche Veränderungen im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie zu beobachten sind.

Das abschließende Fazit soll die dargestellte Theorie und die gewonnenen Erkenntnisse der Erhebung zusammenfassend darstellen und einen Ausblick auf weitere Überlegungen geben, die im Bereich der digitalen Leseförderung in der Grundschule durch die Corona Pandemie angestellt werden könnten.

2. Theoretischer Teil: Lesekompetenz und digitale Medien in der Grundschule

2.1 Lesekompetenz in der Grundschule (Makroebene)

2.1.1 Lesekompetenz analog

Die IGLU Studie untersucht im internationalen Vergleich die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe und ist damit besonders interessant für diese Arbeit. Dem Verständnis von Lesekompetenz in der IGLU Studie liegt die angloamerikanische Literacy-Konzeption zugrunde. Die reading literacy erfasst die Lesekompetenz als die Fähigkeit, „in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen lesen zu können“ (Hußmann 2017, S. 37) und betont damit die kulturelle Bedeutung des Lesens. Weiter wird davon ausgegangen, dass auf verschiedenen Weisen die Bedeutung eines Textes konstruiert wird und das Leseverständnis abhängig von der Textsorte und dem Leseanlass ist. Die Ziele des Lesens bei Kindern sind demnach das Lernen, sich mit anderen Leserinnen und Lesern im Alltag und der Schule auszutauschen und das Vergnügen (vgl. Hußmann 2017, 37). Die IGLU Studie betrachtet im Wesentlichen drei Bereiche der Lesekompetenz:

- 1) Leseintention,
- 2) Leseverstehensprozesse,
- 3) Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten (vgl. Hußmann 2017, S. 37).

Die hier beschriebene Definition von Lesekompetenz im Kontext der IGLU Studie gibt einen guten ersten Eindruck auf das Feld der Lesekompetenz. Liest man in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten weiter, wird schnell deutlich, dass es eine einheitliche Begriffsbestimmung der Lesekompetenz allerdings nicht gibt. Bettina Hurrelmann führt diese Schwierigkeit darauf zurück, dass die Lesekompetenz je nach Kontext und Interesse unterschiedlich sein kann.

„Lesekompetenz lässt sich nicht sinnvoll als angeborene Ausstattung modellieren, sondern ist als Ergebnis von Sozialisation zu verstehen, in der interindividuell unterschiedliche Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften), bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander interagieren“ (Hurrelmann 2002, S. 276).

Die hier beschriebene Wechselwirkung zwischen Dispositionen, Fähigkeiten und situationsspezifischen Anforderungen münden in einem interaktionstheoretischen Ansatz der Lesekompetenz. Hurrelmann vertritt mit diesem Ansatz die Auffassung, dass sich Lesekompetenz mit der Veränderung des Kontextes wandelt. Weiter geht sie davon aus, dass „unterscheidbare Fähigkeitskomponenten“ ((Hurrelmann 2002, S. 276) der Leserinnen und Leser in Wechselwirkung mit dem im Kontext zu betrachtenden Text stehen. Somit gehören zu der Lesekompetenz nicht nur kognitive Leistungen, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, Fähigkeiten zur Reflexion und zur „Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002, S. 276). Hurrelmann macht außerdem darauf aufmerksam, dass das von ihr vertretende Konstrukt der Lesekompetenz abstrakt ist. Sie beschreibt es als ein individuelles Potential, welches von einer Person unter idealen Bedingungen zu leisten ist. Daraus kann für die Schule abgeleitet werden, dass das individuelle Potential unter idealen Bedingungen zu fördern ist, um umfassend die Lesekompetenz zu fördern.

Die Konzeptionalisierung berücksichtigt unter dieser Perspektive die personalen und sozialen Voraussetzungen sowie die text- bzw. medienseitigen Anforderungen. Personale Einflussfaktoren beinhalten die personalen Voraussetzungen im motivationalen und emotionalen Bereich sowie die Rezeptionsfähigkeit und Rezeptionserwartungen. Kompetente Leserinnen und Leser verfügen in diesem Bereich unter anderem über Strategien der Emotionsregulation und der Selbstmotivation beim Lesen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 279f). „Lesekompetenz wird im Allgemeinen mit Hilfe kompetenter Anderer in Situationen erworben, die mit lesebegleitenden bzw. retropektiven Anschlusskommunikationen verbunden sind“ (Hurrelmann 2002, S. 280). Der Erwerbsprozess beschreibt die sozialen Einflussfaktoren und findet planmäßig im institutionellen Kontext und alltäglich im familiären Umfeld statt. Darüber hinaus werden Interessensgebiete und der Mediengebrauch insgesamt durch die sozialen Einflussfaktoren geprägt. Text und medienseitige Einflussfaktoren schließen unter anderem die Wahl der Texte ein. Kompetente Leserinnen und Leser wählen häufiger anspruchsvollere Rezeptions- und Verarbeitungssituationen, als weniger kompetente. Im Hinblick auf das Interesse dieser Arbeit sind hier die Rezeptionsstrukturen der digitalen Medien zu betrachten. Hurrelmann nimmt an, dass

„nicht-lineare, multimediale und interaktive Textangebote des Computers nicht nur allgemeine Lesekompetenz voraussetzen, sondern diese auch in spezifischer Weise modifizieren und erweitern“ (Hurrelmann 2002, S. 282).

Dies gibt bereits einen kleinen Ausblick auf die folgenden Kapitel zu digitalem Lesen. Die Ausführungen der Begriffsbestimmungen von Lesekompetenz im Kontext der IGLU Studie und der Auffassung Hurrelmanns legen den Grundstein für diese Arbeit.

2.1.2 Lesekompetenz digital

Zuvor wurde Lesekompetenz im analogen Kontext umrissen und grundlegend definiert. Im Folgenden wird die Lesekompetenz im digitalen Kontext beschrieben, indem das Modell von John Green hinzugezogen wird.

Die Literacy-Konzeption, welche unter anderem in der IGLU Studie genutzt wird, wird als digital literacy für diese Arbeit weitergeführt. Digital literacy kann als eine soziale Praxis definiert werden, welche das Lesen, Schreiben und die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen mit der Nutzung digitaler Medien praktiziert. Hierbei werden Lesevorgänge beschrieben, die einerseits die Nutzung digitaler Medien beinhalten können, andererseits aber nicht davon abhängig sind. So kann digital literacy sowohl online als auch offline erfolgen und materielle und immaterielle Grenzen überschreiten. Die Verwendung der Begriffe des Lesens und Schreibens im weiteren Sinne umfasst in der Konzeption der digital literacy die Produktion, die Verbreitung, den Zugriff, die Verwendung und die Analyse von Texten. So nutzt die digital literacy die analogen Lesekompetenzen und erweitert diese um die Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Zugriff und der Nutzung digitaler Medien (vgl. Marsh 2020, S. 21). Um einen ganzheitlichen Blick auf digital literacy werfen zu können, soll das 3D Modell der Lesekompetenz von Bill Green herangezogen werden. Green entwarf das Modell in einer Zeit, in der der Fokus auf dem analogen Lesen lag. Er geht dennoch davon aus, dass sein Modell auf die Kommunikation im digitalen Zeitalter zu adaptieren ist (vgl. Marsh 2020, S.22). Lesekompetenz erschließt sich ihm als eine soziale Praxis, welche drei Elemente umfasst:

- 1) das operationale Element umfasst die grundlegenden Fähigkeiten des Lesens wie der Dekodierung von Texten,
- 2) das kulturelle Element versteht Lesekompetenz als eine kulturelle Praktik und schließt das Verstehen kultureller Symbole mit ein,

3) das kritische Element soll zu einem kritischen Umgang mit Texten sensibilisieren und die Rezipientinnen und Rezipienten sollen lernen, die Intention des Gelesenen zu hinterfragen.

Im Kontext der digital literacy können diese drei Elemente erweitert umschrieben werden (vgl. Marsh 2020, S.22).

Das operationale Element wird beispielsweise um die Fähigkeit erweitert, die Vorteile digitaler Möglichkeiten (zum Beispiel Videos, Bilder) zu erkennen und diese effektiv zu nutzen. Weiter sollen digitale Medien zum kommunikativen Austausch und zur Suche nach Informationen genutzt werden können. Das kulturelle Element umfasst im digitalen Kontext die kulturellen Praktiken, die sich aus der Nutzung digitaler Medien in bestimmten kulturellen Kontexten ergeben. Das kritische Element überträgt den kritischen Umgang mit analogen Texten auf die digitalen Texte und Anwendungen. Auch hier sollen Themen wie Macht und Intentionen kritisch hinterfragt werden (vgl. Marsh 2020, S. 22).

Die drei Elemente oder Dimensionen des Modells zur digital literacy sind nicht linear zu betrachten. Sie greifen alle ineinander und bedingen sich zum Teil gegenseitig. Colvert hat die drei Elemente des Modells von Green, um die Perspektive der Herstellung von Bedeutungszusammenhängen im digitalen Kontext, erweitert. Dazu hat sie die Begriffe des Entwurfs, der Produktion, der Verbreitung und des Empfangs festgesetzt, die für die Herstellung von Bedeutungszusammenhängen unabdingbar sind. Im Einzelnen sollen die Begriffe an dieser Stelle nicht erläutert werden, da diese nicht im Detail relevant für die vorliegende Arbeit sind. Zentral ist die Aussage Colverts, dass digital literacy alle Aspekte, ausgehend von der ursprünglichen Intention des Autors eines Textes (Entwurf) bis hin zum Empfang des Textes (Empfang), einschließt. Die traditionelle lineare Leseprozessvorstellung wird damit durch ein dynamisches Modell ersetzt (vgl. Marsh 2020, S. 23).

Diese Erweiterung des Modells von Green durch Colvert wurde wiederum von Marsh (Marsh 2020) aufgegriffen und mit Hilfe des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1981) in ein Modell überführt, welches die Kontexte, in denen digital literacy von Kindern erworben wird, ausdifferenziert. Ausgangspunkt dieses Modells ist Greens Modell zur Lesekompetenz im digitalen Kontext, erweitert durch die Überlegungen Colverts (s. Abbildung 1, S. 10). Eingefasst wird dieser durch die Mikroebene, welche die Kinder mit ihren individuellen Interessen, Kompetenzen und Stärken einschließt. Diese Voraussetzungen sind elementar für die digital literacy als eine soziale Praxis, welche durch die Identität der

Lernerinnen und Lerner geprägt ist. Die Mesoebene beschreibt die Einflüsse auf die Kinder durch ihr Zuhause, ihre Eltern und Geschwister sowie die Gesellschaft, in der sie leben. Hier ist die Umsetzung digitaler Praktiken in (außer-)schulischen Kontexten zu beachten (vgl. Marsh 2020, S.23). Im Interesse dieser Arbeit ist ein Blick auf den Bildungskontext zu werfen, da dieser von vielen unterschiedlichen Dimensionen beeinflusst wird. Dazu gehört die Bildungspolitik, die Intentionen und Überzeugungen der Lehrkräfte, die zur Verfügung stehenden (digitalen) Ressourcen und die Kinder der Lerngruppe. Marsh geht davon aus, dass auf der Mesoebene der Ausbildung einer digital literacy, die Bildungseinrichtung maßgeblich Einfluss nimmt. Dies kann sowohl positiv als auch negativ sein. Insbesondere wenn die Bildungseinrichtungen routiniert im Einsatz digitaler Technologien und der Vermittlung digitaler Kompetenzen sind, hat das einen positiven Einfluss auf die digital literacy. Auf der Makroebene sind laut Marsh Einflüsse der weiteren Gesellschaft, Kultur und des Landes zu finden. Diese haben nur indirekten Einfluss auf die Kinder, bestimmen aber Strukturell die Mesoebene mit. Ist der Politik eines Landes beispielsweise die Digitalisierung in Bildungseinrichtungen ein Anliegen, wird sich das eher in den Klassenräumen widerspiegeln. Marsh platziert auf der Makroebene außerdem Konzerne wie Google oder YouTube, die in gewisser Weise die digital literacy beeinflussen. Sie geht davon aus, dass auch hier die Makroebene die Mesoebene beeinflusst, da Konzerne wie die genannten beispielsweise die Informationsbeschaffung zuhause bestimmen. Auf der Mikroebene sind dann wiederum die Kinder selbst betroffen, da sie von der Praktik der Informationsbeschaffung auf Mesoebene geprägt werden (vgl. Marsh 2020, S. 24).

Die Wechselbeziehungen der Elemente des vorgestellten Modells geben einen Einblick in die Komplexität und die Schwierigkeiten der Ausbildung einer Lesekompetenz in der digitalisierten Welt. Gleichzeitig ermöglicht es eine Erweiterung der traditionellen Konzeptualisierungen, wie es am Beispiel des Lesekompetenzmodells von Green gezeigt werden konnte. Hier eröffnet sich die Möglichkeit, bestehende Konzepte untereinander zu verknüpfen und auf die Forderung einer digital literacy in der digitalen Welt zu reagieren. Dazu muss es möglich sein, die in vielen Diskussionen vorherrschende ausschließliche Ausbildung von Grundkompetenzen des Lesens zu überwinden. Das vorliegende Konzept bietet eine wachsende Forschungsgrundlage für diese Überwindung und sollte sich zunächst in politischen Diskursen und später in Lehrplänen der Schulen wiederfinden lassen (vgl. Marsh 2020, S. 24).

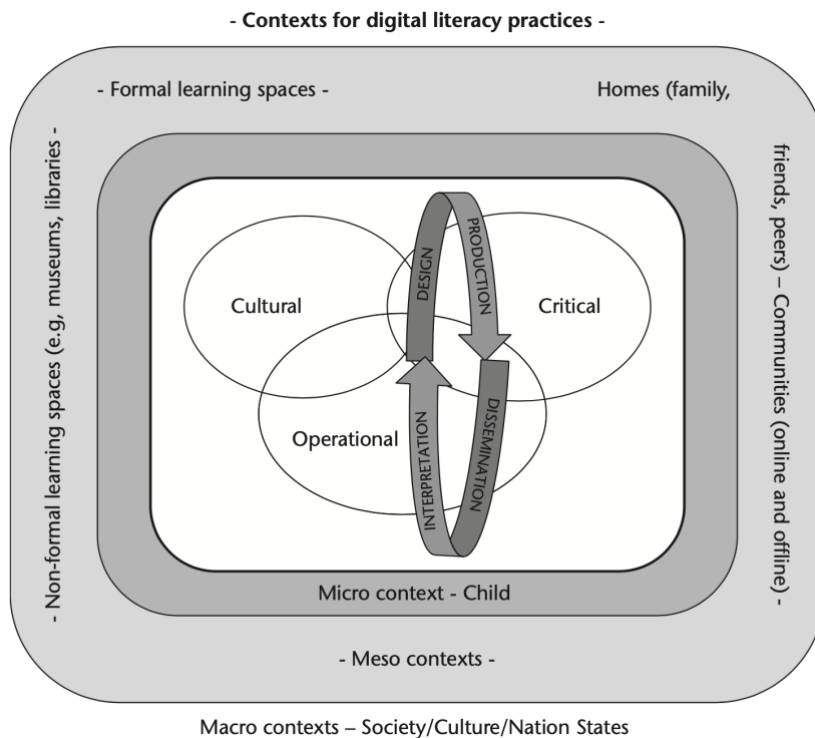


Abbildung 1: Modell zur digital literacies adaptiert von Colvert (2015) (vgl. Marsh 2020, S.23)

2.1.3 Analoges und digitales Lesen im Vergleich

Die vorherigen Unterkapitel haben Lesekompetenzen im analogen und digitalen Kontext thematisiert und definiert. Im Folgenden sollen das analoge und digitale Lesen zusammengebracht werden. Dabei sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten erarbeitet werden, welche für die digitale Leseförderung in der Grundschule von Bedeutung sind.

Lesen ist allgemein eine zentrale Kulturtechnik und gilt in einer schriftbasierten Kultur als unverzichtbare Voraussetzung (vgl. Schreier & Rupp 2002, S. 251). Die Veränderung der Gesellschaft hin zu einer „Medien- und Informationsgesellschaft“ (Charlton 1999) hat allerdings neue Anforderungen an die Kulturtechnik gestellt. Es stellt sich also die Frage nach den neuen Anforderungen, die mit der Veränderung der klassischen Printtexte einhergeht. Um diese zu untersuchen, muss die Tatsache zunächst ausgeblendet werden, dass es weder *den einen* analogen noch *den einen* digitalen Text gibt. Beide Begriffe werden hier als „Hyperonyme für jeweils sehr verschiedene Textgenres“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 40) gebraucht. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Abgrenzungskriterien benennen, die nun zusammenfassend dargestellt werden.

Zunächst werden digitale Texte auf einem Bildschirm oder Display rezipiert, was nach diversen Studien als anstrengender empfunden wird, als das Lesen vom Blatt. Allerdings nivellieren

technische Möglichkeiten die Lesebedingungen in dieser Hinsicht immer mehr. Digitale Texte bestechen weiter durch einen hohen Grad an Multimedialität. Diese werden mit Bildern, Grafiken, Videos oder Audio-Dateien zunehmend aufwendiger gestaltet. Es erfolgt eine „Verschmelzung verschiedener semiotischer Systeme“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 40), die von den Rezipientinnen und Rezipienten immer höhere Integrationsleistungen verlangen (vgl. Meister & Gerhardts, S.40). Besonders in Hypertexten ist die Anforderung an die Rezipientinnen und Rezipienten breiter angelegt. Diese werden von den Lesenden nicht linear rezipiert, sondern „im Rahmen der vorgegebenen Links nach eigenen Entscheidungen durchlaufen“ (Bertschi-Kaufmann & Härverlid 2011, S. 46). Der Lektürevorgang wird daher durch die Entscheidung, auf einen Link zu klicken oder nicht, in einem hohen Maße von den Leserinnen und Lesern selbst konstruiert, weshalb der, für analoge Texte typische, lineare Lesefluss durchbrochen wird. Es entsteht ein Angebot, andere Texte, beziehungsweise Textstücke zu rezipieren und damit den eigentlichen Text zu verlassen. Bei ungeübten Nutzerinnen und Nutzern können die Angebote durch Links allerdings zu Überforderung und einem Gefühl des Verloren seins führen. Auch stehen die Rezipientinnen und Rezipienten beim Lesen von Hypertexten vor einer unendlichen Fülle von Wahlmöglichkeiten, die in unterschiedliche Richtungen führen können (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härverlid, S. 46). Der sich daraus ergebende Text ist dann nicht in sich kohärent, sondern besteht aus einzelnen Stücken, die „zusammen ein jeweils individuelles, unwiederholbares Ganzes bilden“ (Bertschi-Kaufmann & Härverlid, S. 46).

Ein weiterer grundlegender Unterschied, der hier thematisiert werden soll, betrifft die Interaktivität. Sobald ein digitaler Text mit dem Internet verknüpft ist, „rücken rezeptives und produktives Sprachhandeln enger zusammen“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 41). Von den Leserinnen und Lesern werden augenblicklich umfassendere Kompetenzen gefordert, als im „stillen Dialog“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 41) mit analogen Texten. Für die Überprüfung hinsichtlich der Glaubhaftigkeit und Qualität des Gelesenen sowie der eigenen Spuren, die durch beispielsweise Kommentare hinterlassen werden, ist das „kritisch-analytische Denken“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 41) zu einer Grundkompetenz für digitale Texte geworden.

Insgesamt wurde durch diese Ausführungen deutlich, dass digitale Texte die „Verarbeitungsressourcen“ (Meister & Gerhardts 2013, S. 41) der Rezipientinnen und Rezipienten in vielfacher Hinsicht mehr beanspruchen, als analoge Texte. Häufig wird auf diese komplexen Anforderungen mit dem sogenannten „Häppchenlesen“ (Bonfadelli 2011)

reagiert. Leserinnen und Leser versuchen dadurch die Gefahr einer kognitiven Überlastung und die „Reiz-Komplexität“ (Meister & Gerhardt 2013, S. 41) zu reduzieren. Um einer oberflächlichen Rezeptionsweise entgegenzuwirken, muss im Kontext selektiver Leseprozesse strategisch vorgegangen werden. Normalerweise wird in der Forschung zwischen drei Lesestrategien unterschieden: kognitive, metakognitive und affektiv-volitionale Strategien (vgl. Christmann & Groeben 1999, S. 194f.). Für die Verarbeitung digitaler Texte empfehlen sich aus den kognitiven Lesestrategien besonders Organisationsstrategien, um eine Orientierung im Text zu erleichtern und zu beschleunigen. Um wichtige Informationen zu filtern sind besonders Schnell-Lesetechniken hilfreich, die darauf abzielen, Schriftzeichen „bildflächig zu dekodieren“ (Meister & Gerhardt 2013, S. 42). Dieses Lesen geht in die Richtung der Bildrezeption und hat unter anderem den Vorteil, dass Text- und Bildmaterial parallel rezipiert werden können (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härverlid, S. 43). Eine weitere kognitive Strategie soll hier kurz Anklang finden. Sogenannte Elaborationsstrategien, die ihr Augenmerk auf das kritische Hinterfragen von Intention und Qualität der gelesenen Texte legen. Besonders im Kontext von digitalen Texten mit Internetverbindung sollte diese Beachtung finden, metakognitive Lesestrategien sollten zum Tragen kommen, um den Lesevorgang fortwährend auf Verständnisschwierigkeiten zu überprüfen und dann mit der Anpassung des Leseverhaltens zu reagieren. Je komplexer digitale Texte erscheinen, desto mehr sollte auf affektiv-volitionale Strategien geachtet werden. Für die Erreichung des Leseziels müssen sich die Leserinnen und Leser immer wieder zum Durchhalten motivieren können (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härverlid, S. 43).

Perspektivisch müssen insbesondere für Lehrkräfte an Grundschulen „fundierte Konzepte für mediengerechte Leseförderung“ (Meister & Gerhardt 2013, S. 42) entwickelt werden. Dafür sind „Forschungsmethoden und -ergebnisse aus Medienpädagogik und literatur-/sprachdidaktischer Leseforschung“ (Meister & Gerhardt 2013, S. 42) aufeinander zu beziehen. Nur so können in der frühen Leseförderung die durch digitale Medien entstandenen neuen Textformen bearbeitet werden. Hier muss das Verständnis grundlegend sein, dass der „Umgang mit schriftlichen Texten (...) keineswegs weniger bedeutsam geworden [ist]; er hat sich vielmehr ausdifferenziert“ (Bertschi-Kaufmann 2011, S. 10).

2.1.4 Kombination der Lese- und Medienkompetenz

Vor dem Hintergrund des vorangegangenen Kapitels ist davon auszugehen, dass Lesekompetenz durch die neuen digitalen Medien keineswegs überflüssig geworden ist. Es ist im Gegenteil eher davon auszugehen, dass Lesekompetenz für den Umgang mit digitalen Medien von zentraler Bedeutung ist (vgl. Bertschi-Kaufmann 2011, S. 47). Schreier und Rupp beschreiben Lesekompetenz als eine „kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform“ (Schreier & Rupp 2002, S. 252), die innerhalb einer Medienkompetenz zu betrachten ist. Um diese Verbindung näher beleuchten zu können, soll im Folgenden zunächst die Medienkompetenz betrachtet werden.

Der Begriff der Medienkompetenz wurde durch Baacke geprägt. Dieser sprach von kommunikativer Kompetenz und noch nicht von Medienkompetenz. Gemeint war dasselbe: Ein Kompetenzbegriff, der in Bezug auf „kritische Medientheorie mit der Massenkommunikation“ (Baacke 1997 S. 181) zusammengedacht wird. Baacke beschrieb die Medienkompetenz als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1997, S. 6). Weiter ist für Baacke die Medienkompetenz ein „als voraussetzendes Vermögen des Menschen als auch als auszubildende Fähigkeit gemeint“ (Baacke 1997, S. 183), deren Entwicklung durch das Lernen gefördert werden muss. Diese Ausführungen sind geprägt durch die Überlegungen Chomskys zum Spracherwerb und Habermas Erweiterung auf alle kommunikativen Äußerungen (vgl. Baacke 1997, S. 183). Baacke unterscheidet vier Bereiche von Medienkompetenz: 1) Medienkritik 2) Medienkunde 3) Mediennutzung 4) Mediengestaltung. Diese Bereiche der Medienkompetenz sind in der deutschsprachigen Diskussion um den Kompetenzbegriff weit verbreitet und weitestgehend anerkannt (vgl. Baacke 1997, S. 183). Alle vier Bereiche vereinen die Medienkompetenz zu einer Handlungskompetenz. Baacke spricht von einer „medienbezogenen Handlungskompetenz“, welche unter anderem das selbstbestimmte Handeln mit Medien einschließt. Alle Menschen müsse sich nach seinem Verständnis in der „computerisierten Medienwelt“ zurechtfinden. Die Medienkompetenz nach Baacke soll genau das ermöglichen.

Die Frage nach den medienpädagogischen Leitbegriffen ist seit 2009 in der Diskussion. Dabei sind es vor allem die Medienpädagogen Bernd Schorb, Dieter Spanhel und Gerhard Tulodziecki, die diesen Diskurs führen (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 4) und auf eine dichotome Orientierung verweisen. Die Bildungstheoretiker machen mit dem Begriff der Medienbildung

den Aspekt der Bildung stark, wohingegen die Position der Kompetenztheoretiker mit dem Begriff der Medienkompetenz die aktuelle Diskussion um Kompetenz ausmacht. Dieter Baacke wird mit der Position der Kompetenztheoretiker vereint, da er den Begriff der Medienkompetenz (wie bereits angesprochen) seit den 1990er Jahren prägt (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 4). Ein Versuch, beide Positionen zu vereinen, hat Gerhard Tulodziecki unternommen, indem er die „Medienbildung als Prozessbegriff und Medienkompetenz als Zielvorstellung“ (Marci-Boehncke 2013, S. 4) definiert. Tulodziecki beschreibt fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung für eine handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule und entwickelt damit das Medienkompetenz-Modell von Baacke weiter (vgl. Rosebrock / Zitzelsberger 2002, S. 155). Die fünf Aufgabenbereiche lauten:

- 1) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
- 2) eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
- 3) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
- 4) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
- 5) Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung (vgl. Rosebrock / Zitzelsberger 2002, S. 155)

Diese führen zu Kenntnissen über Medien sowie zu Analyse- und Urteilsfähigkeiten und münden in einer Medienkompetenz. Damit bildet die Medienbildung den Prozess, welcher die Medienkompetenz zur Zielvorstellung hat. Im Folgenden soll die Lesekompetenz im Kontext einer Medienkompetenz betrachtet werden. Dazu ist allerdings ein Textverständnis obligatorisch, welches durch Kallmeyer 1947 geprägt wurde. Der erweiterte Textbegriff nach Kallmeyer umfasst „alle kommunikativen Äußerungen (...) gleichgültig, ob sie sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art sind“ (Kallmeyer 1974, S. 45). Damit werden Texte aus semiotischer Perspektive betrachtet und lassen auf das Lesen als eine Fähigkeit der „sinnverstehenden Dekodierung von Symbolsystemen zur kompetenten und autonomen Nutzung aller Medien“ (Weise 2013, S. 12) schließen. Insbesondere im Bereich von Informationstexten wird der Zusammenhang der Lese- und Medienkompetenz deutlich. Um relevante Informationen zu finden, wird „ein Wissen darüber, welche Medien und welche Verbreitungsformen innerhalb dieser Medien als Träger in Frage kommen“ (Schreier & Rupp 2007, S. 257) vorausgesetzt. Gleichzeitig sind unter prozeduralen Aspekten die Auswahl geeigneter Suchkriterien und -strategien zur Informationsbeschaffung zu beachten. Gefordert sind zudem analytisch-kritische Kompetenzen, die die Bewertung von Informationen

hinsichtlich Glaubwürdigkeit und Qualität zulassen. Die Rezeption neuer Medien erfordert verstärkt die Fähigkeit, dem Gelesenen nicht blind zu vertrauen und „ist Teil einer allgemeinen kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz“ (vgl. Schreier & Appel 2002, S. 247). Die „produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz“ (Schreier & Rupp 2002, S. 258) fasst die produktive Nutzung von digitalen (Informations-)Texten zusammen. Die Nutzung des Internets gestaltet sich im Allgemeinen zunehmend produktiv, so wie beispielsweise die Beteiligung an Diskussionsgruppen oder die Nutzung sozialer Medien.

Aufgrund der Überlegungen kann festgestellt werden, dass sich die „Funktionsbereiche der Lese- als Teil einer Medienkompetenz“ (Schreier & Rupp 2002, S. 268) ausweiten. Insbesondere betrifft das die zunehmende Bedeutung von Medienwissen, der analytisch-kritischen Fähigkeiten und die produktiv-verarbeitungsbezogenen Aspekte im Umgang mit digitalen Medien. Gleichzeitig kann von einer „Funktionsverschiebung des Lesens“ (Schreier & Rupp 2002, S. 268) gesprochen werden. Offensichtlich ist das Lesen immer weniger an Printmedien gebunden, da die digitale Verbreitung von Informationen die analoge immer weiter verdrängt. Nach Schreier und Rupp (2002) verliert auch das literarische Lesen in der Mediengesellschaft an Bedeutung, beziehungsweise geht in einer „literarischen Rezeptionskompetenz“ (Schreier & Rupp 2002, S. 268) auf. Es ist ebenfalls sichtbar geworden, dass sowohl die Lesekompetenz, als auch die Medienkompetenz im Zusammenhang gerade für den Umgang mit digitalen Medien eine wesentliche Voraussetzung darstellen. Aus diesem Grund spricht unter anderem Hurrelmann davon, dass „Lesekompetenz zum unverzichtbaren Teil einer umfassenden Medienkompetenz“ (Hurrelmann 2011, S. 19) geworden ist.

2.1.5 Lesedidaktik und Lesemotivation in der Grundschule

Im Kontext der Grundschule sind unter dem Oberbegriff der Lesedidaktik verschiedene Vorstellungen von Leseförderung vorhanden. Besonders seit der PISA-Erhebung finden sich im Leseunterricht eine Vielzahl von alten und neuen lesedidaktischen Konzepten. Kruse (2011) definiert in diesem Zusammenhang drei dominierende Konzepte des Lese- und Literaturunterrichts: Das Konzept *Leseförderung*, das Konzept *Lesetraining* und das Konzept *Literarische Bildung* (vgl. Kruse 2011, S. 177). Die Konzepte unterscheiden sich durch ihre besonderen Kompetenzperspektiven sowie ihren spezifischen Schwerpunktsetzungen. Die Zielebenen des *Gern lesen* und *Gut lesen* lassen sich den Konzepten zuordnen. Das Konzept der Leseförderung ordnet Kruse dem *Gern lesen* zu, es soll Lust auf das Lesen machen und

dabei eine stabile Lesehaltung aufbauen (vgl. Kruse 2011, S. 177). Die Leseförderung in der Grundschule widmet sich nach dem Erwerb der Grundzüge der Schriftsprache vornehmlich der „Automatisierung des Leseprozesses und dem verstehenden Lesen“ (Lenhard 2019, S. 126). Weiter müssen Lesegewohnheiten geschaffen werden, welche im Zusammenhang mit der Ausbildung einer Lesemotivation ein wichtiges Element der Lesedidaktik der Grundschule bilden. Es gibt zwei Arten von Motivation: die intrinsische und die extrinsische. Intrinsische Motivation meint zum Beispiel die Freude an der Tätigkeit des Lesens. Extrinsische Motivation erscheint aufgrund äußerer Bedingungen wie zum Beispiel einer Belohnung. Es können auch beide Motivationen gemeinsam auftreten. Die Lesemotivation in der Grundschule zu fördern, begründet sich aus der Hoffnung, motivierte Schülerinnen und Schüler würden mehr lesen und so schneller und intensiver ihre Fähigkeiten steigern (vgl. Lenhard 2019, S. 126). Festzuhalten ist, dass intrinsisch motivierte Leserinnen und Leser das Gelesene tiefer verarbeiten und mehr Zeit dem Lesen widmen. Daraus lässt sich schließen, dass die Ausbildung ihrer Fähigkeiten schneller voranschreitet. Für die Entstehung intrinsischer Lesemotivation ist das Erleben von Autonomie (zum Beispiel die Möglichkeit, selbst Texte zu wählen) und Kompetenz (vgl. Lenhard 2019, S. 36) unabdingbar. Dadurch kann sich ein positives Selbstkonzept bezogen auf die Lesekompetenz entwickeln. Die Kombination mit einer positiv lesebezogenen Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, Texte erfolgreich bewältigen zu können, begünstigen „langfristig die Herausbildung von Lesegewohnheiten und damit die Tendenz, aus eigenem Antrieb (...) zu lesen“ (Lenhard 2019, S. 36). Der positive Effekt der intrinsischen Lesemotivation auf das Leseverstehen ist zwar häufig nachgewiesen worden, es besteht aber kein direkter Zusammenhang. Viel eher muss auf den indirekten Einfluss der Lesemotivation geachtet werden, da diese die Häufigkeit des Lesens steigert. Je mehr gelesen wird, desto leichter fällt es den Leserinnen und Lesern Wörter und Sätze zu dekodieren; es wird mehr Vorwissen erworben und die sprachlichen Fähigkeiten bilden sich intensiver (vgl. Lenhard 2019, S. 36). Die Lesemotivation beeinflusst die Lesekompetenz demnach indirekt positiv. Ebenso ist anzunehmen, dass die Motivation zu Lesen von der Fähigkeit zu lesen abhängt. So kann das Erleben von Kompetenz „zu einem Zuwachs der Motivation und des Interesses führen“ (Artelt, Naumann & Schneider 2010, S. 75). Es besteht also eine Wirkung in beide Richtungen, weshalb positive Effekte der Motivation auf die Leistung und umgekehrt positive Effekte der Leistung auf die Motivation zu erwarten sind (vgl. Artelt, Naumann & Schneider 2010, S. 75). Für die Leseförderung in der Grundschule bedeutet

diese Erkenntnis, dass Maßnahmen zur Motivationssteigerung immer mit Maßnahmen der Leistungssteigerung einhergehen müssen, da ansonsten „kurzfristige Verbesserungen der Motivation wieder verloren gehen können“ (Lenhard 2019, S. 126).

Eine Leseförderung, welche die Steigerung der Lesemotivation zum Ziel hat, bezeichnen Rosebrock & Nix als „Leseanimation“ (vgl. Rosebrock & Nix 2015, S. 111). Dies geschieht meist durch die Auswahl interessanter Literatur aus der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur oder durch Inszenierungen des Lesens. Leseanimierende Verfahren sollen „habituelle Einstellungen und Praktiken zum Lesen bei den Kindern und Jugendlichen ausbilden“ (Rosebrock & Nix 2015, S. 111) und ihnen damit die Teilhabe an der Gegenwartskultur ermöglichen (vgl. Rosebrock & Nix 2015, S. 111). Das Ziel der Leseanimation ist es, das Lesen als eine „anregende, genuss- und gewinnreiche Freizeitaktivität und Lebenspraxis“ (Rosebrock & Nix 2015, S. 111), in einem „empathischen und kulturellen Sinne“ (Rosebrock & Nix 2015, S. 111), zu etablieren. Im lesedidaktischen Kontext wirken diese Maßnahmen dann nicht direkt auf den Leseprozess ein oder stellen diesen her. Vielmehr wird die Motivation zum Lesen an sich etabliert, beziehungsweise gesteigert (vgl. Rosebrock & Nix 2015, S. 112). Auf der anderen Seite der Lesedidaktik finden sich nach Kruse das Konzept des *Lesetrainings* und das Konzept der *literarischen Bildung*. Diese sind der Zielebene des *Gut Lesen* zuzuordnen und setzen ihren Fokus eher auf die Ausbildung und Förderung der technischen Lesefertigkeiten (vgl. Kruse 2011, S. 177). Diese beiden Konzepte sollen an dieser Stelle nicht weitergeführt werden, da sie für die weitere Arbeit nicht zielführend erscheinen. Stattdessen soll im Folgenden präziser betrachtet werden, warum digitale Medien zur Verbesserung der Lesemotivation eingesetzt werden sollten.

Im schulischen Kontext werden digitalen Medien häufig ein enormes Potenzial zur Verbesserung des Lernens zugeschrieben. Das Projekt „Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien“ des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. und der Stiftung Digitale Chancen (Stiftung Digitale Chancen 2017) haben fünf Jahre lang Erfahrungen im Bereich der digitalen Leseförderung gesammelt. Es wird davon ausgegangen, dass digitale Medien einen spielerischen und niederschweligen Zugang zum Lesen und Verstehen von Texten bieten, der allen Kindern und Jugendlichen zugänglich ist (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S.2). Insbesondere leseschwächere Kinder und Jugendliche würden davon profitieren, da ihnen digitale Medien aus ihrem familiären Umfeld überwiegend bekannt sind (vgl. KIM-Studie) und

ihnen dadurch eine gewisse Sicherheit im Umgang mit diesen gegeben ist. Innerhalb des Projekts konnte hier bei den Probanden die Motivation zur Beteiligung festgestellt werden, da unter anderem ihre individuellen Ängste und Hemmungen insbesondere beim Lesen und Schreiben überwunden werden konnten (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 3). Die Geräte, die die Kinder und Jugendlichen sonst zum Spielen oder zum kommunikativen Austausch mit ihren Freundinnen und Freunden konsumieren, können im Unterricht eine „kreative und produktive Nutzung“ (Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 3) anregen. Dafür müssen ihre Interessen und Meinungen, aber auch ihre Ängste und Unsicherheiten unbedingt ernst genommen werden. Sie sollten in den Prozess der Lesekompetenzentwicklung eingebunden werden, um sich produktiv beteiligen zu können. Digitale Medien können außerdem dabei helfen, zum Beispiel in Kleingruppen die individuelle Fähigkeiten leichter miteinzubringen (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 4). Die Lehrperson muss dafür in Projekten zur Leseförderung die Rolle einer Lernbegleitung einnehmen und offen sein für das Wissen und die Ideen der Kinder und Jugendlichen. Nur so kann ein Austausch stattfinden, indem miteinander, voneinander und übereinander gelernt wird (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 5). Aus den Ergebnissen der Erhebung lässt sich folgern, dass digitale Leseförderung schon früh beginnen sollte, um je nach Altersstufe Akzente setzen zu können. Für den in dieser Arbeit relevanten Bereich der Grundschülerinnen und Grundschüler werden beispielsweise Radiobeiträge, Fotostories oder Geocaching als altersgerechte Leseförderung benannt (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 6). Für die digitale Leseförderung im schulischen Kontext ist abschließend die konkrete Einbindung der Schülerinnen und Schüler wichtig. Sie sollen aktiv an der Erstellung von Inhalten und Formaten mit digitalen Medien eingebunden werden, um selbst zu Produzentinnen und Produzenten zu werden (vgl. Stiftung Digitale Chancen 2017, S. 7). Die richtige Nutzung digitaler Medien in Grundschulen hat im Sinne der kombinierten Lese- und Medienkompetenz demzufolge eine große Wirkung, die durch den motivierenden Aspekt gestärkt wird. An dieser Stelle soll betont werden, dass nicht der alleinige Einsatz digitaler Medien einen Lernerfolg garantiert. Diese müssen immer in didaktische Konzepte und Methoden eingebunden sein, wie es eben in Ansätzen skizziert wurde (vgl. Müller 2017, S. 213).

2.1.6 Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy

Die europäische Kommission für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit, Jugend und Kultur gab bereits 2012 den Final Report der „EU High Level Group of Experts on Literacy“ heraus, in dem die aktuelle europäische Situation der literacy (Im Verlauf mit Lese- und Schreibkompetenz übersetzt) erfasst werden sollte. Gleichzeitig sollten Lösungsvorschläge für die problematische Situation vorgebracht werden, welche die neuen Technologien einschließen und mit Blick auf die Zukunft ein Neudenken der Lese- und Schreibkompetenz beinhalten sollte (vgl. European Commission, S. 9). Der Report beginnt mit den deutlichen Worten, dass es eine Kultur der Ausbildung einer Lese- und Schreibkompetenz in ganz Europa gäbe, welche unbedingt zu überarbeiten wäre (vgl. European Commission, S. 11). Bis zu dem Zeitpunkt der Veröffentlichung hatten nur fünf der 28 EU-Mitgliedsstaaten das Online-Lesen in den Richtlinien für die Grundschule verankert, was für die digitale Leseförderung im Schulalltag ein vernichtendes Ergebnis darstellt (vgl. European Commission, S. 66).

Das höchste Ziel sei aber eine Bildungskultur, in der allen Schülerinnen und Schülern das Lesen, unabhängig ihres sozioökonomischen Status, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Herkunftssprache oder ihrer individuellen Voraussetzungen, erlenen würden. Die Bereitstellung von individueller Unterstützung, engagierten Lehrkräften und geeignetem Material ist für die Erreichung des Ziels unerlässlich (vgl. European Commission, S. 66). Darunter fallen auch die Verfügbarkeit von digitalen Medien sowie die begleitete Arbeit an den Geräten. In Bezug auf diese Unterstützung wird betont, dass es in der Debatte um die Qualität des Umgangs mit digitalen Medien geht und nicht, ob diese überhaupt genutzt werden sollen. Um den Schülerinnen und Schülern unter anderem diesen Umgang nahezubringen, müssen Änderungen in den curricularen Vorgaben zu Gunsten der Einbettung digitaler Medien in den regulären Unterricht erfolgen. Die Autoren des Reports forderten schlussendlich bereits 2012 eine umfassende Einbindung von Technologien in die (Grund-)Schule für die Ausbildung der Lese- und Schreibkompetenz (vgl. European Commission, S. 66). Die Momentaufnahme aus 2012 zeigt allerdings, dass dieses Ziel bislang nicht erreicht wurde.

2.1.7 Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender

Der europäische Rahmen für digitale Kompetenz Lehrender¹ bezieht sich auf das wachsende Bewusstsein, dass Lehrkräfte in ganz Europa eine Reihe digitaler Kompetenzen benötigen, um das Potenzial der digitalen Technologien für eine verbesserte und innovativere Lehre zu nutzen und ihren Schülerinnen und Schülern die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Redecker 2019, S. 6). Damit kann der DigCompEdu als eine Überführung der Forderungen des Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy aus 2012 beschrieben werden.

Der DigCompEdu Rahmen beschreibt digitale Kompetenzen für Lehrende aller Bildungsbereiche. Er stellt einen Bezugsrahmen mit dem Ziel dar, Lehrende bei dem Einsatz von digitalen Medien zu unterstützen (vgl. Redecker 2019, S. 12f). Die geforderten Kompetenzen teilt der DigCompEdu in sechs Kompetenzbereiche ein und fächert diese in 22 Kompetenzen auf. Der erste Teil fällt unter den Bereich der beruflichen Kompetenzen der Lehrenden und beschreibt das *berufliche Engagement*. Hier sollen digitale Medien zur Kommunikation, Zusammenarbeit und beruflicher Weiterentwicklung genutzt werden (vgl. Redecker 2019, S. 13). Der zweite Bereich bezieht sich auf die *digitalen Ressourcen*, also auf „die Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung“ (Redecker 2019, S. 13) dieser. Das *Lehren und Lernen* mit digitalen Medien ist Bestandteil des dritten Bereichs, gefolgt von dem vierten Bereich, der *Evaluation*. Dieser umfasst das Feedback sowie die Erhebung und Analyse lernrelevanter Daten. Der fünfte Bereich, die *Lernerorientierung*, schließt die pädagogische und didaktische Kompetenz von Lehrkräften ein, indem eine Orientierung auf den Lerner beziehungsweise der Lernerin fokussiert wird. Hier sollen digitale Medien konkret zur Differenzierung und Individualisierung eingesetzt werden. Der letzte Kompetenzbereich bezieht sich auf die Kompetenzen der Lernenden. Die *Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden* steht hier demnach im Fokus (vgl. Redecker 2019, S. 13). Alle sechs Kompetenzbereiche werden weiter aufgefächert, sodass sich in Summe 22 Kompetenzen ergeben. An dieser Stelle sollen nicht alle Kompetenzen erläutert werden, sie sind dem Anhang zu entnehmen. Der Kompetenzrahmen liefert ebenso ein „Progressionsmodell“ (Redecker 2019, S. 7), womit Lehrende ihre digitalen Kompetenzen bewerten und auf dieser Basis weiterentwickeln können. Dafür wurden sechs Stufen beschrieben, in denen sich digitale

¹ Von hier an wird dieser mit DigCompEdu abgekürzt.

Kompetenzen typischerweise entwickeln. Damit liefert der Kompetenzrahmen nicht nur die Kompetenzen, die erreicht werden sollen, sondern hilft Lehrenden dabei, diese zu erreichen (vgl. Redecker 2019, S. 7).

2.2 Digitale Medien im Kontext der Grundschule (Mesoebene)

2.2.1 Das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

In diesem Kapitel werden einige Ergebnisse der KIM-Studie aus 2018 dargestellt, welche das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen seit 1999 kontinuierlich erforscht. Es wurden 1.231 Kinder und Jugendliche befragt, davon waren 49% Mädchen und 51% Jungen. 51% besuchten zu diesem Zeitpunkt eine Grundschule, 45% eine weiterführende Schule und 4% den Kindergarten (vgl. KIM 2018, S. 2). Aufgrund der Soziodemografie der Erhebung ist diese relevant für die vorliegende Arbeit. Es werden deshalb im Folgenden nur die Ergebnisse dargestellt, die dem Forschungsinteresse augenscheinlich dienlich sind. Es erfolgt ein Fokus auf die private und schulische Mediennutzung der Kinder.

Die Erhebung hat gezeigt, dass Kinder mit einem breiten Medienrepertoire aufwachsen, was sich zunächst bei der Medienausstattung zeigt. In den Haushalten ist flächendeckend ein Fernsehgerät vorhanden. Einen Internetzugang sowie ein Handy/Smartphone sind ebenfalls fast überall zu finden. Einen Computer bzw. Laptop besitzen 4 von 5 Haushalten, ein Tablet 38% der Befragten (vgl. KIM 2018, S. 8). Im Besitz der Kinder selbst steht das Handy/Smartphone an oberster Stelle, gefolgt von einer Spielekonsole und einem CD-Player. 19% der befragten Kinder besitzt einen Computer/Laptop und 9% ein Tablet. Dabei lässt sich erkennen, dass Jungen tendenziell besser ausgestattet sind als Mädchen (vgl. KIM 2018, S. 10).

Die Freizeitaktivitäten in Kombination mit Medien der sechs bis 13-Jährigen wurden mittels einer Liste mit verschiedenen Tätigkeiten erhoben. Hier wurden Fernsehen, Freunde treffen, Hausaufgaben/Lernen und Spielen am häufigsten genannt. Digitale Spiele liegen auf Platz 9, wobei 22% der Befragten angaben, jeden oder fast jeden Tag digitale Spiele zu spielen, 38% der Befragten gaben an, dass ein- oder mehrmals pro Woche zu tun. Das Handy/Smartphone nutzen 42% der Befragten jeden oder fast jeden Tag. Auch das Internet wird von 27% der Befragten jeden oder fast jeden Tag genutzt, wobei das dafür genutzte Mediengerät unerheblich ist. Die KIM-Studie macht deutlich, dass über die Altersgruppen hinweg die Tätigkeiten Fernsehen und mit Freunden treffen stabil bleibt, wohingegen die Beschäftigung

mit dem Handy/Smartphone enorm an Bedeutung zunimmt (vgl. KIM 2018, S. 13). Die KIM-Studie fand daneben heraus, dass mit steigendem Alter, Medientätigkeiten immer autonomer ausgeübt werden (vgl. KIM 2018, S. 15). Insbesondere die Nutzung des Internets oder die Online-Recherche für die Schule betrifft das. Interessant für diese Arbeit ist die Erhebung der Nutzung verschiedener Handy-/Smartphone Funktionen der KIM-Studie. Hier nutzen die Kinder im Besonderen die Nachrichtenfunktionen. In zunehmendem Alter werden das Nachrichten bekommen und verschicken von immer mehr Kindern genutzt, wobei *WhatsApp* die liebste App ist (vgl. KIM, S. 18). Die „Kommunikation über Textnachrichten“ (vgl. KIM 2018, S. 17) ist für die Befragten demnach die wichtigste Funktion des Handys. Zudem nutzen die Befragten häufig das Internet und andere Apps wie zum Beispiel *YouTube*. Die KIM-Studie legt offen, wie Tablets im Alltag der Kinder genutzt werden. Wie erwähnt nutzen zumindest 37% der Kinder selten ein Tablet. Die genutzte Kernfunktion ist dabei die Internetnutzung. 56% der Nutzerinnen und Nutzer gehen mindestens einmal pro Woche über das Tablet online. Zudem spielt gut jedes zweite Kind mindestens wöchentlich Spiele am Tablet. Das Anschauen von Fotos und Videos ist für 50% der Nutzerinnen und Nutzer eine regelmäßige Tätigkeit (vgl. KIM 2018, S. 17f).

Der schulische Kontext der Internetnutzung hat genauso Relevanz für die Kinder, wie der Unterhaltungs- und Kommunikationsaspekt. 43% der befragten Kinder lernt ein- oder mehrmals pro Woche im Internet. Ausschließlich 17% der Befragten nutzen das Internet nie zur Recherche für die Schule. Für die Suche nach Schulinhalten nutzen 83% der Befragten *Google* und mit 38% steht *YouTube* bereits auf Platz zwei der Liste. Hier werden insbesondere Videos zur Erklärung von Themen angesehen (vgl. KIM 2018, S. 50). 12% der Schülerinnen und Schüler nutzten mindestens einmal pro Woche Anwendungsprogramme wie *Word* oder *PowerPoint*, „jeder Zehnte ist kreativ bei der Bildbearbeitung“ (S. 50) und eine Präsentation wird von 7% der Befragten wöchentlich erstellt.

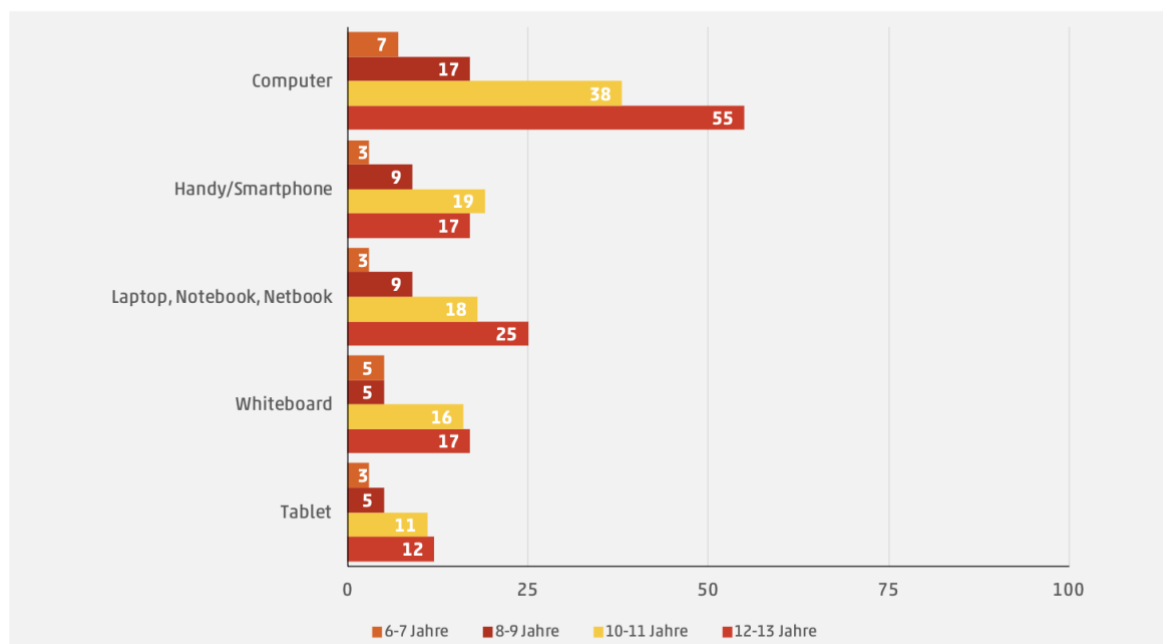
Innerhalb der Schule wird primär der stationäre Computer genutzt. 31% der Schülerinnen und Schüler gaben an, zumindest einmal pro Woche dies zu tun. Mobile Geräte werden dagegen deutlich weniger genutzt. 16% von ihnen gaben an, ein Handy/Smartphone und 15% einen Laptop zu nutzen. Damit liegen diese Nutzungswerte nur wenig über dem 8%- Wert, mit dem die Schülerinnen und Schüler den regelmäßigen Einsatz von Tablets im Unterricht beschreiben (vgl. KIM 2018, S. 50). Der Einsatz der verschiedenen digitalen Medien unterscheidet sich je nach den Altersgruppen. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto häufiger werden

digitale Medien genutzt. Betrachtet man die konkreten Tätigkeiten im Unterricht steht das Schreiben von Texten an erster Stelle, gefolgt von der Nutzung des Internets zwecks Recherche und diversen Lernprogrammen. 18% der Befragten lernen wöchentlich über beziehungsweise mit einem Anwendungsprogramm, 14% von ihnen kommunizieren im Unterricht und 13% von ihnen schauen sich einen Film oder ein Video passend zum Unterricht an. Die Bildbearbeitung nutzen 11% der Schülerinnen und Schüler regelmäßig in der Schule (vgl. KIM 2018, S. 51).

Abschließend lässt sich aus den Ergebnissen ablesen, dass Grundschülerinnen und Grundschüler im Alltag regelmäßig und teilweise produktiv digitale Medien in ihrer Freizeit, aber auch für die Schule nutzen. Innerhalb der Schule ist die Nutzung von digitalen Medien sehr gering. Besonders im Alter der Grundschülerinnen und Grundschüler findet der regelmäßige Einsatz digitaler Medien nur wenig bis gar nicht statt (vgl. Abbildung 2).

Gerätenutzung im Schulunterricht 2018

- mind. einmal pro Woche -



Quelle: KIM 2018, Angaben in Prozent, Basis: Schulkinder, n=1.171

Abbildung 2: Gerätenutzung im Schulunterricht (vgl. KIM 2018, S. 51)

2.2.2 Digitale Medien in der Grundschule (Monitor Digitale Bildung)

Der Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung „schafft eine umfassende und repräsentative empirische Datenbasis zum Stand des digitalisierten Lernens“ (Thom 2017, S. 5). Im Detail soll sich hier der Monitor Digitale Bildung – Digitales Lernen an Grundschulen angesehen werden, da dieser dem Kontext der Grundschule für die Arbeit entspricht. Der Monitor Digitale Bildung begründet die Wichtigkeit des digitalen Lernens an Grundschulen mit der Mediatisierung nach Krotz (2007). Sie sprechen davon, dass bereits Kinder vor dem Eintritt in die Grundschule im ständigen Kontakt mit digitalen Medien stehen und sie ein so fester Bestandteil des Alltags wurden, weshalb sie heute nicht mehr wegzudenken sind (vgl. Thom 2017, S. 2). Für die Erhebung im Bereich der Grundschule wurden zwölf Gruppendiskussionen mit Grundschülerinnen und Grundschülern in fünf Bundesländern durchgeführt. Die 98 befragten Kinder waren im Alter von acht bis zehn Jahren und besuchten Schulen, welche sich in ihrer „konzeptionellen Ausrichtung, regionalen Bedingungen und dem sozialen Umfeld“ (Thom 2017, S. 12) unterschieden. Die Gruppendiskussionen haben einige Ergebnisse über das digitale Lernen in und um die Grundschule ergeben. Insgesamt können fünf Bereiche der Ergebnisse festgehalten werden:

- 1) *Digitale Mediennutzung abhängig vom individuellen Engagement der Lehrer,*
- 2) *Computer verdrängt weder Spielzeug noch Bücher,*
- 3) *Vielfältige Mediennutzung nach der Schule,*
- 4) *Eltern tun sich schwer, ihren pädagogischen Anspruch mit Leben zu füllen,*
- 5) *Technische Ausstattung: Schule und Kinderzimmer sind getrennte Welten* (vgl. Thom 2017, S. 7).

Für diese Arbeit ist im besonderen Maße der erste und letzte Bereich interessant. Im Folgenden werden diese dementsprechend näher betrachtet.

Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass die digitale Mediennutzung fast ausschließlich vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte abhängig ist. Die intrinsische Motivation der Lehrkräfte, digitale Medien zu nutzen, ist wiederum abhängig von ihren „persönlichen Interessen, Kompetenzen und Vorstellungen“ (Thom 2017, S. 15). Ebenso variiert der Einsatz der digitalen Medien. Einige Gruppen berichten von Lehrervorträgen mit dem Beamer und Laptop, andere berichten von einem systematischen Einsatz von Tablets oder auch dem spielerischen Programmieren. „Etwa die Hälfte der befragten Kinder nutzt nie oder nur höchst selten digitale Medien im Unterricht“ (Thom 2017, S. 16). In manchen Grundschulen, in denen

die technische Ausstattung besonders mangelhaft ist, müssen sich 20 bis 30 Kinder einen oder zwei Computer teilen. Unter solch schlechten Bedingungen ist es auch für die engagierte Lehrkraft schwierig, anspruchsvolle (digitale) didaktische Konzepte umzusetzen. Die Konsequenz daraus ist der Einsatz von Computern als Belohnungsinstrument für die Schülerinnen und Schüler, die mit den Aufgaben des Unterrichts bereits fertig sind. Daraus resultiert eine Förderung der bereits leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Nur vereinzelt wurde angegeben, dass der Computer als bewusster Anreiz für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurde (vgl. Thom 2017, S. 16). Bei den befragten Kindern ist zu erkennen, dass der Einsatz digitaler Medien in der Schule auf sie positiv und motivierend wirkt. Sie beschäftigen sich gerne mit Lernspielen, Knobelaufgaben oder recherchieren auf speziellen Kinderseiten (vgl. Thom 2017, S. 16). Schülerinnen und Schüler, die häufig mit digitalen Medien im Unterricht arbeiten, nannten vornehmlich den Spaß an der Arbeit als positiven Effekt. Einige erklärten außerdem, dass sie sich „Abläufe und Zusammenhänge besser vorstellen können, wenn diese am Computer visualisiert werden“ (Thom 2017, S. 17). Andere gaben als vorteilhaft an, dass sie Aufgaben in ihrem individuellen Tempo erledigen und den Schwierigkeitsgrad selbst bestimmen können (vgl. Thom 2017, S. 16).

Die Ausbildung einer Medienkompetenz in der Grundschule muss laut Aussage des Monitors Digitale Bildung auch stattfinden, um zu verhindern, dass sich „soziale Disparitäten im digitalen Raum fortsetzen und sogar verstärken“ (Thom 2017, S. 26). Die Autoren beziehungsweise Autorinnen der Erhebung stellen fest, dass Kinder, die im Unterricht bewusst und spielerisch an digitales Lernmaterial herangeführt werden, diese Angebote auch zu Hause nutzen. Allerdings findet hier ein „systematischer Medienbruch“ (Thom 2017, S. 26) statt: In der Schule dürfen die privaten Endgeräte nicht genutzt werden, auch wenn die meisten Grundschülerinnen und Grundschüler bestens ausgestattet sind. Hier kommt die Forderung auf, pädagogische Konzepte zu etablieren, um ein „integriertes digitales Lernen zu Hause und in der Schule ermöglichen“ (Thom 2017, S. 27) zu können. Diese Erkenntnis stellt die Schlüsselposition der Grundschulen im Kontext der Medienkompetenz der jüngsten Schülerinnen und Schüler heraus, nennt aber im gleichen Zug die grundlegend unterschiedlichen Ausgangslagen im Sinne der Erfahrung und Kompetenz der Lehrkräfte sowie der technischen Ausstattung und der damit einhergehenden pädagogischen Potenziale (vgl. Thom 2017, S. 27). Die Studie hat abschließend drei Nutzungskonzepte in der

Grundschule identifiziert. Diese sind zwar nicht uneingeschränkt zu verallgemeinern, lassen allerdings die prägnanten Unterschiede der Nutzungskonzepte sichtbar werden und zeigen auf, welche Potenziale hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz sowie der individuellen Förderung ungenutzt bleiben.

Die drei Nutzungsszenarien lassen sich wie folgt unterscheiden:

1) *Ausgelagertes Lernen im Computerraum:* Lernen mit digitalen Medien wird hier vordergründig als Umgang mit dem Computer und Internet verstanden. Es besteht ein PC-Raum, in dem gezielt an dem Thema gearbeitet wird, dabei geht es um „basale medienpädagogische Kompetenzen“ (Thom 2017, S. 27). In diesem Szenario wird digitales Lernen im Unterricht selbst als Mittel zum Zweck integriert (vgl. Thom 2017, S. 27).

2) *Der Computer als Teil des Klassenraums:* In diesem Szenario geht es ebenfalls um den medienkompetenten Umgang mit dem PC. Allerdings sind hier die Klassenräume mit zumindest einem PC fest ausgestattet, weshalb dieser stärker in den regulären Unterricht integriert wird. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten beispielsweise an speziellen Leseprogrammen und lernen den Umgang mit digitalen Medien nebenbei. Dies steht oftmals den Kindern zur Verfügung, die schnell mit ihren Aufgaben fertig sind. Aber auch leistungsschwächere Kinder profitieren in diesem Szenario (vgl. Thom 2017, S. 27).

3) *Digitale Medien als Teil einer schulischen Gesamtstrategie:* In diesem Nutzungsszenario wird innerhalb der schulischen Gesamtstrategie auf die Vermittlung von medienpädagogischen Kompetenzen sowie auf den didaktisch zielgerichteten Einsatz der Geräte geachtet. Dafür stehen verschiedene digitale Medien wie PCs, Tablets oder auch Kameras zur Verfügung. Es soll ein kreativer Umgang mit den digitalen Medien herrschen, weshalb diese häufig für „kollaborative Tätigkeiten“ (Thom 2017, S. 27) eingesetzt werden.

2.2.3 Medienkompetenzrahmen NRW

Im Dezember 2016 verabschiedete die Kultusministerkonferenz das Papier, in welchem sich alle Bundesländer verpflichteten, die Bildung in einer mediatisierten Welt zum Schwerpunkt ihrer Arbeit zu machen. Der Medienkompetenzrahmen NRW wurde mit dem Ziel der digitalen Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler entwickelt. Die Ausbildung von

Schlüsselqualifikationen und eine „erfolgreiche berufliche Orientierung bis zum Ende ihrer Schullaufbahn“ (Blodau 2020, S. 4) soll eine „gesellschaftliche Partizipation sowie ein selbstbestimmtes Leben“ (Blodau 2020, S. 4) ermöglichen. Dafür wird ein „sicherer, kreativer und verantwortungsvoller Umgang mit Medien“ (Blodau 2020, S. 4) angestrebt. Medienkompetenz und informatische Grundlagen sind hierfür grundlegend. Die systematische Vermittlung von Medienkompetenz ist in diesem Rahmen in sechs Kompetenzbereichen mit insgesamt 24 Teilkompetenzen unterteilt und schließt schulische sowie außerschulische Lernorte ein. Die innerhalb des Rahmens gestellten Anforderungen richten sich deshalb nicht nur an Lehrpersonen, sondern ebenso an pädagogische Fachkräfte und Eltern (vgl. Blodau 2020, S. 4f). Die sechs Kompetenzbereiche des Medienkompetenzrahmens sollen nun kurz zusammengefasst werden.

Der erste Bereich beschreibt unter der Überschrift *Bedienen und Anwenden* die „technische Fähigkeit, Medien sinnvoll einzusetzen“ (Blodau 2020, S. 7) und stellt damit die Voraussetzung für aktive und passive Mediennutzung dar. *Informieren und Recherchieren* fasst die Kompetenz der „sinnvollen und zielgerichteten Auswahl von Quellen“ (Blodau 2020, S. 7) sowie deren kritischen Reflektion zusammen. Im dritten Kompetenzbereich werden Regeln für die sichere und zielgerichtete Kommunikation und der verantwortlichen Zusammenarbeit mit Medien unter der Bezeichnung *Kommunizieren und Kooperieren* zusammengefasst. Das *Produzieren und Präsentieren* im vierten Bereich spricht die Kompetenz der medialen Gestaltung, der kreativen Planung und Realisierung von Medienprodukten an (vgl. Blodau 2020, S. 7). Der fünfte Bereich, *Analysieren und Reflektieren*, umfasst einerseits das „Wissen um die Vielfalt der Medien“ (Blodau 2020, S. 7), andererseits müssen die „kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienverhalten“ (Blodau 2020, S. 7) erfolgen. Die Reflexion hat eine selbstbestimmte und selbstregulierte Mediennutzung zum Ziel. Der letzte Kompetenzbereich spricht die informatischen Grundlagen an, die einen elementaren Bestandteil des Bildungssystems einnehmen sollen. Der Bereich *Problemlösen und Modellieren* umfasst Strategien zur Problemlösung, Grundfertigkeiten im Programmieren und die Reflektion von „Einflüssen von Algorithmen und die Auswirkung der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt“ (Blodau 2020, S. 7).

Alle sechs Kompetenzbereiche werden weiter ausdifferenziert und im Detail beschrieben, was an dieser Stelle allerdings nicht erfolgen soll. Mit den Anforderungen der Bereiche stellt der Medienkompetenzrahmen NRW ein „zentrales Instrument für eine systematische

Medienkompetenzvermittlung“ (Blodau 2020, S. 8) dar und soll sich daraufhin im Unterricht der Schulen in NRW wiederfinden. Gleichzeitig soll der Rahmen ebenso die Basis für eine angepasste Lehrerausbildung sowie Lehrerfortbildung sein. Ziel ist eine „gleichsinnige Basis der Kompetenzvermittlung aller Akteure in Schule“ (Blodau 2020, S. 8).

2.2.4 Digitale Medienausstattung als Grundlage für die Medienbildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen

Der Umgang mit digitalen Medien als vierte Kulturtechnik (Lesen, Schreiben und Rechnen bilden die übrigen drei) wird im Bildungskontext nicht als explizites Fach unterrichtet, sondern nimmt den Stellenwert einer Querschnittskompetenz ein und ergänzt damit den einzelnen Fachunterricht (vgl. Drossel 2014, S. 3). Dabei beeinflusst „die Verfügbarkeit von und der Zugang zu digitalen Medien in der Schule“ (Drossel 2014, S. 3) den Einsatz dieser positiv. Um die Medienausstattung der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen einschätzen zu können, wird nun die LfM-Studie² hinzugezogen.

Die Ausstattung der Grundschulen mit der Hardware ist unabdingbar, um diese überhaupt im Unterricht einzusetzen, allerdings variiert die unterrichtliche Medienverfügbarkeit stark. Insgesamt zeigt sich, dass Grundschulen vor allem mit stationären Computern und nicht mit mobilen Endgeräten (Tablets, Laptops) ausgestattet sind. Die technische Basis des unterrichtlichen Medieneinsatzes in Grundschulen besteht meist aus „Medienecken und Computerräumen“ (Breiter 2013, S. 172). Die Zahlen der LfM-Studie zeigen weiter, dass der Ausstattungsstand der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 2007/2008 stagniert und es immer noch Grundschulen gibt, die keine Medienausstattung besitzen. Allerdings wird an vielen Schulen die Forderung nach adäquater Ausstattung mit mobilen digitalen Geräten und WLAN lauter. Um die Zeit bis dahin zu überbrücken, nehmen immer mehr Lehrkräfte ihre eigenen mobilen Endgeräte mit in den Unterricht. Die Autoren der LfM-Studie vermuten, dass „diese ‚Bottom-Up‘- Praxis (...) zur Verstärkung der Popularität mobiler Endgeräte in der Schule“ (Breiter 2013, S. 173) führen könnte. Hinsichtlich der Ausstattung der Grundschulen stellt sich zudem die Frage nach der Autonomie der Lehrkräfte hinsichtlich der Wahl ihrer IT-Ausstattung mit mobilen Endgeräten. Im Optimalfall legt die Schule auf Grundlage ihres eigenen Medienkonzeptes fest, wie sie digitale Medien einsetzen möchte und definiert dadurch das geeignete Ausstattungskonzept (vgl. Breiter 2013, S. 173).

² LfM steht für Landesamt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Ist in einer Grundschule die Hardware für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht vorhanden, muss ein Blick auf die Software geworfen werden. Der Einsatz von Open-Source Software ist dabei besonders wichtig, um einerseits den Kostenfaktor für die Kommunen so gering wie möglich zu halten, andererseits, damit die Schülerinnen und Schüler diese Programme auch zuhause legal nutzen können (vgl. Breiter 2013, S. 173). In der Grundschule werden am häufigsten „Programme zur Förderung der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen“ (Breiter 2013, S. 173) genutzt. Das Programm Antolin zur Leseförderung ist beispielsweise ein sehr populäres Lernprogramm. Es werden allerdings immer häufiger auch Standardsoftware zur Textverarbeitung im Unterricht eingesetzt. Zudem ist ein Trend zu erkennen, demnach die Schulbuchverlage ihre Lernprogramme immer seltener auf physischen Datenträgern anbieten, sondern zunehmend als Onlineangebote realisieren. Dieser Trend führt wiederum zurück auf die Forderung nach einer qualitativ stabilen Netzanbindung der Grundschulen (vgl. Breiter 2013, S. 173f).

Hard- und Software benötigen in vielen Bereichen einen technischen Support. Wie dieser von Lehrkräften an ihrer eigenen Schule bewertet wird, wurde ebenfalls in der LfM-Studie erhoben. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen bewerten diese insgesamt als befriedigend. Dass die Grundschulen hier außen vorgelassen wurden, zeigt wiederum, wie wenig Beachtung diese Schulform in der Diskussion findet. Zur technischen Unterstützung ist ebenso festzuhalten, dass die Behebung kleinerer Probleme ausschließlich von den Lehrkräften übernommen werden und dies sich in der Beurteilung des Supports niederschlagen wird. Der Support bei größeren technischen Problemen ist kommunal individuell geregelt. Wenn beispielsweise in einer Kommune die Schulen über individuelle IT-Ausstattungen verfügen, dann gibt es hier häufig keinen einheitlichen Support. In manchen Fällen werden den Schulen dafür finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, an anderen Stellen stehen die Schulen allerdings alleine (vgl. Breiter 2013, S. 183f).

2.2.5 Teachers beliefs und medialer Habitus - Bedingungen für den Einsatz digitaler Medien Seitens der Lehrkräfte

Der Monitor Digitale Bildung in der Grundschule hat ergeben, dass der Einsatz digitaler Medien stark von dem persönlichen Engagement der jeweiligen Lehrkräfte abhängt (vgl. Thom 2017; Kapitel 2.2.2). Dieser Bedingung soll im Folgenden weiter nachgegangen werden, denn auch in der Professionalitätsforschung spielen Einstellungen und Haltungen insbesondere von

Lehrkräften eine entscheidende Rolle. Im Kontext der „politischen Bemühungen um die Etablierung von Medienkompetenz zur verantwortlichen Orientierung in der digitalen Welt“ (Marci-Boehncke 2019, S. 311) wurde der Einfluss von Haltungen und Überzeugungen auf den Einsatz, die Bemühungen und die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften erneut betrachtet. Zusammengefasst wird diese Überlegung unter dem Begriff der Beliefs, der bereits von Fenstermacher (1979) diskutiert wurde. Beliefs besitzen einen heterogenen Charakter, welcher deshalb „nicht eindeutig mit Einstellungen, Überzeugungen oder Haltungen zu übersetzen ist“ (Marci-Boehncke 2019, S. 312). Sie sind als „Merkmale der je individuellen Persönlichkeit und Folge der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation“ (Marci-Boehncke 2019, S. 312, nach Wurzbach 1968) zu fassen, sind bildungsabhängig und beeinflussen das Verhalten. Um auf neue Situationen zügig und individuell passend zu reagieren und zu handeln, werden Beliefs benötigt. Aus diesem Grund helfen sie bei der raschen Anpassung an die veränderte Umwelt. Aus persönlichen Erfahrungen der Anpassung, Wissen sowie erzogenen und modifizierten Werten und Gefühlen bilden sich Beliefs (vgl. Marci-Boehncke 2019, S. 312). Für den Bildungskontext ist erwähnenswert, dass Beliefs so stabil auftauchen, dass der Mensch nach Bestätigung sucht und bei der Konfrontation mit gegenteiligen Befunden eher zur Abwendung neigt. Dadurch ändern sich Beliefs nur nachhaltig, wenn ihnen „wirkmächtige Autoritäten und nachhaltige plötzliche Erfahrungen“ (Marci-Boehncke 2019, S. 312) entgegentreten.

Für die vorliegende Arbeit sind Beliefs insbesondere interessant, da sie für den Bereich der Lese- und Medienkompetenz eine hohe Relevanz aufweisen. Die Debatte um digitale Medien im Bildungsbereich ist nicht nur gesellschaftlich kontrovers diskutiert, sie ist auch emotional stark aufgeladen. Die Debatte ist geprägt von „Ängsten und Gefahren auf der einen Seite, Euphorie auf der anderen Seite“ (Marci-Boehncke 2019, S. 313). Zudem fragen sich Lehrkräfte wie auch Eltern noch immer, wie digitale Medien die schulische Arbeit an den Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern verbessern würde. Konkret im Fach Deutsch wird ein evidenzbasierter Beweis für die Verbesserung des Lesens und Schreibens durch digitale Medien gefordert. Marci-Boehncke stellt allerdings fest, dass es um die Ausbildung von Kompetenzen in einer digital-mediatisierten Umwelt geht und deshalb die Ausbildung von analogen und digitalen Kompetenzen einhergehen muss (vgl. Marci-Boehncke 2019, S. 314). Gestützt wird diese Aussage unter anderem durch die KIM-Studie, die wie bereits besprochen, darlegt, dass Kinder von klein auf in einer vielfältigen Medienlandschaft aufwachsen (vgl. KIM-

Studie 2018). Dafür ist die Digital Media Literacy die Voraussetzung. Menschen müssen sich über ihre Kommunikation und dessen Zusammenhänge in einer international mediatisierten Welt bewusst sein. Dies geht durchaus über technische Kompetenzen hinaus, da sie die Gesamtheit des kommunikativen Handelns des Menschen miteinschließt, welche die Voraussetzung für soziales Leben ist. Daraus ergibt sich die Media Literacy als „Voraussetzung zur Identitätsentwicklung“ (Marci-Boehncke 2019, S. 314). Im Rückbezug auf den Bildungskontext bedeutet diese Ausführung eine neue Schlüsselaufgabe für die Schule, welche in Deutschland häufig abhängig von Beliefs der Lehrkräfte ist. Kommer und Biermann sprechen in diesem Kontext von dem medialen Habitus eines Menschen und verstehen darunter ein

„System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren (...)“

(Kommer & Biermann 2012, S. 90)

Erworben wird dieser durch die „Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese“ (Kommer & Biermann 2012, S. 90). Der mediale Habitus ist nach dieser Definition keine Einstellung oder Haltung, welche sich kurzfristig ergibt oder an bestimmte Medien gebunden ist. Vielmehr ergibt sich der mediale Habitus bereits in der Kindheit. Rath und Delere beschreiben, wann und wie sich dieser Habitus bildet, folgendermaßen: „the genesis of the media habitus begins in early childhood through the media practice and choices of the parents“ (Delere & Rath 2018, S.2011). Weiter formulieren sie, dass der mediale Habitus des Menschen sich weiterentwickeln, umkehrbar und beeinflussbar ist, etwa durch neue technologische Möglichkeiten oder den Einfluss von Referenzgruppen wie beispielsweise peers (vgl. Delere & Rath 2018, S.2011). Diese sehr vereinfacht dargestellte Idee des medialen Habitus bildete die Grundlage für drei zentrale Medientypen, unter denen Kommer und Biermann (vgl. 2012, S. 91) unterscheiden:

- 1) die ambivalenten Bürgerlichen / die überforderten Bürgerlichen,
- 2) die hedonistischen Pragmatiker und
- 3) die kompetenten Medienaffinen.

Die Habitusform des ambivalenten Bürgerlichen ist zum einen von der Orientierung an dem Buch und der kritischen bis ablehnenden Haltung gegenüber neuen Medien geprägt. Diese Form zielt auf die Rezeption „wertvoller (Qualitäts-)Medien und Inhalte“ (Kommer &

Biermann 2012, S. 92) ab und legt dabei Wert auf eine kulturelle Orientierung. Diese Habitusform ist häufig in Herkunftsfamilien mit hohem kulturellem Kapital zu finden, in denen die Eltern meist eine Medienerziehung praktizieren, die sich von dem Fernsehen und Computer klar distanziert (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 92). Die hedonistischen Pragmatiker erleben im Elternhaus weniger „bildungsbürgerliches ausgerichtetes kulturelles Kapital“ (Kommer & Biermann 2012, S. 93), als die der bürgerlichen Habitusform. Im Studienalltag wird dann die Medienvielfalt genutzt, wobei die Unterhaltung und der Konsum von *Trash* nicht negativ konnotiert ist, solange er nicht übermäßig erfolgt. In Distanz zu der bürgerlichen Habitusform spielen Bücher keine besondere Rolle und auch gegenüber dem Computer scheint eine Haltung zu existieren, welche als unaufgeregt beschrieben werden kann. Die Nutzung von digitalen Medien besteht vordergründig aus der Kommunikation mit Freunden und Familie. Eine Reflexion der eigenen Mediennutzung und der rezipierten Inhalte erfolgt innerhalb dieser Habitusform eher nicht (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 93f). Die letzte beschriebene Habitusform der kompetenten Medienaffinen zeichnet sich durch eine überdurchschnittliche Ausstattung mit kulturellem Kapital aus und der Erziehung zu einem selbstverantwortlichen Umgang mit Medien. Es wurden nur wenige Verbote hinsichtlich der Nutzung von Fernsehen und Computer ausgesprochen, was unter anderem zu einer umfangreichen Medienkompetenz führte. Bei dieser Habitusform lässt sich beobachten, dass eine hohe Kompetenz im Bereich der vielfältigen Nutzungsweisen vorhanden ist. Es ist möglich, den eigenen Bedürfnissen entsprechend von der Unterhaltung zur Informationsbeschaffung oder Selbstbildung ohne Brüche zu wechseln. Bei den Studierenden lässt sich ein „aktiver und produzierender Umgang mit dem gesamten Medienensemble“ (Kommer & Biermann 2012, S. 94) beobachten, der zur Kompetenzerweiterung beiträgt. Die Formen des medialen Habitus sind also aus persönlichen Erfahrungen und der Erziehung des Elternhauses gewachsen und haben großen Einfluss auf die Art und Weise, wie unterrichtet wird. Es ist abschließend festzuhalten, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht von diesen Medientypen nach Kommer und Biermann (2012) abhängig und dementsprechend interessant für diese Arbeit ist.

2.2.6 Digitale Mediennutzung während der Corona Pandemie bei Kindern und Jugendlichen

Die Ausbreitung des Corona Virus in Deutschland hat im März 2020 zu einer Schulschließung im ganzen Land geführt. In Nordrhein-Westfalen wurde seit dem 16.03.2020 nicht mehr in

Präsenzform unterrichtet. Kurz vor den Sommerferien wurde die vollständige Schulschließung aufgehoben und es konnte unter strikten Auflagen wieder unterrichtet werden. In der Zeit der Schulschließung mussten Kinder und Jugendliche zuhause lernen und arbeiten. Der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest hat die Sonderbefragung „JIMplus Corona“ (2020) durchgeführt und den Medienumgang von Jugendlichen während der Schulschließung untersucht. Die Ergebnisse sollen unter der Frage skizziert werden, wie sich digitales Verhalten an Schulen und zuhause während der Pandemie darstellt.

Die repräsentative Stichprobe wurde mit deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern im Alter von 12-19 Jahren mit Hilfe einer Online-Access-Panel vom 2.-6. April durchgeführt. Die Befragten besuchten zu diesem Zeitpunkt alle entweder eine Haupt- / Realschule oder ein Gymnasium (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 2). Grundschülerinnen und Grundschüler werden demnach nicht repräsentiert. Daraus lässt sich unter anderem schließen, dass ihnen ein Online-Zugang verwehrt bleibt oder sie damit nicht in der Form umgehen können, um an der Erhebung adäquat teilnehmen zu können. Rückschlüsse auf die Situation der Grundschulen sollen im Verlauf noch einmal gezogen werden.

45% der Befragten gaben an, dass sie Hilfe beim Lernen im Internet durch Tutorials während der Schulschließung suchten und nur 32% von ihnen benannte die Schule als Hilfe (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 8). Bei den genutzten Lernangeboten liegt *YouTube* mit 83% ganz vorne, gefolgt von *Wikipedia* (58%) und Dokus bzw. Wissenssendungen im Fernsehen/Mediathek (27%). Onlineangebote von Büchereien oder anderer Bildungseinrichtungen wurden eher wenig genutzt (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 11). Bei der Frage nach den genutzten Geräten zum Lernen und für die Hausaufgaben wurde das Handy (82%) und der PC/Laptop (80%) am häufigsten genannt. Außerdem erscheint das Mikrofon/Headset (15%) und die Web-Cam (6%) in den Angaben (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 14). Hieraus lässt sich schließen, dass die Schulen vermehrt die Funktion von Videochats zum Unterrichten, beziehungsweise Lernen genutzt haben.

Das Freizeitverhalten der befragten Jugendlichen ist während der Schulschließung auf den ersten Plätzen der Angaben medial geprägt. Musikhören (67%), Videos bei *YouTube* schauen (60%), Streamingdienste nutzen (48%) und Fernsehen (37%) sind die vier häufigsten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Gefolgt werden diese Tätigkeiten vom Lernen (25%) und Computerspielen (23% bzw. 21%) (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 18). Auch der Kontakt zu Freunden durfte nicht persönlich stattfinden, weshalb ebenfalls auf mediale Möglichkeiten

wie Messenger (90%), Telefon (48%) oder über Computerspiele (36%) zurückgegriffen wurde (vgl. JIMplus Corona 2020, S. 22).

Die Pressemitteilung der JIMplus Corona Studie stellt fest, dass die Schülerinnen und Schüler die Gesamtsituation der Schulschließung mit der Note 2,5 bewerten und damit insgesamt gut mit der Situation zurechtkamen. Viele Jugendliche konnten auf ihre „privaten Erfahrungen mit digitaler Kommunikation zurückgreifen“ (JIMplus Corona Pressemitteilung 2020, S.2) und konnten sich beispielsweise durch Tutorials im Internet oder den Austausch mit Freunden selbst helfen. Abschließend hält die Pressemitteilung der Studie fest, wäre der „Nachholbedarf bei digitalen Bildungsanwendungen“ (JIMplus Corona Pressemitteilung 2020, S. 2) durch die Studie dokumentiert worden.

Die eben beschriebenen Ergebnisse müssen für den Kontext der Grundschulen erneut betrachtet werden. Grundlegend ist, dass die Organisation des Lernens in Grundschulen weitestgehend auf die Unterstützung und Begleitung von Lehrkräften angewiesen ist. So sind Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen in der Regel selbstständiger, weshalb sie während der Schulschließung auf Erfahrungen der Selbstorganisation zurückgreifen konnten, als Kinder im Grundschulalter. Gleiches gilt für den Umgang mit digitalen Medien. Zwar ist der Umgang mit diesen den Kindern der Grundschule aus der Freizeit bekannt (vgl. KIM Studie 2018), im Kontext von Lernen und Unterricht fehlt es ihnen aber häufig an Erfahrung (vgl. Monitor Digitale Bildung 2017). Schülerinnen und Schüler der Primarstufe sind während der Schulschließung also auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen, um das Lernen und den Unterricht zuhause bewältigen zu können. Verständlich ist zudem, dass nur schwer digitale Medien für das Lernen selbstständig etabliert werden können, wenn damit zuvor in der Grundschule keine Erfahrungen gemacht worden sind.

2.2.7 Einschätzung der Rolle der digitalen Medien während der Corona Pandemie von Lehrkräften

Die forsa Politik- und Sozialforschung GmbH hat im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung eine Untersuchung zum „Umgang der Schulen und ihrer Lehrkräfte mit der Corona Krise durchgeführt“ und dazu insgesamt 1.031 Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen in Deutschland online befragt (vgl. forsa 2020, S.1). Im Verlauf sollen die ermittelten Ergebnisse im Hinblick auf das digitale Verhalten der Lehrkräfte während der Krise dargestellt werden.

Zu Beginn der Befragung wurden alle Lehrkräfte nach einer Einschätzung zu ihrer größten momentanen Herausforderung gefragt. Neben fehlender Erfahrung, pädagogischer und sozialer Aspekte wurden insbesondere technische Aspekte benannt. So ist die mangelnde digitale Ausstattung der Schülerinnen und Schüler für 28% der Befragten ein Hindernis (vgl. forsa 2020, S. 3). Gefolgt wird diese von der Erstellung und Vermittlung geeigneter digitaler Unterrichtsinhalte mit 21%. Die eigene digitale Ausstattung ist für 14% der Befragten eine Schwachstelle. Nur 5% der befragten Lehrkräfte geben die eigenen digitalen Kenntnisse und die der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd an (vgl. forsa 2020, S. 3).

Die Vorbereitung der Schulen auf den Fernunterricht wurde ebenfalls untersucht. An dieser Stelle ergab die Umfrage, dass die Mehrheit der Schulen (66%) im Hinblick auf die Ausstattung mit digitalen Medien und den technischen Voraussetzungen weniger gut, beziehungsweise schlecht vorbereitet waren. Im Ranking, welche Schulform am besten auf die Situation während der Corona Pandemie mit digitalen Medien und technischen Voraussetzungen vorbereitet war, bilden die Grundschulen das Schlusslicht (vgl. forsa 2020, S.4). Dieses Ergebnis tritt auch bei der Frage nach der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern auf. Über digitale Lern-/Arbeitsplattformen kommunizieren Lehrkräfte der Grundschulen mit 25% am wenigsten (vgl. forsa 2020, S. 9). Sie nutzen dafür die E-Mail, das Telefon oder die schuleigene Website. An Grundschulen wird insgesamt nur wenig mit den Schülerinnen und Schülern während der Schulschließung kommuniziert. In diesem Kontext gaben nur 33% der Lehrkräfte an, mit fast allen Schülerinnen und Schülern regelmäßig in Kontakt zu treten (vgl. forsa 2020, S. 9). Dieses Ergebnis muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass im Bereich der Grundschulen generell die Kommunikation zum großen Teil über die Eltern verläuft. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Prozentzahl an dieser Stelle niedrig ausfällt.

Die Übermittlung von Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Eltern, erfolgt an Grundschulen überwiegend per E-Mail (75%) oder als Papiausdruck per Post oder zur Abholung (57%). So stellen Aufgabenblätter mit 79% das meistgenutzten Unterrichtsformat der Grundschulen während der Krise dar (vgl. ebd., S. 16). Mit großem Abstand werden an Grundschulen mit 27% Erklärvideos für neuen Unterrichtsstoff genutzt, Audiokonferenzen sowie digitale Lernplattformen und Lernsoftware landen mit je 2% auf den letzten Plätzen der Aufstellung. Weitere digitale Unterrichtsformate werden in der Grundschule ebenfalls wenig genutzt. So werden beispielsweise Lern-Apps mit 4% von den

Lehrkräften angegeben und Videokonferenzen mit 9% (vgl. ebd., S.17). An dieser Stelle muss auf das Ergebnis des Anfangs zurückgegriffen werden. Die Lehrkräfte gaben an, dass ihre größte Herausforderung die mangelnde digitale Ausstattung seitens der Schülerinnen und Schüler sei. Sind diese also nicht oder nur schlecht digital ausgestattet, können Lern-Apps oder digitale Lernplattformen nicht oder nur schlecht zum Lernen genutzt werden.

Beim Fernunterricht sehen die befragten Lehrkräfte den größten Verbesserungsbedarf in den eigenen Kompetenzen mit digitalen Lernformaten (69%) und der technischen Ausstattung der Schule (64%) (vgl. forsa 2020, S. 22). Tatsächlich halten mehr als die Hälfte (57%) die „Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses an der Schule, wie digitale Formate im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden sollen“ (forsa 2020, S. 22), ebenfalls für verbesserungswürdig.

Die Erhebung hat erneut gezeigt, dass Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen digital schlechter ausgestattet sind und sich folglich während der Schulschließung eher an den klassischen Aufgabenformaten wie Arbeitsblätter orientiert haben. Abschließend lässt sich mit Blick auf die Zukunft feststellen, dass die Digitalisierung der deutschen Schulen aufgrund der Schulschließung bereits angestoßen wurde und 59% der Lehrkräfte die Corona Krise in Deutschland als Katalysator für den Digitalisierungsprozess an Schulen empfinden (vgl. forsa 2020, S. 23).

3. Empirischer Teil: Digitale Leseförderung während der Corona Pandemie (Mikroebene)

3.1 Methodologische Überlegungen zu der Erhebung

3.1.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Für die vorliegende Arbeit zum Thema digitale Leseförderung in der Grundschule vor und während der Corona Pandemie in Deutschland wurden Interviews durchgeführt, um das Thema am Beispiel einer Bottroper Grundschule zu betrachten. Dafür wurden „qualitative, leitfadengestützte Interviews“ (Helfferich 2014, S. 559) mit Experten ausgewählt, da diese als eine „verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode“ (Helfferich 2014, S. 559) gilt, um qualitative Daten zu generieren. Methodologisch betreffen das Leitfadeninterview sowie das Experteninterview die „Ausgestaltung der Interviewsituation in der Strukturierung des Interviewablaufs und der Positionierung der beteiligten Rollen“ (Helfferich 2014, S. 560).

Das Leitfadeninterview ist definiert als ein Interview, welches mit einem zuvor erarbeiteten Leitfaden den Interviewablauf gestaltet. Die Gestaltung dessen kann sehr unterschiedlich sein, allerdings enthält dieser immer optionale Elemente, wie „(Erzähl-) Aufforderungen, explizit vorformulierte Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von dialogischer Interaktion für bestimmte Phasen des Interviews“ (Helfferich 2014, S. 560). Dabei soll der Leitfaden die maximale Offenheit der getätigten Aussagen der Interviewten ermöglichen, um dem Forschungsinteresse angemessen begegnen zu können und gleichzeitig in einem gewissen Maß den Interviewablauf zu steuern (vgl. Helfferich 2014, S. 560). Diese methodologischen Überlegungen werden in dem Leitfaden für die Interviews im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls berücksichtigt. So wird beispielsweise im Bereich der Leseförderung im Unterricht vor der Corona Pandemie gefragt, wie diese im Unterricht umgesetzt wird. Diese Frage soll von den Lehrkräften frei mit der Intention beantwortet werden, dass diese von sich aus auf ihre Methoden, Konzepte und Diagnoseinstrumente zu sprechen kommen. Sofern dies während des Interviews aber nicht geschieht, soll explizit danach gefragt werden, weshalb beispielsweise die Frage nach dem Einsatz von Diagnoseinstrumenten in dem Leitfaden verankert ist (siehe Anhang: Gesprächsleitfaden Interview Masterarbeit, S. 82). Das leitfadengestützte Interview bietet sich als Erhebungsinstrument für das Forschungsinteresse an, da die Lehrkräfte frei und offen

von ihren individuellen Erfahrungen und Handlungsweisen im Bereich der digitalen Leseförderung vor und während der Corona Pandemie in Deutschland sprechen und dies durch die offenen Fragen und vorformulierten Impulse ermöglicht werden kann.

Die Interviews werden mit Lehrkräften einer Bottroper Grundschule durchgeführt, da es sich um Expertinnen und Experten handeln soll, die tagtäglich mit Leseförderung und digitalen Medien im Kontext der Grundschule agieren. Sie können das für die Arbeit benötigte Expertenwissen bieten und eröffnen dadurch einen „guten Zugang zu Wissensbereichen“ (Helfferich 2014, S. 560f). Helfferich beschreibt die Rolle der Expertinnen und Experten innerhalb der Interviews als eine besondere, da sie sich in doppelter Hinsicht von der des Interviewenden unterscheidet (vgl. Helfferich 2014, S. 561). Allgemein ist die Interviewsituation als ein „asymmetrisches und komplementäres Rollenverhältnis“ (Helfferich 2014, S. 560) mit einem künstlichen Charakter zu definieren. Die in der Alltagskommunikation geltenden Regeln werden hier aufgehoben, da es zum Beispiel keine Wechselseitigkeit der Redebeiträge gibt. Helfferich sagt: „Die Interviewenden sprechen die Interviewten in einer spezifischen Rolle an“ (Helfferich 2014, S. 560), was in diesem Fall die Rolle der Expertin oder des Experten ist. So ist zwar das Interview durch die Interviewenden geleitet, in diesem Kontext sind die Interviewten die Experten und Expertinnen, weshalb das Interview von ihrem Wissen bestimmt ist (vgl. Helfferich 2014, S. 506). Dabei geht es nicht rein um die Abfrage des Wissens, es geht vielmehr um die Erfahrungen, um die Einstellungen und die Einschätzungen zu digitalen Medien und Leseförderung im Kontext der Grundschule. Dazu berichtet jede Lehrkraft zu ihrer individuellen Situation, um so als Expertin oder als Experte zu fungieren.

Eingeteilt werden kann das durchgeführte Interview in drei Bereiche. Der erste Bereich dient der Einschätzung der Person und ihres Arbeitsumfeldes. Dabei sollen unter anderem die technischen Voraussetzungen und die Ausstattung der Lehrkräfte innerhalb und außerhalb der Schule erhoben werden. Aber auch die eigene Einschätzung im Umgang mit digitalen Medien beziehungsweise Anwendungen und die allgemeine Einstellung zu digitalen Medien in der Grundschule sind Themen des ersten Bereichs. Gefolgt wird dieser von dem Schulalltag vor der Corona Pandemie in Deutschland. Die Lehrkräfte sollen zunächst zum Bereich der Leseförderung allgemein Fragen beantworten. Dabei wird erneut ihre Einstellung zu diesem Bereich und die Umsetzung in ihrem eigenen Unterricht thematisiert. Zudem wird es um die Diagnose von Leseförderung gehen, wobei sich die Lehrkräfte in diesem Bereich und dem der Leseförderung selber begründet benoten. Der zweite Bereich beinhaltet außerdem das Thema

digitale Medien und Leseförderung. Die Lehrkräfte sollen ihren Einsatz von digitalen Medien zur Leseförderung im Unterricht sowie die Nutzung und die gemachten Erfahrungen damit beschreiben. Dabei erhalten sie die Möglichkeit, Chancen und Schwierigkeiten der digitalen Medien zur Leseförderung zu beschreiben und zu reflektieren. Der dritte, abschließende Bereich des Interviews betrifft die Situation der Lehrkräfte während der Corona Pandemie in Deutschland, also während der Schulschließung. Besonders in diesem Bereich berichten die Lehrkräfte von ihrer individuellen Situation und dem Umgang mit dieser möglichst offen, weshalb der Leitfaden nur einen Orientierungsrahmen bietet. Schwerpunktmäßig umfasst dieser die Kommunikation der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern und die Übermittlung des Lernmaterials. Auch der Einsatz digitaler Medien und digitaler Lernanwendungen zur Leseförderung bildet einen Interessenpunkt dieses Bereiches. Abschließend beschreiben und reflektieren die Lehrkräfte ihre Einstellung zur Nutzung digitaler Medien während der Schulschließung. Das Interview schließt mit einem Ausblick auf die Zeit nach der Schulschließung von Seiten der Lehrkräfte (vgl. Anhang: Gesprächsleitfaden Interview Masterarbeit, S. 82).

3.1.2 Transkription und Analyse der Interviews

Nachdem die Interviews durchgeführt wurden, werden diese in eine schriftliche Form überführt. Die Art der Transkription ergibt sich aus dem Ziel der Erhebung, nämlich die Beschreibung der Perspektive der Lehrkräfte auf die Leseförderung mit digitalen Medien vor und während der Corona Pandemie in Deutschland. Der Schwerpunkt liegt auf dem Inhalt der Äußerungen der Lehrkräfte, die speziellen Formulierungen sind deshalb zweitrangig. Die Transkriptionen vernachlässigen aus diesem Grund beispielsweise nonverbale Äußerungen oder Sprechpausen. Ferner sind die Fragen des Leitfadens teilweise nachträglich den Antworten zugeordnet worden, da sich die Lehrkräfte, wie gewünscht, ausführlich und umfassend geäußert haben.

Die qualitative Auswertung der Experteninterviews erfolgt, indem relevante Informationen aus den Transkriptionen herausgefiltert werden, um schlussendlich zu erfahren, wie die Lehrkräfte dieser Grundschule das digitale Lesen und Arbeiten während der Corona Pandemie beschreiben. Dafür werden zunächst die Kategorien des europäischen Rahmens für die digitale Kompetenz von Lehrenden als Kategorien der Auswertung hinzugezogen. Mit Hilfe von selbsterstellten Tabellen werden die digitalen Kompetenzen der interviewten Lehrkräfte

untersucht. Die Auswertung der Interviews hinsichtlich der Zeit vor der Corona Pandemie sowie die Eintragung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte in die Tabelle erfolgen in dem ersten Schritt. Im zweiten Schritt erfolgt das Gleiche für die Zeit während der Schulschließung aufgrund der Corona Pandemie. Der nächste Schritt beinhaltet den Vergleich der beiden Ergebnisse. Ob die Kompetenzen der Lehrkräfte sich verändert haben oder gleichgeblieben sind, soll dabei primär untersucht werden.

Abschließend werden die Auswertungen zusammengebracht und die Ergebnisse hinsichtlich der Frage, wie die Lehrkräfte dieser Grundschule ihre Perspektive auf digitales Lesen und Arbeiten während der Corona Pandemie beschreiben.

3.2 Zusammensetzung der Erhebung

Wie zu Anfang bereits beschrieben, hatte die vorliegende Arbeit zunächst ein anderes Forschungsinteresse (vgl. Kapitel 1). Die Untersuchung des Einsatzes von digitalen Medien zur Leseförderung in Grundschulen aus der Perspektive der Lehrenden stand im Fokus. Dies sollte möglichst mit Lehrkräften einer Grundschule stattfinden, die mit digitalen Medien ausgestattet ist und diese auch täglich nutzt. Da die digitale Ausstattung der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen allerdings weitestgehend unzureichend ist, gestaltete sich die Suche nach Expertinnen und Experten schwierig. Schlussendlich erklärte sich eine Grundschule in Bottrop bereit, acht Interviews persönlich vor Ort für diese Arbeit zu führen. Die Schulschließung aufgrund der Corona Pandemie ließ das schlussendlich nicht zu und verschärfte die ohnehin schwierige Kommunikation mit den Lehrkräften. Um dem Ansteckungsrisiko zu entgehen, sollten die Interviews nun per Video geführt werden. Hierzu meldeten sich die acht Lehrkräfte, die zunächst zugesagt hatten, nicht mehr. Die besondere Situation forderte anscheinend ihre gesamten Kapazitäten. Nach langem hin und her meldeten sich schlussendlich vier Lehrkräfte, die für das Interview per Video bereit seien, sodass in dem Zeitraum vom 01.05-11.05.20 die Interviews geführt werden konnten. Von 19 Lehrkräften, die an der Grundschule unterrichten und 160 Schülerinnen und Schüler, die die Grundschule besuchen, können vier Lehrkräfte nur schwer repräsentativ wirken. Auch wurde durch die Interviewten die erste Klassenstufe gar nicht repräsentiert. Wie jedoch soeben beschrieben, war es insgesamt schwer, Freiwillige zu finden, weshalb auf die Auswahl der Lehrkräfte kein Einfluss genommen werden konnte. Nichtsdestotrotz haben die vier Lehrkräfte die Interviewfragen umfassend beantwortet und

konnten einen Einblick auf ihre Situation in Bezug auf digitale Medien zur Leseförderung und die Krisensituation geben.

3.3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Dies geschieht mit Hilfe der Kategorien des DigCompEdu (Redecker 2019), welche einen Überblick über die digitalen Kompetenzen und die Perspektiven der Lehrkräfte geben sollen. Alle Ergebnisse sind in den Tabellen zu finden und können dort überblickend eingesehen werden. An dieser Stelle sollen die prägnantesten Ergebnisse dargestellt werden, indem jede der sechs Kategorien nacheinander betrachtet wird und dabei jede Lehrkraft einzeln mit ihren Aussagen zu der Zeit vor und der Zeit während der durch die Corona Pandemie bedingte Schulschließung betrachtet wird. Erst im nächsten Kapitel sollen alle Lehrkräfte in einen Zusammenhang gebracht werden, um daraus Erkenntnisse im Forschungskontext zu schließen.

Die Tabellen im Folgenden zeigen in der linken Spalte jeweils die Kategorien des DigCompEdu und in den übrigen Spalten die passenden Aussagen der Lehrkräfte, welche aus den Transkriptionen entnommen wurden. Dabei wurden die Namen und alle sonstigen persönlichen Daten anonymisiert.

Bevor nun die einzelnen Kategorien betrachtet werden, soll ein kurzer Blick auf die Situation der Lehrkräfte dieser Schule geworfen werden. Hinsichtlich der digitalen Ausstattung und Unterstützungsmöglichkeiten an der Schule geben alle Lehrkräfte an, dass diese ausgesprochen gut sei (vgl. u. A. Lehrkraft 2, S. 1f). Alle Lehrkräfte verfügen über ein eigenes iPad, welches von der Schule zur Verfügung gestellt wird. Weiter ist jede Klasse mit einem Internetanschluss, einem Apple TV, einer Leinwand und fünf bis sieben iPads ausgestattet. Es stehen zusätzlich zwei Klassensätze an iPads zur Ausleihe bereit (vgl. Lehrkräfte 1-4). Die Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der Digitalisierung sind ebenfalls ausreichend vorhanden. Der Schulleiter gilt für alle Lehrkräfte als der erste Ansprechpartner und ist darauf bedacht, die Digitalisierung an seiner Schule voranzutreiben (vgl. u.A. Lehrkraft 2, S. 2f). Die digitale Situation der Schule kann dem Nutzungsszenario des „Monitors Digitale Bildung“ 3) *Digitale Medien als Teil einer schulischen Gesamtstrategie* zugeordnet werden (vgl. Thom 2017, 27) (vgl. dazu Kapitel 2.2.2).

3.3.1 Berufliches Engagement

Die erste Kategorie des DigCompEdu ist die des *beruflichen Engagements* (vgl. Redecker 2019, S. 15) und wird in der nachfolgenden Tabelle dargestellt. Zu dem Bereich der *beruflichen Kommunikation* mit digitalen Medien hat sich keine der interviewten Lehrkräfte vor der Schulschließung geäußert. Lehrkraft 2 äußert sich als einzige zu der *beruflichen Zusammenarbeit* mit digitalen Medien und spricht von Tutorials, welche von Kolleginnen oder Kollegen zur Erklärung neuer Programme erstellt und verschickt wurden (vgl. Lehrkraft 2, S. 2). Die *eigene Praxis* hinsichtlich des sinnvollen Einsatzes digitaler Medien wird ebenfalls von Lehrkraft 2 reflektiert. Sie sieht die Fülle der durch digitale Medien bereitgestellten Aufgaben als Herausforderung an. Zudem hat sie das Gefühl, sie würde die Fehler der Schülerinnen und Schüler nicht mitbekommen und könnte deshalb nicht adäquat reagieren (vgl. Lehrkraft 2, S. 7). Lehrkraft 3 reflektiert ihre Praxis im Kontext der Erstellung und Überarbeitung digitaler Texte mit ihren Schülerinnen und Schülern und sieht hier einen Verbesserungsbedarf ihrerseits (vgl. Lehrkraft 3, S. 3). Lehrkraft 4 schließt sich sinngemäß an. Insbesondere wird der persönliche Verbesserungsbedarf in der Einzelbetreuung festgestellt (vgl. Lehrkraft 4, S. 2).

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
1. Berufliches Engagement				
1.1 Berufliche Kommunikation				
1.2 Berufliche Zusammenarbeit		<p>Im Kollegium haben wir noch so eine Art Kiosk eingerichtet, da kann sich dann jeder eintragen, der zum Beispiel schon mit einem neuen Programm gearbeitet hat und kann den anderen dann damit helfen oder auch ein kleines Tutorial geben. Einige haben dazu dann auch schon mal ein Video gemacht und das verschickt. Das funktioniert ganz gut und jeder kann so jedem helfen (S. 2)</p>		

Tabelle 1: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, berufliches Engagement 1/2

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
1.3 Reflektierte Praxis		Kontext: Herausforderungen in der Arbeit mit digitalen Medien: Für mich selber ist das nicht schwierig, man muss sich halt informieren und die Programme anschauen. Was schwieriger ist ist die Fülle von Aufgaben, die aber nicht für alle geeignet ist. Bei Anton kann ich dann die Aufgaben pinnen, um den Überblick zu behalten, was die bearbeiten. Aber wenn die Kinder damit dann viel alleine arbeiten, können da auch ganz viele Fehler vorkommen, die ich ja gar nicht mitbekomme und dann kann ich auch nicht eingreifen. Ich habe dann auch das Gefühl, den Überblick über die Kompetenzen der Kinder zu verlieren, wenn wir gar nichts mehr gemeinsam machen (S.7)	Kontext: Erstellen und Überarbeiten von digital erstellten Texten: da sind wir noch nicht am Ende angekommen, aber auf dem Weg	Generell muss ich mich da an manchen Stellen noch besser einarbeiten. Auch so was die eins zu eins Betreuung der Kinder angeht, da geht an vielen Stellen von mir aus noch mehr (S. 2)
1.4 Digitale Weiterbildung				

2

Tabelle 2: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, berufliches Engagement 2/2

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
1. Berufliches Engagement				
1.1 Berufliche Kommunikation	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Ich hab jetzt mal immer so nach ungefähr zwei Wochen bei jeder Familie angerufen und gefragt, wie es denen so geht und wie es bei denen läuft. Ich habe auch ein Klassen Padlet online, das ist ganz nett. Da stelle ich dann auch Sachen ein, aber das effektivste ist wirklich mit den Eltern zu telefonieren (S. 11)</p> <p>Kontext: Kommunikation mit SuS: Manchmal kommen auch E-Mails von den Kindern (S. 11)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Osterferien habe ich dann eine Email-Adresse eingerichtet und die Eltern informiert, dass sie und die Kinder mich darüber erreichen und mir schreiben können (S. 8)</p> <p>Manchmal telefoniere ich dann auch mit Eltern, zum Beispiel um Informationen weiterzugeben (S. 8)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Wir haben das Klassen-Padlet gemacht und das ist für mich natürlich auch eine neue Erfahrung aber das hat mir total viel Spaß gemacht (S. 6)</p> <p>Ich hab dann noch eine WhatsApp Gruppe in der alle Eltern drin sind und in der ich dann schon mal Nachrichten versende (S. 7)</p> <p>Ich hab dann noch eine WhatsApp Gruppe in der alle Eltern drin sind und in der ich dann schon mal Nachrichten versende (S. 7)</p> <p>Kontext: Kommunikation mit SuS: Ich bekomme aber auch mal Sprachnachrichten von den Kindern (S. 6)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Das funktioniert gerade nur digital. Also über WhatsApp, Telefon oder E-Mail (S. 8)</p> <p>Kontext: Verbreitung der Erklärvideos: Wir haben einen Link in die WhatsApp Gruppe gestellt und da konnten alle Eltern drauf und über die Schulhomepage geht das auch (S. 10)</p>
1.2 Berufliche Zusammenarbeit				
1.3 Reflektierte Praxis				
1.4 Digitale Weiterbildung				

Tabelle 3: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung, berufliches Engagement

Die vorherige Tabelle zeigt die Kategorie des *beruflichen Engagements* der Lehrkräfte während der Schulschließung. Zu beobachten ist, dass sich alle Lehrkräfte zu der *beruflichen Kommunikation* im Kontext mit den Eltern äußern. Die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern spricht Lehrkraft 1 ebenfalls an. Dafür nutzt sie E-Mails oder das online Padlet³. Darauf haben auch die Eltern Zugriff, wobei Lehrkraft 1 eher das Telefon als Kommunikationsmedium mit den Eltern nutzt (vgl. Lehrkraft 1, S. 11). Gleiches gibt Lehrkraft 2 an und ergänzt, dass sie Informationen an die Eltern per E-Mail weitergibt. Lehrkraft 3 äußert sich zu der beruflichen Kommunikation etwas umfangreicher, da sie mit Eltern und Schülerinnen und Schülern in Kontakt tritt. Sie nutzt dafür das Padlet und eine WhatsApp Gruppe. So verteilt sie Informationen und spricht per Sprachnachrichten mit ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. Lehrkraft 3, S. 6). Auch Lehrkraft 4 nutzt eine WhatsApp Gruppe, um Informationen auszugeben oder um Erklärvideos zu Aufgaben zu verschicken. Zudem nennt sie die Kommunikation über E-Mails und Telefon sowie die Schulhomepage (vgl. Lehrkraft 4, S. 10).

Die anderen Bereiche der Kategorie des *beruflichen Engagements* (*berufliche Zusammenarbeit, reflektierte Praxis, digitale Weiterbildung*) wird von keiner der vier Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Schulschließung durch die Corona Pandemie inhaltlich erwähnt.

3.3.2 Digitale Ressourcen

Die zweite Kategorie des DigCompEdu, die *digitalen Ressourcen* (vgl. Redecker 2019, S. 16) werden von den Lehrkräften inhaltlich im ersten Bereich, dem *Auswählen digitaler Ressourcen* beschrieben und sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen (s. Tabelle 4). Lehrkraft 1 reflektiert über den Einsatz der Anton App folgendermaßen: „Manchmal setzte ich die Anton App ein, obwohl mir da echt zu wenig zum Lesen drin ist. Das setzte ich dann eher für andere Sachen in Deutsch ein.“ (Lehrkraft 1, S. 9). Außerdem ist ihr bei der Auswahl der digitalen Programme wichtig, dass sie diese selber gut und schnell bedienen kann und diese ihr einen Überblick verschaffen. Für ihre Lerngruppe arbeitet sie am liebsten mit Anwendungen, mit denen „die Kinder selbstständig arbeiten können“ (Lehrkraft 1, S. 10). Lehrkraft 2 äußert sich

³ „Padlet ist eine digitale Pinnwand, auf der Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen abgelegt werden können. Dabei werden verschiedene Vorlagen geboten, um in die kooperative Arbeit zu starten.“ (Lindström 2019, S. 1)

ebenfalls zur *Auswahl der digitalen Ressourcen* und spricht exemplarisch Apps an „wo man selber eigene Bücher gestalten kann“ (Lehrkraft 2, S. 7). Für ihre Lerngruppe hält sie diese Apps allerdings für ungeeignet (vgl. Lehrkraft 2, S. 7).

Lehrkraft 3 äußert sich zu keiner der Kategorien im Bereich der *digitalen Ressourcen* (vgl. Lehrkraft 3).

Lehrkraft 4 hat für sich die online Seite „Classroomscreen.com“ entdeckt und als geeignete Lehrressource identifiziert. So nutzt sie die digitale Tafel unter anderem für Countdowns im Unterricht oder die Tagestransparenz (vgl. Lehrkraft 4, S. 1). Kompetenzen im Bereich *des Erstellens und Anpassen digitaler Ressourcen* oder *dem Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen* konnten bei keiner Lehrkraft innerhalb der Interviews ermittelt werden. Während der Schulschließung hat Lehrkraft 1 das Online-Angebot Antolin ausgewählt, um zu einer analogen Klassenlektüre online zu arbeiten (vgl. Lehrkraft 1, S. 12). Auch die ihren Schülerinnen und Schülern bekannte Anton App wurde einbezogen. Diese Auswahl traf sie mit der Intention, dass sie „nur das anbieten kann, was die Kinder alle schon aus der Schule kennen und alleine machen können“ (Lehrkraft 1, S. 12). Diese Aussagen können der Kompetenz *Auswählen digitaler Ressourcen* zugeordnet werden. Lehrkraft 1 hat während der Schulschließung aber nicht nur die bekannten digitalen Ressourcen ausgewählt, sondern hat ebenso vorhandene modifiziert, indem sie „zwei total einfache Lernvideos“ (Lehrkraft 1, S. 13) erstellt hat. Zudem nutzt sie eine neue Ressource, das Padlet, um beispielsweise die Lernvideos zugänglich zu machen (vgl. Lehrkraft 1, S. 13). Den Bereich des *Organisierens, Schützens und Teilens von digitalen Ressourcen* kann allerdings auch während der Schulschließung bei dieser Lehrkraft nicht erkannt werden.

Ebenfalls können bei Lehrkraft 2 und 3 durch das Interview keine Kompetenzen in der Kategorie der *digitalen Ressourcen* ausgemacht werden. Der Bereich des *Erstellens und Anpassen digitaler Ressourcen* ist bei Lehrkraft 4 durch die Erstellung von Erklärvideos festzumachen. Die Herausforderung scheint hier die neue Form der Vermittlung von Lerninhalten und die Anpassung an die Lerngruppe zu sein (vgl. Lehrkraft 4, S. 8f). Die anderen beiden Bereiche der zweiten Kategorie sind bei Lehrkraft 4 durch das Interview nicht hervorgekommen.

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
2. Digitale Ressourcen				
2.1 Auswählen digitaler Ressourcen	Manchmal setzte ich die Anton App ein, obwohl mir da echt zu wenig zum Lesen drin ist. Das setzte ich dann eher für andere Sachen in Deutsch ein. Am liebsten aber in Mathe (S. 9) das zeichnet für mich als Lehrerin im Alltag ein gutes Programm aus, das ich es leicht bedienen kann, das ich schnell drauf zugreifen kann, das es übersichtlich ist, das die Kinder selbstständig damit arbeiten können (S. 10)	Wir haben Apps gesehen, wo man selber eigene Bücher gestalten kann. Das konnte ich mir noch nicht vorstellen in meiner Klasse anzuwenden, aber für andere Kinder kann ich mir das toll vorstellen und das ist einfach spannend, dass man da nicht so limitiert ist (S.7)		Die Kinder kommen in die Klasse und dann gibt's im Internet eine ganz tolle Seite, die heißt Classroomscreen.com das ist wie deine eigene digitale Tafel. Da kannst du die Uhrzeit anzeigen lassen, kannst einen Count-down einstellen und so weiter (S. 1)
2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen				
2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen				

Tabelle 4: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, digitale Ressourcen

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
2. Digitale Ressourcen				
2.1 Auswählen digitaler Ressourcen	Ja also ich hab noch mal an Antolin erinnert. Die Klassenlektüre habe ich auch mitgegeben. Da sollen die dann auch das Lesebegleitheft zu bearbeiten und Fragen zu der Lektüre bei Antolin beantworten. (...) mitgeschrieben. Bei Anton habe ich auch einige Sachen zum Lesen gepinnt, die meine Kinder schon machen können (S. 12) dass ich echt nur das anbieten kann, was die Kinder alle schon aus der Schule kennen und alleine machen können (S. 12)			
2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen	Ich hab mal so zwei total einfache Lernvideos gemacht (S. 13) Das Padlet hab ich zum Beispiel vorher nicht genutzt und das ist neu für mich gewesen (S. 13)			wir erstellen etliche Erklärvideos und die Kinder können sich das angucken, die können sich das auch mehrmals angucken (S. 8) Da hab ich dann ein Erklärvideo rumgeschickt und auch eins gemacht, wo ich selber eine Person beschreibe. Aber das ist schwierig für mich und die Kinder. Na gut, was heißt schwierig, es ist eher anders. Sind halt andere Formen den Lerninhalt zu vermitteln und da muss ich mich drauf einlassen. Das ist eher das schwierige (S. 9)
2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen				

Tabelle 5: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung, digitale Ressourcen

3.3.3 Lehren und Lernen

Der dritte Kompetenzbereich des DigCompEdu umfasst das *Lehren und Lernen* mit digitalen Medien und gliedert sich in vier Unterpunkte (vgl. Redecker 2019, S. 16f).

Bei Lehrkraft 1 lassen sich vor der Schulschließung in drei dieser vier Bereiche Kompetenzen erkennen. Sie setzt digitale Medien gerne flexibel in vielfältigen Situationen ein, da „die Kinder dadurch so motiviert sind und da richtig Lust draufhaben“ (Lehrkraft 1, S. 10). Nicht nur die Motivation auf Seiten der Kinder ist für sie attraktiv, auch die mögliche Differenzierung spricht sie an, um im Bereich der *Lernbegleitung* aktiv sein zu können und auf die Heterogenität ihrer Lerngruppe zu reagieren (vgl. Lehrkraft 1, S. 3). Besonders im Unterricht sieht sie darin Vorteile, sie formuliert treffend: „(...) da kann ich sagen: „Bring mir mal eben das iPad!“, dann logt sich das Kind ein und ich such dem eine Übung raus, pin die da fest das ist halt super schnell und einfach zu differenzieren“ (Lehrkraft 1, S. 4). Im Bereich des *kollaborativen Lernens* erkennt Lehrkraft 1 die Vorteile von digitalen Medien in Gruppen- oder Partnerarbeit: „(...) manche Kinder sind darin einfach fitter oder die lernen dann voneinander (...)“ (Lehrkraft 1, S. 3). Durch den wechselseitigen Austausch würden alle Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen im digitalen Bereich einbringen und ergänzen (vgl. Lehrkraft 1, S. 3f).

Kompetenzen zeigt auch Lehrkraft 2 im Bereich des *Lehrens* indem sie zur Steigerung der Lesemotivation gezielt das online Angebot Antolin einsetzt. Außerdem erkennt sie durch dieses Angebot vielfältige Kompetenzförderungen, wie beispielsweise die des sinnentnehmenden Lesens (vgl. Lehrkraft 2, S. 4, 6.)

Lehrkraft 3 sieht den Einsatz der Anton App im Bereich des Lesens kritisch: „(...) das empfinde ich als zu wenig, deshalb muss man ergänzen (...)“ (Lehrkraft 3, S. 5) und zeigt auf Grundlage dieses reflektierenden Verhaltens Kompetenzen im Bereich *Lehren* mit digitalen Medien.

Ausschließlich Lehrkraft 4 äußert sich zu dem Bereich des *selbstgesteuerten Lernens*. Sie empfindet das selbstständige Lernen und die Selbstkontrolle mit digitalen Medien als wichtig und versucht diese zu fördern (vgl. Lehrkraft 4, S. 3). Diese Ergebnisse sind den Tabellen sechs und sieben zu entnehmen.

In der Zeit der Schulschließung (s. Tabelle 8) zeigt Lehrkraft 1 Kompetenzen im Bereich des *Lehrens*, da sie sich mit dem Lehrformat des Lernvideos und des Padlets auseinandergesetzt und diese eingesetzt hat (vgl. Lehrkraft 1, S. 13). Im Bereich der *Lernbegleitung* ist positiv zu betrachten, dass sie jeden zweiten Morgen mit einem Kind telefoniert (vgl. Lehrkraft 1, S. 11).

Die *Lernbegleitung* ist bei Lehrkraft 2 in Ansätzen ebenfalls vorhanden, da sie mit einer Schülerin online liest und sie dadurch unterstützt (vgl. Lehrkraft 2, S. 7f).

Persönliche Lernbegleitung löst Lehrkraft 3 über Sprachnachrichten per WhatsApp ein, in denen sie unter anderem Nachfragen zu Aufgaben beantwortet (vgl. Lehrkraft 3, S. 7). Sie nennt weiter eine Tagesstruktur, welche von der Schule auf der Homepage veröffentlicht wurde. Diese gibt einen Vorschlag zur Strukturierung des Tages und beinhaltet neben Lernzeiten auch Vorschläge zur Freizeitgestaltung (vgl. Lehrkraft 3, S. 8).

Lehrkraft 4 äußert sich zur Zeit der Schulschließung im Kompetenzbereich des *Lehrens und Lernens* spärlich und gibt lediglich die Möglichkeit der täglichen Nutzung von Videochats an (vgl. Lehrkraft 4, S. 8).

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3. Lehren und Lernen				
3.1 Lehren	Was ich noch total super finde und das ist für mich als Lehrerin der größte Vorteil und das ist flexibel einsetzbar ist für alles was ich gerade mache (S.2) Der größte Vorteil der Digitalisierung und der digitalen Medien ist einfach, dass die Kinder dadurch so motiviert sind und da richtig Lust draufhaben (S. 10)	Die digitalen Medien nutze ich auch zum Lesen, vor allem für die Steigerung der Motivation. Über Antolin geht das ganz gut und in der zweiten Klasse über Leseludi (S. 4) Lesemotivation wird schon gesteigert. Die Leseflüssigkeit und das Sinnentnehmende Lesen durch zum Beispiel Fragen zum Text auch. Insgesamt ist einfach eine sehr vielfältige Kompetenzförderung möglich (S.6)	Wenn du die App (Anton) auch kennst dann weißt du was es da zu lesen gibt ja und das empfinde ich als zu wenig, deshalb muss man ergänzen (...) (S. 5) Also was ich sagen kann ist, dass das wirklich so ist, dass die Kinder da ganz viel auch dran arbeiten und wirklich verantwortungsvoll damit arbeiten (S. 6)	

Tabelle 6: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Lehren und Lernen 1/2

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3.2 Lernbegleitung	das ist immer ne mega Motivation und bietet natürlich auch eine Differenzierung in sich (S.3) egal wo ich merke das Kind braucht da irgendwie noch Unterstützung oder noch mehr Übung, klar wir haben analoge Dinge in der Klasse, aber so eine Anton App oder wir haben Blitz Rechnen App da ist eigentlich immer, da kann ich sagen: bring mir mal eben das iPad, dann logt das Kind sich ein und ich such dem eine Übung raus, pin die da eben fest das ist halt super schnell und einfach zu differenzieren (S.4) weil wir einfach so eine hohe Heterogenität haben und das halt extrem hilft darauf zu reagieren (S.4)			
3.3 Kollaboratives Lernen	weil manche Kinder sind darin einfach fitter oder die lernen dann voneinander auch dann ganz gut, oft arbeiten die dann auch zu zweit daran (S.3) Es bietet eben die Möglichkeit so für Gruppen und Partner sich da gut zu ergänzen und auch ihre eigenen Kompetenzen einzubringen (S.3f)			
3.4 Selbstgesteuertes Lernen				Kontext: Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien: ja bahnen wir auch an. Finde ich sinnvoll (S.3) Kontext: digitale Medien zur Selbstkontrolle nutzen: ja ich überlege gerade, wie sie das machen, aber an sich schon (S. 3)

Tabelle 7: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Lehren und Lernen 2/2

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3. Lehren und Lernen				
3.1 Lehren	Ich hab mal so zwei total einfache Lernvideos gemacht. Man beschäftigt sich einfach viel mehr und intensiver damit. Das Padlet hab ich zum Beispiel vorher nicht genutzt und das ist neu für mich gewesen. (S. 13)			Videochats kann man dann täglich nutzen (S. 8)
3.2 Lernbegleitung	Ach so ja und mit einem Kind telefoniere ich jetzt jeden zweiten Morgen (S. 11)	Ich habe heute bevor wir uns getroffen haben eine Stunde mit einer Schülerin online gemacht (S. 7) Über Zoom lese ich mit der einen Schülerin (S. 8)	Also ja der Kontakt ist da schon sehr gut. Da ist dann eben das Smartphone das Medium. Da bekomme ich auch Nachfragen zu zum Beispiel Aufgaben und dann beantworte ich die natürlich auch (S. 7) Wir haben über das Padlet und unsere Homepage einen Vorschlag zur Tagesstruktur gemacht. Da steht dann wirklich drauf nach dem Frühstück machst du eine halbe Stunde Deutsch, dann machst du 10 Minuten Pause und so weiter. Bis hin zu: jetzt kannst du Fernsehen gucken. Auch für die Eltern, um die zu unterstützen (S. 8)	
3.3 Kollaboratives Lernen				
3.4 Selbstgesteuertes Lernen				

Tabelle 8: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung, Lehren und Lernen

3.3.4 Evaluation

Die Kompetenz der Erhebung und Analyse lernrelevanter Daten und die Bereitstellung von Feedback wird unter dem vierten Bereich der *Evaluation* zusammengefasst (vgl. Redecker, S.17) und in den nächsten Tabellen zusammenfassend dargestellt.

Vor der Schulschließung (s. Tabelle 9) zeigt Lehrkraft 1 hier im Bereich der *Analyse von Lernevidenzen* Kompetenzen, da sie das online Angebot Antolin nutzt, um konkret Rückschlüsse auf das sinnentnehmende Lesen ihrer Schülerinnen und Schüler zu ziehen: „Da siehst du schon, wenn die Kinder 3 Punkte, da weißte schon „Schitt“, ne, also übergreifend haben sie dann nicht wirklich gelesen (...).“ (Lehrkraft 1, S. 7). In der Zeit während der Schulschließung (s. Tabelle 10) nutzt Lehrkraft 1 die Anton App und überprüft damit „(...) wer überhaupt was macht und wie viel davon richtig oder falsch war.“ (Lehrkraft 1, S. 12). Sie schränkt die Erhebung der Informationen auf die Anzahl der Bearbeitungen ein, da ihr von der Schule nur die kostenlose Lizenz der App zur Verfügung steht (vgl. Lehrkraft 1, S. 12).

Lehrkraft 4 beschreibt für den Bereich der *Analyse der Lernevidenzen* vor der Schulschließung, dass die Anton App einen Überblick über die Arbeit der Schülerinnen und Schüler schafft (vgl. Lehrkraft 4, S. 6). In diesem Zug wird aufgrund des Überblicks in der App Feedback gegeben: „(...) wenn ich sehe, Max arbeitet super in dem einen Bereich, aber beim Lesen in der Anton App sieht es mau aus, dann weise ich ihn darauf hin.“ (Lehrkraft 4, S. 6).

Während der Schulschließung nutzt Lehrkraft 3 erneut die Funktion der Sprachnachrichten per WhatsApp, um ihren Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben und sie zu unterstützen: „(...) schicke ihnen dann eine Sprachnachricht und sage, ja das war super oder hier solltest du noch ein bisschen mehr machen und gebe so kleine Aufforderungen.“ (Lehrkraft 3, S. 7).

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
4. Evaluation				
4.1 Lernstand erheben				
4.2 Lern-Evidenzen analysieren	<p>aber einfach so dieses sinnentnehmende Lesen den Überblick über den Inhalt und Zusammenhang eines Buches zu erfassen ist schon eine wahnsinnige Kompetenz und da ist natürlich, das bildet Antolin schon sehr ab. Da siehst du schon, wenn die Kinder 3 Punkte, da weißte schon "Schitt", ne, also übergreifend haben sie dann nicht wirklich gelesen so ungefähr das ist ja, aber ich finds eigentlich motivierend (S. 7f)</p>			<p>Aber ich kann bei der App (Anton) ganz gut überblicken, was gemacht wurde und kann das auch vorgeben, was sie machen (S. 6)</p>
4.3 Feedback und Planung				<p>Die Kinder bearbeiten etwas in der Wochenplanarbeit und die schaue ich täglich nach und wenn ich sehe, Max arbeitet super in dem einen Bereich, aber beim Lesen in der Anton App sieht es mau aus, dann weise ich ihn darauf hin (S. 6)</p>

Tabelle 9: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Evaluation

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
4. Evaluation				
4.1 Lernstand erheben				
4.2 Lern-Evidenzen analysieren	Bei Anton kann ich zum Beispiel nur sehen was bearbeitet wurde, aber nicht wie, weil wir da von der Schule nur die kostenlose Lizenz nutzen. Ich schaue dann also, wer überhaupt was macht und wie viel davon richtig oder falsch war (S. 12)			
4.3 Feedback und Planung			Ich melde mich dann auch mal so bei den Kindern, wenn ich etwas korrigiert habe und schicke ihnen dann eine Sprachnachricht und sage, ja das war super oder hier solltest du noch ein bisschen mehr machen und gebe so kleine Aufforderungen (S. 7)	

Tabelle 10: DigCompEdu während der Schulschließung, Evaluation

3.3.5 Lernerorientierung

Der DigCompEdu formuliert im fünften Bereich Kompetenzen, die sich unter der Überschrift *Lernerorientierung* auf *digitale Teilhabe, Differenzierung und Individualisierung* sowie der *aktiven Einbindung von Lernenden* konzentrieren (vgl. Redecker 2019, S. 18).

Lehrkraft 1 hat vor der Schulschließung (s. Tabelle 11, 12) bereits die Vorteile zur Differenzierung mit digitalen Medien erkannt und diese eingesetzt, um auf die Heterogenität ihrer Lerngruppe schnell zu reagieren (vgl. Lehrkraft 1, S. 4). Gegenüber analogen Lernmaterialien bestechen die digitalen Möglichkeiten für sie besonders: „Du hast direkt was in der Hand und kannst direkt dem Kind was zur Verfügung stellen.“ (Lehrkraft 1, S. 4).

Lehrkraft 2 unterscheidet im Bereich der *Differenzierung und Individualisierung* zwischen dem online Angebot Antolin und der App Anton. Antolin ist in ihren Augen nur für gute Leser und Leserinnen geeignet: „(...) besonders für schwache Schülerinnen und Schüler ist es einfach schwer. Die haben sich teilweise so lange am Fragesatz aufgehalten, um die Frage zu verstehen, die sind dann gar nicht vorwärtsgekommen. Für schnelle und Vielleser ist das eine tolle Sache (...)“ (Lehrkraft 2, S. 6).

Die *aktive Einbindung der Lernenden* versucht Lehrkraft 4 in den Unterricht zu integrieren, indem sie die Nutzung (kreativer) digitaler Anwendung der Schülerinnen und Schüler in der Freizeit nicht nur erkennt, sondern diese im Unterricht ebenfalls einbettet: „Und wir versuchen da eben gezielter oder eben reflektierter an diese Apps heranzuführen.“ (Lehrkraft 4, S. 7).

Während der Schulschließung konnten innerhalb der Interviews mit keiner der vier Lehrkräften Hinweise auf Kompetenzen im fünften Bereich, der *Lernerorientierung*, ausgemacht werden (s. Tabelle 13).

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
5. Lernerorientierung				
5.1 Digitale Teilhabe				
5.2 Differenzierung und Individualisierung	fest das ist halt super schnell und einfach zu differenzieren, das war auch so mit der größte Grund das wir gesagt haben wir wolle immer gerne mindestens eine Handvoll iPads in der Klasse haben, weil wir einfach so eine hohe Heterogenität haben und das halt extrem hilft darauf zu reagieren ganz schnell ohne zu sagen, ja ich schau dann mal zuhause was für eine Kopiervorlage ich habe und die bring ich dir die morgen mit. Du hast direkt was in der Hand und kannst direkt dem Kind was zur Verfügung stellen (S.4)	Antolin: Für einige Kinder ist es aber schwer, den Inhalt komplett zu erfassen und in Fragen wiederzugeben. Das war schwierig. Die zeitliche Komponente, besonders für schwache SuS ist einfach schwer. Die haben sich teilweise so lange am Fragesatz aufgehalten, um die Frage zu verstehen, die sind dann gar nicht vorwärtsgekommen. Für schnelle und viel Leser ist das eine tolle Sache, für alle anderen aber eine große Herausforderung. Anton ist da schon deutliche abgespeckter. Kinder mit größerem Förderbedarf können da mitarbeiten und diese Schülerinnen und Schüler machen das dann freiwilliger, weil sie gemerkt haben, dass sie das können und das motivierte sie dann eher (S.6f)		

Tabelle 11: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Lernerorientierung 1/2

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
5.3 Aktive Einbindung von Lernenden				Die Kinder kennen das von Zuhause, sei es, klar WhatsApp, aber auch vom Nutzen einer Stop-Motion App oder einer Video App oder TikTok, da werden die ja von Zuhause aus, ja was heißt geschult, aber ins kalte Wasser geschmissen, weil die das ja einfach ausprobieren. Und wir versuchen da eben gezielter oder eben reflektierter an diese Apps heranzuführen (S. 7)

Tabelle 12: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Lernerorientierung 2/2

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
5. Lernerorientierung				
5.1 Digitale Teilhabe				
5.2 Differenzierung und Individualisierung				
5.3 Aktive Einbindung von Lernenden				

Tabelle 13: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung, Lernerorientierung

3.3.6 Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden

Der letzte Bereich des DigCompEdu bezieht sich auf die *digitalen Kompetenzen der Lernenden* und deren *Förderung* (vgl. Redecker 2019, S. 19).

Lehrkraft 1 zeigt im ersten Bereich, der *Informations- und Medienkompetenz*, Kompetenzen (s. Tabelle 14,15). Sie sieht den täglichen Umgang mit digitalen Medien in ihrem Unterricht als grundlegende Förderung der digitalen Kompetenzen. Zudem werden „Recherchekompetenz, wie nutze ich das Internet oder Suchworte, Kategorisieren (...)“ (Lehrkraft 1, S. 10) gefördert. Sie kennt den Medienkompetenzrahmen und geht davon aus, dass dieser nebenbei bearbeitet wird (vgl. Lehrkraft 1, S. 10).

Im Sinne der *Medienkompetenz* bekräftigt Lehrkraft 2 in dem Interview, dass es die „Aufgabe von Grundschule ist (...), die Möglichkeiten des Internets aufzuzeigen, mit Gefahren und Fehlinformationen umgehen (zu) können“ (Lehrkraft 2, S. 3). Sodass bei ihr zumindest das Bewusstsein zu vermerken ist, dass Medienkompetenz vermittelt werden muss.

Lehrkraft 3 äußert sich zu drei der fünf Unterkategorien. Zunächst sieht sie die Notwendigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Medien umfangreich umgehen müssen (vgl. Lehrkraft 3, S. 6). Bei der *Erstellung digitaler Inhalte* merkt sie an, dass es vielen Schülerinnen und Schülern schwerfällt, mit der Tastatur umzugehen, aber diese Fähigkeit dennoch geschult werden müsse. Gleiches gilt für verschiedene Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten (vgl. Lehrkraft 3, S. 2). Zum Punkt *Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien* lässt sich ihre folgende Aussage zuordnen: „Es fördert enorm die Selbstständigkeit und ja es muss der Umgang, also der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien einfach vermittelt werden“ (Lehrkraft 3, S. 4).

Der (Medien-) Kompetenzrahmen wird laut Lehrkraft 4 „fast täglich“ (Lehrkraft 4, S. 7) erweitert: „Die Kinder lernen bei uns einfach, dass man digitale Medien ganz vielfältig und vor allem sinnvoll nutzen kann“ (Lehrkraft 4, S. 7). Dabei legt sie augenscheinlich Wert auf den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien, da sie sich hierzu umfassend äußert. Sie erkennt den alltäglichen Umgang mit digitalen Medien der Schülerinnen und Schüler als Grundlage, um in der Schule den Umgang damit zu „reflektieren und hinterfragen, darf ich so mit dem iPad arbeiten, darf ich so surfen“ (Lehrkraft 4, S. 7).

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6. Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden				
6.1 Informations- und Medienkompetenz	Aber gerade im Umgang mit Apps und den iPads überhaupt werden die Kinder kompetenter. So Recherchekompetenz, wie nutze ich das Internet oder Suchworte, Kategorisieren so was. Generell soll einfach der Medienkompetenzrahmen so abgedeckt werden. Das passiert dann schon so nebenbei (S. 10)	Aufgabe von Grundschule ist es, die Möglichkeiten des Internets aufzeigen, mit Gefahren und Fehlinformationen umgehen können (S. 3)	Die Kinder müssen mit digitalen Medien umgehen, das muss heute einfach sein (S.6)	Das heißt ich denke schon, dass die fast täglich ihren Kompetenzrahmen mit den digitalen Medien oder ihre eigenen Kompetenzen erweitern (S. 7) Die Kinder lernen bei uns einfach, dass man digitale Medien ganz vielfältig und vor allem sinnvoll nutzen kann (S. 7) Kontext: Themen und Aufgaben digitale recherchieren: doch das finde ich sinnvoll (S. 3)
6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit				
6.3 Erstellung digitaler Inhalte			Kontext: PC als Schreibwerkzeug nutzen: wäre wünschenswert, fällt vielen aber schwer, weil der Umgang mit der Tastatur schwerfällt. Setzen wir aber schon ein, es müssten nur halt die manuellen Fähigkeiten besser geschult werden (S.2) Kontext: Gestaltungs- und	

Tabelle 14: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden 1/2

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien			Kontext: Digitale Medien im Unterricht: Es fördert enorm die Selbstständigkeit und ja es muss der Umgang, also der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien einfach vermittelt werden (S. 4)	Auch für die Kinder. Die müssen das auch reflektieren und hinterfragen, darf ich so mit dem iPad arbeiten, darf ich so surfen. Das die mit digitalen Medien aufwachsen und agieren das ist ja klar, aber das Reflektieren darüber, darum muss es gehen (S. 2) Also durch das tägliche Arbeiten mit den iPads ist da eine riesige Routine drin (S. 6) Ja das die Kinder ganz viel nutzen aber gar nicht wissen, was sie von sich Preis geben oder wenn sie zum Beispiel Googeln das die auf Seiten kommen, die einfach nicht kindgerecht sind. Das wissen die gar nicht. Das besprechen wir aber häufig mit denen und dahin geschult werden, nicht zu viele Informationen von sich preiszugeben und einfach auch wissen, was die richtigen Seiten sind, um Informationen zu finden (S. 7)
6.5 Digitales Problemlösen				

Tabelle 15: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung, Förderung der Digitalen Kompetenzen der Lernenden 2/2

Die Interviews mit den Lehrkräften haben für die Zeit während der Schulschließung aufgrund der Corona Pandemie in Deutschland im Kompetenzbereich der *Förderung der Digitalen Kompetenzen der Lernenden* keine Hinweise auf Kompetenzen der Lehrkräfte gegeben (s. Tabelle 16).

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6. Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden				
6.1 Informations- und				
6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit				
6.3 Erstellung digitaler Inhalte				
6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien				
6.5 Digitales Problemlösen				

Tabelle 16: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung, Förderung der Digitalen Kompetenzen der Lernenden

3.4 Bewertung und Einschätzung der Ergebnisse im Forschungskontext

In diesem Kapitel der Arbeit erfolgt die Bewertung und Einschätzung der durch die Interviews gewonnenen Ergebnisse erneut mit Hilfe der Kategorien des DigCompEdu (Redecker 2019). Zuvor wird ein kurzer Überblick gegeben, wie die Lehrkräfte ihre (Krisen-)Situation im Kontext ihres Arbeitsfeldes einschätzen und welchen besonderen Herausforderungen sie sich gegenübergestellt sehen. Dazu werden besonders die Antworten auf die Frage des Leitfadenterviews *Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb ihres Arbeitsfeldes?* (vgl. Anhang: Gesprächsleitfaden Interview Masterarbeit, S. 82) betrachtet.

Im Anschluss an diese Frage oder im weiteren Interviewverlauf nennen alle Lehrkräfte die Herausforderung der Kommunikation und die fehlende Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern als belastend. Lehrkraft 1 beschreibt, dass die Ungewissheit über die Situation und das Empfinden ihrer Schülerinnen und Schüler fehlt: „Und Basis ist halt einfach Beziehung. Auch so Beobachtung und Kommunikation, das wurde uns ja einfach alles entzogen“ (Lehrkraft 1, S. 11). Lehrkraft 2 hat ebenfalls Sorge um ihre Schülerinnen und Schüler, da sie nur einen Bruchteil wirklich erreicht. Für sie ist besonders wichtig, „dass wir bald selber wieder vor den Kindern stehen und selbst mit ihnen kommunizieren können“ (Lehrkraft 2, S. 8). Zwar

hat Lehrkraft 3 die Funktion der Sprachnachrichten als Austausch mit ihren Schülerinnen und Schülern etabliert, dennoch merkt sie an: „Insofern ist es das einzige was mich stresst, nämlich die Kinder nicht zu erreichen“ (Lehrkraft 3, S. 6). Wie bereits Lehrkraft 1 anmerkte, sind für die Lehrkräfte die persönliche Beziehung und der Austausch auf inhaltlicher sowie persönlicher Ebene elementar. So fasst Lehrkraft 4 zusammen: „Ich finde dieses tägliche Miteinander, dass die Kinder ihre Bedürfnisse äußern und mit Problemen zu einem kommen, das fehlt. Und was jetzt in den Haushalten passiert, das wissen wir ja gar nicht (...)“ (Lehrkraft 4, S. 8).

Wie die vier Lehrkräfte die Herausforderungen der (Krisen-)Situation durch die Corona Pandemie angehen, wird durch die Analyse der Kategorien des DigCompEdu beschrieben. Bevor diese Kategorien ausgewertet werden, soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Schule, an der die Lehrkräfte tätig sind, digital gut ausgestattet ist und über sinnvolle Unterstützungsmöglichkeiten verfügt (vgl. Kapitel 3.3). Nichtsdestotrotz musste aufgrund der teilweise schlechten digitalen Ausstattung der Haushalte, das Lernmaterial analog auf dem Schulhof ausgeteilt und dort wieder eingesammelt werden (vgl. u. A. Lehrkraft 4, S. 9). So ist die folgende Analyse der Ergebnisse vor dem Hintergrund zu lesen, dass die Schülerinnen und Schüler der interviewten Lehrkräfte teilweise schlecht digital ausgestattet sind, um mit digitalen Medien zu lernen (vgl. u. A. Lehrkraft 4, S. 10).

Im Bereich des *beruflichen Engagements* (vgl. Redecker 2019, S. 15) hat sich im Vergleich zu vor der Schulschließung einiges getan. Alle vier interviewten Lehrkräfte nutzen während der Schulschließung digitale Medien, um mit den Eltern sowie ihren Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Zwei der vier Lehrkräfte nutzen dafür unter anderem das Padlet, welches sie neu eingerichtet haben. Allerdings nutzen alle Lehrkräfte vor allem das Smartphone, um zu kommunizieren. Hier wird telefoniert, in Gruppen bei WhatsApp geschrieben oder Sprachnachrichten versendet, um Informationen weiterzugeben, aber auch um zu fragen, wie es den Familien zuhause geht oder um Rückmeldungen zu geben. Indem die Lehrkräfte hauptsächlich das Smartphone als Kommunikationsmittel verwenden, gehen sie auf die Medienausstattung der Eltern und ihrer Schülerinnen und Schüler ein. In Kapitel 2.2.1 wurden die Ergebnisse der KIM-Studie aus 2018 dargestellt. Es konnte festgestellt werden, dass in fast jedem Haushalt ein Smartphone vorhanden ist und auch im eigenen Besitz der Kinder ein Smartphone fester Bestandteil ist (vgl. KIM 2018, S. 8f). Diese Ausstattung macht sich in der Zeit der Schulschließung bezahlt, da dadurch eine schnelle und einfache Kommunikation

gewährleistet werden kann. In der Zeit vor der Schulschließung wurde diese digitale Möglichkeit offensichtlich nicht genutzt. Ein möglicher Grund dafür wäre, dass die Lehrkräfte und Eltern nicht zwingend auf diese Form der Kommunikation angewiesen waren, da ein täglicher persönlicher Austausch an der Schule möglich war. An dieser Stelle ist ein Zitat der ersten Lehrkraft aussagekräftig: „Ich habe auch ein Klassen Padlet online, das ist ganz nett. (...), aber das effektivste ist wirklich mit den Eltern zu telefonieren“ (Lehrkraft 1, S. 11). Es wird also deutlich, dass digitale Medien in dieser Zeit genutzt werden und an einigen Stellen auch sinnvoll erscheinen, der persönlich mündliche Austausch für die interviewten Lehrkräfte allerdings weiterhin wichtig ist und nicht durch andere Medien, wie beispielsweise ein Padlet, ersetzt werden kann.

Die *digitalen Ressourcen* (vgl. Redecker 2019, S. 16) zu Zeiten der Schulschließung wurden von den Lehrkräften zurückhaltend genutzt. Entweder haben diese keine digitalen Medien zur Leseförderung eingesetzt oder sie haben diese als freiwillige Angebote auf dem Wochenplan notiert. Lehrkraft 1 begründet diese Entscheidung damit, dass sie „(...) nur das anbieten kann, was die Kinder alle schon aus der Schule kennen und alleine machen können“ (Lehrkraft 1, S. 12). Weiter wird von den Lehrkräften oftmals befürchtet, dass die Schülerinnen und Schüler zuhause nicht die digitalen Möglichkeiten haben, die sie bräuchten. Eine Lehrkraft beschreibt die Situation ihrer Klasse folgendermaßen: „Es hat nicht jeder ein iPad oder Tablet zuhause. Dann wird das Handy oder Smartphone der Eltern genutzt, ja das ist natürlich dann nicht so gut. Wir haben die Möglichkeiten, aber viele Kinder eben nicht“ (Lehrkraft 3, S. 6). Die Lehrkraft beschreibt hier die Befürchtungen und Herausforderungen, welche die forsa Umfrage zu digitalen Medien während der Corona Pandemie ermittelt hat (forsa 2020). Diese Umfrage wurde in Kapitel 2.2.7 beschrieben und ergab, dass für viele Lehrkräfte die digitale Ausstattung der Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung darstellt. Ebenso gaben die Lehrkräfte im Kontext der forsa Umfrage an, dass die Erstellung und Vermittlung passender digitaler Unterrichtsinhalte schwierig seien, unter anderem auf Grund der mangelnden Ausstattung der Schülerinnen und Schüler (vgl. forsa 2020, S. 3). Gleiches gilt für die interviewten Lehrkräfte für diese Arbeit. Trotz der Herausforderungen, geeignete digitale Unterrichtsinhalte auszuwählen und die teilweise mangelnde digitale Ausstattung der Schülerinnen und Schüler, haben zwei der vier Lehrkräfte im Bereich des DigCompEdu *Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen* (vgl. Redecker 2019, S. 16) Kompetenzen gezeigt.

Lehrkraft 1 gibt an, sich mit dem Format der Lernvideos beschäftigt und „zwei total einfache Lernvideos gemacht“ (Lehrkraft 1, S. 13) zu haben. Lehrkraft 4 beschreibt ebenso, Lern- bzw. Erklärvideos erstellt zu haben und diese über die WhatsApp Gruppe und die Homepage der Schule geteilt zu haben (vgl. Lehrkraft 4, S. 8). Dabei gibt sie an, dass die Schülerinnen und Schüler sich die Videos mehrfach anschauen können, was als positiv zu beschreiben ist. Es wird über dieses Format weiter reflektiert: „Aber das ist schwierig für mich und die Kinder. Na gut, was heißt schwierig, es ist eher anders. Sind halt andere Formen den Lerninhalt zu vermitteln und da muss ich mich drauf einlassen. Das ist eher das schwierige“ (Lehrkraft 4, S. 9).

Bei Lehrkraft 1 und 4 ist zu erkennen, dass beide sich im Kontext der *Erstellung und des Anpassens digitaler Ressourcen* (vgl. Redecker 2019, S. 16) aus eigenem Interesse weitergebildet und ausprobiert haben. Es wurde ihnen nicht vorgeschrieben und die Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erschienen, wie zuvor beschrieben, nicht optimal. Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass die beiden Lehrkräfte die Videos aus intrinsischer Motivation heraus erstellt haben, was dem Ergebnis des Monitor Digitale Bildung (Thom 2017) entspricht, dass *Digitale Mediennutzung abhängig vom individuellen Engagement der Lehrer* (vgl. Thom 2017, S. 7) ist. Gestützt wird die Überlegung von dem Ergebnis, dass die anderen beiden interviewten Lehrkräfte keine neuen digitalen Ressourcen erstellt haben, obwohl sie unter den gleichen Bedingungen gearbeitet haben.

Im Kompetenzbereich des *Lehrens und Lernens* (vgl. Redecker 2019, S. 16) während der Schulschließung haben die Lehrkräfte weniger gearbeitet, als vor der Schulschließung. Die *Lernbegleitung* (vgl. Redecker 2019, S. 17) ist dafür eher in den Fokus bei drei der vier interviewten Lehrkräfte gerückt. Hier muss allerdings genau darauf geachtet werden, um was für eine Lernbegleitung es sich handelt. Lehrkraft 1 und 2 haben beide angegeben, dass sie jeweils einen Schüler bzw. eine Schülerin einzeln betreuen. Lehrkraft 1 realisiert die Begleitung, indem sie jeden zweiten Morgen mit einem Schüler telefoniert und mit ihm bespricht, was er bis jetzt bearbeitet hat und was für ihn an diesem Tag ansteht (vgl. Lehrkraft 1, S. 11). Lehrkraft 2 nutzt für die Begleitung einen online Videochat und arbeitet ungefähr eine Stunde mit einer Schülerin (vgl. Lehrkraft 2, S. 7). Die dritte Lehrkraft versucht eher möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu begleiten, indem sie per WhatsApp für Nachfragen zur Verfügung steht und individuelle Hinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler gibt (vgl. Lehrkraft 3, S. 7). Des Weiteren hat sie über ihr Padlet einen Vorschlag zu

einer Tagesstruktur gegeben: „Da steht dann wirklich drauf nach dem Frühstück machst du eine halbe Stunde Deutsch, dann machst du 10 Minuten Pause und so weiter.“ (Lehrkraft 3, S. 8). Diese Form der Lernbegleitung integriert die aktuelle außerschulische Lernsituation der Schülerinnen und Schüler und geht damit über den Inhaltsbereich des Lernens hinaus. Lehrkraft 3 zeigt an dieser Stelle Kompetenzen, sich die digitalen Medien zu eigen zu machen und ihren Schülerinnen und Schülern umfangreiche Hilfestellungen in dieser Situation zu leisten. Deshalb sollte die Qualität der Lernbegleitung zwischen den Lehrkräften unterschieden werden. Quantitativ haben drei von vier Lehrkräften die digitalen Medien zur Lernbegleitung während der Schulschließung genutzt, was eine Verbesserung zu der Situation vor der Schulschließung darstellt, in der eine der vier Lehrkräfte Kompetenzen in diesem Bereich gezeigt hat. Qualitativ zeigt Lehrkraft 3, dass sie die aktuelle Situation ihrer Schülerinnen und Schüler ganzheitlich erfasst. Sie reagiert darauf mit dem Versuch einer Struktur (Tagesplan) und der Nutzung eines geeigneten digitalen Mediums für individualisierte Rückmeldungen (vgl. Lehrkraft 3).

Der Bereich des *selbstgesteuerten Lernens* (vgl. Redecker 2019, S. 17) des DigCompEdu wurde weder vor, noch während der Schulschließung von den Lehrkräften behandelt. Für die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler zuhause wäre ein durch digitale Medien unterstütztes selbstgesteuertes Lernen sehr wahrscheinlich hilfreich gewesen. Hier lässt sich erneut an die forsa Umfrage (forsa 2020) anknüpfen in welcher deutlich wurde, dass die Lehrkräfte hauptsächlich das Lernmaterial zur Verfügung stellten, welches die Schülerinnen und Schüler bereits aus dem Unterricht kannten. Neue Formen des selbstgesteuerten Lernens konnten aus diesem Grund wahrscheinlich während der Schulschließung nicht angebahnt werden.

Bereits vor der Schulschließung wurde der Bereich der *Evaluation* (vgl. Redecker 2019, S. 17) mit digitalen Medien nur unzureichend von den Lehrkräften genutzt. Von den drei Unterkategorien haben sich Lehrkraft 1 zu einer und Lehrkraft 4 zu zwei geäußert. Lehrkraft 2 und 3 nutzten vor der Schulschließung demnach die digitalen Medien gar nicht zur Evaluation. Während der Schulschließung waren es Lehrkraft 1 und 3, die sich zu dem Bereich der Evaluation äußerten, dieses Mal jeweils in einer Unterkategorie. Lehrkraft 1 nutzt während der Schulschließung die Anton App und sieht sich an, „was bearbeitet wurde, aber nicht wie, weil wir da von der Schule nur die kostenlose Lizenz nutzen“ (Lehrkraft 1, S. 12). Eine Rückmeldung oder ein Feedback werden daraufhin nicht erstellt. Lehrkraft 3 dagegen zeigt

Kompetenzen in der Unterkategorie *Feedback und Planung* (vgl. Redecker 2019, S. 18). Sie korrigiert die analog abgegeben Lernmaterialien und gibt dann Rückmeldungen als Sprachnachricht bei WhatsApp: „(...) schicke ihnen dann eine Sprachnachricht und sage, ja das war super oder hier solltest du noch ein bisschen mehr machen und gebe so kleine Aufforderungen“ (Lehrkraft 3, S. 7). Die Kombination aus analogen Lernmaterialien und der Nutzung digitaler Rückmeldeoptionen lässt Lehrkraft 3 in diesem Bereich kompetent erscheinen. Sie kann die Situation, dass einige Kinder unzureichend digital ausgestattet sind und die Lernmaterialien deshalb analog ausgegeben werden, nicht ändern, sie nutzt dennoch sinnvoll digitale Medien, die für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind. Ihr ist bewusst, dass alle ihrer Schülerinnen und Schüler ein Smartphone besitzen oder einen Zugang dazu haben und ergreift die Möglichkeit der Kommunikation mit diesen per Sprachnachricht.

Wurde vor der Schulschließung im Kompetenzbereich der *Lernerorientierung* (vgl. Redecker 2019, S. 18) noch zumindest von zwei der vier Lehrkräften die *Differenzierung und Individualisierung* (vgl. Redecker 2019, S. 18) durch digitale Medien positiv angemerkt und im Unterricht angewendet, bedachte dieser Bereich während der Schulschließung keiner der interviewten Lehrkraft. Dies steht mit der unzureichenden digitalen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler zuhause in Verbindung. Können diese nicht mit digitalen Medien, wie einem Tablet, für die Schule arbeiten, können die Lehrkräfte auch keine Differenzierung der Lerninhalte oder der Anforderungsbereiche im digitalen Kontext vornehmen. Dieser Bereich ist abhängig von dem generellen Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Ist dieser nicht gewährleistet, kann dementsprechend keine Orientierung an den Lernenden in allen Hinsichten erfolgen.

Der letzte Kompetenzbereich des DigCompEdu ist, wie eben auch die Lernerorientierung, von dem Einsatz digitaler Medien insgesamt abhängig. Die Interviews ergaben an dieser Stelle, dass keine *Förderung der digitalen Kompetenzen* (vgl. Redecker 2019, S. 18) zu der Zeit der Schulschließung von den Lehrkräften angestrebt wird.

3.5 Limitierungen der Erhebung

Bereits in Kapitel 3.2 wurde die Zusammensetzung der interviewten Experten für die Erhebung erläutert. Dadurch wurde deutlich, dass es im Vergleich zu der Gesamtzahl der tätigen Lehrkräfte der Bottroper Grundschule nicht möglich ist, die Ergebnisse zu verallgemeinern. Es lässt sich daraus schließen, dass das Sampling offensichtlich ebenfalls wenig repräsentativ für

die Situation der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen oder ganz Deutschland ist. Diese Arbeit ermöglicht eher einen ersten Eindruck von der Situation einzelner Personen zu der Zeit der Schulschließung aufgrund der Corona Pandemie.

Zudem soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Interviews und die darauffolgende Analyse nicht umfassend die Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte abbilden kann. Sind also Kompetenzen im Rahmen der Analyse mit Hilfe des DigCompEdu in den vorherigen Kapiteln nicht aufgetaucht, bedingt dies nicht zwingend, dass die Lehrkräfte in keiner Weise über diese verfügen. Auf der anderen Seite muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte in den Interviews an einigen Stellen ihr Handeln und ihre Einstellungen idealistischer darstellten, als diese im Alltag tatsächlich erfolgen. Insgesamt kann die Arbeit einen ersten Zugang auf die Perspektive von Lehrkräften ermöglichen, wie sie die Situation ihres Arbeitsfeldes während der Schulschließung wahrnehmen. Die hier dargestellten individuellen Perspektiven könnten in weiteren Untersuchungen tiefgreifender und breit gefächerter erforscht und dargestellt werden

4. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zunächst auf der Makroebene den Forschungsstand zu digitaler Leseförderung im Schulalltag von Grundschulen dargestellt, indem analoge und digitale Lesekompetenz umschrieben wurden. Es wurde anschließend festgestellt, dass es signifikante Unterschiede in der Rezeption der analogen und digitalen Texte gibt. Daraus wurde abgeleitet, dass das digitale Lesen Lesestrategien benötigt, die im Bereich der Organisationsstrategien angesiedelt sind und den Rezipientinnen und Rezipienten die Orientierung im Text erleichtern sollen (vgl. Meister & Gerhardt 2013, S. 42). Für die Lehrkräfte der Grundschulen ergibt sich aus dieser Erkenntnis die Forderung, analoges und digitales Lesen gleichermaßen zu beachten und zu fördern. Unterstützt wird die Überlegung aus der Kombination der Lese- und Medienkompetenz. Schreier und Rupp (2007) sprechen der Lesekompetenz eine voraussetzende Funktion im Umgang mit digitalen Medien zu. Für die Grundschule bedeutet dies die simultane Förderung der Lese- und Medienkompetenz, welche ebenfalls von der europäischen Kommission für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit, Jugend und Kultur im *Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy* (2012) gefordert wurde. Es wurde dargestellt, dass die Autoren dieses Reports bereits 2012 eine umfassende Einbindung von digitalen Medien für die Ausbildung der Lesekompetenz in Grundschulen forderten. Die Makroebene wird weiter mit dem europäischen Rahmen für digitale Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu; Redecker 2019) beschrieben und formuliert in sechs Kategorien Kompetenzen, die Lehrende im Umgang mit digitalen Medien im Kontext ihres Arbeitsfeldes beherrschen sollten. Die Makroebene fordert insgesamt eine Leseförderung in Grundschulen, die digitales Lesen als Erweiterung zu analogem Lesen versteht, diese Kompetenz mit der Medienkompetenz simultan mit Hilfe digitaler Medien fördert und auf der Ebene der Lehrkräfte umfassende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien fordert.

Anschließend wurde die Mesoebene dargestellt, indem der Blick auf digitale Leseförderung in der Grundschule auf Deutschland und im weiteren Schritt auf Nordrhein-Westfalen gerichtet wurde. Die skizzierte KIM-Studie zum Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland legte offen, dass Kinder nicht nur in einem breiten Medienrepertoire aufwachsen, sondern dieses auch umfassend von ihnen genutzt wird. So nutzen sie das Smartphone in der Freizeit, wobei die Internetnutzung im schulischen Kontext genauso Relevanz für sie hat. Für die Mesoebene eröffnet die Studie die Situation, dass die Kinder und

Jugendlichen digitale Medien im Alltag für ihre Freizeit und für die Schule nutzen, dies aber nur selten in der Schule passiert (vgl. KIM 2018). Wie der Stand der Forschung zu digitalem Lesen in Kombination mit Medienkompetenz gezeigt hat, ist die Erkenntnis der Mediennutzung in der Schule, im Gegensatz zu der Zuhause, alarmierend unzureichend. Unterstützt wurde die Erkenntnis aus der KIM-Studie durch den Monitor Digitale Bildung (Thom 2017). Es wurden fünf Ergebnisbereiche definiert, welche das digitale Lernen in Grundschulen beeinflussen. Besonders interessant für die Arbeit war das Ergebnis, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht fast ausschließlich von dem Engagement der einzelnen Lehrkraft abhängig ist (vgl. Thom 2017, S. 15). Die Regierung in Nordrhein-Westfalen hat 2016 den Medienkompetenzrahmen NRW mit dem Ziel der digitalen Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler verabschiedet. Dieser umfasst insgesamt 24 Teilkompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen systematisch und unabhängig vom Engagement der Lehrkräfte, vermittelt werden sollen (vgl. Blodau 2020, S. 4f). Im Verlauf dieser Arbeit wurde dann jedoch festgestellt, dass die digitale Medienausstattung an Schulen in Nordrhein-Westfalen unzureichend ist und es beispielsweise immer noch Grundschulen gibt, welche keinerlei digitale Ausstattung besitzen (vgl. Breiter 2013, S. 172). Es wurde gleichzeitig deutlich, dass die Ausstattung von Grundschulen mit digitalen Medien eine Voraussetzung darstellt, dass Medienkompetenz umfassend und zielorientiert vermittelt werden kann. Damit Lehrkräfte den Medienkompetenzrahmen NRW also umsetzen können, benötigen sie in ihren Klassenzimmern eine digitale Medienausstattung. Ein weiterer Bedingungsfaktor für den Einsatz digitaler Medien auf Seiten der Lehrkräfte wurde im Verlauf ermittelt. Dafür wurde der Begriff der Beliefs umschrieben und festgestellt, dass diese im Bildungskontext so stabil auftauchen, dass die Veränderung dieser Beliefs nur schwer hervorzubringen ist (vgl. Marci-Boehncke 2019, S: 312). Ist eine Lehrkraft demnach zunächst überzeugt, keine digitalen Medien in ihrem Unterricht einzusetzen, wird sich diese Einstellung nicht leichtfertig beeinflussen lassen. Im Kontext der Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Schule wurde weiter der Begriff des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012) hinzugezogen, um zu verstehen, wovon der Einsatz digitaler Medien bei Lehrkräften abhängig ist. Es wurden die drei zentralen Medientypen (ambivalenter Bürgerlicher, hedonistischer Pragmatiker, kompetenter Medienaffine) beschrieben und abschließend festgestellt, dass sich je nach Form des medialen Habitus die Art und Weise des Unterrichtens ändert und ob digitale Medien überhaupt eingesetzt werden (vgl. Kommer & Biermann 2012). Die hier

zusammengefassten Erkenntnisse stellen die Mesoebene in Bezug auf die digitale Leseförderung im Schulalltag von Grundschulen vor der Corona Pandemie in Deutschland dar. Im Verlauf der Arbeit wurde dann das digitale Verhalten von Jugendlichen (JIMplus 2020) und die Einschätzung von digitalen Medien für das Lernen während der Pandemie von Lehrkräften (forsa 2020) dargestellt, um einen Einblick in das digitale Verhalten an Schulen während der Corona Pandemie zu erhalten. Da die JIMplus Erhebung sich auf Jugendliche bezieht, mussten die Ergebnisse auf Kinder im Grundschulalter adaptiert werden. Es konnte festgestellt werden, dass Kinder in Grundschulen über weniger Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien im Kontext des Lernens verfügen, als Jugendliche weiterführender Schulen, weshalb sie in der Krisensituation nicht auf Erfahrungen zurückgreifen können. Weiter sind Grundschülerinnen und Grundschüler eher auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen, was auch den digitalen Bereich des Lernens betrifft (vgl. JIMplus 2020). Als herausfordernd bezeichnen die Lehrkräfte der forsa Umfrage ebenfalls die mangelnde digitale Ausstattung ihrer Schülerinnen und Schüler, welche mit den fehlenden digitalen Kenntnissen dieser kombiniert werden (vgl. forsa 2020, S. 3). Es zeichnet sich hier also ab, was die Mesoebene bereits vermuten ließ: mangelnde digitale Medienausstattung der Grundschulen im Schulalltag vor der Corona Pandemie führen (unter anderem) zu einer Hürde für den Einsatz digitaler Medien zum Lernen zu der Zeit der Schulschließungen.

Im abschließenden Teil der Arbeit wurde die Mikroebene untersucht, mit Hilfe der Befragung von vier Lehrkräfte einer Grundschule hinsichtlich ihrer Perspektive auf digitales Lesen und Arbeiten vor und während der Corona Pandemie. Dazu wurden zunächst die Ergebnisse mit Hilfe des DigCompEdu dargestellt und anschließend bewertet. Die Antworten der interviewten Lehrkräfte wurden den Kompetenzbereichen zugeordnet und dadurch ermittelt, wie häufig welche Kategorie vorkam. Bei dieser Untersuchung ist beispielsweise herausgekommen, dass die Lehrkräfte vor der Schulschließung ihre berufliche Kommunikation nicht mit digitalen Medien bewältigt haben. Während der Schulschließung gaben jedoch alle vier Lehrkräfte an, digitale Medien zur beruflichen Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern und Eltern zu nutzen. Vor der Schulschließung zeigte zudem keine der Lehrkräfte Kompetenzen in der Erstellung und Anpassung der digitalen Ressourcen. Jedoch beschrieben zwei Lehrkräfte, dass sie während der Schulschließung Lernvideos erstellten, was zeigt, dass sie ihre Kompetenzen in diesem Bereich erweitert haben. Nach dem Modell Bronfenbrenners

kann in diesem Ausschnitt von einer Entwicklung gesprochen werden, da sich die beiden Lehrkräfte ihrer veränderten Umwelt angepasst und auf diese reagiert haben.

An dieser Stelle soll so gut wie möglich überprüft werden, inwieweit die Forderungen der Makro- und Mesoebene, die Lehrkräfte auf der Mikroebene erreichen. Wie bereits erwähnt, ist die Schule der interviewten Lehrkräfte gut mit digitalen Medien ausgestattet und hält vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten für diese bereit (vgl. u. A. Lehrkraft 1, S. 3). Damit bildet die Schule eine Ausnahme der Mesoebene, da festgestellt wurde, dass viele Grundschulen nur unzureichend ausgestattet sind (vgl. Thom 2017). Zudem ist den Lehrkräften der Medienkompetenzrahmen nicht nur bekannt, sondern soll von allen Lehrkräften systematisch bearbeitet werden. Dieser wurde im Kollegium thematisiert und soll mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden technischen Voraussetzungen umgesetzt werden (vgl. Lehrkraft 1, S. 4). Der Einsatz der digitalen Medien in der Grundschule ist für die Lehrkräfte wichtig, um an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen: „Aber natürlich sind digitale Medien die Lebenswelt der Kinder und von uns“ (Lehrkraft 2, S. 4). Die Ergebnisse der KIM Studie (2018) werden damit indirekt wahrgenommen und in den Alltag integriert. Die Mesoebene der mediatisierten Gesellschaft ist nach den Ergebnissen zu urteilen in positiver Weise bei den Lehrkräften angekommen und wird von ihnen produktiv bearbeitet. Die Makroebene ist nicht unbedingt auf den ersten Blick in den Antworten der Interviews zu entdecken. Die Lehrkräfte differenzieren nicht klar zwischen dem analogen und digitalen Lesen und bringen beide Kompetenzen nicht zusammen. Auch wird nicht deutlich, ob sie Lese- und Medienkompetenz bewusst in einen Zusammenhang bringen. Wie bereits beschrieben, wird die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefordert, doch offensichtlich nicht mit der Lesekompetenz kombiniert. Wohingegen die Lesemotivation bei den Lehrkräften eine große Rolle spielt und auch gerne durch digitale Medien gesteigert wird: „Der größte Vorteil der Digitalisierung und der digitalen Medien ist einfach, dass sie Kinder dadurch so motiviert sind und da richtig Lust drauf haben“ (Lehrkraft 1, S. 10).

Ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien haben die Lehrkräfte an einigen Stellen im Blick, wobei nicht von einer systematischen Kompetenzeinschätzung und Reflektion gesprochen werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass an dieser Stelle das persönliche Engagement und die Beliefs eine Rolle spielen. Ist die Lehrkraft motiviert, im Unterricht mit digitalen Medien zu arbeiten, wird sie eher ihre eigenen Kompetenzen erweitern und ihren Umgang reflektieren (vgl. u. A. Lehrkraft 4, S. 2).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Schule auf der Mesoebene gut ausgestattet ist und dabei die Forderungen (Medienkompetenzrahmen) und die gesellschaftlichen Situationen zum Mediennutzungsverhalten (KIM Studie) wahrnimmt und damit produktiv umgeht. Die Makroebene hingegen kann von den Lehrkräften differenzierter wahrgenommen und somit besser in den Unterricht integriert werden.

Im Kontext des digitalen Arbeitens und Lesens während der Corona Pandemie zeigen die Lehrkräfte insgesamt, dass sie sich in einigen Kompetenzbereichen an die veränderte Umwelt angepasst haben und somit eine Entwicklung vollzogen haben. Dies betrifft in besonderem Maße die Kompetenzbereiche *des beruflichen Engagements*, *der digitalen Ressourcen* und *des Lehren und Lernens* des DigCompEdu (Redecker 2019). Mit Blick auf die nahe Zukunft, in der jeder Zeit mit einer erneuten Schulschließung gerechnet werden muss, sollten andere Bereiche von den Lehrkräften angegangen werden. Unter anderem der Bereich der *Evaluation*, in dem digitale Medien beispielsweise dazu genutzt werden sollen, den Schülerinnen und Schülern Feedback zu ihren Leistungen zu geben und auf Basis dessen die nachfolgenden Schritte zu planen, sollte angepasst werden. Interessant wäre zudem zu überlegen, wie darauf reagiert werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler für das Lernen mit digitalen Medien zuhause unzureichend ausgestattet sind. Diese Herausforderung wurde von den interviewten Lehrkräften sowie den befragten Lehrkräften im Rahmen der forsa Umfrage (forsa 2020) benannt und das unabhängig davon, wie gut die Schule selbst mit digitalen Medien ausgestattet ist.

5. Literaturverzeichnis

Artelt, C. / Naumann, J. / Schneider W. (2010): *Lesemotivation und Lernstrategien*. In: Klieme, E. / Artelt, C. / Hartig, J. / Jude, N. / Köller, O. / Prenzel, M. / Schneider, W. / Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 73-112.

Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Bertschi-Kaufmann, Andrea / Härvelid, Frederic (2011): *Lesen im Wandel-Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer/Klett. S. 29-49.

Bertschi-Kaufmann (2011): *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung*. In: In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer/Klett. S. 8-16.

Blodau, Jan / Gade, Kathrin / Nachtigall, Karin / Peschen, Manuela (2020)³: *Medienkompetenzrahmen NRW*. Hrsg.: Medienberatung NRW. Köln: msk marketingservice.

Bonfadelli, Heinz (2011): *Häppchenlesen auf dem Vormarsch*. In: The European, 13.02.2011. Aufgerufen unter: <https://www.theeuropean.de/heinz-bonfadelli/2807-buch-und-lesen-im-wandel> (29.07.2020).

Breiter, Andreas / Aufenanger, Stefan / Averbek, Ines / Welling, Stefan / Wedjelek, Marc (2013): *Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Landesamt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).

Bronfenbrenner, Uri (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.

Charlton, M. (1999): *Kultur und Gesellschaft, Informations-/Mediengesellschaft*. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Zentrale Begriffsexplikationen*. Kölner Psychologische Studien, Themenheft IV, S. 50-56.

Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur, S. 145-223.

Delere, Malte / Rath, Matthias (2018): *Teachers' Beliefs in media and whether they can be modified: a comparative study, examining first years and advanced students from different forms of education*, in: *ICERI2018 Proceedings*, S. 2010-2016.

Drossel, Kerstin / Eickelmann, Birgit (2014): *Digitale Medien in der Schule. Eine Frage der ökonomischen Ressourcen der SchülerInnenenschaft?*, in: *Medienimpulse* 3/2014.

European Commission (2012): *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

forsa Politik-und Sozialforschung GmbH (2020): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Berlin.

Green, B. / Beavis, C. (2012): *Literacy in 3D: An Integrated Perspective Theory and Practice*. Camberwell, Vic.: Australian Council für Educational Research (ACER).

Helfferrich, Cornelia (2014): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 559-574.

Herzig, Bardo (2019): *Digitalisierung und Mediatisierung: Herausforderungen für die Schule*. in: Religionspädagogisches Institut Loccum (Hrsg.): *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum*, Ausgabe 1/2019, S. 4-9.

Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 275-286.

Hurrelmann, Bettina (2011): *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 18-29.

Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias / Valtin, Renate (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Kallmeyer, Werner (1974): *Lektürkolleg zur Textlinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Kommer, Sven / Biermann, Ralf (2012): *Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Disposition und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden*, in: Schulz-Zander, Renate / Eickelmann, Birgit / Moser, Heinz / Niesyto, Horst / Grell, Petra (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-108.

Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kruse, Gerd (2011): *Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 176-187.

Lenhard, Wolfgang (2019)²: *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen-Diagnostik-Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lindström, Jens (2019): *Padlet: Die digitale Pinnwand für den Unterricht*. In: Das Deutsche Schulportal. Für mehr gute Schulen. (Online-Zugriff am 12.08.20 unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/app-tipp-padlet-die-digitale-pinnwand-fuer-den-unterricht/>).

Marci-Boehncke, Gudrun (2019): *Media Literacy und Librarians Beliefs*, in: Hauke, Petra (Hg.) (2019): *Öffentliche Bibliothek 2030. Herausforderungen – Konzepte – Visionen*. Bad Honnef: Bock + Herchen Verlag, S. 311-322.

Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (2013): *Medienpädagogik und Medienbildung – zur Konvergenz der Wissenschaft von der Medienkompetenz*. In: Karmasin, Matthias / Rath, Matthias / Thomaß, Barbara (Hrsg.): *Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin*, Wiesbaden: VS Verlag.

Marsh, Jackie (2020): *Researching the digital literacy and multimodal practices of young children. A European agenda for change*, in: Erstad, Ola / Flewitt, Rosie / Kümmerling-Meibauer, Bettina / Pires Pereira, Íris Susana (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, S. 19-28.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) (2020): *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) (2020): *Pressemitteilung. Gute Noten für Homeschooling. Sonderbefragung „JIMplus Corona“ zum Medienumgang während der Schulschließung*. PM 2/2020.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (LFK) (2018): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-jähriger*. Stuttgart.

Meister, Dorothee / Gerhardt, Lara (2013): *Anforderungen an das Lesen in der digitalen Mediengesellschaft*. In: Maas, Jörg / Ehmig, Simone (Hrsg.): *Zukunft des Lesens. Was bedeutet Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? Ergebnisse einer Tagung der Stiftung Lesen*. Mainz: Stiftung Lesen. S. 39-44.

Müller, Christian (2017): *Digitale Lesekompetenz in der Grundschule*, in: Böck, Sebastian / Ingelmann, Julian / Matuszkiewicz, Kai / Schruhl, Frederike (Hg.): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: V&R unipress, S. 211 -232.

Redecker, Christine (2019): *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Übersetzung: Goethe-Institut e.V.

Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia / Zitzelsberger, Olga (2002): *Der Begriff der Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik*. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 148-159.

Stiftung Digitale Chancen (Hrsg.) (2017): *Leseförderung mit digitalen Medien. Tipps und Erfahrungen für die Praxis. 5 Jahre „Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien“*, Berlin.

Schreier, Margrit / Rupp, Gerhard (2002): *Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch*. In: In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 251-274.

Schreier, Magrit / Appel, Markus (2002): *Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz*. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzung, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 231-254.

Thom, Sabrina / Behrens, Julia / Schmid, Ulrich / Goertz, Lutz (2017): *Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Weise, Marion (2013): *Kinderstimmen – Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens. Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung*. Unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136> (Zugriff: 21.06.20).

6. Anhang

1. Gesprächsleitfaden Interview Masterarbeit	82
1.1 Lehrkraft 1	1
1.2 Lehrkraft 2	1
1.3 Lehrkraft 3	1
1.4 Lehrkraft 4	1
2. Übersicht Digitale Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu)	1
3. Auswertung der Interviews: <i>DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung</i>	1
3. Auswertung der Interviews: <i>DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung</i>	1

1. Gesprächsleitfaden Interview Masterarbeit

Zunächst zu Ihrer Person...

Wie alt sind Sie?

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrkraft? (Referendariat eingeschlossen)

Wie sieht Ihr momentanes Arbeitsfeld aus? (z.B. Klassenleitung, Fachlehrkraft, sonstige besondere Ämter)

Welche Klassenstufe unterrichten Sie?

1. Im Folgenden geht es um Ihre Selbsteinschätzung im Umgang mit Computer und Internet. Ich nenne Ihnen einige Tools und Sie schätzen sich ein. sicher, eher sicher, unsicher und nutze ich nicht.

E-Mail-Kommunikation

Internet

Standardsoftware wie z.B. Word

Lernprogramme für Kinder

Smartboard

Smartphone

2. Welche digitalen Medien nutzen Sie für Ihren Arbeitsbereich? Handelt es sich um ein privates oder schuleigenes Gerät?

3. Wie bewerten Sie die technische Ausstattung und die Unterstützungsmöglichkeiten zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Bitte geben Sie Schulnoten

Technische Ausstattung zum digitalen Lernen

WLAN

Beratungsmöglichkeiten

Weiterbildung

4. Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschulkinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? SuS ...

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen				
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die				

Erstellung von Textdokumenten				
recherchieren in digitalen Medien zu Themen und Aufgaben				
nutzen Medien für das selbstständige Lernen				
nutzen Medien als Kommunikationsmittel				
verwenden Medien zur Selbstkontrolle				

4. Wie schätzen Sie den Einsatz von Medien im Unterricht ein? Welche Vor und Nachteile sehen Sie für sich selber, aber auch für Ihre Schülerinnen und Schüler?

Kontext: Normaler Schulalltag (Vor Corona)

Thema: Leseförderung

1. Wie ist Ihre allgemeine Einstellung zur Leseförderung? Ist sie Ihnen wichtig?
2. Beschreiben Sie kurz, wie Leseförderung in Ihrem Unterricht umgesetzt wird. Auf welchen Konzepten und Methoden liegt ihr Fokus?
3. Welche Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseverfahren und wie häufig wenden Sie diese an?
4. Ist Ihnen Lesemotivation in Ihrem Unterricht wichtig? Warum?
5. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Leseförderung? Geben Sie sich eine Schulnote.
6. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Diagnose? Geben Sie sich eine Schulnote.

Thema: Digitale Medien und Leseförderung

1. Welche digitalen Medien nutzen Sie zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?
2. Welche digitalen Lernmaterialien und Lernanwendungen verwenden Sie für die Leseförderung? (z.B. CDs aus Schulbüchern, Lern-Apps)
3. Wie häufig setzen Sie digitale Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht ein?
4. Wie nutzen Sie digitalen Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?
5. Welche Kompetenzen werden nach Ihrer Erfahrung durch digitale Leseförderung besonders gefördert? (z.B. Medienkompetenz, Textverständnis usw.)

6. Welche Erfahrungen haben Sie mit digitaler Leseförderung gemacht? (ist zB motivierend, schwer zu überprüfen)

8. Welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sehen Sie sich bei der Arbeit mit digitalen Medien zur Leseförderung gestellt?

9. Welche Chancen sehen Sie in der Nutzung von digitalen Medien zur Leseförderung?

Kontext: Corona Krise

1. Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb Ihres Arbeitsfeldes?

2. Wie kommunizieren Sie während der Schulschließung mit Ihren Schülerinnen und Schülern?

3. Wie geben Sie während der Schulschließung Unterrichts- bzw. Lernmaterial aus?

4. Sind Übungen zur Leseförderung darin enthalten?

5. Werden digitale Medien zur Leseförderung zurzeit eingesetzt? Wenn ja, wie oft in der Woche?

6. Wie werden die digitalen Medien zur Leseförderung derzeit eingesetzt? Also welche Apps werden genutzt usw.?

7. Wie viele Kinder haben Zuhause Zugang zu digitalen Medien, die Ihnen für die Leseförderung zur Verfügung stehen?

8. Diagnostizieren Sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Leseförderung während der Schulschließung? und wenn ja, wie?

9. Welchen neuen Herausforderungen sehen Sie sich durch die aktuelle Lage im Hinblick auf digitale Leseförderung gestellt?

10. Welche Chancen sehen Sie in der Nutzung von digitalen Medien innerhalb Ihres Arbeitsfeldes in der aktuellen Lage?

Kontext: Nach Corona

Welche Auswirkungen wird die Corona Krise auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben?

Was wünschen Sie sich für die Zukunft im Kontext der Nutzung von digitalen Medien in Ihrem Arbeitsfeld?

1.1 Lehrkraft 1

Interview am 01.05.20 Lehrkraft 1

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrkraft? (Referendariat eingeschlossen)

15 Jahre. Ich hab jetzt meine 4. Klasse, ich hab zwischendurch Pause gemacht. Zweimal bis Klasse 3; viermal ein erstes Schuljahr

Wie sieht Ihr momentanes Arbeitsfeld aus? (z.B. Klassenleitung, Fachlehrkraft, sonstige besondere Ämter)

Jetzt hab ich ein drittes Schuljahr; Klassenleitung

	sicher	eher unsicher	unsicher
E-Mail Kommunikation	ja		
Internet	ja		
Standardsoftware wie z.B. Word	relativ sicher		
Lernprogramme für Kinder	die genutzten aus der Schule: relativ sicher		
Smartboard	ich hab ein Smartboard und ich mag das auch sehr gerne, aber ich muss zu meiner Schande zugeben, dass ich da nicht so firm drin bin wie ich sollte. Ich nutze es nicht so wie ich es könnte. Das was ich nutze, darin fühle ich mich auch sicher. Es muss auch ein bisschen Kosten Nutzen was Zeit an geht sein. wenn ich jetzt 5 Minuten		

	irgendwas machen muss, das rentiert sich das ja für mich nicht.		
Smartphone	ja hab ich. benutze ich, ja, sicher		

2. Welche digitalen Medien nutzen Sie für Ihren Arbeitsbereich? Handelt es sich um ein privates oder schuleigenes Gerät?

Also ich hab natürlich immer schon nen Computer zuhause, also einen Arbeitsrechner. Ich hab jetzt nen MacBook, weil das ist schon ziemlich alt, wahrscheinlich brauch ich bald ein neues, aber das läuft halt komplikationslos. Aber damit bin ich super zufrieden, weil es komplikationslos läuft.

Dann haben wir hier Zuhause ein iPad. Ich nutz es jetzt auch um Padlets zu verwalten. Ich hab selber ein iPhone. Und dann hab ich jetzt wo Corona war mein Lehrer iPad mit nach Hause genommen.

Also wir haben ja in jeder Klasse 5 eigene plus ein Lehrer iPad. Das hab ich jetzt auch mitgenommen. Also diese Sachen nutz ich. Auf unterschiedliche Arten und Weisen

3. Wie bewerten Sie die technische Ausstattung und die Unterstützungsmöglichkeiten zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Bitte geben Sie Schulnoten

Also ich kann mich wirklich gar nicht beschweren. Das ist wirklich eine ganz privilegierte Situation die wir dahaben. Dem Engagement unseres Schulleiters ist das zu verdanken, dass wir als Grundschule da so gut aufgestellt sind.

Wenn was nicht läuft, wir können ihn sofort ansprechen, er kümmert sich da immer um alles. Einerseits fühl ich mich durch meinen Chef da super unterstützt und er treibt das natürlich auch voran sodass wir auch oft sagen mach mal ein bisschen langsamer und können wir das alte erstmal fertig machen also so. Wir haben WLAN, wir haben in jeder Klasse 5 stationäre iPads seit einigen Wochen/Monaten plus ein Lehrer iPad, wir haben Apple TV, wir haben einen Beamer, wir haben eben in zwei klasse Smartboards. Wir hatten bis vor kurzem einen Computerraum, der wurde aber dann abgebaut, weil wir zusätzlich noch einen Satz Klassen iPads haben.

Mit den 5 iPads in der Klasse arbeiten wir eher flexibel, aber wir haben eben auch die Möglichkeit mit allen gleichzeitig zu arbeiten, weil wir noch die 30 iPads haben. Dafür gibt es eine Liste in der man sich eintragen muss.

Verwaltung: kurze Wege, WhatsApp schreiben, anrufen, dann kommt Herr Baier schnell zur Hilfe und kümmert sich, ist engagiert. Da fühle ich mich wirklich super unterstützt.

Ich traue mich das manchmal gar nicht zu sagen, wie gut wir als Grundschule ausgestattet sind. Da ist es als Note schon ne 1.

4. Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? SuS ...

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen		ja		
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten		ja		
recherchieren in digitalen Medien zu Themen und Aufgaben	ja			
nutzen Medien für das selbstständige Lernen		ja		
nutzen Medien als Kommunikationsmittel			ja	
verwenden Medien zur Selbstkontrolle		ja		

4. Wie schätzen Sie den Einsatz von Medien im Unterricht ein? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie für sich selber, aber auch für Ihre Schülerinnen und Schüler?

Also was ich natürlich sagen, dass es immer eine wahnsinnig hohe Motivation birgt. Also das ist für die Kinder einfach eh wenn man sagt man macht egal was, wenn die schon sehen das wir die iPads rausholen ist das schon super, obwohl so langsam schon eine gewisse Eingewöhnung eingetreten ist, weil sie das ja eben täglich in der Klasse haben, aber trotzdem ist das immer noch für sie, dass sie sich super freuen, wenn sie mit dem iPad arbeiten dürfen. Das geht dann auch erstmal gar nicht darum was denn überhaupt oder auch beim Smartboard, ich hab so ein PC Programm dann können sie daneben auch immer was schieben und auch wenn die andern zugucken müssen, beim Smartboard finden sie es immer toll, also irgendwie ist es immer eine Faszination und immer eine Motivation, das kann ich nicht anders sagen. Die nutzen das iPad als Nutzer von Apps, sie können es anschalten, sie können Apps öffnen, sie wissen wie man QR Codes liest, sie können sich anmelden auf den Apps die wir benutzen Aber dieses selbstständige damit handeln das haben wir eben noch nicht gemacht, ich denke aber auch das das eine sehr große Motivation wird. Egal welche Medien, ob Smartboard, ob Tablets das ist immer ne mega Motivation und bietet natürlich auch eine Differenzierung in sich, weil manche Kinder sind darin einfach fitter oder die lernen dann voneinander auch dann ganz gut, oft arbeiten die dann auch zu zweit daran. Es bietet eben die Möglichkeit so für Gruppen und Partner sich da gut zu ergänzen und auch ihre eigenen Kompetenzen

einzubringen, also grad bei den noch älteren Kolleginnen wenn die da irgendwas nicht ankriegen, dass die Kinder dann total stolz sind, wenn sie dann da helfen können, also selber auch Vorwissen einzubringen ist schon für unsere Kinder, die in vielen Bereichen einfach nicht so gefördert sind auch möglich und da sind die natürlich motiviert, wenn die sich selber einbringen können.

Was ich noch total super finde und das ist für mich als Lehrerin der größte Vorteil und das ist flexibel einsetzbar ist für alles was ich gerade mache. Wenn ich an Mathe unseren Lernweg denke, wir haben die Arithmetik in einen Lernweg gepackt. Das da jeder in seinem Tempo so durchläuft und egal was ist, egal wo ich merke das Kind braucht da irgendwie noch Unterstützung oder noch mehr Übung, klar wir haben analoge Dinge in der Klasse, aber so eine Anton App oder wir haben Blitz Rechnen App da ist eigentlich immer, da kann ich sagen: bring mir mal eben das iPad, dann logt das Kind sich ein und ich such dem eine Übung raus, pin die da eben fest das ist halt super schnell und einfach zu differenzieren, das war auch so mit der größte Grund das wir gesagt haben wir wolle immer gerne mindestens eine Handvoll iPads in der Klasse haben, weil wir einfach so eine hohe Heterogenität haben und das halt extrem hilft darauf zu reagieren ganz schnell ohne zu sagen, ja ich schau dann mal zuhause was für eine Kopiervorlage ich habe und die bring ich dir die morgen mit. Du hast direkt was in der Hand und kannst direkt dem Kind was zur Verfügung stellen.

Für die Kinder die Motivation, für mich die Flexibilität und die Möglichkeit rasch auf irgendwas zu reagieren was sich eben dann im Unterricht so ergibt und deine persönliche Arbeit der Kinder.

Nachteile, ja, es nervt mich, wenn irgendwas nicht funktioniert. Dann ist die Lampe am Smartboard kaputt, dann dauert das drei Wochen und dann steht man da und hat keine Tafel und dann darf man da nicht draufschreiben, dann ist man auf ein kleines Whiteboard neben der Tafel angewiesen. Technik ist halt so schnelllebig und verliert dann schnell an Aktualität aber gut, das ist bei Arbeitsblättern die man macht auch so. Es fallen mir nicht viele Nachteile ein. Herausfordernd ist dieser Medienkompetenzrahmen der proppenvoll ist. Wir haben versucht den auf Grundschule runterzubrechen und so, also wir haben die Voraussetzungen und die Technischen Voraussetzungen, aber es ist Wahnsinn was da drin steht da wird einem angst und bange, aber dann ist die Ansage, ne da gibt es keine extra Stunden für oder da wird was auf den Sachunterricht draufgeschlagen da könnt ihr alles nebenbei machen. Diese Methodik zu vermitteln fordert auch unheimlich viel Zeit und das soll halt immer so nebenbei gemacht werden. Das ist so ein bisschen die Angst vor dem was da auf dem Papier steht was meine Kinder können müssen und ich weiß, sie werden das niemals können am Ende der Klasse 4, weil dazu einfach die Zeit, die Ressourcen und auch einfach die Fähigkeiten fehlen. Wenn man als einziger Lehrer allen gleichzeitig irgendwelche Medienkompetenz beibringen soll. Jetzt auf Fertigkeiten bezogen, klar kann man sprechen über Mobbing und was weiß ich, das kann man gut besprechen, aber dieses machen das ist schon sehr aufwendig.

Kontext: Normaler Schulalltag (Vor Corona)

Thema: Leseförderung

1. Wie ist Ihre allgemeine Einstellung zur Leseförderung? Ist sie Ihnen wichtig?

Leseförderung ist mir sehr, sehr (...) sehr wichtig, weil sie einfach der Schlüssel zu allem ist. Jetzt mal total runtergebrochen. Das ist auch das, was ich vom ersten Elternabend predige, das Lesen ist das was den Kinder viele weitere Leistungen und Teilhabe irgendwie ermöglicht, an jedem Fach an jedem an jeder Sachaufgabe, an jedem Sachtext.

Wir sind dafür da, um da die Grundlage zu legen, die Technik den Kindern erstmal so beizubringen, natürlich auch die Leidenschaft zum Lesen, wenn's super läuft, aber so das die Kinder einfach da, ja fit gemacht werden um diese ganzen Herausforderung irgendwie zu meistern und das können die echt nur, wenn die wirklich gesicherte Lesetechnik drauf haben und deswegen ist das für mich super wichtig, sehr wichtig.

2. Beschreiben Sie kurz, wie Leseförderung in Ihrem Unterricht umgesetzt wird. Auf welchen Konzepten und Methoden liegt ihr Fokus? / 3. Welche Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseverfahren und wie häufig wenden Sie diese an? / 4. Ist Ihnen Lesemotivation in Ihrem Unterricht wichtig? Warum?

Start in 1. Klasse: Ja das Lehrwerk mit dem ich arbeite ist Tinto und da arbeite ich dann ganz viel mit der Anlauttabelle, das ist mir super wichtig. Also wenn die Kinder in die Schule kommen, diese phonologische Bewusstheit. Da arbeite ich mega viel dran. Wir haben viele DAZ Kinder, oder aus spracharmen/bildungsfernen Familien. Das versuchen wir aufzufangen. Silbenschwinger, diese Könige hören, aber auch dieses vorne, Mitte, hinten, Laute diskriminieren, dann wenn man Buchstaben erarbeitet, wie bewegt sich da die Zunge, was passiert im Mund, wie klingt das, wie ist der Unterschied zwischen b/p ja auf den Laut die Fokussierung dann natürlich weiterführend auf die Silbe, aber bloß keine stupide Silbenleseübungen. Wir schreiben super viel, die Kinder sind super sicher in der Anlauttabelle, die werden fit in der phonologischen Bewusstheit, Reime sowas das sind alles Vorläuferfähigkeiten die im 1. Schuljahr super wichtig sind und da arbeiten wir viel dran.

Ja dann irgendwann ist es so, dass um Weihnachten die ersten Kinder anfangen zu lesen durch das viele schreiben und die Buchstabenkenntnisse durch die Anlauttabelle, fangen die tatsächlich von alleine an zu lesen und wenn ich merke, der erste hat's, dann steige ich ein mit dem lesen, dann gibt es so viele verschiedene Dinge die man tut. Dann fängt das an mit kleinen Wörtern, dann fängt man an in der Klasse alles Mögliche zu beschriften wo die Kinder dann davorstehen und das lesen. Wir fangen dann auch mit Material an, wir haben aus der Rechtschreibwerkstatt Leselehrgang. Das fängt an mit kleinen Wörtern und geht dann immer weiter, ist ne Stufenfolge von der Schwierigkeit her. Die Kinder können dann in ihrem Tempo dann ihre Lesetechnik entwickeln. Wir haben auch diese Lies-mal-Hefte als Kopiervorlage oder so, also wenn ich merke da kommt das lesen, da ist diese Sensibilität und dieses Verständnis

der Synthese einfach da. Ich stell mich nicht vorne hin und mach wochenlang diese Schleifübungen, ich find das fürchterlich, weil es gibt Kinder die liegen vor Langweile unterm Tisch weil die einfach denken, was macht die, warum lesen wir immer nur zwei Buchstaben zusammen, die anderen gucken mich an wie ein Auto weil die das Synthetisieren noch gar nicht geschafft haben und für fünf ist es gerade gut. Also ich hasse das echt. Wenn die Kinder an dieser Stelle sind, dann sind Silbenteppiche super, weil das Kind bekommt Flüssigkeit. Also wie gesagt, ich versuche da sehr individuell zu arbeiten. Klar, wir lesen auch zusammen. Dann schreibe ich eine kleine Botschaft an die Tafel oder es steigert sich dann irgendwie so. Wenn ich merke das Kind braucht das, dann kriegt das eben das entsprechende Material und in meinem letzten Jahrgang hab ich dann jetzt auch mit Leseludi gearbeitet. Das ist ein Angebot online, ist keine App, aber ein Onlineangebot. Da haben wir dann eine Schullizenz für, das machen die Kinder dann auf dem iPad. Ist auch ne Stufung von wirklich Silben zuordnen, Silben verbinden, Wortebene, kleine Satzebene und so weiter bis zu kleinen Texten, wo dann eben kleine mini Fragen sind. Im Grunde ja genau, das ist Leseludi, haben wir damals im 1. Jahr sehr viel gemacht, auch im zweiten Schuljahr noch, das war für die Kinder mega motivierend, das können sie zuhause auch noch machen.

Was ich für Kinder, wo dann die Technik auch nach längerer Zeit noch schwierig ist, ich wir haben von Fröhler Lese Fitness, das ist eben auch gut und geht von Silbenebene los. Das ist halt so ein Automatisierungsmaterial sag ich mal. Weils einfach dieses was ich den Eltern immer sage: die Kinder müssen von dieser Technik, also es muss halt so geläufig werden, dass sie gar nicht mehr merken, dass sie lesen, diesen Punkt müssen am besten alle Kinder so bald wie möglich überschreiten, das wünsch ich mir für jedes Kind, das lesen nicht mehr anstrengend ist, sondern, das es lesen irgendwie Freude macht, auf welche Art und Weise auch immer, ich wünsch mir immer, das jeder eben was findet, was er gerne liest, obs jetzt ein Comic ist, ob's ganz egal es gibt ja tausende Bücher.

Ich überlege gerade mal, ne ich hatte kein Kind, dass am Ende des ersten Schuljahres nicht lesen konnte, ist mir in den 15 Jahren noch nicht passiert. Und deswegen wäre ich jetzt ja, man muss einfach immer gucken, was braucht das Kind und dann versuch ich es ihm zu geben und zu helfen und immer die Eltern einzubinden. Irgendwann, ja meistens im zweiten Schuljahr am Anfang basierend auf diesen, das nennt sich Flo Lese Fitness von so eine, Verlag, die machen eben auch, bieten so was an, man kann das kaufen, da müssen die Kinder eben zuhause 10 Minuten am Tag vorlesen ihren Eltern. Am Anfang ist das laute Lesen ja schon noch immer hilfreicher und dann kriegen sie eine Unterschrift dafür, dann haben wir so ein Poster, da darf man dann immer wenn man so einen Zettel hat, darf man so ein Blatt aufhängen oder ein Teil von einer Raupe oder so was, also das motiviert auch viele, ich kann natürlich keinen zwingen, ich kann den Eltern immer nur wieder ja anbieten und sagen, wie wichtig es ist und es eben nicht nur in der Schule leisten können, sondern das eben auch zuhause auch immer lesen müssen um da einfach ja, damit die Kinder einfach die Möglichkeit haben das zu üben, da reicht einfach die Zeit in der Schule nicht aus. Viele machen es und ich finde eigentlich auch, dass das fast was ist das jeder leisten kann.

Wir haben eine Schulbücherei, da können die Kinder umsonst was ausleihen und im zweiten Schuljahr gehen wir immer in die große Bücherreich, einmal. Da machen wir dann so eine

Führung, so eine Rallye. Jedes Kind, wo die Eltern das erlauben, die dürfen dann einen Ausweis sich machen lassen, das kostet in Bottrop nichts für Kinder und da wir hier relativ Innenstadt nah sind, ist es für die Eltern eigentlich keine Schwierigkeit sogar zu Fuß hinzugehen. Also wir versuchen das was möglich ist, den Eltern da wirklich den Teppich auszurollen und wirklich dann zu sagen wie sie das Zuhause machen können, sowas digitales ist jetzt noch mehr im Vormarsch, das ist dann auch ein Baustein. Dieses Leseludi haben sehr viele Zuhause gemacht. Ja, ich überlege gerade. Wir haben halt von der Schule solche ja Lesediagnostiktests entwickelt, die machen wir alles viertel Jahr, so ein bisschen auf die verbindlichen Anforderungen oder diesen ja das sind eben so Tests wo wir dann gucken, wo steht das Kind, welche Kompetenzstufen des Lesens hat es eben erreicht und versuchen dann eben den Eltern dann Rückmeldungen und Tipps zu geben, was können sie Zuhause machen, was machen wir hier in der Schule, dass das so ein bisschen transparent ist. Ja ich versuche auf jeden Fall immer Klassenlektüren zu machen, weil ich merke das das für die Kinder mega motivierend ist. Ich versuch das immer so das die dann, wir haben zwar auch welche zum Ausleihen, aber ich versuch dann auch immer das irgendwie zu finanzieren, dass jedes Kind das Buch dann auch haben kann. Manche schreiben am Ende der vierten Klasse, mein Lieblingsbuch ist der Findefuchs. Das ist so ein total altes Buch so ein mega Klassiker (beschreibt Inhalt des Buches), aber die lieben das, weil das so emotional ist und weil die das so anspricht. Keine Ahnung das ist echt so ein Klassiker, aber bis heute mach ich das und die lieben das, das ist verrückt. Manchmal ist das auch das erste Buch, das die hatten und nachhause nehmen durften. Ich versuch das dann, wenn dann hoffentlich die Technik dann klappt, versuch ich das schon viel emotional zu machen, ich les eigentlich wenn ich kann in jeder Frühstückspause (Erinnerung an ihre Grundschullehrerin). Ich lese selbst total gerne und ich bin mega dankbar, dass meine Tochter (erzählt von Ihrer Tochter). Also dieses Lesen für mich persönlich ist total, also ich liebe das halt und das versuch ich das meinen Kindern mitzugeben das ist natürlich schwierig, wenn sie es zuhause gar nicht erfahren. Ja die Eltern sagen manchmal: „Mein Kind liest nicht.“ Ich so: „ja echt? wie kann das sein? Lesen sie denn?“ Dann die Eltern so: „ne wir? wieso sollten wir jetzt lesen? also so nein.“ Also dann klar versuch ich dann einfach so den Kindern so das zu ermöglichen irgendwie keine Ahnung. Im dritten und vierten Schuljahr haben ich dann auch immer so ein Tischbuch. Die Kinder dürfen unterm Tisch immer ein Buch haben und wenn da irgendwie Freilaufzeit ist oder wenn die gerade mal warten müssen, dann können dies einfach rausholen weiterlesen und mh das ist jetzt egal. Die können, ich hab hinten in der Klasse hab ich so eine Minibücherei, ja was man als Lehrer alles selber kauft auf Flohmärkten oder keine Ahnung, ich weiß es nicht, ich kann's schlecht schätzen 150 Bücher vielleicht, da können sie natürlich was rausnehmen, die können selber was mitbringen, also im 3. und 4. Schuljahr, das jeder immer ein Buch auf Anschlag hat sag ich mal so.

Was ich auch gut find, ist halt Antolin. Das versuch ich auch sehr zu forcieren, wir haben da so ein bisschen Bestenliste in der Klasse. Es ist ja kann man ein bisschen drüber streiten ,weil natürlich schon auch die Eltern dahinter ein bisschen sind, das die den Kindern ermöglichen einerseits, aber ich mein ich zieh es jetzt nicht in die Bewertung mit ein, klar was weiß ich wer da die Fragen zuhause beantwortet, aber einfach so dieses sinnentnehmende Lesen den Überblick über den Inhalt und Zusammenhang eines Buches zu erfassen ist schon eine

wahnsinnige Kompetenz und da ist natürlich, das bildet Antolin schon sehr ab. Da siehst du schon, wenn die Kinder 3 Punkte, da weißte schon Schitt, ne, also übergreifend haben sie dann nicht wirklich gelesen so ungefähr das ist ja, aber ich finds eigentlich motivierend. Viele Kinder lassen sich davon motivieren, manche natürlich gar nicht, aber es ist ein gutes Tool finde ich. Ja und wie gesagt dieses so ein bisschen „boah ich hab schon echt viele Punkte und krieg dafür ne Urkunde“, das ist ja ist jetzt nicht der Weisheit letzte Schluss, aber auf jeden Fall für viele Kinder motivierend und das zählt dann einfach auch.

Schwierig jetzt so 4 Jahre in ein paar Minuten zu packen. Natürlich liegt der Schwerpunkt der Lesetechnik natürlich am Anfang der Grundschulzeit, das ist klar. Nachher muss ich jetzt zugeben, muss ich mich auch noch mal ein bisschen reinarbeiten, in Lesetechniken. Es gibt dieses Lesetandem zum Beispiel das machen mache Kollegen sehr gerne machen. Da hab ich mich noch nicht reingearbeitet. Es ist alles eine Zeitfrage. Lesetandem steht auf meiner inneren Liste. Dann ist im 3. und 4. Schuljahr diese Lesetechnik, Stichworte raussuchen, wie gehe ich mit Texten um, Leseerwartungen aufbauen so was ist natürlich ist dann alles was dann, ja was dann so erarbeitet wird. Einfach wie nähere ich mich Texten, wie gehe ich mit denen um und sowas, aber wie gesagt ist für mich das emotionale total wichtig dieses gerne Lesen, ich merke das ich gar nicht lese, weil es mir so viel Spaß macht oder so, wenn ich das bei vielen Kindern hinkriege, dann freu ich mich super.

5. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Leseförderung? Geben Sie sich eine Schulnote.

Ja perfekt ist es nie. Aber es ist schon für mich wichtig und das spiegelt sich in meinem Unterricht wieder und ich fühl mich im Deutsch auch recht kompetent, ich hab's studiert, ich hatte bei einer sehr guten Mentorin meine Ausbildung, ich versuche fachlich auf dem neusten Stand zu bleiben, obwohl das neben allem auch nicht einfach ist, also ich würde mir jetzt schon eine zwei geben.

6. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Diagnose? Geben Sie sich eine Schulnote.

Also sagen wir mal das ist auf der Agenda, also was diese Lesediagnose angeht, diese Tests zu überarbeiten, weil wir damit nicht alle ganz zufrieden damit sind, die Frage ist bei Diagnose ja immer was folgt darauf. Ist ja immer schön was zu diagnostizieren, aber daraus sollte ja die Förderung resultieren, was wir auch versuchen, wir wollen diese Tests überarbeiten, wir wollen ein bisschen was in Richtung ja standardisierte Lesetests machen, da ist Corona dazwischengekommen. Elfe wollten wir jetzt ein bisschen machen also da wollen wir mal in diesen Bereich gucken, ich kenn Stolperwörterlesetest, also wie gesagt bei der Diagnose sind wir definitiv ausbauwürdig, das beziehe ich generell aufs Schulprogramm.

Diagnose kann man jetzt nicht nur am Test festmachen, Diagnose ist das was man jeden Tag so macht. Wie man die Kinder beobachtet, wenn man sich vorlesen lässt, wenn man Fragen stellt, einfach auch arbeitet, wenn man im Schulbuch irgendwelche Fragen beantwortet und

dann feststellt das klappt und das klappt nicht, das ist ja auch irgendwie Diagnose im Grunde macht man jeden Tag Diagnose.

Ich würde mal sagen drei, weil es gibt definitiv Bedarf das zu optimieren und das ein bisschen zu standardisieren. Wir haben versucht die Kompetenzstufen des Lesens ein bisschen abzubilden, aber das ist gerade in jüngeren Jahrgängen schwierig und da versuchen wir uns auf jeden Fall noch zu verbessern.

Thema: Digitale Medien und Leseförderung

1. Welche digitalen Medien nutzen Sie zur Leseförderung in Ihrem Unterricht? / 2. Welche digitalen Lernmaterialien und Lernanwendungen verwenden Sie für die Leseförderung? (z.B. CDs aus Schulbüchern, Lern-Apps)

iPads: Als Basis, Kinder können damit arbeiten

Also im ersten und zweiten Schuljahr mache ich viel Leseludi. Das mache ich mit denen auf dem iPad. Das ist browserbasiert, also keine App. Ist natürlich kostenpflichtig, aber wir haben da jetzt so eine Schullizenz gekauft.

Antolin ist vom Schulträger freigeschaltet. Aber das muss halt auch zuhause passieren und da ist immer die Frage woher bekomme ich ein Buch, wie kann ich eine Ganzschrift überhaupt bewältigen. Da sind dann eher die Eltern gefordert. Zwar ist das von der Schule angebahnt, aber die Eigeninitiative der Eltern ist dann da schon gefragt.

Manchmal setzte ich die Anton App ein, obwohl mir da echt zu wenig zum Lesen drin ist. Das setzte ich dann eher für andere Sachen in Deutsch ein. Am liebsten aber in Mathe.

3. Wie häufig setzen Sie digitale Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht ein?

Am Anfang mehr als hinterher. Wenn die Technik im Vordergrund steht, so im ersten und zweiten Schuljahr mehr, um Lesen an sich zu üben. Da steht das Lesen an sich ja aber auch noch auf dem Stundenplan. Im dritten und vierten Schuljahr ist Lesen nebenbei, zum Beispiel, wenn im Sachunterricht zu Walen geforscht wird.

4. Wie nutzen Sie digitalen Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?

Antolin nutzen die Kinder zuhause, machen ungefähr so die Hälfte der Kinder der Klasse. Aber so im Unterricht mache ich nicht so mega viel mit digitalen Medien jetzt so zur gezielten Leseförderung. Das mache ich eher anders.

5. Welche Kompetenzen werden nach Ihrer Erfahrung durch digitale Leseförderung besonders gefördert? (z.B. Medienkompetenz, Textverständnis usw.)

Also in erster Linie bestimmt die Lesetechnik und Lesefähigkeit.

Aber gerade im Umgang mit Apps und den iPads überhaupt werden die Kinder kompetenter. So Recherchekompetenz, wie nutze ich das Internet oder Suchworte, Kategorisieren so was. Generell soll einfach der Medienkompetenzrahmen so abgedeckt werden. Das passiert dann schon so nebenbei.

6. Welche Erfahrungen haben Sie mit digitaler Leseförderung gemacht? (ist zB motivierend, schwer zu überprüfen)

Das iPad motiviert die Kinder, ist bescheuert, weil es vielleicht genau das gleiche wie auf dem Arbeitsblatt ist, aber das zieht bei den Kindern. Das ist mir wichtig bei den Kindern, die noch viel Übung brauchen, dass sie Spaß daran haben. Der größte Vorteil der Digitalisierung und der digitalen Medien ist einfach, dass die Kinder dadurch so motiviert sind und da richtig Lust draufhaben. Dadurch das nicht jeder den ganzen Tag das iPad da liegen hat und wir nur 5 zur Verfügung haben und dadurch mal der, mal der oder mal der das darf, ist es halt einfach was Besonderes und vielleicht auch was, sie nehmen es schon als Belohnung war, obwohl das nicht so eingesetzt wird. Aber das ist einfach die Motivation die der riesen Vorteil ist. Also gerade wenn Kinder sich mit dem Lesen schwer tun, ist es ein hartes Brett was man da bohren muss. Die dazu zu bringen, dass das Lesen für sie freudig ist und nicht mehr anstrengend, da ist mir irgendwie alles recht. Diese Motivation könnte ich niemals in dem Maße erzeugen. Das ist ja ein mehrperspektivisches Geschehen, das Lesen lernen. Da sind digitale Medien eine tolle Erweiterung, die ich nicht mehr missen möchte in diesem Bereich. Direkt Bereitschaft sich darauf einzulassen. Die ist von Anfang an da.

Zudem hab ich viel mehr Möglichkeiten ganz spontan und flexibel zu reagieren. So viele kleine Stufen (Leseludi). Ich seh das Kind, ich hör das Kind, ich weiß was es gerade gearbeitet hat und kann im Grunde darauf zugreifen und seh, alles klar, Wörter lesen Texte lesen, kleine Sätze lesen, Silben schwingen und kann genau das raussuchen was das Kind gerade braucht und das ist für mich, das zeichnet für mich als Lehrerin im Alltag ein gutes Programm aus, das ich es leicht bedienen kann, das ich schnell drauf zugreifen kann, das es übersichtlich ist, das die Kinder selbstständig damit arbeiten können.

Kontext: Corona Krise

1. Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb Ihres Arbeitsfeldes?

Ja gute Frage, was stresst mich am meisten? Ich kann halt nicht morgens ganz normal arbeiten, jetzt sind meine beiden Töchter auch immer zuhause. Wahrscheinlich fühle ich mich aber durch die gesamte Situation gestresst, jetzt nicht primär durch die Schule. Trotzdem mache ich mir natürlich Gedanken über meine Kinder aus der Klasse. Die sitzen fast alle in einer kleinen Wohnung, haben wenig kreatives Spielzeug und sowas. Da frag ich mich schon was die so den ganzen Tag machen. Denen fällt ja das Soziale, Kreative und ja das alles halt weg, dass stresst mich schon. Ganz abgesehen von dem Inhaltlichen. Den Plan kann ich ja niemals einhalten und das werde ich auch niemals wieder aufholen können. Ich versuch dann halt

niederschwellige Angebote rauszugeben. Aber ich seh die Kinder ja auch nicht, ich bin gar nicht in der ständigen Interaktion mit denen. Und Basis ist halt einfach Beziehung. Auch so Beobachtung und Kommunikation, das wurde uns ja einfach alles entzogen. Es ist alles so ungewiss und ich weiß auch einfach gar nicht was das Richtige ist und wie ich mit der Situation auf vielen Ebenen umgehen soll. Man kann auf nichts Bekanntes zurückgreifen und diese Ungewissheit, wie es den Kindern zuhause geht macht mich wahnsinnig. Ich frag mich dann halt wie die emotional mit der ganzen Sache auch so umgehen und auch wie das von den Eltern aufgefangen wird.

2. Wie kommunizieren Sie während der Schulschließung mit Ihren Schülerinnen und Schülern?

Ja also das ist natürlich momentan so eine Sache. Ich habe Briefe an die Kinder und die Eltern geschrieben und per Post geschickt. Die Eltern haben auch meine E-Mail Adresse, aber nicht meine private Nummer. Die können jederzeit in der Schule anrufen, dann werde ich benachrichtigt und rufe dann zurück. Ich hab jetzt mal immer so nach ungefähr zwei Wochen bei jeder Familie angerufen und gefragt, wie es denen so geht und wie es bei denen läuft. Ich habe auch ein Klassen Padlet online, das ist ganz nett. Da stelle ich dann auch Sachen ein, aber das effektivste ist wirklich mit den Eltern zu telefonieren. Bis jetzt sagen auch fast alle, dass es nicht schön ist, aber in Ordnung. Die meisten Kinder kommen also klar. Manchmal kommen auch E-Mails von den Kindern, aber sehr sehr selten. Ja da merkt man einfach, dass das Medium der Eltern das Smartphone ist. Die wenigsten haben ein iPad, Computer geschweige denn einen Drucker. Deshalb haben wir die Materialien auch persönlich und analog ausgegeben. Das geht gar nicht anders. Ach so ja und mit einem Kind telefoniere ich jetzt jeden zweiten Morgen. Der hat auch total Probleme in der Schule und kommt Zuhause jetzt gerade gar nicht klar. Den frage ich dann immer, ja was haste heute vor, was willst du machen. Dann sprechen wir da drüber und ich versuche ihn zum Arbeiten zu kriegen. Ob das so sinnvoll ist kann ich natürlich auch nur schlecht überprüfen.

3. Wie geben Sie während der Schulschließung Unterrichts- bzw. Lernmaterial aus?

Ja das haben wir nach den Osterferien dann auf dem Schulhof gemacht. Die Eltern sind dann zu uns gekommen und wir haben denen dann an so Tischen Aufgaben und Pläne für die Kinder gegeben. Da haben wir natürlich ganz kurz geredet wie es so läuft und wie es denen geht. Aber das ist dann auch nicht viel.

4. Sind Übungen zur Leseförderung darin enthalten?

Ja schon. Also ich habe Lesetexte mit Fragen als Wiederholung mitgegeben. Dann natürlich die Lies-Mal-Hefte. Die decken einfach auch so viel ab, da müssen die logisch denken, genau lesen. Stolperwörterlesen, durchstreichen, Lesetechnik trainieren, sinnentnehmendes Lesen üben. Sowas halt. Das machen die eigentlich auch ganz gerne.

5. Werden digitale Medien zur Leseförderung zurzeit eingesetzt? Wenn ja, wie oft in der Woche? / 6. Wie werden die digitalen Medien zur Leseförderung derzeit eingesetzt? Also welche Apps werden genutzt usw.?

Ja also ich hab noch mal an Antolin erinnert. Die Klassenlektüre habe ich auch mitgegeben. Da sollen die dann auch das Lesebegleitheft zu bearbeiten und Fragen zu der Lektüre bei Antolin beantworten. Ja was soll ich dazu sagen, bis jetzt haben das vielleicht so 7 von meinen 22 Kindern gemacht. Generell sollen sie bei Antolin immer was machen, auch ohne Corona. Das hab ich dann auch noch mal auf den Wochenplan mitgeschrieben. Bei Anton habe ich auch einige Sachen zum Lesen gepinnt, die meine Kinder schon machen können. Aber die stehen da jetzt nicht als Pflicht mit drauf. So das Lies-Mal-Heft oder das Lesebegleitheft, die sind aber Pflicht.

7. Wie viele Kinder haben Zuhause Zugang zu digitalen Medien, die Ihnen für die Leseförderung zur Verfügung stehen?

Also alle Familien haben WLAN. Ach ne, das stimmt nicht. Von einer Familie weiß ich, dass die keins haben. Meistens haben die Eltern nur ein Smartphone. Das ist natürlich besonders herausfordernd, wenn es dann so um Leseaufgaben geht. Das ist auf den kleinen Dingen einfach auch zu klein. Aber es haben auch viele ein Tablet, das weiß ich. Deshalb glaube ich, dass zum Beispiel alle auf Anton zugreifen könnten. Ob das dann so optimale Bedingungen zum Arbeiten sind, dass glaube ich halt nicht.

8. Diagnostizieren Sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Leseförderung während der Schulschließung? und wenn ja, wie?

Ja also Diagnose würde ich das jetzt eher nicht nennen. Bei Anton kann ich zum Beispiel nur sehen was bearbeitet wurde, aber nicht wie, weil wir da von der Schule nur die kostenlose Lizenz nutzen. Ich schaue dann also, wer überhaupt was macht und wie viel davon richtig oder falsch war. Aber ich kann jetzt nicht sehen was das für Fehler waren, also kann man das glaube ich nicht Diagnose nennen. Ich kann darauf aufbauend ja auch keinem Kind irgendwelche Fördermaterialien dazu geben. Das geht ja nicht. Also das ist für einen Überblick nicht schlecht, aber Diagnose ist das nicht. Diagnose wird auch erst dann wieder sein, wenn die Kinder wieder in die Schule kommen. Dann muss ich Diagnose machen

9. Welchen neuen Herausforderungen sehen Sie sich durch die aktuelle Lage im Hinblick auf digitale Leseförderung gestellt?

Ja also generell für die Digitalisierung fällt jetzt halt auf, dass ich echt nur das anbieten kann, was die Kinder alle schon aus der Schule kennen und alleine machen können. Ich hab jetzt deshalb auch nichts neues für die Corona Zeit reingegeben. Aber Antolin und Anton hatten wir glücklicherweise vorher schon gemacht. Ja einige von meinen Kindern und Eltern nutzen

dann auch schon das Padlet. Das ist dann ganz nett, weil es auch einfach eine neue Form von Text ist, die gelesen werden muss. Informationstexte haben wir vorher noch nicht gemacht, hätten wir wahrscheinlich jetzt auch noch nicht thematisiert. Und die Kinder schreiben und lesen manchmal die Kommentare, das ist dann auch ganz nett.

Kontext: Nach Corona

1. Welche Auswirkungen wird die Corona Krise auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben?

Auf einmal müssen Dinge funktionieren, die vorher so schienen, als würde es nicht funktionieren. Wir waren vorher einfach schon relativ gut aufgestellt und darüber bin ich sehr froh. Die Kinder und Eltern konnten das alles nutzen. Für mich persönlich: Ich hab mal so zwei total einfache Lernvideos gemacht. Man beschäftigt sich einfach viel mehr und intensiver damit. Das Padlet hab ich zum Beispiel vorher nicht genutzt und das ist neu für mich gewesen. Wir müssen erst mal schauen, was ist für die Kinder möglich und da ist klar, dass ich nicht sofort mehr Medienkompetenz als vorher erwarten kann, das geht nicht. Ich denke aber, es hat viele Dinge angestoßen

1.2 Lehrkraft 2

Interview am 04.05.20 Lehrkraft 2

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrkraft? (Referendariat eingeschlossen):

Da muss ich kurz überlegen. Ja so 10/11 Jahre müssten es jetzt dann sein und an der Schillerschule bin ich ungefähr seit 4 ½ Jahren.

Wie sieht Ihr momentanes Arbeitsfeld aus? (z.B. Klassenleitung, Fachlehrkraft, sonstige besondere Ämter):

Ich bin Klassenlehrerin einer 3. Klasse mit 19 Kinder, 5 Kinder davon haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf und insgesamt sind viele sprachschwache Kinder in meiner Klasse.

1. Im Folgenden geht es um Ihre Selbsteinschätzung im Umgang mit Computer und Internet. Ich nenne Ihnen einige Tools und Sie schätzen sich ein.
sicher, eher sicher, unsicher und nutze ich nicht.

E-Mail Kommunikation	sicher
Internet	sicher
Standardsoftware wie z.B. Word	sicher
Lernprogramme für Kinder	bei denen, die ich kenne, fühle ich mich sicher
Smartboard	ich hatte eine Zeit mal eins, damit hab ich zwar nicht so viel gearbeitet, aber ich fühle mich damit eher sicher
Smartphone	sicher

2. Welche digitalen Medien nutzen Sie für Ihren Arbeitsbereich? Handelt es sich um ein privates oder schuleigenes Gerät?

Ich arbeite hauptsächlich mit meinem eigenen Laptop Zuhause und manchmal auch mit meinem Handy, wenn ich mal was nachgucken möchte. Dann habe ich von der Schule noch ein iPad mit dem ich arbeite. Ja und in der Klasse haben wir dann noch iPads für die Schüler und das Apple TV, das ist aber dann auch alles von der Schule.

3. Wie bewerten Sie die technische Ausstattung und die Unterstützungsmöglichkeiten zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Bitte geben Sie Schulnoten.

Ja also wir arbeiten schon in einer sehr privilegierten Situation. Wir sind in Bottrop eine der ersten Schulen, die einen Klassensatz an iPads hat. Wie haben halt immer fünf iPads, ein Lehrer iPad, ein Apple TV und eine Leinwand in jeder Klasse. Da würde ich schon eine 1-2 als Schulnote für geben. Für uns Lehrer ist in der Schule allerdings dann nur ein PC. Dementsprechend mache ich dann fast alles zuhause an meinem eigenen Laptop. Das ist manchmal schon problematisch. Also so für den Datenschutz, aber das geht halt dann nicht anders. Insgesamt haben wir natürlich einfach wahnsinniges Glück und können den Kindern in dem Bereich so viel zeigen und dadurch auch beibringen.

Und unterstützt werden wir halt immer von unserem Schulleiter. Der ist ja der Medienberater der Stadt Bottrop und hilft uns einfach da sehr viel. Der ist für uns auch immer die erste Anlaufstelle. Im Kollegium haben wir noch so eine Art Kiosk eingerichtet, da kann sich dann jeder eintragen, der zum Beispiel schon mit einem neuen Programm gearbeitet hat und kann den anderen dann damit helfen oder auch ein kleines Tutorial geben. Einige haben dazu dann auch schon mal ein Video gemacht und das verschickt. Das funktioniert ganz gut und jeder kann so jedem helfen. Wir haben auch schon so einige Fortbildungen zu digitalen Medien gemacht. Herr Baier ist da halt einfach sehr aktiv und fördert das ganze Thema schon sehr.

4. Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? SuS ...

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen		Viele Kinder können das und das ist auch wichtig. Aber das Handgeschriebene geht verloren. Der Fokus darf sich nicht verschieben. Es ist eine Kompetenz, die SuS schon haben sollten		
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten		Wichtig, aber auch erst mal handschriftlich zu lernen und das dann übertragen		

recherchieren in digitalen Medien zu Themen und Aufgaben	Aufgabe von GS: Möglichkeiten des Internets aufzeigen, mit Gefahren und Fehlinformationen umgehen können.			
nutzen Medien für das selbstständige Lernen		gerade in Corona Zeiten: kann zu Gute kommen, wichtig, dass sie selbstständig damit zurechtkommen		
nutzen Medien als Kommunikationsmittel			nicht unbedingt eine Kompetenz, die in der GS beigebracht werden muss, Kinder sind von alleine relativ fit (Whatsapp usw.)	
verwenden Medien zur Selbstkontrolle		schwierig. Online recherchieren, manche Programme haben das schon integriert (Neutral)		

4. Wie schätzen Sie den Einsatz von Medien im Unterricht ein? Welche Vor und Nachteile sehen Sie für sich selber, aber auch für Ihre Schülerinnen und Schüler?

Also ein Nachteil ist auf jeden Fall, dass nicht überall Zuhause die Möglichkeit besteht, auf die Geräte zuzugreifen. Dann sind so Recherchen übers Handy zum Beispiel nicht so einfach. Die

vielen Gefahren im Internet oder solche Falschmeldungen sind auch problematisch. Die Schülerinnen und Schüler können sich da zum Beispiel schnell einen Virus auf ein Endgerät laden, das ist schon kritisch zu sehen.

Aber natürlich sind digitale Medien die Lebenswelt der Kinder und von uns. Die Grundschule muss auf jeden Fall an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, sonst sind wir nachschrittlig. Aber wir müssen auch eine gute Waage halten: die Kinder müssen immer noch handschriftliches Schreiben weiter trainieren, sie müssen wissen, wie ein Wörterbuch funktioniert, das darf nicht in Vergessenheit geraten. Zudem ist es sehr motivierend für die Kinder. Die machen das sehr gerne, es macht ihnen viel Spaß, aber es ist manchmal auch so, dass es einen starken Entertainment Charakter hat. Aber bei der Schule muss der Fokus auf dem Lernen liegen. Da bin ich einfach der Meinung, dass die analogen Kompetenzen zuerst gelernt werden sollen und das digitale kann man dann on top machen.

Kontext: Normaler Schulalltag (Vor Corona)

Thema: Leseförderung

1. Wie ist Ihre allgemeine Einstellung zur Leseförderung? Ist sie Ihnen wichtig?

Ich hab insgesamt eine sehr sprachschwache Klasse, da ist in Klasse 3, da sind Kinder, die nicht flüssig lesen können. Durch Lesen erobert man sich aber die eigene Welt. Ich bin eingeschränkt in meinen Möglichkeiten, wenn ich nicht lesen kann und mir dadurch die Welt nicht erschließen kann. Lesen ist also essentiell. Ich lese auch sehr gerne. Ich versuche den Kindern die Freude daran mitzubringen. Deshalb gibt es oft Sequenzen, wo ich vorlesen und die Kinder dann zuhören können. Also ich halte Leseförderung im Unterricht für sehr wichtig, denn Zuhause haben die Eltern nicht so viel Zeit mit den Kindern zu lesen, so ist zumindest mein Eindruck aus den letzten Jahren. Was aber unerlässlich ist, denn im Unterricht selber kommt man gar nicht zu so viel Leseförderung wie ich es gerne hätte. Wir haben einen Lese Opa, der kommt einmal die Woche und liest mit den Kindern. Weil ich in der Woche oftmals nicht zum lesen komme. Ich löse das dann über die Hausaufgaben oder die Förderzeiten. Ich merke, dass die Kinder sehr stolz auf sich sind, wenn sie selber Fortschritte bei sich erkennen.

2. Beschreiben Sie kurz, wie Leseförderung in Ihrem Unterricht umgesetzt wird. Auf welchen Konzepten und Methoden liegt ihr Fokus?

Im Unterricht werden die Texte und Geschichten die wir machen immer von mir differenziert. Das mindeste ist da die Anzahl der Wörter zu reduzieren. Durch die Arbeit mit Lektüren versuche ich die Lust und den Spaß am Lesen für die Kinder in den Fokus zu rücken, Da orientiere ich mich dann auch gerne an den Jahreszeiten und den Festen. Die digitalen Medien nutze ich auch zum Lesen, vor allem für die Steigerung der Motivation. Über Antolin geht das ganz gut und in der zweiten Klasse über Leseludi.

Dann kommt unser Lese Opa einmal in der Woche und liest mit verschiedenen Kindern. In den Förderzeiten teile ich die Kinder dann nach Fähigkeiten ein und wähle entsprechende Texte

aus. Wichtig ist da halt immer so unbekannte Wörter zu klären. Auch Lesebegleithefte mache ich gerne, damit sie lernen, ihre eigene Meinung mal zu äußern und insgesamt soll viel selbst gelesen werden, aber auch das Vorlesen möchte ich fördern. Das sinnentnehmende Lesen ist besonders in der dritten Klasse dann wichtig. Also es ist so vielfältig, das Lesen. Ich rate immer allen Eltern jeden Tag mindestens 10-15 Minuten mit ihrem Kind zu lesen. In der zweiten Klasse gibt es von mir auch jeden Freitag eine kleine Lesehausaufgabe. Ich gebe dann immer ganz kurze Geschichten oder Texte auf verschiedenen Kompetenzniveaus aus und dazu sollen dann Fragen beantwortet werden.

3. Welche Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseverfahren und wie häufig wenden Sie diese an?

Ich mache oft Stolperwörterlesetests. Im Unterricht merkt man, wenn die Kinder beim Vorlesen oder Erlesen große Schwierigkeiten haben, da versuche ich dann auch drauf zu reagieren. Wir führen regelmäßig kleine Lesetestungen durch, so drei pro Halbjahr, um zu schauen, auf welchem Kompetenzniveau befindet sich das Kind gerade. Die Eltern bekommen dann auch die Infos darüber, auf Basis dessen leiten wir Förderungen ein.

4. Ist Ihnen Lesemotivation in Ihrem Unterricht wichtig? Warum?

Ja das ist mir auf jeden Fall wichtig. Die Kinder sollen Freude am Lesen haben und nicht immer nur am Tablet hängen und irgendetwas spielen. Auch mal in der Freizeit ein Buch nehmen und lesen. Das war in meiner Kindheit halt auch eine totale Bereicherung. Ich lese mit den Kindern dann auch zusammen Bücher. In der ersten Klasse startet das dann schon mit Bilderbüchern. Häufig suche ich dann inhaltlich etwas aus, was zum Beispiel etwas Soziales aufgreift. Eine schöne Atmosphäre und Entspannung versuche ich dann auch zu schaffen. Diese Punkte gehören für mich auch zum Lesen dazu und das versuche in den Kindern dann auch zu vermitteln.

5. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Leseförderung? Geben Sie sich eine Schulnote.

Ich wünschte ich hätte fürs Lesen mehr Zeit. Ich würde da gerne mehr machen. Ich bin schon relativ bewandert, die Kinder zum Lesen zu begeistern, ihnen Lesetechniken beizubringen und ihnen Tipps zum Lesen zu geben. Da würde ich mir ne 2 geben. Zumindest was mein Wissen auf der theoretischen Ebene angeht. Ich habe nur einfach nicht genug Zeit dafür, weil meine Kinder so sprachschwach sind. Inhalte müssen anders aufbereitet werden, weshalb das Lesen hintenüberfällt.

6. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Diagnose? Geben Sie sich eine Schulnote.

Eher 2-3: Wir wollen an der Schule ein neues Diagnoseinstrument einführen. Das, was wir gerade haben, das stellt mich nicht ganz zufrieden, weil es nicht das gesamte Spektrum

abbildet, oft sind die Texte darin zu komplex und dadurch kann ich nicht das abbilden, was ich mit der Diagnose abbilden möchte.

Thema: Digitale Medien und Leseförderung

1. Welche digitalen Medien nutzen Sie zur Leseförderung in Ihrem Unterricht? / 2. Welche digitalen Lernmaterialien und Lernanwendungen verwenden Sie für die Leseförderung? (z.B. CDs aus Schulbüchern, Lern-Apps)

In der zweiten Klasse habe ich das mehr gemacht als jetzt in der dritten. Anton, Antolin und Leseludi sind da dann aber so die, die ich genutzt habe oder auch immer noch nutze. Ich habe aber auch gemerkt, sobald ich das nicht mehr aktiv eingefordert habe, wurde damit dann gar nicht mehr gearbeitet. Also insgesamt setzte ich digitale Medien eher für andere Dinge im Unterricht ein als zum Lesen.

3. Wie häufig setzen Sie digitale Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht ein?

Anton wird so ungefähr einmal in der Woche in der Klassenstunde genutzt. Da können die Kinder sich dann aber aussuchen, in welchem Bereich sie arbeiten. Das muss nicht zwingend zum Lesen sein. Leseludi und Antolin ist im Alltag aber eher in Vergessenheit geraten.

4. Wie nutzen Sie digitalen Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?

Bei Anton stelle ich in der Freiarbeitszeit gewisse Bereiche dann frei, da können die Kinder dann dran arbeiten.

5. Welche Kompetenzen werden nach Ihrer Erfahrung durch digitale Leseförderung besonders gefördert? (z.B. Medienkompetenz, Textverständnis usw.)

Lesemotivation wird schon gesteigert. Die Leseflüssigkeit und das Sinnentnehmende Lesen durch zum Beispiel Fragen zum Text auch. Insgesamt ist einfach eine sehr vielfältige Kompetenzförderung möglich.

6. Welche Erfahrungen haben Sie mit digitaler Leseförderung gemacht? (ist zB motivierend, schwer zu überprüfen)

Viele Kinder empfanden Antolin als anstrengend. Am Anfang haben alle zusammen ein Buch gelesen und dann die Fragen beantwortet. Für einige Kinder ist es aber schwer, den Inhalt komplett zu erfassen und in Fragen wiederzugeben. Das war schwierig. Die zeitliche Komponente, besonders für schwache Schülerinnen und Schüler ist einfach schwer. Die haben sich teilweise so lange am Fragesatz aufgehalten, um die Frage zu verstehen, die sind dann gar

nicht vorwärtsgekommen. Für schnelle und viel Leser ist das eine tolle Sache, für alle anderen aber eine große Herausforderung.

Anton ist da schon deutliche abgespeckter. Kinder mit größerem Förderbedarf können da mitarbeiten und diese Schülerinnen und Schüler machen das dann freiwilliger, weil sie gemerkt haben, dass sie das können und das motivierte sie dann eher.

8. Welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sehen Sie sich bei der Arbeit mit digitalen Medien zur Leseförderung gestellt?

Für mich selber ist das nicht schwierig, man muss sich halt informieren und die Programme anschauen. Was schwieriger ist ist die Fülle von Aufgaben, die aber nicht für alle geeignet ist. Bei Anton kann ich dann die Aufgaben pinnen, um den Überblick zu behalten, was die bearbeiten. Aber wenn die Kinder damit dann viel alleine arbeiten, können da auch ganz viele Fehler vorkommen, die ich ja gar nicht mitbekomme und dann kann ich auch nicht eingreifen. Ich habe dann auch das Gefühl, den Überblick über die Kompetenzen der Kinder zu verlieren, wenn wir gar nichts mehr gemeinsam machen. Aber für mich selber ist das nicht schwer. Der Überblick ist halt wichtig und man darf sich nicht in einer falschen Sicherheit wiegen. Das ist genau wie bei analogen Materialien auch. Man muss immer den Überblick haben wie die Kinder gearbeitet haben, wie sie vorangekommen sind und ob sie eventuell noch Hilfe brauchen.

9. Welche Chancen sehen Sie in der Nutzung von digitalen Medien zur Leseförderung?

Es gibt schon viele Möglichkeiten. Wir haben Apps gesehen, wo man selber eigene Bücher gestalten kann. Das konnte ich mir noch nicht vorstellen in meiner Klasse anzuwenden, aber für andere Kinder kann ich mir das toll vorstellen und das ist einfach spannend, dass man da nicht so limitiert ist. Und die Kinder haben ganz viel Zugriff auf Bücher und Literatur und sich vielfältig mit diesem Bereich auseinandersetzen können. Das finde ich sehr gut. Das macht mir und auch den Kindern Spaß. Das finde ich spannend, was es da alles für Möglichkeiten gibt. Und das man zwar das handgeschriebene und das gedruckte Buch auch noch hat, aber noch mehr Möglichkeiten da im Digitalen hat. Also die Vielfalt, dass es viel mehr Möglichkeiten noch gibt, das finde ich sehr spannend.

Kontext: Corona Krise

1. Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb Ihres Arbeitsfeldes?

Also ich glaube, ich kann gar nicht sagen, dass ich persönlich gestresst wäre. Ich sehe nur, was zuhause bei den Familien los ist. Ich habe heute bevor wir uns getroffen haben eine Stunde mit einer Schülerin online gemacht. Die ist ein sehr leistungsstarkes Kind, aber die kaum in der Lage ist, sich in der ersten halben Stunde zu konzentrieren. Ich glaube das zuhause für die Eltern ein enorm hoher Stresspegel herrscht, dass die Kinder eben diese Situation die sie

kennen, vermissen und sich zuhause nicht darauf einlassen können. Ich habe manchmal ein schlechtes Gewissen, weil ich den Eltern nicht so helfen kann wie ich möchte. Das beunruhigt mich. Da kommen jetzt große Aufgaben auf uns zu, diese Wochen wieder reinzuholen. Obwohl das inhaltstechnisch fast unmöglich sein wird. Selbst Kinder die in dem Alltag meine besten Schüler sind, sind vollkommen von der Rolle und brauchen ganz strikte Anweisungen. Ich mach mir Sorgen um die Gesundheit der Kinder und um uns. Die Politik scheint das auch nicht optimal zu regeln und das besorgt mich dann eher. Gestresst bin ich im regulären Betrieb eher mehr.

2. Wie kommunizieren Sie während der Schulschließung mit Ihren Schülerinnen und Schülern?

Ich habe die erste Zeit nur über die Eltern bzw. über Briefe kommuniziert. Nach den Osterferien habe ich dann eine Email-Adresse eingerichtet und die Eltern informiert, dass sie und die Kinder mich darüber erreichen und mir schreiben können. Das wurde bisher eher noch nicht in Anspruch genommen. Das ist schade, aber man kann die Leute auch nicht zu ihrem Glück zwingen. Manchmal telefoniere ich dann auch mit Eltern, zum Beispiel um Informationen weiterzugeben.

Mit einem Kind mach ich die Online Stunden, weil die Mutter völlig fertig war. Das habe ich auch allen anderen angeboten, aber ich glaube das es schwierig ist, dass kann auch nicht jeder zuhause leisten. Ich erwarte auch nicht, dass alles fertig ist, wenn sie wieder in die Schule kommen. Ich denke es ist wichtig, dass wir bald selber wieder vor den Kindern stehen und selbst mit ihnen kommunizieren können. Zumindest das wir uns wiedersehen. Man merkt wie wichtig für die Kinder eine gewohnte Atmosphäre und Alltag ist.

3. Wie geben Sie während der Schulschließung Unterrichts- bzw. Lernmaterial aus?

Die Eltern holen die Materialien auf dem Schulhof ab. Jeder Lehrer hat dann so Materialpakete gepackt und die dann in einer gewissen Zeitspanne an die Eltern verteilt.

4. Sind Übungen zur Leseförderung darin enthalten?

Beim ersten Mal habe ich aufgeschrieben, dass die Eltern jeden Tag mit den Kindern lesen sollen und sie wieder Antolin verstärkt nutzen sollen. Ehrlich gesagt hat das kein einziges Kind getan. Beim zweiten Mal habe ich dann die Klassenlektüre mit dem Lesebegleitheft ausgegeben und die Förderkinder haben von der Sonderpädagogin extra Lesetexte oder anderes Lesematerial bekommen.

5. Werden digitale Medien zur Leseförderung zurzeit eingesetzt? Wenn ja, wie oft in der Woche? / 6. Wie werden die digitalen Medien zur Leseförderung derzeit eingesetzt? Also welche Apps werden genutzt usw.?

Ja also wie gesagt Antolin, das hat aber keiner gemacht. Bei Anton habe ich auch verschiedene Aufgaben gepinnt, aber ähnliches Ergebnis wie bei Antolin, es nutzt gerade fast keiner. Es ist schwierig, man darf nicht erwarten, dass die Kinder jetzt so arbeiten, wie wir es in der Schule kennen.

7. Wie viele Kinder haben Zuhause Zugang zu digitalen Medien, die Ihnen für die Leseförderung zur Verfügung stehen?

Alle, aber das ist dann eher ein Handy. Ich denke, dass sie eher übers Smartphone reingehen. Einige Eltern haben auch ein iPad. Da haben alle irgendwie einen Zugang zu. Die Frage, ob sich das zum Arbeiten eignet, ist aber nur schwer zu beantworten.

8. Diagnostizieren Sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Leseförderung während der Schulschließung? und wenn ja, wie?

Nein, gar nicht. Ich habe vom ersten Mal Sachen eingesammelt. Joa, von der Hälfte wurde ich dann darüber informiert, dass sie nach 5 Wochen noch nicht fertig waren. Jetzt sind die Sachen noch im Besitz der Kinder.

9. Welchen neuen Herausforderungen sehen Sie sich durch die aktuelle Lage im Hinblick auf digitale Leseförderung gestellt?

Das Problem ist, dass ich die Kinder, wenn überhaupt, per E-Mail erreiche und ich keinen direkten Zugriff habe. Ich kann das nicht einschätzen, wie viel von den Sachen die Kinder wirklich nicht schaffen, weil das ihre Stolpersteine sind oder was den Umständen geschuldet ist. Können sie sich nicht konzentrieren, weil sie kein eigenes Zimmer haben oder liegt es daran, dass sie wirklich in der Leseflüssigkeit eingeschränkt sind, da hab ich keinen Zugriff drauf und kann das dementsprechend nicht feststellen.

10. Welche Chancen sehen Sie in der Nutzung von digitalen Medien innerhalb Ihres Arbeitsfeldes in der aktuellen Lage?

Über Zoom lese ich mit der einen Schülerin und da hab ich festgestellt, dass sie besser als vorher vorliest, sie liest jetzt wohl immer ihren Geschwistern vor. Das ist schon ein Vorteil das jetzt online zu machen. Auch das man in den Apps schauen kann was sie gemacht haben und was schwer war, das ist schon gut. Aber wenn sie es natürlich nicht nutzen, dann kann ich das auch nicht nachschauen und das ist dann schon ärgerlich.

Kontext: Nach Corona

1. Welche Auswirkungen wird die Corona Krise auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben?

ich denke schon, dass es Auswirkungen darauf hat. Sachen bei denen man vorher gedacht hat, dass das nicht geht: das geht. Wie z.B. Online Unterricht oder Austausch per E-Mail. Ich denke, man wird auch nach Corona ein bisschen dankbarer dafür sein, dass man wieder in die Schule gehen kann. Auch wir Lehrer, dass wir auch noch mal gesehen haben, dass unser Job wichtig ist und die Kinder uns brauchen.

Bezüglich der digitalen Medien: dass man da immer am Ball bleibt. Das das immer eingespielt ist und regelmäßig zum Schulalltag gehört, dann macht das nichts, ob Corona ist oder nicht, weil sie das so oder so nutzen. Dann ist das eine Bereicherung, gerade im Bereich des Lesens. Und das man da so den Fokus drauf legt und das muss jede Woche thematisiert werden, damit die Kinder in der Lage sind, selber damit umzugehen.

2. Was wünschen Sie sich für die Zukunft im Kontext der Nutzung von digitalen Medien in Ihrem Arbeitsfeld?

Wir haben es ja schon relativ gut getroffen. Es wäre schon schön, wenn jedes Kind ein iPad hätte. Aber fünf iPads in der Klasse ist schon Luxus und das ist schon toll. Also im Bezug der digitalen Medien sind wir schon sehr gut aufgestellt. Oder, dass man eher ein paar mehr Experten einlädt, dass die sowas wie ein Projekt mit den Kindern machen. Zeit würde ich sonst auch nehmen, aber die kann ich mir nicht kaufen. Vielleicht noch einige Apps, die zu kaufen sind. Die könnte man sonst auch noch anschaffen.

1.3 Lehrkraft 3

Interview am 06.05.20 Lehrkraft 3

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrkraft? (Referendariat eingeschlossen)

Das ist doch noch gar nicht so lange ich bin seit 2003 im Dienst. Aber ich bin angestellte Lehrerin ich hab bis 2016 oder 2017 immer nur als Vertretungslehrerin gearbeitet und seit 2017 oder so hab ich ne Festanstellung

Ich habe Lehramt studiert für die Sekundarstufe eins und zwei, Deutsch und Russisch, aber habe nie eine Festanstellung bekommen. Dann hab ich in einer Arztpraxis für einen Freund mehr als zehn Jahre gearbeitet und dann zum Schluss dann eben doch noch in die Schule, aber dann in die Grundschule halt ja das ist ja das ist aber auch so meins ja ist ja dann doch viel Erfahrung dabei.

Welche Klassenstufe unterrichten Sie?

Ich bin momentan Klassenlehrerin eines zweiten Schuljahrs

Ansonsten bin ich Mitglied des Lehrerrates, ansonsten arbeiten wir im Moment auch noch an Konzepten zum Lernweg da sind wir halt auch in Gruppen eingeteilt. Bis zum letzten Jahr habe ich noch an dem BISS Projekt teilgenommen ja und da habe ich mich viel mit Lesen und Sprache beschäftigt

1. Im Folgenden geht es um Ihre Selbsteinschätzung im Umgang mit Computer und Internet. Ich nenne Ihnen einige Tools und Sie schätzen sich ein.

sicher, eher sicher, unsicher und nutze ich nicht.

E-Mail Kommunikation	Sicher
Internet	Sicher
Standardsoftware wie z.B. Word	Sicher
Lernprogramme für Kinder	Eher sicher
Smartboard	nicht kontinuierlich mit gearbeitet, eher sicher
Smartphone	Sicher

2. Welche digitalen Medien nutzen Sie für Ihren Arbeitsbereich? Handelt es sich um ein privates oder schuleigenes Gerät?

Also Zuhause arbeite ich eigentlich hauptsächlich mit dem PC, aber ich habe auch ein Laptop, den benutze ich manchmal auch. Wir sprechen hier gerade über das Lehrer iPad. Das ist von der Schule und das kann ich mir immer ausleihen. Ja, das sind eigentlich so die drei Medien die ich nutze. Was in der Schule noch hinzukommt sind die Tablets für die Schülerinnen und Schüler, okay und das Tablet, das ich jetzt gerade halt mit nach Hause genommen habe.

3. Wie bewerten Sie die technische Ausstattung und die Unterstützungsmöglichkeiten zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Bitte geben Sie Schulnoten

Die Unterstützung und Ausstattung ist wirklich richtig gut. Wir sind echt im Luxus ganz viele, ganz viele iPads für Schüler zu haben. Vor allen Dingen dadurch, dass unser Chef der Medienbeauftragte der der Stadt Bottrop, ist er natürlich super fit.

Und auch die Kollegen sind auch sehr fit und es gibt immer die Möglichkeit des Austausches. Wir haben so eine Art Kiosk eingerichtet und da stellen wir dann Dinge hin, zum Beispiel was fürs iPad ganz wichtig ist oder fürs Apple TV oder wie auch immer und dann kann man sich halt beteiligen und entsprechend überhaupt erst mal erfahren wie was funktioniert. Wir sind da untereinander auch richtig gut vernetzt, das ist schon toll.

Als Schulnote würde ich so eine 2+ geben. Ja das würde passen.

4. Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? SuS ...

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen	wäre wünschenswert, fällt vielen aber schwer, weil der Umgang mit der Tastatur schwerfällt. Setzen wir aber schon ein, es müssten nur halt die manuellen Fähigkeiten besser geschult werden			
nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten	ist so vorgesehen und auch bei uns verankert. da sind wir noch nicht am Ende angekommen,			

	aber auf dem Weg. Das ist auch total wichtig für die weiterführenden Schulen			
recherchieren in digitalen Medien zu Themen und Aufgaben	ist dann auch themenbezogen. Jetzt im zweiten machen wir das noch nicht so viel, aber im vierten wird das sehr wichtig und das klappt mit den iPads dann natürlich auch sehr gut			
nutzen Medien für das selbstständige Lernen	ja sehr wichtig. Ist auch das was in Corona Zeiten ganz wichtig ist. die Frage ist dann ja nur, haben die Kinder zuhause ein Endgerät?			
nutzen Medien als Kommunikationsmittel			schwieriges Thema, weil Kommunikationsmittel: Ja, aber da muss man ne gute Gewichtung hinbekommen und da nicht zu lastig auf dieser Seite werden.	
verwenden Medien zur Selbstkontrolle		ja mit entsprechen der Anleitung.	Wenn Kontrolle nicht von LuL angegeben, dann sehe ich das kritisch. Ich habe	

			dann ja auch keine Kontrolle mehr über das, was die Kinder da lesen und finden. Das würde ich dann eher nicht einsetzen.	
--	--	--	--	--

4. Wie schätzen Sie den Einsatz von Medien im Unterricht ein? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie für sich selber, aber auch für Ihre Schülerinnen und Schüler?

Ja das ist auf jeden Fall sehr wichtig. Es fördert enorm die Selbstständigkeit und ja es muss der Umgang, also der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien einfach vermittelt werden. Ja ansonsten sehe ich das als sehr positiv. Es ist immer noch sehr motivierend für die Kinder und dem würde ich allein deshalb schon einen hohen Stellenwert beimessen. Und ja es ist wichtig und gut das wir noch weiter daran arbeiten.

Kontext: Normaler Schulalltag (Vor Corona)

Thema: Leseförderung

1. Wie ist Ihre allgemeine Einstellung zur Leseförderung? Ist sie Ihnen wichtig?

Also Leseförderung ist extrem wichtig, weil kein kein kein einziges Fach ohne ein gutes Leseverständnis funktioniert. Wenn sie denn auch verstehen was sie lesen. Am Anfang steht natürlich das automatisierte Lesen das ist erstmal die Technik. Je schneller man das Erkennen von Wörtern vor sich geht, so schneller ist dann der Fokus auf das Verstehen des Gelesenen gelegt. Deshalb steht Leseförderung immer ganz oben im Unterricht.

Schulnote: da bin ich ganz fit und würde mir eine zwei geben.

2. Beschreiben Sie kurz, wie Leseförderung in Ihrem Unterricht umgesetzt wird. Auf welchen Konzepten und Methoden liegt ihr Fokus?

Das Lesetandem setze ich eigentlich am Ende der zweiten Klasse ein, weil das halt erst geht, wenn so ein wenig Lesekompetenz schon vorhanden ist. Dann werden die Kinder in Trainier und Athleten eingeteilt und dann bringt das auch erst was.

3. Welche Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseverfahren und wie häufig wenden Sie diese an?

Ja das ist eigentlich so das Schwierigste. Es gibt natürlich standardisierte Verfahren und die setze ich auch ein, aber ich muss natürlich auch auf den Lernzuwachs achten. Also die Entwicklung ab dem ersten Schuljahr. Ich hatte jetzt wirklich in der ersten Klasse absolute Sprachanfänger. Die waren vielleicht ein halbes Jahr in Deutschland und ja okay, da komm ich mit den Diagnostest die den Standard abbilden sollen halt auch einfach nicht weit.

Das ist wirklich schwierig. Das Leseverständnis mit Texten zu überprüfen ist halt nicht möglich, wenn das automatisierte Lesen noch nicht vollständig da ist. Da muss einfach noch sehr viel getan werden. Also was das Lesen selbst angeht, wenn ich dann nicht im Unterricht alleine bin, kann ich einzeln mit Kindern lesen und schaue, wie funktioniert das überhaupt. Das funktioniert aber nur in kleinen Gruppen oder wenn man nicht alleine im Unterricht ist. Sonst geht das ja gar nicht. Dann merkt man schnell, ob ein Kind Wörter nicht mehr erlesen muss und schnell einen Satz gelesen hat. Im normalen Unterricht bleibt aber zu wenig Zeit dafür. Schulnote: Beobachtungsbögen mache ich ja auch, deshalb kann ich das glaube ich ganz gut einschätzen, aber ich würde das gerne verbessern. Aber ich würde mir jetzt erstmal eine drei geben.

Thema: Digitale Medien und Leseförderung

1. Welche digitalen Medien nutzen Sie zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?

Das iPad für die Kinder und ich benutze dann natürlich alles was möglich ist übers Internet oder Apple TV fürs Lesen.

2. Welche digitalen Lernmaterialien und Lernanwendungen verwenden Sie für die Leseförderung? (z.B. CDs aus Schulbüchern, Lern-Apps)

Ich benutze hauptsächlich die Anton App.

4. Wie nutzen Sie digitalen Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?

Wir haben so viele iPads das auf jeden Fall immer ein Klassensatz zu Stande kommt. Ich hab 27 Kinder in der Klasse und ich hab nicht immer für jedes Kind ein iPad, im Moment sind fünf oder sechs Schüler iPads immer in der Klasse. Ansonsten bin ich dann zu gewissen Stunden bereit den ganzen Klassensatz auszuleihen, so dass jedes Kind tatsächlich dann ein eigenes iPad hat. Dann wird mit Kopfhörern gearbeitet. Es werden in der App Aufgaben gepinnt, so dass die Kinder genau wissen was sie machen müssen. Besonders günstig für die Leseförderung finde ich das aber nicht.

Wenn du die App auch kennst dann weißt du was es da zu lesen gibt ja und das empfinde ich als zu wenig, deshalb muss man ergänzen nicht durch andere Apps, die haben wir im Moment nicht, aber zum Beispiel durchs Lesetandem. Das ist dann halt nur nicht digital.

3. Wie häufig setzen Sie digitale Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht ein?

Ich setze das immer in DAZ (Deutsch als Zweitsprache) ein, das ist mindestens einmal in der Woche. Da sitzen 17 Kinder und sonst im Unterricht arbeiten alle Kinder mindestens einmal in der Woche mit dem digitalen Medium zur Leseförderung.

5. Welche Kompetenzen werden nach Ihrer Erfahrung durch digitale Leseförderung besonders gefördert? (z.B. Medienkompetenz, Textverständnis usw.)

Im zweiten Schuljahr ist das noch weniger. Ich denke das entwickelt sich eben das man da also deutlich mehr im Bereich Lesen digital machen kann. Im Moment ist es eben eingeschränkt dadurch, dass wir nur diese eine App haben. Es gibt aber jetzt gerade die schöne Möglichkeit, dass man den Kindern also durchaus auch schon andere Adressen im Internet angeben kann, andere Seiten auf denen sie im Homeschooling lesen können zu bestimmten Themen und das weitet sich das ganze jetzt schon etwas aus.

Wahrscheinlich weitet sich das ganze wegen Corona gerade eh aus. Wir machen wahrscheinlich gerade zum Thema digitales Lesen in der zweiten Klasse viel mehr, als wir ohne Corona normalerweise gemacht hätten.

6. Welche Erfahrungen haben Sie mit digitaler Leseförderung gemacht? (ist zB motivierend, schwer zu überprüfen)

Also was ich sagen kann ist, dass das wirklich so ist, dass die Kinder da ganz viel auch dran arbeiten und wirklich verantwortungsvoll damit arbeiten. Also jetzt das nicht nur so als eine spielerische Abwechslung wahrnehmen. Ja ich glaube sie erkennen ziemlich schnell, also welche Möglichkeiten das digitale Medium bietet.

Wobei ich glaube auch, dass man einfach darauf achten muss, dass die Kinder den Bezug zum Papier nicht verlieren. Also das sie weiterhin Bücher lesen. Aber das machen die bei mir zumindest immer noch total gerne. Und wenn das Lesen von Büchern ansteht kommt auch kein Kind und sagt: ne, ich will lieber einen Text in der Anton App lesen.

Man muss beides als Leseförderung betrachten. Die Kinder müssen mit digitalen Medien umgehen, das muss heute einfach sein, aber das Geschriebene, das gedruckte Buch, darf auch nicht aus den Köpfen der Kinder verschwinden.

Kontext: Corona Krise

1. Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb Ihres Arbeitsfeldes?

Wir haben das Klassen-Padlet gemacht und das ist für mich natürlich auch eine neue Erfahrung aber das hat mir total viel Spaß gemacht. Das Padlet immer neu zu gestalten, neue Sachen zu suchen und die dann darein zu stellen. Das ist schon super.

Auch Briefe für die Kinder zu schreiben, die sie dann ja auch lesen müssen. Oder E-Mails zu schreiben, aber da geht's ja schon los. Es hat nicht jeder ein iPad oder ein Tablet zuhause. Dann wird das Handy oder Smartphone der Eltern genutzt, ja das ist natürlich dann nicht so gut. Wir haben die Möglichkeiten, aber viele Kinder eben nicht. Insofern ist es das einzige was mich stresst, nämlich die Kinder nicht zu erreichen. Wir haben dann auch Material persönlich ausgegeben aber das ist natürlich dann nicht digital. Ich weiß, dass das an weiterführenden Schulen anders läuft und die können dann auch eher etwas digital korrigieren oder

kommentieren. Wir bekommen das ja nur in Schriftform zurück und da ist das direkte Feedback einfach nicht gewährleistet. Ich bekomme aber auch mal Sprachnachrichten von den Kindern, gut ja aber ansonsten ist die Situation einfach so unnatürlich würde ich mal sagen. Und deshalb wird es auch schwer, in den normalen Unterricht wieder zurückzufinden. Ich habe auch die Sorge, dass die Kinder, die eh schon Schwierigkeiten hatten, dass die jetzt einfach verloren gehen. Das ist der Stress den man dann hat.

2. Wie kommunizieren Sie während der Schulschließung mit Ihren Schülerinnen und Schülern?

Auf dem Padlet haben Eltern und Kinder die Möglichkeit Kommentare zu schreiben, nun gut, dass wird aber fast gar nicht genutzt. Ich hab dann noch eine WhatsApp Gruppe in der alle Eltern drin sind und in der ich dann schon mal Nachrichten versende. Ich melde mich dann auch mal so bei den Kindern, wenn ich etwas korrigiert habe und schicke ihnen dann eine Sprachnachricht und sage, ja das war super oder hier solltest du noch ein bisschen mehr machen und gebe so kleine Aufforderungen. Also ja der Kontakt ist da schon sehr gut. Da ist dann eben das Smartphone das Medium. Da bekomme ich auch Nachfragen zu zum Beispiel Aufgaben und dann beantworte ich die natürlich auch.

4. Sind Übungen zur Leseförderung darin enthalten?

Ja, wir haben bisher zwei Wochenpläne erstellt. Da ist dann die Rubrik Lesen und da sind jetzt häufig Sachen zum Textverständnis drin gewesen, so zur Beantwortung der W-Fragen und so. Das sind auch Sachen, die wir im Unterricht noch gar nicht bearbeitet haben, die müssen die Kinder dann jetzt durch Anleitungen auf dem Papier zuhause ausprobieren. Es ist ja im Prinzip gerade auch alles ein Test für uns.

5. Werden digitale Medien zur Leseförderung zurzeit eingesetzt? Wenn ja, wie oft in der Woche? / 6. Wie werden die digitalen Medien zur Leseförderung derzeit eingesetzt? Also welche Apps werden genutzt usw.?

Ja und dann soll halt auch mit der Antolin App geübt werden. Und das ist schwierig für viele, dass Eltern gedacht haben, Lesen digital, alle Bücher sind abgespeichert, aber das ist es ja eben nicht. Da ist der Weg ja erstmal ans Bücherregal, oder Bücherei oder die Buchhandlung. Dann lesen und dann bei Antolin die Fragen beantworten. Ich hatte das vorher in meiner Klasse auch noch nicht gemacht, deshalb sind Eltern und Kinder jetzt mehr oder weniger sich selbst überlassen worden und müssen das jetzt erstmal organisieren. Nichtsdestotrotz ist es ganz klar gesagt, dass jeden Tag wenigstens 10 Minuten, eher länger, gelesen werden soll. Das tägliche leise und laut Lesen steht auf jeden Fall immer auf dem Plan. Anton steht auch immer auf dem Wochenplan. Ist nicht vorrangig, aber das kennen die Kinder und machen das auch gerne dann zuhause. Die Zeiteinteilung des Wochenplans ist auch frei, die können sich das so einteilen. Und es ist auch kein Ausschlussverfahren. Es heißt: Du solltest versuchen das alles in einer Woche zu schaffen. Ich versuche den Kindern dann auch Tipps zu geben. Sie sollen

sich möglichst an den Ablauf in der Schule erinnern und dann nach ihren Möglichkeiten die Aufgaben erledigen. Wir haben über das Padlet und unsere Homepage einen Vorschlag zur Tagesstruktur gemacht. Da steht dann wirklich drauf nach dem Frühstück machst du eine halbe Stunde Deutsch, dann machst du 10 Minuten Pause und so weiter. Bis hin zu: jetzt kannst du Fernsehen gucken. Auch für die Eltern, um die zu unterstützen. Aber das hat sich gezeigt, dass das für einige Kinder fast unmöglich war, den Tag so zu strukturieren. Die haben gesagt, ne mache ich nicht, habe ich keine Lust zu. Und deshalb brauchen wir schon noch die Schule.

8. Diagnostizieren Sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Leseförderung während der Schulschließung? und wenn ja, wie?

Die Anweisung ist momentan ja so, dass gute Ergebnisse mit in die Note einfließen sollen, schlechte Ergebnisse aber wegfallen. Das heißt jetzt nicht, dass wir irgendwas beschönigen sollen, aber gute Leistungen sollen durchaus in die Bewertung miteinfließen. So und wenn ich sehe, was durchaus vorkommt, dass gar nicht gearbeitet wird, dann notiere ich mir das durchaus aus. Die Frage ist ja nur, was für Konsequenzen das hat. In der Bewertung soll es gar keine haben. Ich kann das nur zur Kenntnis nehmen.

Ich höre oder sehe sie ja auch nicht lesen gerade, das kann ich nicht bewerten. Wie soll das gehen?

9. Welchen neuen Herausforderungen sehen Sie sich durch die aktuelle Lage im Hinblick auf digitale Leseförderung gestellt?

Das größte Problem gerade ist wahrscheinlich die riesige Schere, die man in der Klasse gerade hat. Da sind welche, die Texte flüssig lesen und verstehen, und dann die, die das irgendwie lesen aber nichts verstehen oder die, die wirklich noch jedes Wort mühselig erlesen müssen. Diese Schere wird gerade jetzt immer größer und das ist die größte Herausforderung. Und wer nicht richtig lesen kann, kann dann auch nicht richtig schreiben und das bedingt sich alles so.

10. Welche Chancen sehen Sie in der Nutzung von digitalen Medien innerhalb Ihres Arbeitsfeldes in der aktuellen Lage?

Ich würde mir wünschen, dass ich individuelle Texte entwerfen kann und ich dann aus der Wirklichkeit der Kinder erzähle und für die Kinder dann Abstufungen im Leseniveau zu kreieren. Der Inhalt wäre dann aber für alle gleich nur halt im Niveau unterschieden. Das wäre jetzt so meins, dass würde ich mir wünschen.

Kontext: Nach Corona

Welche Auswirkungen wird die Corona Krise auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben?

Wie nachhaltig das Ganze für uns Lehrer sein wird, ist die Frage. Wir haben das jetzt genutzt und für uns gemacht. Was macht man danach? Bauen wir das weiter aus oder machen wir den Schritt wieder zurück und gehen wieder in den Alltag zurück. Wollen wir aber alle nicht. Ich würde mir wünschen, dass ich gezielter damit arbeiten könnte. Zum Beispiel das Padlet weiter nutzen. Dann muss ich aber auch sicherstellen, dass jeder zuhause diese Möglichkeit hat mit Hilfe eines Endgeräts zuhause darauf zugreifen zu können. Ich glaube aber das einige Erfahrungen aus dieser Zeit sicherlich fortgesetzt werden können. Aber ich finde das wichtig und würde mir das wünschen, dass wir das weiter machen.

1.4 Lehrkraft 4

Interview am 11.05.20 Lehrkraft 4

Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrkraft? (Referendariat eingeschlossen)

Inklusive Referendariat sind es dann 9 ½ Jahre. Genau das Referendariat war ja 18 Monate und seitdem arbeite ich dann kurz noch als angestellter Lehrer und dann bin ich auch relativ schnell verbeamtet worden. Und dann halt auch die ganze Zeit in der Schillerschule in Bottrop. Seit kurzem arbeite ich ja jetzt am Standort Ebel und ja seit einem Jahr arbeite ich da und dann hab ich da auch schnell die Klassenleitung einer vierten Klasse übernommen. Ich hab mit einer Kollegin ein drittes und viertes Schuljahr jahrgangsübergreifend. Ich hab 14 Viertklässler und meine Kollegin hat dreizehn Drittklässler. Ich bleibe immer im dritten und vierten Schuljahr und ich bleib da als Experte im Prinzip drin und bekomme dann immer neue Kinder.

Fragen zur Selbsteinschätzung im Umgang mit digitalen Medien

1. Im Folgenden geht es um Ihre Selbsteinschätzung im Umgang mit Computer und Internet. Ich nenne Ihnen einige Tools und Sie schätzen sich ein.

sicher, eher sicher, unsicher und nutze ich nicht.

E-Mail Kommunikation	sicher
Internet	sicher in den genutzten Bereichen
Standardsoftware wie z.B. Word	sicher
Lernprogramme für Kinder	sicher
Smartboard	relativ sicher (nutzt es aber nicht regelmäßig)
Smartphone	sicher

2. Welche digitalen Medien nutzen Sie für Ihren Arbeitsbereich? Handelt es sich um ein privates oder schuleigenes Gerät?

Ich hab einen PC Zuhause, das ist mein eigener und wir haben einen PC in der Schule, da haben wir dann auch verschiedene Programme drauf. Zum Beispiel den WorksheetCrafter. Da arbeite ich dann auch wöchentlich mit, weil ich damit immer so wöchentliche Wiederholungen erstelle. Das nutze ich dann für Deutsch und für Mathe. Ja und Zuhause nutze ich den PC zum Beispiel um Schülerlösungen tabellarisch einzutragen. In der Schule ist das iPad auf jeden Fall Medium Nummer eins. Die Kinder kommen in die Klasse und dann gibt's im Internet eine ganz tolle Seite, die heißt Classroomscreen.com das ist wie deine eigene digitale Tafel. Da kannst du die Uhrzeit anzeigen lassen, kannst einen Count-down einstellen

und so weiter. In der Weihnachtszeit zum Beispiel kann man damit super eine Atmosphäre schaffen, wenn die Kinder vorlesen und im Hintergrund der digitale Kamin an ist, ist das schon schön für die. Täglich nutzen die Kinder auch die iPads, sollen sie auch, das ist auch das, was wir wollen. Das Smartphone nutze ich gar nicht in der Schule, brauche ich aber auch nicht. Auf Nachfrage: Das iPad ist wie gesagt von der Schule, das Apple TV, Leinwand und der ganze Kram ist auch von der Schule

3. Wie bewerten Sie die technische Ausstattung und die Unterstützungsmöglichkeiten zum digitalen Lernen an Ihrer Schule? Bitte geben Sie Schulnoten

Ne glatte Eins. Unser Rektor ist ja der Medienbeauftragte von Bottrop und ich sag mal so, schon vor einem Jahrzehnt, als diese Smartboards so aktuell waren, haben wir schon etliche davon bekommen. Und jetzt hat man halt gemerkt, dass man die nicht unbedingt braucht. Apple TV und iPads sind da viel sinnvoller und damit sind wir natürlich auch wieder super ausgestattet. Generell muss ich mich da an manchen Stellen noch besser einarbeiten. Auch so was die eins zu eins Betreuung der Kinder angeht, da geht an vielen Stellen von mir aus noch mehr. Aber was die Ausstattung angeht, die ist sensationell gut bei uns. Wir können uns super austauschen. Wir nennen das immer Café, da tauschen wir Lehrer uns immer über die neuesten Dinge aus und unterstützen uns bei Problemen und suchen gemeinsam Lösungen. Und Herr Beyer ist da auch total hinterher. Der überprüft regelmäßig, ob alles läuft, der fragt immer nach, hat neue Ideen und ist immer als Ansprechpartner da. Ihm liegt das halt auch total am Herzen und das merkt man auch. Das ist auch einfach diese Regelmäßigkeit, das auch reflektiert zu nutzen. Auch für die Kinder. Die müssen das auch reflektieren und hinterfragen, darf ich so mit dem iPad arbeiten, darf ich so surfen. Das die mit digitalen Medien aufwachsen und agieren das ist ja klar, aber das Reflektieren darüber. Darum muss es gehen und das ist nicht nur Herr Beyer wichtig, das liegt uns halt allen am Herzen.

4. Für wie wichtig erachten Sie es, dass Grundschul Kinder am Ende der 4. Klasse über folgende Fähigkeiten verfügen? SuS ...

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	sehr unwichtig
können den PC als Schreibwerkzeug nutzen	ja finde ich sinnvoll			

nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten digitaler Medien für die Erstellung von Textdokumenten			nicht so zwingend notwendig	
recherchieren in digitalen Medien zu Themen und Aufgaben	doch das finde ich sinnvoll			
nutzen Medien für das selbstständige Lernen		ja bahnen wir auch an. Finde ich sinnvoll		
nutzen Medien als Kommunikationsmittel		ja sollten sie		
verwenden Medien zur Selbstkontrolle		ja ich überlege gerade, wie sie das machen, aber an sich schon		

4. Wie schätzen Sie den Einsatz von Medien im Unterricht ein? Welche Vor und Nachteile sehen Sie für sich selber, aber auch für Ihre Schülerinnen und Schüler?

Also ich geh jetzt mal einen Tag so durch. Klar wir begrüßen uns analog und dann gibt's ne Tagestransparenz und dann gehen wir in die verschiedenen Themen rein und ganz wichtig, wir lesen auch regelmäßig mit den Kindern im Klassenverband und das Ganze ist analog und ohne digitale Medien, halt mit Büchern. Aber wenn ich zum Beispiel in Mathematik etwas einführe, dann mache ich das analog. Dann habe ich aber mit dem iPad eine Seite aus dem Arbeitsbuch fotografiert und kann die dann mit dem Apple TV an die Tafel, also die Leinwand werfen und kann den Kindern das noch mal daran erklären und das Schritt für Schritt. Dann arbeiten die Kinder daran und zum Schluss machen wir dann noch diese Daumenprobe und die Daumenprobe machen wir fast immer digital, halt über diese Classroomscreen Seite da kann ich dann selber eine Frage reinstellen und die Kinder können da einen Smiley reingeben oder die Frage schriftlich beantworten. So sieht das dann aus, also es ist bei mir immer eine Kombination. Ich erachte das für sehr sinnvoll und die Kinder glaube ich auch, sonst würde ich das ja nicht nutzen.

Kontext: Normaler Schulalltag (Vor Corona)

Thema: Leseförderung

1. Wie ist Ihre allgemeine Einstellung zur Leseförderung? Ist sie Ihnen wichtig?

Ja ist mir sehr wichtig. Wir lesen immer ein Buch mit allen zusammen, klar dann in zweifacher Ausführung eine für mein viertes Schuljahr und eine für meine Kollegin. Und das machen wir dann immer im Kinositz jeden Tag, dass jedes Kind etwas vorliest. Ich habe die Abschnitte vorher natürlich eingeteilt und die Kinder sollen das dann zuhause üben. Natürlich achte ich dann darauf, dass jedes Kind einen individuellen Abschnitt bekommt. Die schwächeren dann eher eine leichtere Stelle, die stärkeren sollen dann zum Beispiel mehr auf die Betonung achten. Zu unserem Schulalltag gehört also jeden Morgen das Vorlesen im Sitzkreis aus einem Buch. Die Kinder bekommen dann natürlich auch immer eine Rückmeldung. Einmal von mir, ich schreib mir dann auch immer auf wie das Vorlesen war und die Kinder geben auch eine Rückmeldung. Die Fragen dann auch, ja wie oft hast du geübt, wie hast du geübt und geben dann Tipps, wie es beim nächsten Mal besser klappen könnte. Arbeitsaufträge lasse ich grundsätzlich auch immer laut vorlesen

2. Beschreiben Sie kurz, wie Leseförderung in Ihrem Unterricht umgesetzt wird. Auf welchen Konzepten und Methoden liegt ihr Fokus?

Insgesamt ist es jetzt eher in den Unterricht so integriert, das ist jetzt nicht mehr so gezielt. Wenn ich aber zum Beispiel einen Ehrenamtler dahabe, beispielsweise meinen Vater, der unterstützt mich dann schon mal, dann schicke ich auch schon mal Kinder einzeln raus zum Lesen. Dann sag ich so, Schüler XY du gehst jetzt mal zu meinem Vater raus und ihr lest mal den und den Text oder so. Wenn ich alleine bin ist das dann doch schwierig, auch wenn ich nur 14 Kinder habe. Da brauchen einfach alle irgendwie mal Unterstützung und da finde ich oft die Ruhe zum lesen nicht. Das explizit in einer Stunde zu machen ist nicht ganz einfach, aber da die Kinder an Wochenplänen arbeiten und die Lies-mal-Hefte und Sachen in der Anton App dabei sind, haben sie immer Aufgaben zum Lesen sowohl analog, als auch digital.

3. Welche Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseverfahren und wie häufig wenden Sie diese an?

Wir schreiben regelmäßig Lesetests, aber darauf bereiten wir uns nicht extra drauf vor. Aber ich glaube ich habe auch so einen ganz guten Überblick durch das tägliche Vorlesen. Ich mein

in 14 Tagen kommt jedes Kind einmal dran. Das finde ich schon ganz gut, um da einen Überblick zu haben.

Und ansonsten merkt man das ja auch, wenn ein Kind Probleme beim Lesen hat. Also beispielsweise in Mathe bei Sachaufgaben. Wenn das sinnentnehmende Lesen da nicht funktioniert, merke ich das ja ganz schnell. Da bedingt sich ja auch das Lesen und das Mathematische. Dann setzte ich mich mit dem Kind auch noch mal zusammen.

Die Tests sind zweimal im Halbjahr und zwei Diktate im Halbjahr. Die sind von uns entwickelt, aber die müssten wir aber auch noch mal überarbeiten. Aber grundsätzlich sind das Lesetests, zu denen dann Fragen beantwortet werden müssen. Das sind offene und welche zum Ankreuzen.

4. Ist Ihnen Lesemotivation in Ihrem Unterricht wichtig? Warum?

Ja total. Das ist mir ganz wichtig, dass die Kinder von Anfang an motiviert sind zu lesen und deshalb lesen wir im Jahr halt auch ganz unterschiedliche Bücher. Gerade lesen wir Pünktchen und Anton, aber wir lesen auch Lukas der Lokomotivführer. Wir haben ja auch eine Schulbücherei da gehen wir einmal die Woche hin, die können sich da was ausleihen und stöbern.

5. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Leseförderung? Geben Sie sich eine Schulnote.

Weil ich konstant motiviere und das jeden Tag, würde ich mir eine 2 geben. Luft nach oben ist halt immer und ich denke oft, ach das sollte ich noch machen, aber oft ist es halt auch die Zeit. Aber insgesamt ist das glaube ich ganz gut.

6. Wie kompetent fühlen Sie sich im Bereich der Diagnose? Geben Sie sich eine Schulnote.

Da bin ich eher so bei der 3. Da bin ich nicht so detailliert hinterher. Einen Gesamtüberblick habe ich natürlich, aber das kann ich noch detaillierter machen und sollte ich wahrscheinlich auch.

Thema: Digitale Medien und Leseförderung

1. Welche digitalen Medien nutzen Sie zur Leseförderung in Ihrem Unterricht? / 2. Welche digitalen Lernmaterialien und Lernanwendungen verwenden Sie für die Leseförderung? (z.B. CDs aus Schulbüchern, Lern-Apps)

Ja auf dem iPad die Anton App. Da gibt es ja in Deutsch viele Bereiche und da ist auch Lesen dabei. Vor allem dann halt das sinnentnehmende Lesen, da sprechen ja immer ganz viele von, dass das geübt werden muss.

3. Wie häufig setzen Sie digitale Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht ein?

Dadurch, dass die Kinder eine bestimmte Zeit am Tag immer am iPad was für Deutsch machen müssen, müssen die das eigentlich einmal am Tag machen. Aber ob es dann immer zum Lesen ist, weiß ich halt nicht. Die können sich das halt im Bereich Deutsch dann aussuchen. Aber ich kann bei der App ganz gut überblicken, was gemacht wurde und kann das auch vorgeben, was sie machen. Aber so regelmäßig schaue ich mir das dann halt doch nicht an.

4. Wie nutzen Sie digitalen Medien zur Leseförderung in Ihrem Unterricht?

Die Kinder bearbeiten etwas in der Wochenplanarbeit und die schaue ich täglich nach und wenn ich sehe, Max arbeitet super in dem einen Bereich, aber beim Lesen in der Anton App sieht es mau aus, dann weise ich ihn darauf hin. Oder nach dem Vorlesen im Sitzkreis frag ich die Kinder: „woran möchtest du denn arbeiten?“ Dann sag ich ja gut, dann mach das so 15 Minuten und anschließend machst du dann aber was zum Lesen in der Anton App. Das kann ich dann in gewisser Weise steuern. Zwei drei Mal in der Woche arbeitet jedes Kind schon länger als 10 Minuten am iPad. Ich finde das lohnt sich sonst auch nicht, wenn die da nur 5 Minuten dran dürfen und es dann wieder abgeben müssen. Die sollen ja schon konzentriert daran arbeiten und das muss aus meiner Sicht für länger als 10 Minuten sein.

5. Welche Kompetenzen werden nach Ihrer Erfahrung durch digitale Leseförderung besonders gefördert? (z.B. Medienkompetenz, Textverständnis usw.)

Also durch das tägliche Arbeiten mit den iPads ist da eine riesige Routine drin. Also keine Ahnung am Anfang hatten die total Probleme beim Entsperren des iPads, das ist jetzt Routine. Mittlerweile kennen die sich auch mit den Apps aus und können da verschieden mit umgehen. Sie wissen auch, dass man so Softwareupdates vielleicht nicht macht, wenn man gerade arbeiten soll, also können die auch so Popup Fenster einfach mal schließen, selbstständig und

sich danach wieder konzentrieren. Das heißt ich denke schon, dass die fast täglich ihren Kompetenzrahmen mit den digitalen Medien oder ihre eigenen Kompetenzen erweitern.

Ja und das mit dem Lesen, das ist natürlich auch an den Inhalt gebunden. Was da halt auch schade ist, dass die nicht laut lesen können. Also so ein bisschen Leseflüssigkeit, Aussprache, Lesetempo, das wird da alles nicht geschult. Das versuchen wir eben durch dieses analoge Lesen ein bisschen aufzufangen. Aber die Flüssigkeit beim leisen Lesen, also wie viele Sätze kann ich beispielsweise lesen oder habe ich eine Information aus dem Text herausgenommen und verstehe ich, also habe ich alles verstanden. Da denke ich arbeiten die jeden Tag dran und werden auch einfach immer besser, würde ich jetzt mal behaupten, sonst würde ich das ja nicht machen.

6. Welche Erfahrungen haben Sie mit digitaler Leseförderung gemacht? (ist zB motivierend, schwer zu überprüfen)

Nur gute. Also generell mit dem Einsatz digitaler Medien nur gute. Sonst würde ich das ja nicht machen. Die Kinder kennen das von Zuhause, sei es, klar WhatsApp, aber auch vom Nutzen einer Stop-Motion App oder einer Video App oder TikTok, da werden die ja von Zuhause aus, ja was heißt geschult, aber ins kalte Wasser geschmissen, weil die das ja einfach ausprobieren. Und wir versuchen da eben gezielter oder eben reflektierter an diese Apps heranzuführen. Die Kinder lernen bei uns einfach, dass man digitale Medien ganz vielfältig und vor allem sinnvoll nutzen kann. Die nutzen das in allen Fächern und das wollen wir auch. Aber es braucht jetzt nicht jedes Kind ein eigenes iPad, so weit würde ich nicht gehen. Einfach auch, weil ich finde, dass dieses Schreiben in ein Heft, auf ein Papier super wichtig, wenn nicht sogar noch ein Ticken wichtiger als das digitale Arbeiten ist.

8. Welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten sehen Sie sich bei der Arbeit mit digitalen Medien zur Leseförderung gestellt?

Ja das die Kinder ganz viel nutzen aber gar nicht wissen, was sie von sich Preis geben oder wenn sie zum Beispiel Googeln das die auf Seiten kommen, die einfach nicht kindgerecht sind. Das wissen die gar nicht. Das besprechen wir aber häufig mit denen und dahin geschult werden, nicht zu viele Informationen von sich preiszugeben und einfach auch wissen, was die richtigen Seiten sind, um Informationen zu finden.

Ich kann's ja nicht vorschreiben, aber die nutzen alle WhatsApp aber haben nicht im Kopf, was die machen. Das Internet vergisst halt nicht und ich sag ganz oft: Seid vorsichtig was ihr da

postet, dass kann ganz schnell die Runde machen und Runde machen heißt nicht in der Klasse, sondern Deutschland oder weltweit und das ist ein ganz anderes Ausmaß und das möchte man nicht, dass da was schlechtes über einen verbreitet wird.

Kontext: Corona Krise

1. Wie gestresst fühlen Sie sich durch die Corona Krise innerhalb Ihres Arbeitsfeldes?

Ich muss ein bisschen schmunzeln, weil wir Lehrer irgendwie immer gestresst sind, egal ob es jetzt gerade Corona oder der normale Schulalltag ist. Ich will mal so sagen, es ist gerade einfach ein ganz ganz anderes arbeiten zurzeit. Ich finde dieses tägliche Miteinander, dass die Kinder ihre Bedürfnisse äußern und mit Problemen zu einem kommen das fehlt. Und was jetzt in den Haushalten passiert, das wissen wir ja gar nicht und da geht einfach zurzeit ein riesen Teil verloren. Als noch normaler Schulalltag war da kommen die Kinder in die Klasse und sagen Schule ist scheiße und jetzt wollen sie alle zurück.

2. Wie kommunizieren Sie während der Schulschließung mit Ihren Schülerinnen und Schülern?

Das funktioniert gerade nur digital. Also über WhatsApp, Telefon oder E-Mail. Da merken wir aber auch gerade wie schwer das eigentlich ist, weil jeder ja auch einen anderen Tagesablauf hat. Dann sind einige Zuhause im Home-Office, manche müssen doch ins Büro. Heißt, die Kinder haben auch einfach eine ganz andere Tagesstruktur. Wir haben am Anfang dann auch einen Tagesplan auf die Homepage geladen und gesagt, so können sie ihren Tagesablauf mit dem Kind während Corona gestalten, aber es sind dann unterschiedliche Zeitpunkte oder Zeiträume, in denen die Eltern Infos haben wollen. Manche wollen das morgens um 9, manche mittags um 14 Uhr. Also da muss man ganz flexibel sein und sich nicht beirren lassen, abends um 17 Uhr mal eine Nachricht zu beantworten, weil die Eltern den ganzen Tag arbeiten waren. Also es ist was ganz anderes. Ich bin super stolz auf meine Kinder, die sind unglaublich fleißig und geben sich total viel Mühe. Von den Eltern hört man dann aber, wie schwierig das teilweise zuhause ist. Das zieht einen dann schon manchmal runter. Das ist dann kein Stress den man hat, aber man überlegt, wie können wir das Ganze noch verbessern. Also wir erstellen etliche Erklärvideos und die Kinder können sich das angucken, die können sich das

auch mehrmals angucken, aber es ist in der Klasse ja auch so: man erklärt das fünfmal. Beim zweiten Mal haben es $\frac{3}{4}$ verstanden und danach muss man so ganz individuell auf jedes Kind eingehen und das geht natürlich gerade nicht. Videochats kann man dann täglich nutzen, aber dann halt zu ganz unterschiedlichen Arbeitszeiten. Die Kinder können voneinander ja auch nichts lernen, das ist schade.

3. Wie geben Sie während der Schulschließung Unterrichts- bzw. Lernmaterial aus?

Wir haben das in den letzten Wochen dann jetzt so geregelt. Die haben regelmäßig Sachen bekommen, haben ihre Schulmaterialien mit nach Hause bekommen und die Arbeiten haben wir dann wiederbekommen, korrigiert und wieder ausgeteilt. Zum Teil kamen dann, ich sag mal nur die Eltern auf den Schulhof und haben die Sachen eingesammelt und abgegeben. Mittlerweile sind auch wieder Kinder da, weil sie dann gemerkt haben: ja okay wir dürfen raus und wir dürfen auch wieder Sachen machen aber alle wollen wieder zurück in die Schule und wollen wieder mit ihren Freunden spielen und arbeiten und da merkt man einfach mal, wie den Kindern so ein Schulalltag hilft den Tag zu strukturieren und ein positives Gefühl zu spüren. Das fällt ja leider gerade total weg.

Freitag kamen die Eltern dann auf den Schulhof und haben die Sachen abgegeben, die unter der Woche bearbeitet wurden. Ich hab am Wochenende dann alles nachgeguckt, korrigiert und markiert. Rückmeldungen habe ich tabellarisch fertig gemacht und einen neuen Plan für die Woche erstellt. Montag dann das gleiche Spiel: Die Eltern mit manchmal den Kindern kommen auf den Schulhof und holen die Sachen ab, die dann unter der Woche bearbeitet werden sollen. Und dann wurden halt auch immer ein paar Worte gewechselt was so gut und schlecht läuft.

Ja und in Deutsch haben wir jetzt zum Beispiel noch mal die Personenbeschreibung gemacht. Da hab ich dann ein Erklärvideo rumgeschickt und auch eins gemacht, wo ich selber eine Person beschreibe. Aber das ist schwierig für mich und die Kinder. Na gut, was heißt schwierig, es ist eher anders. Sind halt andere Formen den Lerninhalt zu vermitteln und da muss ich mich drauf einlassen. Das ist eher das schwierige.

4. Sind Übungen zur Leseförderung darin enthalten?

Die haben Lies-Mal-Hefte in verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Wir haben dann geschaut, wer noch was hat und wer was Neues in seiner Stufe braucht. Darin haben die dann ganz viel

gelesen. Einige Kinder haben es dann auch geschafft in einer Woche das Heft durchzuarbeiten, was auch schon echt ne Leistung ist. Das ist das was wir gerade an Leseförderung machen. Das ist wenig, das ist nicht gut. Wir haben überlegt denen das Buch Pünktchen und Anton, was wir eigentlich gerade machen, digital vorzulesen, aber das ist nicht der Sinn unserer Leseförderung. Die Kinder sollen ja selber laut vorlesen und dann ein Feedback bekommen. Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, dass ein Kind das liest und weiterschickt. Aber dann haben wir wieder überlegt was wir machen sollen, wenn ein Kind wieder nicht die Möglichkeit hat. Das geht dann halt auch nicht. Es ist total schwierig, alle Kinder gleichmäßig zu behandeln und für alle, ja die gleichen Bedingungen zu schaffen. Das ist auch ein großes Problem.

5. Werden digitale Medien zur Leseförderung zurzeit eingesetzt? Wenn ja, wie oft in der Woche? / 6. Wie werden die digitalen Medien zur Leseförderung derzeit eingesetzt? Also welche Apps werden genutzt usw.?

Anton ist immer im Wochenplan, aber man merkt: wenig. Im Endeffekt ist die Motivation für Anton nicht da. Auch weil es nicht als Pflicht dastehen kann, weil einfach nicht alle Kinder das digital machen können. Und dann ist die Lust, nach zwei Stunden Arbeit auch nicht mehr da, dann noch bei Anton zu arbeiten. Was die Leseförderung über die Nutzung der digitalen Endgeräte angeht, ist das schon sehr mau gerade.

7. Wie viele Kinder haben Zuhause Zugang zu digitalen Medien, die Ihnen für die Leseförderung zur Verfügung stehen?

Wir haben einen Link in die WhatsApp Gruppe gestellt und da konnten alle Eltern drauf und über die Schulhomepage geht das auch. Das ist aber generell ein Problem. Die Eltern haben auf jeden Fall ein Handy, aber die sagen dann sie brauchen das selber. Keine Ahnung für die Arbeit oder für andere Dinge zum Klären und wollen den Kindern dann nicht dauernd das Handy in die Hand drücken. Deswegen, ja, versuchen wir den Kindern die Arbeitsblätter die wir geben immer mit Erklärungen drauf zu geben oder einer Beispielaufgabe, die wir dann schon gelöst haben. Oder eben wenig Neues, viel Wiederholung.

8. Diagnostizieren Sie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Leseförderung während der Schulschließung? und wenn ja, wie?

Lesen zu diagnostizieren ist gerade halt schwer. Über die Lies-Mal-Hefte habe ich einen kleinen Einblick. Dazu habe ich mir natürlich dann auch Notizen gemacht und in der Tabelle für die Rückmeldung was reingeschrieben. Aber alles immer positiv formuliert. Wir dürfen momentan ja nicht bewerten, was auch gut ist. Deshalb egal bei was, immer wertschätzend rückmelden. Ich weiß ja auch nicht, warum die Zuhause nicht gearbeitet haben. Das kann ich ja auch nicht beeinflussen oder einsehen.

Kontext: Nach Corona

1. Welche Auswirkungen wird die Corona Krise auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht haben?

Ich glaube, was wir optimieren werden, dass jetzt die Erklärvideos besser und lückenloser werden und das die Kinder da jederzeit drauf zugreifen können. Das wir das weiter optimieren, das wäre so mein Wunsch.

Nach Corona wird glaub ich erst mal wieder so eine Routine kommen, das ist ja auch wichtig für die Kinder. Wir müssen da nicht jeden Tag drüber sprechen, aber wenn sie das möchten, dann müssen wir das. Ja und die digitalen Medien, die werde ich weiterhin nutzen, das werde ich auch machen und so einsetzen wie vorher und vielleicht auch noch mehr. Aber erstmal müssen wir die Kinder auffangen, das ist wohl das wichtigste.

2. Übersicht Digitale Kompetenzen Lehrender (DigCompEdu)



1. Berufliches Engagement	2. Digitale Ressourcen	3. Lehren und Lernen	4. Evaluation	5. Lernerorientierung	6. Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden
<p>1.1 Berufliche Kommunikation Digitale Medien nutzen, um die organisatorische Kommunikation mit Lernenden, Eltern und Dritten zu verbessern. Zur Entwicklung und Verbesserung organisatorischer Kommunikationsstrategien beitragen.</p> <p>1.2 Berufliche Zusammenarbeit Digitale Medien nutzen, um mit anderen Lehrenden zusammenzuarbeiten, Erfahrungen und Materialien auszutauschen.</p> <p>1.3 Reflektierte Praxis Die eigene Praxis hinsichtlich des didaktisch sinnvollen Einsatzes digitaler Medien reflektieren, selbstkritisch beurteilen und aktiv weiterentwickeln.</p> <p>1.4 Digitale Weiterbildung Digitale Medien für die berufliche Weiterbildung nutzen.</p>	<p>2.1 Auswählen digitaler Ressourcen Geeignete digitale Lehr- und Lernressourcen identifizieren, auswerten und auswählen. Lernziele, Kontext, didaktischen Ansatz und die Lerngruppe bei der Auswahl digitaler Ressourcen und Planung ihrer Nutzung berücksichtigen.</p> <p>2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen Vorhandene digitale Ressourcen modifizieren und weiterentwickeln, insofern dies rechtlich möglich ist. Neue digitale Bildungsressourcen erstellen oder mitgestalten. Lernziele, Kontext, didaktischen Ansatz und die Lerngruppe bei der Erstellung und Anpassung digitaler Ressourcen berücksichtigen.</p> <p>2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen Digitale Inhalte organisieren und Lernenden, Eltern und anderen Lehrenden zur Verfügung stellen. Personenbezogene Daten effektiv schützen. Datenschutz- und Urheberrechtsbestimmungen kennen, respektieren und korrekt anwenden. Offene Bildungsressourcen und offene Lizenzen kennen und bei Bedarf verwenden und erstellen können.</p>	<p>3.1 Lehren Den Einsatz von digitalen Geräten und Materialien im Unterricht planen und gestalten, und so die Effektivität von Lehrinterventionen verbessern. Digitale Unterrichtsmethoden angemessen einbetten, organisieren und gestalten. Neue Formate und didaktische Methoden für den Unterricht entwickeln und ausprobieren.</p> <p>3.2 Lernbegleitung Digitale Medien nutzen, um die Interaktion mit den Lernenden auf individueller Ebene und als Gruppe, innerhalb und außerhalb des Unterrichts, zu verbessern. Digitale Medien nutzen, um rechtzeitig und gezielt Beratung und Unterstützung anbieten zu können. Neue Formen und Formate der Hilfestellung und Anleitung entwickeln und einsetzen.</p> <p>3.3 Kollaboratives Lernen Digitale Medien nutzen, um kollaborative Lernstrategien zu fördern und zu verbessern. Lernende befähigen, digitale Medien im Rahmen von Gruppenarbeiten zu nutzen, um die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Lerngruppe zu verbessern.</p> <p>3.4 Selbstgesteuertes Lernen Digitale Technologien nutzen, um selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen, d.h. den Lernenden zu ermöglichen, ihr eigenes Lernen zu planen, zu überprüfen und zu reflektieren, Fortschritte zu dokumentieren, Ergebnisse zu kommunizieren und kreative Lösungen zu erarbeiten.</p>	<p>4.1 Lernstand erheben Digitale Medien für die Lernkontrolle und Leistungsbeurteilung verwenden. Digitale Medien nutzen, um die Vielfalt und die Angemessenheit von Beurteilungsformaten und -ansätzen zu erhöhen.</p> <p>4.2 Lern-Evidenzen analysieren Digitale Informationen zu Lernerverhalten, Leistung und Fortschritt erheben, kritisch analysieren und interpretieren, um beispielsweise Rückschlüsse für die Unterrichtsplanung zu ziehen.</p> <p>4.3 Feedback und Planung Digitale Medien nutzen, um den Lernenden gezielt und zeitnah Feedback zu geben. Auf Basis der zur Verfügung stehenden digitalen Informationen, Unterrichtsstrategien anpassen und Lernende gezielt unterstützen.</p>	<p>5.1 Digitale Teilhabe Gewährleisten, dass alle Lernenden, auch solche mit besonderen Bedürfnissen, Zugang zu den eingesetzten digitalen Medien und Lernaktivitäten haben. Die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen, sowie kontextbezogene, physische oder kognitive Einschränkungen bei der Mediennutzung bedenken.</p> <p>5.2 Differenzierung und Individualisierung Lernenden ermöglichen, ihr individuelles Lernziel in ihrem jeweils eigenen Lerntempo zu erreichen und individuelle Lernwege zu beschreiben.</p> <p>5.3 Aktive Einbindung der Lernenden Digitale Medien nutzen, um das aktive und kreative Engagement der Lernenden mit einem Thema zu fördern. Digitale Medien im Rahmen didaktischer Strategien einsetzen, die transversale Fähigkeiten, tiefgründiges Denken und kreativen Ausdruck fördern. Den Unterricht öffnen, um neue, reale Lernkontexte zu schaffen, die die Lernenden in praktische Aktivitäten, wissenschaftliche Untersuchungen oder komplexe Problemlösungen einbeziehen, oder auf andere Weise die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit komplexen lebensweltlichen Sachverhalten erhöhen.</p>	<p>6.1 Informations- und Medienkompetenz Aktivitäten integrieren, in denen Lernende digitale Medien nutzen, um Informationen und Ressourcen zu finden, zu organisieren, zu verarbeiten, zu analysieren und zu interpretieren, und die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit der Informationen und ihrer Quellen kritisch zu bewerten.</p> <p>6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit Aktivitäten integrieren, in denen Lernende effektiv und verantwortungsbewusst digitale Medien für die Kommunikation, Kooperation und politische Partizipation nutzen.</p> <p>6.3 Erstellung digitaler Inhalte Aktivitäten integrieren, in denen Lernende sich durch digitale Medien ausdrücken und digitale Inhalte in verschiedenen Formaten bearbeiten und erstellen. Lernenden vermitteln, welche Lizenzen und Urheberrechtsbestimmungen für digitale Inhalte gelten und wie man diese berücksichtigt und verwendet.</p> <p>6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien Maßnahmen ergreifen, um das physische, psychische und soziale Wohlergehen der Lernenden bei der Nutzung digitaler Medien zu gewährleisten. Den Lernenden ermöglichen, Risiken zu bewältigen und digitale Medien sicher und verantwortungsvoll zu nutzen.</p> <p>6.5 Digitales Problemlösen Aktivitäten integrieren, in denen Lernende technische Probleme identifizieren und lösen oder technisches Wissen kreativ auf neue Situationen übertragen.</p>

3. Auswertung der Interviews: DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
1. Berufliches Engagement				
1.1 Berufliche Kommunikation				
1.2 Berufliche Zusammenarbeit				

Im Kollegium haben wir noch so eine Art Kiosk eingerichtet, da kann sich dann jeder eintragen, der zum Beispiel schon mit einem neuen Programm gearbeitet hat und kann den anderen dann damit helfen oder auch ein kleines Tutorial geben. Einige haben dazu dann auch schon mal ein Video gemacht und das verschickt. Das funktioniert ganz gut und jeder kann so jedem helfen (S. 2)

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

1.3 Reflektierte Praxis	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2 Kontext: Herausforderungen in der Arbeit mit digitalen Medien: Für mich selber ist das nicht schwierig, man muss sich halt informieren und die Programme anschauen. Was schwieriger ist ist die Fülle von Aufgaben, die aber nicht für alle geeignet ist. Bei Anton kann ich dann die Aufgaben pinnen, um den Überblick zu behalten, was die bearbeiten. Aber wenn die Kinder damit dann viel alleine arbeiten, können da auch ganz viele Fehler vorkommen, die ich ja gar nicht mitbekomme und dann kann ich auch nicht eingreifen. Ich habe dann auch das Gefühl, den Überblick über die Kompetenzen der Kinder zu verlieren, wenn wir gar nichts mehr gemeinsam machen (S.7)	Lehrkraft 3 Kontext: Erstellen und Überarbeiten von digital erstellten Texten: da sind wir noch nicht am Ende angekommen, aber auf dem Weg	Lehrkraft 4 Generell muss ich mich da an manchen Stellen noch besser einarbeiten. Auch so was die eins zu eins Betreuung der Kinder angeht, da geht an vielen Stellen von mir aus noch mehr (S. 2)
1.4 Digitale Weiterbildung				

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
2. Digitale Ressourcen				
2.1 Auswählen digitaler Ressourcen	Manchmal setze ich die Anton App ein, obwohl mir da echt zu wenig zum Lesen drin ist. Das ich dann eher für Sachen in Deutsch ein. Am liebsten aber in Mathe (S. 9) das zeichnet für mich als Lehrerin im Alltag ein gutes Programm aus, das ich es leicht bedienen kann, das ich schnell drauf zugreifen kann, das es übersichtlich ist, das die Kinder selbstständig arbeiten können (S. 10)	Wir haben Apps gesehen, wo man selber eigene Bücher zum gestalten kann. Das konnte ich mir noch nicht vorstellen in meiner Klasse anzuwenden, für andere Kinder kann ich mir das toll vorstellen und das ist einfach spannend, dass man da nicht so limitiert ist (S.7)		Die Kinder kommen in die Klasse und dann gibt's im Internet eine ganz tolle Seite, die heißt Classroomscreen.com das ist wie deine eigene digitale Tafel. Da kannst du die Uhrzeit anzeigen lassen, kannst einen Count-down einstellen und so weiter (S. 1)
2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen				
2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen				

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3. Lehren und Lernen				
3.1 Lehren	<p>Was ich noch total super finde und das ist für mich als Lehrerin der größte Vorteil und das ist flexibel einsetzbar ist für alles was ich gerade mache (S.2) Der größte Vorteil der Digitalisierung und der digitalen Medien ist einfach, dass die Kinder dadurch so motiviert sind und da richtig Lust draufhaben (S. 10)</p>	<p>Die digitalen Medien nutze ich auch zum Lesen, vor allem für die Steigerung der Motivation. Über Antolin geht das ganz gut und in der zweiten Klasse über Leseludi (S. 4) Lesemotivation (...) (S. 5) wird schon gesteigert. Die Leseflüssigkeit und Sinnentnehmende Lesen zum Beispiel Fragen zum Text auch. Insgesamt ist sehr kompetenzförderung (S.6)</p>	<p>Wenn du die App (Anton) auch kennst dann weißt du was es da zu lesen gibt ja und das empfinde ich als zu wenig, deshalb muss man ergänzen über Lesemotivation (...) (S. 5) Also was ich sagen kann ist, dass das wirklich so ist, dass die Kinder da ganz viel auch dran arbeiten und wirklich verantwortungsvoll damit arbeiten (S. 6)</p>	

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3.2 Lernbegleitung	<p>das ist immer ne mega Motivation und bietet natürlich auch eine Differenzierung in sich (S.3) egal wo ich merke das Kind braucht da irgendwie noch Unterstützung oder noch mehr Übung, klar wir haben analoge Dinge in der Klasse, aber so eine Anton App oder wir haben Blitz Rechnen App da ist eigentlich immer, da kann ich sagen: bring mir mal eben das iPad, dann logt das Kind sich ein und ich such dem eine Übung raus, pin die da eben fest das ist halt super schnell und einfach zu differenzieren (S.4) weil wir einfach so eine hohe Heterogenität haben und das halt extrem hilft darauf zu reagieren (S.4)</p>			

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3.3 Kollaboratives Lernen	weil manche Kinder sind darin einfach fitter oder die lernen dann voneinander auch dann ganz gut, oft arbeiten die dann auch zu zweit daran (S.3) Es bietet eben die Möglichkeit so für Gruppen und Partner sich da gut zu ergänzen und auch ihre eigenen Kompetenzen einzubringen (S.3f)			

4. Evaluation

4.1 Lernstand erheben

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
4.2 Lern-Evidenzen analysieren	aber einfach so dieses sinnentnehmende Lesen den Überblick über den Inhalt und Zusammenhang eines Buches zu erfassen ist schon eine wahnsinnige Kompetenz und da ist natürlich, das bildet Antolin schon sehr ab. Da siehst du schon, wenn die Kinder 3 Punkte, da weißte schon "Schitt", ne, also übergreifend haben sie dann nicht wirklich gelesen so ungefähr das ist ja, aber ich finds eigentlich motivierend (S. 7f)			Aber ich kann bei der App (Anton) ganz gut überblicken, was gemacht wurde und kann das auch vorgeben, was sie machen (S. 6)
4.3 Feedback und Planung				Die Kinder bearbeiten etwas in der Wochenplanarbeit und die schaue ich täglich nach und wenn ich sehe, Max arbeitet super in dem einen Bereich, aber beim Lesen in der Anton App sieht es mau aus, dann weise ich ihn darauf hin (S. 6)
5. Lernerorientierung				
5.1 Digitale Teilhabe				

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

5.3 Aktive
Einbindung von
Lernenden

Lehrkraft 1

Lehrkraft 2

Lehrkraft 3

Lehrkraft 4

Die Kinder kennen das von Zuhause, sei es, klar WhatsApp, aber auch vom Nutzen einer Stop-Motion App oder einer Video App oder TikTok, da werden die ja von Zuhause aus, ja was heißt geschult, aber ins kalte Wasser geschmissen, weil die das ja einfach ausprobieren. Und wir versuchen da eben gezielter oder eben reflektierter an diese Apps heranzuführen (S. 7)

6. Förderung der
Digitalen
Kompetenz der
Lernenden

6.1 Informations-
und
Medienkompetenz

Aber gerade im Umgang mit Apps und den iPads überhaupt werden die Kinder kompetenter. So Recherchekompetenz, wie nutze ich das Internet oder Suchworte, Kategorisieren so was. Generell soll einfach der Medienkompetenzrahmen so abgedeckt werden. Das passiert dann schon so nebenbei (S. 10)

Aufgabe von Grundschule ist es, die Möglichkeiten des Internets aufzeigen, mit Gefahren und Fehlinformationen umgehen können (S. 3)

Die Kinder müssen mit digitalen Medien umgehen, dass muss heute einfach sein (S.6)

Das heißt ich denke schon, dass die fast täglich ihren Kompetenzrahmen mit den digitalen Medien oder ihre eigenen Kompetenzen erweitern (S. 7) Die Kinder lernen bei uns einfach, dass man digitale Medien ganz vielfältig und vor allem sinnvoll nutzen kann (S. 7) Kontext: Themen und Aufgaben digitale recherchieren: doch das finde ich sinnvoll (S. 3)

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit				
6.3 Erstellung digitaler Inhalte			<p>Kontext: PC als Schreibwerkzeug nutzen: wäre wünschenswert, fällt vielen aber schwer, weil der Umgang mit der Tastatur schwerfällt. Setzen wir aber schon ein, es müssten nur halt die manuellen Fähigkeiten besser geschult werden (S.2) Kontext: Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten für Textdokumente digital nutzen: ist so vorgesehen und auch bei uns verankert (S. 2)</p>	

DigCompEdu der Lehrkräfte vor der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien			Kontext: Digitale Medien im Unterricht: Es fördert enorm die Selbstständigkeit und ja es muss der Umgang, also der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien einfach vermittelt werden (S. 4)	Auch für die Kinder. Die müssen das auch reflektieren und hinterfragen, darf ich so mit dem iPad arbeiten, darf ich so surfen. Das die mit digitalen Medien aufwachsen und agieren das ist ja klar, aber das Reflektieren darüber, darum muss es gehen (S. 2) Also durch das tägliche Arbeiten mit den iPads ist da eine riesige Routine drin (S. 6) Ja das die Kinder ganz viel nutzen aber gar nicht wissen, was sie von sich Preis geben oder wenn sie zum Beispiel Googeln das die auf Seiten kommen, die einfach nicht kindgerecht sind. Das wissen die gar nicht. Das besprechen wir aber häufig mit denen und dahin geschult werden, nicht zu viele Informationen von sich preiszugeben und einfach auch wissen, was die richtigen Seiten sind, um Informationen zu finden (S. 7)
6.5 Digitales Problemlösen				

4. Auswertung der Interviews: DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
1. Berufliches Engagement				
1.1 Berufliche Kommunikation	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Ich hab jetzt mal immer so nach ungefähr zwei Wochen bei jeder Familie angerufen und gefragt, wie es denen so geht und wie es bei denen läuft. Ich habe auch ein Klassen Padlet online, das ist ganz nett. Da stelle ich dann auch Sachen ein, aber das effektivste ist wirklich mit den Eltern zu telefonieren (S. 11)</p> <p>Kontext: Kommunikation mit SuS: Manchmal kommen auch E-Mails von den Kindern (S. 11)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Osterferien habe ich dann eine Email-Adresse eingerichtet und die Eltern informiert, dass sie und die Kinder mich darüber erreichen und mir schreiben können (S. 8) Manchmal telefoniere ich dann auch mit Eltern, zum Beispiel um Informationen weiterzugeben (S. 8)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Wir haben das Klassen-Padlet gemacht und das ist für mich natürlich auch eine neue Erfahrung aber das hat mir total viel Spaß gemacht (S. 6) Ich hab dann noch eine WhatsApp Gruppe in der alle Eltern drin sind und in der ich dann schon mal Nachrichten versende (S. 7) Ich hab dann noch eine WhatsApp Gruppe in der alle Eltern drin sind und in der ich dann schon mal Nachrichten versende (S. 7)</p> <p>Kontext: Kommunikation mit SuS: Ich bekomme aber auch mal Sprachnachrichten von den Kindern (S. 6)</p>	<p>Kontext: Kommunikation mit Eltern: Das funktioniert gerade nur digital. Also über WhatsApp, Telefon oder E-Mail (S. 8) Kontext: Verbreitung der Erklärvideos: Wir haben einen Link in die WhatsApp Gruppe gestellt und da konnten alle Eltern drauf und über die Schulhomepage geht das auch (S. 10)</p>
1.2 Berufliche Zusammenarbeit				
1.3 Reflektierte Praxis				
1.4 Digitale Weiterbildung				

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
2. Digitale Ressourcen				
2.1 Auswählen digitaler Ressourcen	Ja also ich hab noch mal an Antolin erinnert. Die Klassenlektüre habe ich auch mitgegeben. Da sollen die dann auch das Lesebegleitheft zu bearbeiten und Fragen zu der Lektüre bei Antolin beantworten. (...) mitgeschrieben. Bei Anton habe ich auch einige Sachen zum Lesen gepinnt, die meine Kinder schon machen können (S. 12) dass ich echt			
2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen	Ich hab mal so zwei total einfache Lernvideos gemacht (S. 13) Das Padlet hab ich zum Beispiel vorher nicht genutzt und das ist neu für mich gewesen (S. 13)			wir erstellen etliche Erklärvideos und die Kinder können sich das angucken, die können sich das auch mehrmals angucken (S. 8) Da hab ich dann ein Erklärvideo rumgeschickt und auch eins gemacht, wo ich selber eine Person beschreibe. Aber das ist schwierig für mich und die Kinder. Na gut, was heißt schwierig, es ist eher anders. Sind halt andere
2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen				

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
3. Lehren und Lernen				
3.1 Lehren	Ich hab mal so zwei total einfache Lernvideos gemacht. Man beschäftigt sich einfach viel mehr und intensiver damit. Das Padlet hab ich zum Beispiel vorher nicht genutzt und das ist neu für mich gewesen. (S. 13)			Videochats kann man dann täglich nutzen (S. 8)
3.2 Lernbegleitung	Ach so ja und mit einem Kind telefoniere ich jetzt jeden zweiten Morgen (S. 11)	Ich habe heute bevor wir uns getroffen haben eine Stunde mit einer Schülerin online gemacht (S. 7) Über Zoom lese ich mit der einen Schülerin (S. 8)	Also ja der Kontakt ist da schon sehr gut. Da ist dann eben das Smartphone das Medium. Da bekomme ich auch Nachfragen zu zum Beispiel Aufgaben und dann beantworte ich die natürlich auch (S. 7) Wir haben über das Padlet und unsere Homepage einen Vorschlag zur Tagesstruktur gemacht. Da steht dann wirklich drauf nach dem Frühstück machst du eine halbe Stunde Deutsch, dann machst du 10 Minuten Pause und so weiter. Bis hin zu: jetzt kannst du Fernsehen gucken. Auch für die Eltern, um die zu unterstützen (S. 8)	
3.3 Kollaboratives Lernen				
3.4 Selbstgesteuertes Lernen				

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
4. Evaluation				
4.1 Lernstand erheben				
4.2 Lern-Evidenzen analysieren		Bei Anton kann ich zum Beispiel nur sehen was bearbeitet wurde, aber nicht wie, weil wir da von der Schule nur die kostenlose Lizenz nutzen. Ich schaue dann also, wer überhaupt was macht und wie viel davon richtig oder falsch war (S. 12)		
4.3 Feedback und Planung			Ich melde mich dann auch mal so bei den Kindern, wenn ich etwas korrigiert habe und schicke ihnen dann eine Sprachnachricht und sage, ja das war super oder hier solltest du noch ein bisschen mehr machen und gebe so kleine Aufforderungen (S. 7)	

DigCompEdu der Lehrkräfte während der Schulschließung

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3	Lehrkraft 4
6. Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden				
6.1 Informations- und				
6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit				
6.3 Erstellung digitaler Inhalte				
6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien				
6.5 Digitales Problemlösen				

